



# Examen exhaustif et élaboration d'options pour évaluer les initiatives touchant aux compétences essentielles

## Phase 2 – Élaboration d'un cadre

Octobre 2018

## Conseil d'administration de la SRSA

Richard A. Wagner  
Associé, Norton Rose Fulbright LLP

Gordon Berlin  
Président, MDRC

Maria David-Evans  
Présidente sortante de l'IPAC et  
Ancien sous-ministre, gouvernement de l'Alberta

Erica Di Ruggiero, Ph.D.  
Directeur, Bureau de l'éducation et de la formation en santé  
publique mondiale  
Directeur, Spécialisation multidisciplinaire en santé globale  
École de santé publique Dalla Lana, Université de Toronto

Robert Flynn, Ph.D.  
Professeur émérite, École de psychologie,  
Université d'Ottawa

Pierre-Gerlier Forest, Ph.D., FCAHS  
Administrateur et président de Palmer  
École de politique publique, Université de Calgary

Renée F. Lyons, Ph.D.  
Président fondateur et directeur scientifique émérite,  
Bridgepoint Collaboratory for Research and Innovation,  
Université de Toronto

James R. Mitchell, Ph.D.  
Partenaire fondateur, Cercle Sussex

Andrew Parkin, Ph.D.  
Directeur du Mowat Centre  
Munk School of Global Affairs and Public Policy,  
Université de Toronto

## Président-directeur général de la SRSA

Jean-Pierre Voyer

## La Société de recherche sociale appliquée (SRSA)

est un organisme de recherche sans but lucratif qui a été créé expressément pour élaborer, mettre à l'essai et évaluer de manière rigoureuse de nouveaux programmes. La mission à deux volets de la SRSA consiste à aider les décideurs et les professionnels à déterminer les politiques et les programmes qui améliorent le bien-être de tous les Canadiens – en préoccupant particulièrement des effets sur les personnes défavorisées – et à rehausser les normes relatives aux preuves utilisées pour évaluer ces politiques.

Depuis sa création, en décembre 1991, la SRSA a mené plus de 350 projets et études pour divers ministères fédéraux et provinciaux, des municipalités et d'autres organismes publics et sans but lucratif. La SRSA a des bureaux à Ottawa et à Vancouver, et des bureaux satellites à Calgary et à Montréal.

Pour obtenir des renseignements sur les publications de la SRSA, veuillez communiquer avec :

Société de recherche sociale appliquée  
55, rue Murray, bureau 400  
Ottawa (Ontario) K1N 5M3  
613-237-4311 | 1-866-896-7732  
[info@srdc.org](mailto:info@srdc.org) | [www.srdc.org](http://www.srdc.org)

*Bureau de Vancouver*  
789, rue Pender Ouest, bureau 440  
Vancouver (Colombie-Britannique) V6C 1H2  
604-601-4070

*Contact à Calgary*  
587-890-8425

*Bureau de Montréal*  
4126, rue Saint-Denis, bureau 302  
Montréal (Québec) H2W 2M5  
514-948-5317, poste 234

Publié en 2019 par la Société de recherche sociale appliquée

# Table des matières

<b>1.0 Introduction</b>	<b>3</b>
1.1 Objectifs généraux du projet	3
1.2 Objectifs et structure du présent rapport	4
<b>2.0 Approche conceptuelle</b>	<b>7</b>
2.1 Contexte de la formation	7
2.2 Une approche axée sur la théorie du changement	8
<b>3.0 Facteurs contextuels</b>	<b>11</b>
3.1 Facteurs individuels	11
3.2 Facteurs sectoriels et organisationnels	14
3.3 Facteurs sociétaux	17
<b>4.0 Activités de programme</b>	<b>18</b>
4.1 Organiser les activités du programme grâce à une conception reposant sur une série de jalons	18
4.2 Définition des jalons et élaboration des cheminements d'apprentissage	19
4.3 Harmonisation des activités du programme avec les jalons de rendement	21
<b>5.0 Résultats</b>	
5.1 Conseils généraux pour définir les résultats	24
5.2 Résultats en classe	25
5.3 Résultats indicatifs d'une transition réussie	30
<b>6.0 Exemples de modèles de programme et d'options de mesure</b>	<b>34</b>
6.1 Programme préalable à l'emploi	34
6.2 Programme de formation à l'emploi	42
6.3 Programme de formation en milieu de travail	52
<b>7.0 Adapter les mesures aux populations clés</b>	<b>64</b>
7.1 Programme de formation préalable à l'emploi pour les jeunes	64
7.2 Programme de formation à l'emploi pour les nouveaux arrivants	75
7.3 Programme de formation à l'emploi pour Autochtones	87
<b>8.0 Remarques en guise de conclusion</b>	<b>98</b>

<b>Références</b>	<b>99</b>
<b>Annexe A : Échelles recommandées pour mesurer les caractéristiques individuelles clés</b>	<b>102</b>
<b>Annexe B : Exemple de question de sondage pour débusquer les obstacles à l'emploi</b>	<b>104</b>
<b>Annexe C : Échelles recommandées pour mesurer les compétences non cognitives et psychosociales</b>	<b>105</b>
<b>Annexe D : Échelles recommandées pour mesurer les autres attributs psychosociaux et le bien-être</b>	<b>111</b>
<b>Annexe E : Mesures touchant à l'orientation future</b>	<b>113</b>
<b>Annexe F : Normes de rendement pour les opérateurs de machine à coudre</b>	<b>116</b>
<b>Annexe G : Évaluation des compétences essentielles propres à l'emploi – opérateurs de machine à coudre</b>	<b>117</b>
<b>Annexe H : Évaluations des compétences essentielles dans un contexte de mentorat</b>	<b>119</b>
<b>Annexe I : Impressions quant aux dividendes que rapportent des études universitaires</b>	<b>128</b>
<b>Annexe J : Réseaux sociaux - adaptés aux nouveaux arrivants</b>	<b>132</b>
<b>Annexe K : Sentiment d'appartenance</b>	<b>134</b>
<b>Annexe L : Prédispositions à l'acculturation</b>	<b>135</b>

## 1.0 Introduction

### 1.1 Objectifs généraux du projet

Le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) soutient actuellement une vaste gamme de projets d'assistance à l'alphabétisation et à l'acquisition des compétences essentielles (ACE), qui comprennent des projets pilotes fondés sur divers modèles de prestation de formations en milieu de travail, à l'intention des chercheurs d'emploi. Ces formations sont proposées dans le cadre du Programme d'apprentissage, d'alphabétisation et d'acquisition des compétences essentielles pour les adultes (PAAACEA), qui vise à élaborer, à tester et à évaluer des modèles de formation novateurs susceptibles d'aider les Canadiens à améliorer leur ACE, cela pour les aider à décrocher et à conserver un emploi, ainsi qu'à s'adapter et à réussir au travail. La mesure du rendement est essentielle à l'atteinte des objectifs généraux du PAAACEA et au succès des projets qu'il appuie.

L'un des nombreux défis découle du fait que les options de mesure pour évaluer le succès des initiatives d'ACE sont vastes et complexes. Les instruments de mesure privilégiés varient selon les objectifs du programme, la portée des modèles, le contexte de la prestation et la population cible, entre autres facteurs. Les options de mesure sont également très dynamiques, de nouveaux indicateurs et des données probantes sur leur validité et leur fiabilité émergent fréquemment, sans parler de l'évolution des modèles de prestation qui nécessitent l'adoption de nouvelles démarches en matière de mesure. L'ensemble de la communauté de l'ACE bénéficierait grandement : i) d'une consolidation des connaissances sur les options de mesure existantes pour les initiatives d'ACE, et ii) de l'élaboration d'un cadre d'application des options de mesure dans différents contextes de programme, auprès de différentes populations ciblées.

Le BACE a demandé à la SRSA de mener un examen exhaustif des options de mesure pour évaluer les résultats des initiatives d'ACE, et d'élaborer un cadre destiné à appuyer une stratégie plus vaste de mesure du rendement. Le projet se déroulera en quatre phases, chacune visant des objectifs précis :

#### Phase 1 – Revue documentaire et analyse de la conjoncture

C'est par le biais d'une revue documentaire exhaustive et d'une analyse de la conjoncture que la SRSA recensera les instruments et les mesures actuellement disponibles pour les neuf compétences essentielles, y compris pour les compétences de base en littératie et en numératie (soit en lecture, rédaction, utilisation de documents et calcul). La littératie numérique et les quatre compétences dites « génériques » qui ont récemment fait l'objet d'une attention croissante dans les recherches, soit la communication orale, le raisonnement, le travail d'équipe et l'apprentissage continu, seront également à l'étude. Dans le cadre de cet examen, la SRSA décrira et évaluera toute preuve existante, la validité et la fiabilité de l'ensemble des mesures et leur pertinence pour différents contextes et différentes populations. L'examen, qui permettra d'inclure l'information recueillie par des informateurs clés auprès de concepteurs d'évaluations, de praticiens et d'autres intervenants clés en ACE, favorisera la mise à jour et l'approfondissement de l'analyse des documents accessibles au public.

## Phase 2 – Élaboration du cadre

Après la revue documentaire et l'analyse de la conjoncture, la SRSA élaborera un cadre plus vaste pour contribuer à la mesure du rendement applicable à tout un éventail d'initiatives d'ACE. Il sera question d'appliquer une démarche axée sur un ensemble de jalons et de cheminements assortis de mesures liées aux gains de rendement intermédiaires, aux résultats à long terme et aux résultats sur le plan de l'emploi, de même que sur des variables contextuelles clés à même de favoriser la réussite. La SRSA élaborera le cadre en s'appuyant sur l'examen de la phase 1 ainsi que sur des données probantes provenant de projets antérieurs de la SRSA, comme Pay for Success, Foundations et UPSKILL.

## Phase 3 – Essais en conditions réelles et analyse des données

La SRSA entreprendra d'autres analyses de données ainsi que des essais en conditions réelles pour un sous-ensemble choisi de mesures des compétences clés et d'indicateurs de rendement dérivés du cadre de la phase 2. Cela aidera à déterminer les propriétés statistiques de ces indicateurs et à prouver leur pertinence en tant que précurseurs de résultats à long terme, comme sur le plan de l'emploi. Cet effort comprendra des analyses approfondies des ensembles de données existants de la SRSA (p. ex., Foundations, perfectionnement des compétences, ESSF et UPSKILL), dans le but de reproduire l'approche de Pay for success et ainsi de déterminer quels indicateurs fonctionnent le mieux en tant que jalons sur la voie de la réussite à long terme des initiatives d'ACE. Il pourra également y avoir d'autres essais en conditions réelles des instruments et des mesures disponibles en lien avec des initiatives actives d'ACE et des partenaires. La portée et l'objectif premier des essais en conditions réelles seront déterminés en consultation avec EDSC, une fois les phases 1 et 2 terminées.

## Phase 4 – Rapport final et recommandations

Une fois que la phase d'analyse et d'essai en conditions réelles sera terminée, la SRSA révisera le cadre et recommandera d'appliquer une série d'indicateurs privilégiés et des lignes directrices à l'évaluation des différents programmes d'ACE, en fonction de tout un éventail de contextes et de populations cibles. Le rapport final servira de guide pratique aux intervenants et aux intervenantes en ACE ainsi qu'aux décideurs politiques dans la sélection d'indicateurs appropriés, cela pour évaluer le succès de leurs initiatives. En outre, il aidera le BACE à harmoniser les projets et à créer des synergies entre eux, dans le cadre d'une stratégie plus vaste de mesure du rendement et de la surveillance des réalisations du PAAACEA.

### 1.2 Objectifs et structure du présent rapport

Comme l'indique le rapport résumant l'examen de la phase 1, la pratique dont il faut s'inspirer pour concevoir ou choisir un système d'évaluation des compétences essentielles (CE) consiste à s'assurer que celui-ci fait partie intégrante d'un cadre de conception et de mesure plus vaste. Les évaluations et les mesures doivent illustrer clairement en quoi les buts et les attentes en matière de formation dépendent d'une variété de résultats à court et à long terme en fonction des besoins des apprenants. Cette façon de voir permet notamment de s'assurer que les résultats des évaluations sont correctement interprétés, et que ceux qui sont censés avoir des

répercussions de faible incidence (p. ex., en ce qui a trait au suivi de l'incidence du programme au niveau du groupe et d'une utilisation en tant qu'outil de diagnostic individuel seulement en conjonction avec des indicateurs) sont effectivement perçus comme tels. De plus, le fait d'harmoniser les évaluations avec les besoins des apprenants, les activités d'apprentissage et les résultats attendus, plutôt que d'appliquer un seul ensemble d'évaluations, en tant qu'indicateur de réussite unique ou principal, aide à stimuler l'adhésion des formateurs et des apprenants à l'égard des outils.

Le présent rapport, qui s'appuie sur l'examen de la phase 1 des instruments et des mesures disponibles en matière de compétences essentielles, propose des menus d'options de mesure qui intègrent :

1. l'évaluation des compétences initiales et des compétences personnelles essentielles;
2. d'autres compétences et attributs importants à l'extérieur du cadre des CE qui sont pertinents pour la préparation au marché du travail, l'employabilité et la préparation à l'apprentissage;
3. les indicateurs clés, à court, moyen et long terme de la réussite en aval, comme la transition vers l'emploi ou la poursuite d'études;
4. les facteurs contextuels pouvant aider à déterminer les conditions de réussite et à expliquer pourquoi certains modèles de formation ont peut-être mieux fonctionné pour certaines personnes que pour d'autres.

Nous reviendrons sur ces quatre éléments clés quand nous aborderons les cadres de rendement fondés sur une série de jalons et conçus en vue de permettre une harmonisation avec les besoins et les objectifs de formation d'un éventail de populations cibles. Nous analyserons la façon dont les cadres peuvent être adaptés pour cibler les chercheurs d'emploi se trouvant plus ou moins loin du marché du travail, ainsi que les personnes actuellement employées qui cherchent à améliorer leur rendement professionnel par le biais d'une formation en compétences essentielles. Nous illustrerons également l'applicabilité de ces menus en montrant comment ils peuvent être utilisés dans des programmes conçus spécialement pour les jeunes, les nouveaux arrivants et les chercheurs d'emploi autochtones.

Le reste du rapport est organisé comme il suit. La section 2 décrit l'approche conceptuelle globale qui guide l'élaboration des cadres de rendement ainsi que l'intégration des cadres de mesure. Cela permet de disposer d'une base théorique expliquant l'importance de chacun des quatre éléments clés décrits ci-dessus. On dispose ainsi, non seulement d'une justification quant au choix des mesures choisies, mais aussi d'une ligne directrice dont l'objet est d'ancrer les outils choisis dans les services de formation afin qu'ils demeurent pertinents pour celles et ceux qui participent à la formation ciblée. Les sections 3, 4 et 5 donnent plus de détails sur les principales composantes des cadres de rendement et leurs relations avec chaque élément des menus de mesure. En particulier, la section 3 décrit en détail les catégories de facteurs contextuels qui sont essentiels à tout programme de formation en compétences essentielles destiné au perfectionnement de la main-d'œuvre. Cette section présente également des recommandations sur les stratégies de collecte de ces données contextuelles. La section 4 décrit les principales étapes d'un programme ainsi que les outils et les protocoles à mettre en œuvre

pour surveiller la progression du programme. La section 5 porte sur les résultats dignes d'intérêt et présente une structure d'organisation qui aide le personnel à donner aux participants une interprétation pratique et encourageante des résultats en temps opportun. La section 6 donne des exemples de modèles conçus pour trois contextes de formation différents : la formation préalable à l'emploi, la formation à l'emploi, et la formation en milieu de travail. La section 7 illustre une application plus poussée des cadres et des options de mesure en illustrant la façon de les adapter pour qu'ils correspondent aux besoins de trois groupes de participants (les jeunes, les nouveaux arrivants et les autochtones) dans différents contextes de formation. La section 8 conclut le rapport sur un résumé et donne un aperçu des prochaines étapes.

## 2.0 Approche conceptuelle

### 2.1 Contexte de la formation

Les outils d'évaluation des compétences et des programmes devraient être conçus et/ou choisis pour correspondre au contexte dans lequel la formation doit être dispensée, ainsi qu'aux besoins de formation des populations cibles<sup>1</sup>. En général, la formation en compétences essentielles devrait répondre à un ensemble de besoins clairement définis et contribuer à l'atteinte de buts significatifs pour tous les intervenants (apprenants, formateurs et employeurs). Les apprenants et les formateurs seront motivés à utiliser ces outils de collecte de données dans la mesure où ceux-ci sont clairement liés aux activités d'apprentissage correspondant aux besoins, et où les résultats sont vus comme étant significatifs le long d'un cheminement d'apprentissage et d'un cheminement vers l'emploi clairement définis.

La figure 1 illustre trois grands contextes de la formation en fonction desquels il est possible de sélectionner des outils de collecte de données suivant les besoins différents des apprenants, besoins qui sont définis suivant la distance qui les sépare du marché du travail. Plus précisément, les apprenants se situant dans le premier bloc « Formation préalable à l'emploi » font habituellement face à de multiples obstacles qui peuvent les empêcher de participer à une formation à l'emploi. Dans ce genre de situation, les activités d'apprentissage peuvent être axées sur la bonification des compétences essentielles transférables qui sont importantes pour pouvoir participer à une formation subséquente susceptible de mener à un emploi. Pour les apprenants adultes, cela peut comprendre une formation de « préparation à l'apprentissage » destinée à leur permettre de faire la transition entre les services axés sur la stabilisation de la vie et l'aide à la recherche d'emploi. Pour les jeunes, il peut s'agir des mesures de soutien à l'apprentissage visant à les aider à poursuivre leurs études – y compris des études postsecondaires – afin qu'ils puissent obtenir les titres de compétences nécessaires pour décrocher et conserver un emploi dans le secteur de leur choix.

Figure 1 Cheminement vers l'emploi



<sup>1</sup> Voir le rapport de la phase I de la SRSA pour un examen approfondi et une analyse de ces outils d'évaluation.

Les apprenants du deuxième bloc sont généralement sans emploi ou sous-employés, mais prêts à suivre une formation à l'emploi. Dans cette situation, les activités d'apprentissage peuvent consister à cerner et à combler des lacunes particulières en matière d'employabilité ou de compétences. Les modèles de formation peuvent être conçus en vue de permettre aux participants ayant des objectifs professionnels bien définis de déterminer les compétences essentielles qu'il leur faut au regard de celles qui sont requises dans leur métier cible, et de suivre des parcours d'apprentissage personnalisés conçus pour combler l'écart entre les compétences observées et les compétences requises. Les modèles peuvent également être conçus en étroite collaboration avec des employeurs se montrant disposés et capables d'embaucher des participants qui, à la suite de leur formation, démontreront les aptitudes et les compétences exigées dans leur secteur d'activité.

Enfin, le troisième bloc représente les modèles de formation conçus pour les travailleurs désireux de s'améliorer sur le plan des compétences normalisées, lesquelles compétences sous-tendent le rendement au travail dans leur secteur d'activité. En milieu de travail, les activités d'apprentissage peuvent être axées sur l'intégration de la formation en compétences essentielles dans un cadre de rendement au travail bien défini. L'un des principaux objectifs de ces modèles devrait consister à aligner autant que possible les activités de formation sur les lacunes constatées (en matière de rendement) par les employeurs et par d'autres intervenants du secteur. La formation axée sur les compétences devrait être offerte et évaluée dans le contexte du rendement au travail, afin de s'assurer que le développement des compétences se traduit véritablement par une amélioration du rendement dans des tâches précises, ainsi que par des résultats opérationnels sous-jacents.

En général, les apprenants qui présentent différents degrés de participation au marché du travail ont des lacunes différentes en matière de compétences et des objectifs de formation également différents. Comprendre où se situent les participants dans leur cheminement vers l'emploi peut aider le personnel du programme à planifier non seulement les stratégies de collecte de données, mais aussi les activités de programme, les programmes de formation et la conception de la formation de façon plus générale. Il est essentiel de veiller à ce que les programmes qui en résultent soient bien ciblés et bien alignés sur les besoins de formation des participants.

Dans la prochaine section, nous décrirons les éléments clés du programme qui sont communs aux trois contextes de formation, le long du cheminement vers l'emploi. Nous appliquerons une démarche fondée sur « A Theory of Change » pour organiser ces éléments de programme. Plus important encore, nous illustrerons comment cette démarche peut servir à justifier les répercussions prévues du programme, et ainsi contribuer à façonner les stratégies d'évaluation du programme.

## **2.2 Une approche axée sur la théorie du changement**

La théorie du changement (de l'ouvrage « A Theory of Change ») est un cadre complet qui décrit *comment* et *pourquoi* les changements souhaités se produisent dans un contexte particulier (Weiss, 1995; Connell et Kubisch, 1998; Allen, 2016a). La méthode en question précise les résultats attendus du programme; les activités que l'on prévoit mettre en œuvre pour atteindre

ces résultats; et les facteurs contextuels qui, bien que ne faisant pas partie du programme, peuvent influencer sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de ce dernier.

L'application des règles de la théorie du changement est essentielle à la réussite d'un programme, et cela pour trois grandes raisons. Tout d'abord, cette approche peut améliorer la planification et la mise en œuvre du programme (Connell et Kubisch, 1998). Le personnel du programme et les intervenants peuvent appliquer la théorie du changement à l'étape de la conception pour définir tous les éléments fondamentaux d'un programme – les activités, les buts et les résultats ciblés du programme, ainsi que les facteurs contextuels. Deuxièmement, la formulation d'une théorie du changement au début d'un programme confirme les liens de causalité entre les activités du programme et les résultats du programme (Connell et Kubisch, 1998; Allen, 2016a). Le fait de préciser d'entrée de jeu en quoi les activités du programme vont mener aux résultats souhaités renforce l'argumentaire scientifique en ce qui a trait au lien à établir entre la bonification de ces résultats et les activités inscrites au programme. Autrement dit, il permet au personnel du programme et aux intervenants de revendiquer le mérite de toute amélioration des résultats qui les intéressent, quand ces améliorations ont été prévues en théorie. Enfin, sur le plan opérationnel, le personnel du programme peut utiliser une théorie du changement pour guider la sélection et l'élaboration d'outils de mesure et de processus de collecte de données (Allen, 2016a). La théorie du changement contribue à faire en sorte que les décisions relatives au moment et à la façon de mesurer les résultats soient directement guidées par les objectifs du programme. Elle facilite l'harmonisation entre le cadre de mesure et les activités du programme, et donne tout leur sens aux instruments de mesure aux yeux du personnel du programme et des participants. On peut ainsi éviter de tomber dans le piège de rattacher un outil générique à un programme donné, sans examiner attentivement son applicabilité et sa pertinence pour les formateurs et les apprenants.

Autrement dit, la théorie du changement définit clairement l'objectif ultime et établit les conditions préalables à l'atteinte de cet objectif (Allen, 2016a). Dans le cadre de la théorie du changement, toutes les hypothèses relatives à la conception, à l'exploitation et à l'évaluation du programme sont examinées et précisées. De plus, des indicateurs documentant les progrès et mesurant le succès à terme sont également définis. Le principal avantage de cette approche tient au fait que les différents points de vue et hypothèses au sujet du processus de changement sont explicites dès le début. Il s'agit d'une structure d'orientation utile qui permet au personnel du programme et aux intervenants de confirmer que le programme est approprié et bien ciblé. C'est un point de départ pour discuter des détails liés à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation, et pour les compléter. Cette approche contribue aussi à mettre en contexte les réalités politiques, sociales et environnementales dans lesquelles le programme est offert.

Compte tenu de l'utilité d'une démarche inspirée de la théorie du changement, les prochaines sections de ces lignes directrices aborderont les éléments clés qui constituent une théorie du changement pratique et plausible, à savoir les facteurs contextuels, les modèles et activités du programme et les résultats du programme. Nous décrirons d'abord ces éléments pour souligner les points communs entre les trois contextes de formation tout au long du cheminement vers l'emploi. À la suite de cette analyse, le lecteur trouvera une description plus détaillée de ces éléments de programme et des outils de collecte de données connexes adaptés à chacun des trois contextes de formation. En fin de compte, nous cherchons à illustrer diverses façons

d'adopter et d'adapter nos recommandations pour qu'elles correspondent aux besoins des futurs programmes de formation en compétences essentielles, en matière de mesure et d'évaluation.

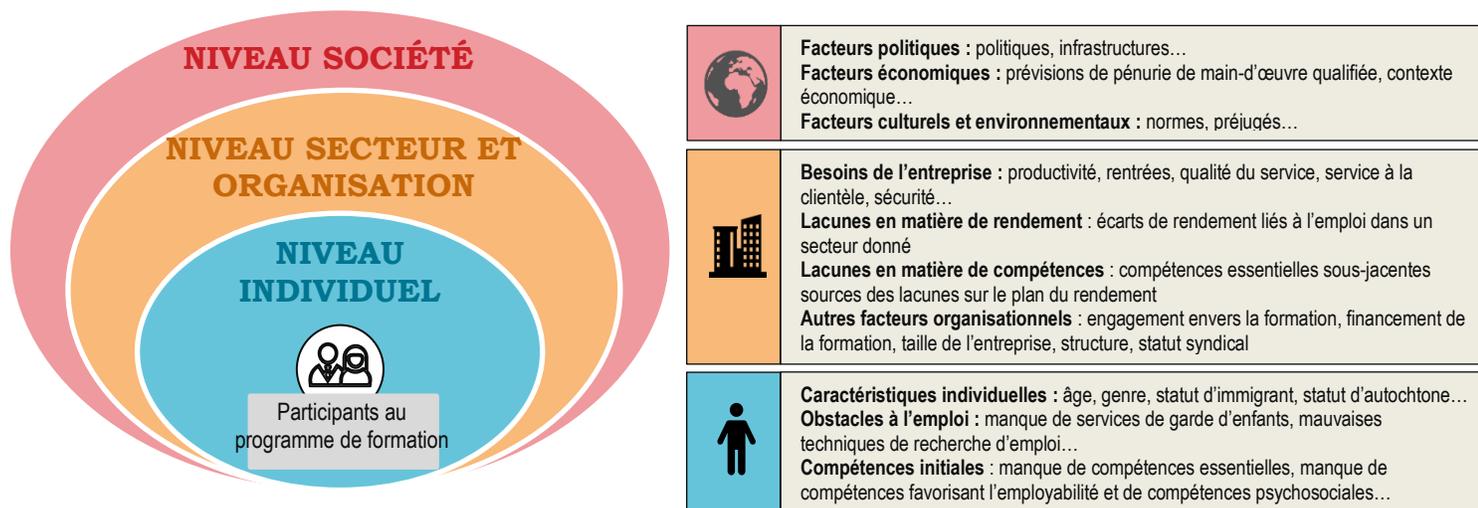
### 3.0 Facteurs contextuels

Comme nous l'avons vu, les facteurs contextuels influent sur la façon dont les programmes sont conçus et mis en œuvre, ainsi que sur la façon dont les résultats escomptés sont atteints. Ils définissent l'environnement dans lequel les formateurs et les apprenants travaillent pour atteindre leurs buts ultimes en matière d'emploi. Ces facteurs peuvent être regroupés en trois catégories :

- 1) **Les facteurs individuels**, qui sont propres aux participants du programme;
- 2) **Les facteurs sectoriels ou organisationnels**, qui sont propres aux secteurs ou aux entreprises dont les exigences en matière de compétences ou dont les normes de rendement sont visées par le programme;
- 3) **Les facteurs dits sociétaux**, qui décrivent les facteurs sociaux, politiques et économiques généraux influant sur l'environnement dans lequel le programme est offert.

La figure 2 illustre la relation entre ces strates contextuelles et les participants au programme.

Figure 2 Les facteurs contextuels et leurs relations avec les participants à un programme de formation



### 3.1 Facteurs individuels

Les facteurs de niveau individuel comprennent les caractéristiques individuelles des participants, les obstacles auxquels ils font face et qui nuisent à une participation véritable et soutenue au marché du travail, ainsi que les compétences initiales que les participants possèdent à leur entrée dans le programme.

### 3.1.1 Caractéristiques individuelles

Les **caractéristiques individuelles** sont en fait les facteurs qui constituent le profil des participants à un programme donné. Elles sont importantes parce qu'elles définissent la population cible du programme, ce qui influence non seulement les activités à concevoir et à mettre en œuvre pour obtenir les résultats souhaités, mais aussi les critères de mesure du succès du programme. Par exemple, un programme qui vise à bonifier les compétences axées sur l'employabilité des jeunes nés au Canada et ayant une expérience de travail limitée sera différent, en ce qui a trait à sa conception, sa mise en œuvre et les objectifs visés, d'un programme de recyclage des nouveaux immigrants sous-employés ayant des titres de compétences étrangers. En outre, les caractéristiques détaillées des participants peuvent aussi servir à atteindre des objectifs de recherche clés, à répondre à des questions sur les taux d'abandon (p. ex., quels types de participants sont plus susceptibles de terminer le programme et quels types sont plus susceptibles de décrocher en cours de route?) et sur l'efficacité (p. ex., quelles caractéristiques présentent les participants qui sont les plus susceptibles de profiter du programme). Les renseignements personnels types à recueillir comprennent les caractéristiques démographiques comme *l'âge, le genre, l'état matrimonial, le statut d'immigrant, le statut d'Autochtone, la taille de la famille, le lieu de résidence, le revenu individuel et du ménage, ainsi que les antécédents d'emploi et la participation au marché du travail*. D'autres renseignements personnels importants comprennent *le bien-être autodéclaré, comme le bien-être physique et mental, la satisfaction à l'égard de la vie, le soutien social et la confiance dans la collectivité* (voir l'annexe A pour ces échelles autodéclarées)<sup>2</sup>.

### 3.1.2 Obstacles à l'emploi

Les **obstacles à la recherche d'un emploi et au maintien en poste** mettent en lumière la portée et l'étendue des défis dont les fournisseurs de services doivent tenir compte lors de la conception et de la prestation d'un programme de formation. À la faveur d'un sondage, les participants sont généralement invités à dire s'ils ont fait face à des obstacles nuisant à leur capacité de trouver et de conserver un emploi. Les obstacles couramment mentionnés comprennent *le manque de services de garde d'enfants, le manque de titres scolaires, la difficulté à maîtriser l'anglais ou le français, de mauvaises techniques de recherche d'emploi, le manque d'expérience de travail, des problèmes de toxicomanie et d'alcool, des incapacités physiques et d'autres problèmes de santé chroniques*. Une façon simple de recueillir de l'information sur les obstacles à l'emploi consiste à demander aux participants de choisir, d'après une liste d'obstacles communs, ceux qui nuisent à leur capacité de trouver ou de conserver un emploi (voir l'annexe B qui présente une question type).

Le programme peut avoir pour effet d'atténuer une partie de ces obstacles. Par exemple, une initiative visant à aider les demandeurs d'emploi à recentrer leurs activités de recherche en les amenant à peaufiner leurs cheminements d'emploi permettra de corriger directement de mauvaises techniques de recherche d'emploi. D'autres obstacles pourront avoir une influence

<sup>2</sup> Nous examinerons plus en détail à la section 5.0 Résultats, les raisons pour lesquelles ces échelles sont pertinentes et importantes pour ces programmes de formation.

indirecte sur la conception du programme. Par exemple, un programme d'emploi visant à aider les chefs de famille monoparentale devrait tenir compte de leurs besoins en matière de garde d'enfants et ne pas prévoir de séances de formation trop près des heures de rentrée scolaire. Enfin, certains obstacles peuvent échapper à l'influence du programme. Par exemple, un participant qui invoque un problème de drogue ou d'alcool comme ayant déjà été un obstacle à l'emploi obtiendrait tout de même tous les avantages d'un programme d'orientation de carrière, s'il parvenait à gérer sa dépendance par lui-même ou de pair avec d'autres mesures de soutien hors programme d'emploi.

Il est important, pour la conception et l'évaluation des programmes, de recueillir des renseignements sur les obstacles à l'emploi. Le personnel du programme peut ainsi planifier et définir les objectifs qu'il conviendra d'atteindre. Par exemple, un programme destiné aux demandeurs d'emploi confrontés à des obstacles multiples et qui sont éloignés du marché du travail devrait mettre l'accent sur les objectifs liés à la préparation à l'emploi, la priorité allant à des résultats comme l'amélioration des compétences en planification de carrière et des stratégies de recherche d'emploi. D'autre part, un programme conçu pour aider les travailleurs récemment licenciés qui n'ont pas les compétences propres à l'industrie pour passer à un nouveau secteur cible peut inclure une composante de formation axée sur les compétences propres à l'industrie pour accroître leur employabilité.

De plus, l'information sur les obstacles auxquels se heurtent les participants peut aider à évaluer le programme, le personnel étant alors mieux en mesure de comprendre les résultats du programme et leurs répercussions. Par exemple, les participants peuvent considérer l'absence de titres de compétence canadiens comme un obstacle à l'emploi parce que les titres de compétence obtenus à l'étranger semblent peser beaucoup moins lourd sur le marché du travail canadien. Cela permet de penser qu'il pourrait y avoir des différences importantes dans la mesure selon laquelle un programme peut améliorer les résultats sur le marché du travail pour les diplômés universitaires canadiens par rapport aux diplômés d'universités étrangères, même si ces derniers ont un niveau de scolarité semblable. Un autre exemple où les obstacles à l'emploi expliquent davantage l'impact des constats effectués est celui de la mise en œuvre d'un modèle de programme dans de multiples sites de formation répartis entre différentes provinces. Si l'un des sites de formation recrute des participants qui sont confrontés à plus d'obstacles à l'emploi que les autres, le fait de comprendre les types et la gravité de ces obstacles pourra aider à expliquer les variations d'impact du programme en question, d'un site à l'autre.

### 3.1.3 Compétences et habiletés initiales

Enfin, la conception d'instruments permettant de documenter les **compétences initiales** des participants est importante tant pour la mise en œuvre du programme que pour la recherche initiale. La compréhension des compétences de départ des participants donne au personnel du programme l'occasion de personnaliser la difficulté et la complexité de la formation pour que cette dernière réponde bien aux besoins des participants en matière de compétences. Les niveaux de compétences initiales sont d'importants déterminants médiateurs des effets de la formation sur le développement des compétences des participants. Par exemple, on constate souvent que la formation en littératie et en compétences essentielles a de plus grandes

répercussions sur les participants qui présentaient des niveaux de compétences plus faibles que les autres en partant. De plus, la mesure des résultats clés en matière de compétences au niveau de référence ainsi qu'après la formation permet au personnel de comprendre en quoi les compétences changent avant et après le programme. On dispose ainsi d'un ensemble de données plus riches qui permettent une analyse plus complète des répercussions du programme, comparativement à l'autre formule consistant à ne mesurer les compétences qu'à la fin du programme, comme pour prendre un instantané.

Pour les programmes visant à améliorer les compétences essentielles des participants, il est important de recueillir des données sur les compétences essentielles initiales. Selon les objectifs du programme, ces évaluations peuvent porter sur *l'utilisation des documents, la lecture, le calcul, la rédaction, la technologie numérique, la communication orale, le raisonnement, le travail d'équipe et l'apprentissage continu*, ou sur une combinaison de ces éléments.

Outre les compétences essentielles, il est également utile de recueillir **des données initiales sur les compétences non cognitives et psychosociales**. L'essentiel est de se concentrer sur les types de compétences susceptibles de fournir des renseignements utiles sur la préparation à l'apprentissage et à l'employabilité des participants. Bien que les antécédents d'emploi constituent une mesure objective de la participation de chacun au marché du travail, ces mesures visent à déterminer jusqu'à quel point les participants s'estiment bien outillés pour parvenir à trouver et à conserver un emploi correspondant à leurs compétences et à leurs intérêts. En général, il est utile de recueillir des mesures initiales sur l'aisance avec laquelle les participants naviguent sur le marché du travail et atteignent leurs objectifs de carrière. Il s'agit notamment *de leur capacité à planifier leur carrière (échelle de planification de carrière), de la confiance qu'ils ont dans leur capacité à prendre des décisions de carrière (échelle d'auto-évaluation de l'efficacité en prise de décisions concernant la carrière), de la clarté qu'ils ont quant au type d'emploi qu'ils désirent (échelle de clarté en recherche d'emploi), et de la confiance dans leur capacité d'effectuer une recherche d'emploi (échelle d'auto-évaluation de l'efficacité en recherche d'emploi)*. Ces quatre sous-échelles constituent le concept *de capacité d'adaptation à l'emploi*. Par ailleurs, les *facteurs de personnalité témoignant de l'employabilité et de la préparation à l'emploi (soit les cinq facteurs de personnalité)* occupent aussi une place déterminante dans le domaine de la formation en compétences essentielles. En outre, *l'ouverture à l'apprentissage continu (échelle des comportements envers l'apprentissage)* est une condition préalable clé dans l'atteinte des objectifs en matière d'éducation et d'emploi. Il a été démontré qu'il s'agit d'un important précurseur qui permet de tirer des conclusions quant aux futures réalisations professionnelles des participants. Les échelles du sondage permettant de mesurer ces compétences non cognitives et psychosociales sont présentées à l'annexe C<sup>3</sup>.

## 3.2 Facteurs sectoriels et organisationnels

Les facteurs contextuels au niveau sectoriel ou organisationnel sont particulièrement importants pour les programmes qui ciblent une industrie ou un milieu de travail en particulier. Il s'agit notamment des programmes de formation qui ont pour objet d'harmoniser les compétences des chercheurs d'emploi avec les compétences exigées pour un métier donné, cela

<sup>3</sup> Ces échelles seront décrites plus en détail à la section 5.0. Résultats.

afin de leur permettre d'obtenir un emploi durable dans un secteur qui les intéresse (deuxième volet du cheminement vers l'emploi). Ils comprennent également des programmes de formation en milieu de travail, qui sont conçus pour permettre aux personnes employées de perfectionner leurs compétences et d'améliorer leur rendement en milieu de travail (le troisième volet du cheminement vers l'emploi).

Les besoins commerciaux ainsi que les lacunes sur les plans du rendement et des compétences, qui donnent lieu à des besoins de formation, sont les principaux facteurs sectoriels et organisationnels qui influent directement sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes. En effet, afin de représenter une valeur véritable pour l'apprenant, la formation en milieu de travail et la formation à l'emploi – qui répondent aux besoins d'embauche des employeurs dans l'industrie ou dans le secteur cible – doivent directement s'appuyer sur les principales priorités commerciales des organisations employeuses. Selon une étude canadienne couramment citée, l'harmonisation des activités est l'aspect le plus important qui influe sur l'efficacité de la formation (Société canadienne pour la formation et le perfectionnement, 2010). De plus, une vaste étude canadienne sur la formation en milieu de travail dans l'industrie du tourisme – UPSKILL – a montré que les répercussions de la formation sont significativement et positivement liées à la mesure selon laquelle les programmes de formation sont alignés sur les besoins commerciaux tangibles des entreprises, tels qu'ils sont exprimés par les employeurs (Gyarmati et coll., 2014).

Ces facteurs sont généralement mis au jour grâce à la faveur d'un vaste processus d'analyse des besoins commerciaux auxquels sont invités à participer les propriétaires d'entreprise, les cadres supérieurs, les représentants des ressources humaines et les travailleurs de première ligne. Il est important de mesurer *la portée et l'étendue* de ces facteurs, car le succès de l'adéquation et de la personnalisation de la formation en dépend. Plus précisément, le personnel du programme doit acquérir une compréhension complète des besoins commerciaux et des lacunes sur les plans du rendement et des compétences, dans le cas des secteurs ou des organisations cibles, cela afin de concevoir un programme de formation efficace correspondant aux compétences que recherchent les employeurs participants et les travailleurs/demandeurs d'emploi. L'ampleur des répercussions de la formation dépend également en partie de ces facteurs. Plus les participants sont en mesure d'énoncer des besoins palpables, plutôt que de s'en tenir à de vagues intérêts, relativement à la formation qu'ils recherchent et plus il sera facile de réaliser l'harmonisation et plus il y aura de chances que le programme résultant permette de réaliser des gains importants relativement aux résultats clés.

### 3.2.1 Besoins commerciaux

Les **besoins commerciaux** correspondent aux buts et aux objectifs commerciaux que les organisations cibles d'un secteur donné doivent atteindre pour réussir. Les détails concernant ces besoins varient d'un secteur à l'autre, mais peuvent être classés en fonction des facteurs liés à *la satisfaction de la clientèle, à l'augmentation des revenus, à la productivité, à la qualité du service, à la santé et à la sécurité, à la protection de l'environnement et aux réussites dans le dossier des ressources humaines.*

### 3.2.2 Lacunes sur le plan du rendement

Pour cerner les **lacunes sur le plan du rendement**, il faut d'abord connaître les besoins de rendement des travailleurs du secteur cible. Ces derniers sont les réalisations en cours d'emploi et les comportements que les employés doivent adopter pour contribuer à l'atteinte des objectifs commerciaux. Dans le contexte des programmes d'emploi pour chercheurs d'emploi, il s'agit des compétences que les participants doivent démontrer pour trouver et conserver un emploi dans leur profession cible. Dans le contexte des programmes de formation en milieu de travail, c'est ce que les employés doivent faire de plus, de mieux ou de différent pour atteindre les résultats commerciaux sous-jacents souhaités par l'entreprise. Une fois que les besoins en matière de rendement sont déterminés, la comparaison avec les niveaux de compétences observés et réels que les employés éventuels ou actuels démontrent aide à cerner les lacunes sur le plan du rendement.

Ces lacunes sont propres au secteur et devraient être exprimées en termes de comportements, l'accent étant mis sur les tâches quotidiennes que les employés doivent accomplir. La définition des lacunes sur le plan du rendement varie d'une entreprise à l'autre et peut être entièrement définie à la faveur de vastes consultations auprès des multiples paliers de gestionnaires et de travailleurs au sein de l'organisation. Les indicateurs suivants sont des exemples de lacunes sur le plan du rendement dans l'industrie du tourisme, qui peuvent servir à illustrer, de façon générale, le langage utilisé pour décrire ces mêmes lacunes : « de ne pas s'exprimer clairement et comme il se doit pour répondre aux besoins ou aux demandes des clients »; « ne pas fournir un service qui encourage les clients à revenir après une première fois »; et « ne pas demander des précisions aux clients pour confirmer l'information qu'ils ont transmise, comme les données sur les cartes de crédit, les détails des réservations, etc. ».

### 3.2.3 Lacunes sur le plan des compétences

Les **lacunes sur le plan des compétences** sont l'un des multiples facteurs à l'origine des écarts de rendement. Ces lacunes peuvent être causées par des facteurs externes à l'entreprise, comme l'accroissement de la concurrence, ou par des facteurs internes, comme un mauvais système d'incitatifs. Les lacunes sur le plan des compétences sont des éléments internes aux travailleurs qui peuvent être corrigés par des activités de formation axées sur le perfectionnement. Il est essentiel d'harmoniser ce genre de lacunes avec les lacunes sur le plan du rendement, non seulement pour s'assurer que les interventions répondent aux besoins de formation de l'organisme, mais aussi pour se concentrer sur les domaines de compétences sur lesquels il faudrait axer la formation.

Une façon courante d'harmoniser les lacunes constatées sur le plan des compétences avec celles associées au rendement consiste à analyser les compétences sous-jacentes dont les employés ont besoin pour accomplir avec succès leurs tâches quotidiennes. Pour reprendre l'exemple de l'industrie touristique mentionné plus haut, le fait de « ne pas s'exprimer clairement et comme il se doit pour répondre aux besoins ou aux demandes des clients » touche aux compétences en communication orale (parler clairement et comme il se doit) et en raisonnement (trouver une solution satisfaisante pour répondre aux besoins ou aux demandes des clients). Le personnel du programme qui maîtrisera parfaitement les cadres de compétences essentielles et les exigences

de rendement de l'industrie sera mieux en mesure de cerner les lacunes sur le plan des compétences. Les consultations avec les employeurs, les gestionnaires et les travailleurs des organisations participantes peuvent confirmer et valider l'harmonisation entre les lacunes sur le plan des compétences, les lacunes sur le plan du rendement et les besoins commerciaux.

### 3.2.4 Autres caractéristiques organisationnelles

D'autres caractéristiques organisationnelles peuvent être des facteurs médiateurs influençant les effets de la formation. On peut songer à **la culture de l'apprentissage** et à **l'engagement envers la formation**, mesurés grâce à des indicateurs comme les *dépenses directes de formation* ou les *incitations financières indirectes pour les travailleurs à participer à la formation*. La **taille de l'entreprise, sa structure et le statut syndical** sont également des exemples de facteurs importants mettant en lumière le contexte organisationnel qui influence la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de la formation. En général, le personnel du programme recueille ces données au moyen de sondages réalisés auprès des employeurs participants. Dans certains cas, pour les projets concernant de grandes entreprises qui ont une base de données administrative bien développée, le personnel du programme peut aussi demander aux employeurs de lui transmettre les éléments pertinents de leurs bases de données pour établir les profils organisationnels.

## 3.3 Facteurs sociétaux

Les facteurs contextuels de nature sociétale sont constitués des structures, des systèmes et des normes politiques, économiques, culturels et environnementaux qui influencent souvent la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un programme. Ces facteurs sont de nature systémique et sont donc peu susceptibles d'être modifiés par un seul programme d'emploi. Par exemple, un programme d'orientation de carrière ciblant les femmes qui veulent travailler dans des secteurs traditionnellement dominés par les hommes devrait tenir compte des attitudes de la société à l'égard des rôles et des attentes en général. Ces facteurs peuvent ne pas être modifiés par le programme, mais avoir une incidence sur le fonctionnement et les résultats du programme, avec, par exemple, un impact sur la réalité du cheminement de carrière des participants. Pour maximiser l'efficacité des cadres définissant la collecte des données, ces facteurs sociétaux ne sont généralement pas mesurés de façon officielle. Toutefois, le personnel du programme doit être conscient de la façon dont ces facteurs sociétaux sont liés à la conception, au fonctionnement et aux résultats d'un programme afin de maximiser la réussite du programme.

## 4.0 Activités de programme

### 4.1 Organiser les activités du programme grâce à une conception reposant sur une série de jalons

Cette section décrit les étapes de la conception d'un modèle de formation constitué d'un ou de plusieurs blocs de formation, le long d'un cheminement vers l'emploi. Une conception reposant sur une série de jalons est l'une des plus efficaces pour élaborer un programme de formation (Palameta et coll., 2013; SRSA, 2017). Ce type de conception repose sur un ensemble d'indicateurs de réussite interreliés qui permettent d'orienter les activités de formation et d'évaluation. En particulier, les jalons sont organisés de manière à ce que les réalisations associées aux jalons précédents constituent les conditions préalables nécessaires pour maximiser les chances de parvenir aux jalons suivants.

Ce faisant, les fournisseurs de services travaillent auprès des participants pour les aider à progresser le long de leur parcours d'apprentissage et d'emploi, un parcours adapté à leurs besoins, à raison d'une étape à la fois. Plutôt que de s'attendre à ce que les fournisseurs aident les apprenants à atteindre un objectif ultime en l'absence de guide pour y parvenir, la conception qui repose sur un ensemble de jalons prévoit la prestation de conseils pratiques pour aider les fournisseurs à élaborer des programmes de formation efficaces. Les données recueillies à chaque jalon constituent également une rétroaction immédiate pour le personnel du programme. Celui-ci peut ainsi surveiller les activités du programme et intervenir en temps opportun. En particulier, le personnel du programme sait immédiatement s'il y a un risque que les participants n'atteignent pas tel ou tel jalon. Dans de tels cas, le personnel peut alors se concentrer sur les problèmes qui empêchent les participants de franchir l'étape en question. Il est donc possible pour le personnel d'intervenir de façon appropriée, en offrant un soutien pertinent et ciblé pour garder les participants sur la bonne voie et augmenter leurs chances de réaliser leurs objectifs de carrière.

Selon la portée du programme, ces jalons personnalisés peuvent couvrir un ou plusieurs blocs de formation le long du cheminement général vers l'emploi présenté à la figure 1. Par exemple, un fournisseur de services pourra se concentrer sur la préparation des demandeurs d'emploi sans emploi à un stage en milieu de travail sectoriel. Le premier volet de la formation en classe consiste à améliorer divers facteurs d'employabilité – y compris les compétences essentielles initiales ainsi que toute une gamme d'autres indicateurs comme l'adaptabilité professionnelle et la réceptivité à l'apprentissage continu – dans le but d'accroître les chances des participants de participer avec succès à une formation subséquente en milieu de travail. Les jalons de ce volet couvrent le premier bloc du cheminement vers l'emploi. La deuxième composante du programme peut ensuite être offerte par des formateurs sectoriels; elle comprend une évaluation contextualisée par l'industrie et cotée par l'employeur en fonction du rendement de l'apprenant à l'égard de tâches professionnelles de base harmonisées avec les compétences essentielles. Les personnes apprenantes sont ainsi préparées à appliquer les connaissances acquises en classe à la transition vers l'emploi. Le type de jalons surveillés ici s'insère dans le deuxième bloc du cheminement vers l'emploi.

Outre qu'elle est utile pour les fournisseurs de services, la méthode de conception qui s'articule autour d'un ensemble de jalons est également considérée comme motivante pour les participants (SRSA, 2017). Grâce à une série d'indicateurs de réussite interreliés, tout le long d'un cheminement vers l'emploi bien défini, les participants peuvent noter leur progression en cours de route. La conception articulée autour d'un ensemble de jalons leur permet de voir clairement non seulement à quel point ils se rapprochent de leurs objectifs d'emploi ultimes, mais aussi les prochaines étapes concrètes qu'ils devront franchir pour les atteindre. Les apprenants sont d'autant plus susceptibles d'apprécier l'harmonisation réalisée entre les activités de formation et leurs besoins de formation qu'ils constatent que leurs efforts pour franchir des jalons antérieurs sont payants à terme dans le franchissement d'étapes ultérieures.

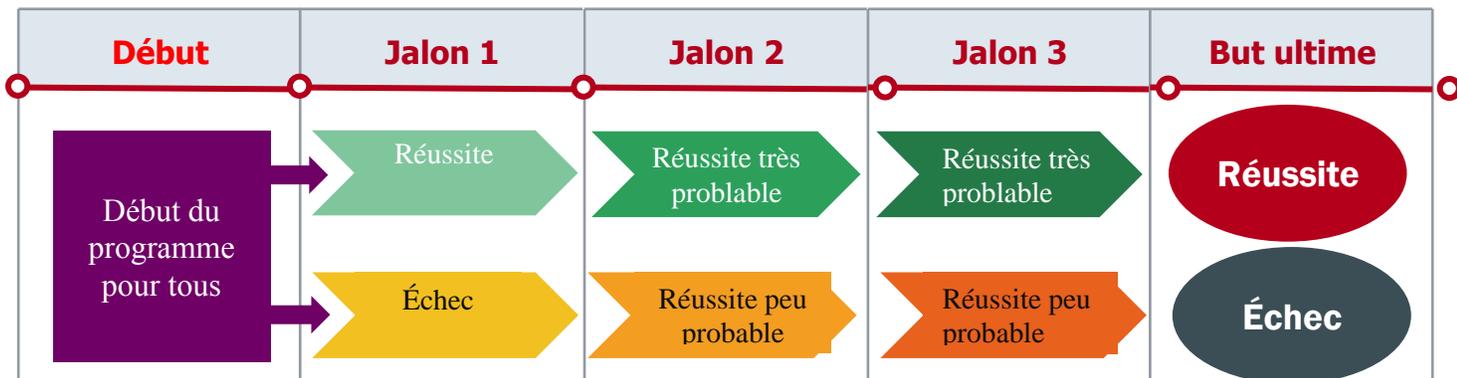
Plus important encore, cette conception aide le personnel du programme à s'assurer que les participants prennent complètement part aux évaluations des compétences et utilisent les outils de collecte de données du cadre de mesure. Le personnel du programme peut se servir des jalons pour expliquer aux participants que chaque instrument permet de recueillir des données permettant d'évaluer leur succès à une étape donnée du parcours d'apprentissage. Le personnel peut aussi aider les apprenants à interpréter leurs réalisations à chaque étape, en analysant avec eux tous les résultats en relation avec le cadre général. La réussite aux premières étapes est un bon prédicteur de la réussite à venir et donne une bonne indication de l'atteinte des objectifs d'emploi à terme. Grâce à ce mode de conception, les participants sont plus susceptibles d'apprécier la pertinence et la valeur des outils de mesure et d'évaluation, ce qui les incite à consacrer temps et efforts pour les adopter.

## **4.2 Définition des jalons et élaboration des cheminements d'apprentissage**

Rappelons que les jalons de rendement sont des points fondamentaux de la transition ou des points bascule qui sont associés non seulement à une progression plus poussée le long du cheminement d'apprentissage, mais aussi à une réussite durable sur le marché du travail, une fois le programme terminé. Les jalons doivent être structurés selon un enchaînement logique et selon leur contribution à la réussite à long terme en cours d'emploi. Autrement dit, l'acquisition des compétences, l'amélioration des attitudes et des comportements liés à l'emploi, l'amélioration du bien-être, etc., aux premières étapes de la formation devraient favoriser un rendement positif plus tard en cours de formation. La figure 3 illustre cette interconnexion cohérente entre les jalons. À des fins d'illustration de notre propos, cette figure ne présente que trois étapes, mais le même concept d'interconnectivité s'applique aux programmes qui en comportent davantage.

Une collaboration étroite entre les fournisseurs de services, les formateurs, les employeurs et les autres intervenants est nécessaire pour sélectionner et définir les jalons de rendement. Cela permet de s'assurer que les jalons sont fondés sur la théorie conceptuelle, étayés par des données empiriques, tout en demeurant pratiques pour les fournisseurs de services.

Figure 3 Interrelations entre les jalons de rendement



## 4.3 Harmonisation des activités du programme avec les jalons de rendement

Dans cette section, nous décrivons les grandes étapes de la planification et de l'organisation des activités de programme en fonction des jalons de rendement. Ce processus permet de s'assurer que les activités de formation sont conçues de manière à mieux franchir les différents jalons (voir la figure 4 qui donne un résumé).

### Étape 1 – Évaluation des besoins et planification des services

- **Activités du programme :** Tout commence par une *évaluation des besoins* visant à dresser un état des lieux des aptitudes et compétences des participants. Pour les participants au programme, il peut être question d'évaluer : leurs compétences essentielles initiales, d'autres compétences favorisant leur employabilité et leur degré de préparation au marché du travail. Pour les employeurs participant aux programmes de formation en milieu de travail, il peut s'agir d'une évaluation des besoins commerciaux consistant à recueillir de l'information sur les besoins opérationnels, les lacunes sur le plan du rendement et les lacunes sur le plan des compétences. Cette évaluation initiale des besoins aide à *définir la nature et le contenu des jalons* le long du cheminement d'apprentissage des participants<sup>4</sup>. Plus un participant se situe loin du marché du travail, plus le nombre de jalons associés à son parcours d'emploi et d'apprentissage personnalisé augmente. En s'appuyant sur les résultats de cette évaluation, les formateurs et les apprenants *élaborent un plan de service* qui décrit les étapes que les apprenants doivent suivre pour atteindre leur but ultime de formation.
- **Jalons :** À ce stade, l'achèvement de l'évaluation des besoins et du plan de service peut être considéré comme l'un des premiers jalons du programme. La réussite des apprenants à cette étape est essentielle pour qu'ils puissent franchir les prochains jalons de leur parcours d'apprentissage.

### Étape 2 – Prestation de la formation

- **Activités du programme :** Le personnel du programme *offre des activités de formation* en vue d'aider les participants à se préparer progressivement au marché du travail et/ou à améliorer leurs compétences propres au secteur qui les intéresse, cela pour bonifier leur rendement au travail à terme. Les activités de formation auxquelles participent les apprenants dépendent des étapes et des jalons décrits dans leur plan d'apprentissage. Par exemple, les chercheurs d'emploi qui ont beaucoup de chemin à parcourir pour intégrer le marché du travail peuvent commencer par des programmes de « préparation à l'apprentissage », qui les prépare à réussir une éventuelle formation complémentaire destinée à améliorer leur employabilité. Les programmes s'adressant aux personnes ayant un meilleur accès au marché du travail, qui sont peut-être déjà prêtes à travailler, mais qui

<sup>4</sup> Cette étape fournit également des données sur les facteurs contextuels qui aident le personnel à planifier la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du programme.

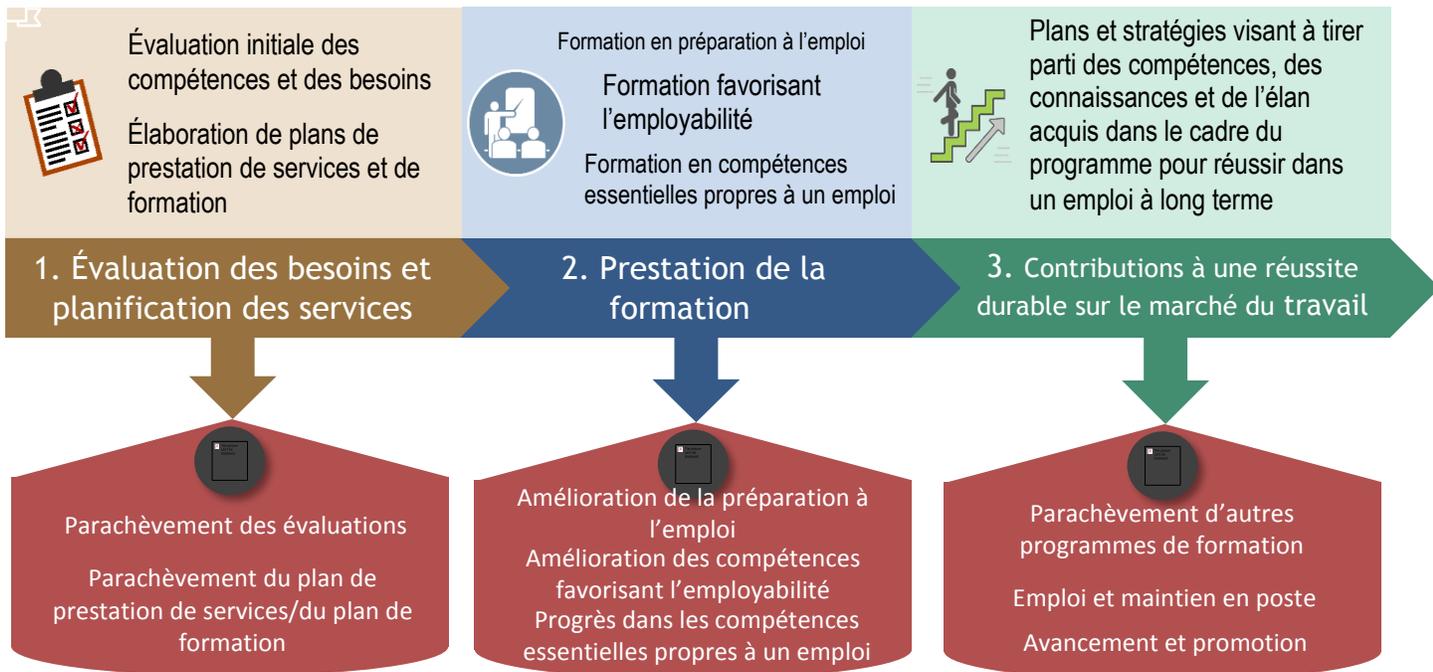
ont besoin d'un coup de pouce pour décrocher un emploi, pourraient être axés sur les services de jumelage emploi-travailleur et de placement. Les programmes de formation en milieu de travail peuvent avoir pour objet premier de favoriser la mise à niveau des compétences essentielles exigée dans une industrie donnée, améliorer la capacité des travailleurs à accomplir leurs tâches quotidiennes, améliorer leur rendement et les résultats commerciaux visés par leurs employeurs.

- **Jalons** : À ce stade, le programme devrait mettre l'accent sur les jalons marquant la progression de la formation en classe. En général, les indicateurs de réussite antérieurs sont définis comme des gains en matière de compétences essentielles initiales, d'adaptabilité à l'emploi, d'ouverture à la notion d'apprentissage continu, des compétences favorisant l'employabilité et d'autres compétences psychosociales. Les indicateurs ultérieurs de réussite sont représentés par l'ensemble des compétences acquises, synonymes de préparation au passage de la salle de classe au milieu de travail. On peut parler de compétences essentielles propres à un emploi, de compétences psychosociales liées à des tâches professionnelles, ainsi que du rendement au travail et des compétences normalisées exigées par les industries cibles. Le franchissement de ces jalons est un excellent prédicteur des chances de réussite des participants aux étapes subséquentes de leur parcours d'apprentissage et de leur cheminement vers l'emploi.

### Étape 3 – Soutien à une réussite continue sur le marché du travail

- **Activités du programme** : Quand, au terme du programme, un participant est jugé prêt à passer au stade suivant de son cheminement vers l'emploi, en collaboration avec les fournisseurs de services, il définit des stratégies qui lui permettront de tirer parti des connaissances, des compétences et de l'élan qu'il aura acquis grâce à sa formation pour réussir sur le marché du travail. Ces activités de récapitulation peuvent varier selon la portée du programme. Par exemple, les activités finales d'un programme préalable à l'emploi peuvent comporter des mesures de soutien destinées à aider les participants à choisir le prochain cours de formation leur étant adapté, et à s'y inscrire. Dans le cas d'un programme visant à aider les demandeurs d'emploi qui sont prêts à travailler, le fournisseur de services peut aider les apprenants à dégager des possibilités d'emploi et les stratégies à appliquer pour décrocher un emploi dans leur industrie cible. Pour un programme de formation en milieu de travail, le personnel du programme et les participants peuvent collaborer à l'élaboration d'un plan de transfert des acquis destiné à aider ces derniers à appliquer ce qu'ils auront appris en classe à ce qu'on attend d'eux au travail.
- **Jalons** : À ce stade, les jalons postérieurs à la formation sont fondés sur les indicateurs de la réussite à long terme sur le plan de l'emploi, indicateurs qui découlent de la réussite en classe. Voici quelques exemples de jalons : parachèvement d'autres programmes d'enseignement professionnel dans les secteurs ou les industries choisis; embauche et maintien en poste dans un emploi correspondant aux compétences et aux intérêts déclarés, ou maintien en poste et avancement dans la même entreprise.

Figure 4 Harmonisation des activités du programme avec les jalons de rendement aux fins de succès



## 5.0 Résultats

### 5.1 Conseils généraux pour définir les résultats

Les résultats sont les changements obtenus, les avantages acquis, l'apprentissage réalisé ou d'autres effets découlant des services et du soutien offerts par le programme (Allen, 2016b). Une façon utile de conceptualiser les résultats est de montrer la différence qu'apporte le programme.

À l'étape de la conception d'un programme, il est utile que le personnel énonce par écrit les résultats visés afin de définir les livrables envisagés (Allen, 2016b; Keystone, 2009). Un énoncé des résultats décrit un résultat, un changement qui a eu lieu. Il ne s'agit pas d'un énoncé des besoins ni d'une description d'une activité de programme encore en cours. Chaque énoncé des résultats doit répondre à deux questions : *qu'est-ce que va changer* le programme et de quelle *ampleur* sera le changement (ou, à tout le moins, dans quel sens le changement devrait se produire). Les énoncés des résultats facilitent la planification, l'élaboration et la conception des mesures du rendement. Mieux l'énoncé des résultats parvient à délimiter le changement souhaité, et plus il devient facile de définir un indicateur ou un ensemble d'indicateurs appropriés pour mesurer les résultats. Plusieurs lignes directrices applicables sur le terrain ont fourni un conseil utile : les objectifs visés doivent être SMART, au sens de malins, soit Spécifiques, Mesurables, Applicables, Réalisables et Temporellement défini, c'est-à-dire, qu'ils doivent découler d'une action calculée dans le temps (voir la figure 5).

Figure 5 Conseil pour concevoir les résultats

Les objectifs visés doivent être SMART	
<b>S</b>	Spécifiques
<b>M</b>	Mesurables
<b>A</b>	Applicables
<b>R</b>	Réalisables
<b>T</b>	Temporellement défini

Grâce à une approche s'articulant autour d'un ensemble de jalons, les résultats du programme sont étroitement liés aux jalons du programme. Afin de parvenir à planifier, à concevoir et à rationaliser les résultats du programme, il peut être utile de faire un classement en fonction des résultats obtenus en classe et des résultats indicatifs d'une réussite à la sortie du programme. On peut considérer que les résultats en classe correspondent à la différence, à court ou à moyen terme, que donne un programme pour ses participants, et qui découle directement des activités de formation offertes en classe. Les résultats indicatifs d'une transition réussie sont les résultats que les participants obtiennent à plus long terme, et qui indiquent qu'ils sont prêts à passer à l'étape suivante de leur cheminement vers l'emploi, à la fin du programme. Dans les prochaines

sections, nous expliquerons en détail ces résultats ainsi que les aptitudes et les compétences sous-jacentes qu'ils permettent d'acquérir. Pour chaque résultat, nous recommanderons également les outils de collecte de données qui se sont avérés utiles sur le terrain, non seulement parce qu'ils sont valides et fiables, mais aussi parce qu'ils sont faciles à administrer moyennant un fardeau de réponse minimal.

## 5.2 Résultats en classe

En général, les résultats en classe sont directement liés à ce que le programme a pour objet d'améliorer par le biais des activités de formation et des services de soutien. Normalement, la formation en contexte de préemploi et d'emploi améliore la préparation à l'apprentissage et l'adaptabilité à l'emploi des participants. Elle a aussi tendance à permettre la mise à niveau des types de compétences essentielles générales transférables à d'autres contextes, ce qui prépare les participants à l'acquisition de compétences et d'habiletés plus avancées. De plus, un programme de formation à l'emploi bien conçu doit aider les participants à mieux comprendre l'harmonisation de leurs propres compétences et des compétences requises par les professions ciblées. Les participants pourraient ainsi parvenir à mieux définir leurs stratégies de recherche d'emploi de mieux cibler leurs cheminements de carrière, outre qu'ils peuvent aussi faire des choix plus stratégiques en matière de formation pour acquérir des compétences ou des qualifications propres à un emploi.

Les programmes de formation peuvent permettre de changer les choses pour les participants en ce qui a trait non seulement à leurs compétences, mais aussi à leur santé et à leur bien-être. Cela s'explique par le fait qu'un cheminement de carrière et une recherche d'emploi mieux définis, combinés au perfectionnement des compétences et à un meilleur alignement de la formation sur les besoins de formation, peuvent mener à des emplois de meilleure qualité et à une plus grande satisfaction au travail. Les participants peuvent aussi développer un plus grand sentiment de bien-être parce qu'ils contrôlent mieux leur vie, qu'ils ressentent moins d'incertitude et moins d'anxiété à l'égard de leur future carrière et de leur participation au marché du travail.

Le tableau 1 énumère tous les résultats en classe et propose des outils pour les mesurer. À l'exception des compétences essentielles, les autres résultats en classe sont généralement mesurés à l'aide d'échelles d'auto-évaluation. Les échelles recommandées au tableau 1 ont été largement utilisées dans des projets antérieurs et se sont révélées statistiquement valides et fiables. Elles sont également courtes et simples d'utilisation, ce qui signifie qu'elles peuvent facilement être incluses dans un sondage sans alourdir le fardeau de réponse. Le personnel des programmes futurs peut intégrer les échelles recommandées ici dans ses propres outils de mesure, ou les utiliser comme lignes directrices pour chercher et sélectionner dans la documentation d'autres échelles qui répondent à ses besoins d'évaluation.

Table 1 Résultats en classe et mesures connexes

Résultats	Compétences et habiletés sous-jacentes	Mesures / Évaluations / Échelles de sondage	Référence
<b>COMPÉTENCES</b>			
<b>Préparation à l'apprentissage</b>	Mesure dans laquelle l'apprenant apprécie l'apprentissage et dans laquelle, selon lui, l'apprentissage actuel contribue à la réussite future sur le marché du travail (SRSA, 2013).	<b>Ouverture à l'apprentissage continu</b> (3 éléments)	Annexe C, section C.1.
<b>Adaptabilité de carrière</b>	Désigne la capacité d'une personne de s'adapter à son orientation de carrière et à la façonner face à des facteurs de stress économiques comme le chômage ou le sous-emploi, la perte d'emploi ou l'insécurité. L'anxiété et d'autres émotions négatives sont des réactions fréquentes aux facteurs de stress économiques; elles entraînent une réflexion à court terme et la quête intense et non ciblée du premier emploi qui se présentera, un emploi « de survie ». Cela peut mener à une plus grande insécurité, au sous-emploi, etc., et perpétuer ainsi la spirale de carrière négative. En revanche, l'adaptabilité professionnelle met l'accent sur des pensées et des comportements positifs et proactifs qui permettent aux gens de changer leurs cadres de référence et leurs routines, ce qui mène à de nouvelles possibilités et à des emplois de meilleure qualité (Palameta et coll., 2017).	La <b>planification de carrière</b> , qui mesure la mesure dans laquelle les répondants peuvent formuler une orientation de carrière, définir des objectifs de carrière et déterminer les étapes nécessaires pour atteindre ces objectifs. (3 éléments)	Annexe C, section C.2.
		L' <b>échelle d'auto-évaluation de l'efficacité en prise de décisions concernant la carrière</b> , qui saisit la conviction des répondants dans leur capacité d'accomplir les tâches nécessaires pour prendre une décision de carrière. (13 articles)	Annexe C, section C.3.
		La <b>clarté de la recherche d'emploi</b> , qui illustre la mesure dans laquelle les chercheurs d'emploi poursuivent des objectifs de recherche clairs et ont une idée claire du type de carrière, de travail ou d'emploi qu'ils veulent. (4 éléments)	Annexe C, section C.4.
		L' <b>auto-évaluation de l'efficacité en recherche d'emploi</b> , qui détermine dans quelle mesure les répondants croient qu'ils peuvent accomplir avec succès la tâche de chercher et d'obtenir un emploi. (10 articles)	Annexe C, section C.5.

Résultats	Compétences et habiletés sous-jacentes	Mesures / Évaluations / Échelles de sondage	Référence
<b>Compétences essentielles génériques</b>	<p>Concerne les compétences critiques intervenant en milieu de travail et ailleurs.</p> <p>Représente les compétences transférables qui préparent les participants à un large éventail de contextes d'apprentissage et d'emploi.</p> <p>Sont de bons prédictors de l'état de préparation des participants à d'autres formations sectorielles.</p>	Lecture	Voir le rapport de la phase I de la SRSA
		Utilisation de documents	
		Numératie	
		Rédaction	
		Numérique	
		Raisonnement	
		Communication verbale	
		Travailler avec les autres	
Apprentissage continu			

Résultats	Compétences et capacités sous-jacentes	Mesures / Évaluations / Échelles de sondage	Référence
<b>Traits de personnalité ou compétences non cognitives</b>	<p>Des recherches récentes ont montré que les traits de la personnalité liés à l'extraversion, à l'amabilité, au souci du travail bien fait, à la stabilité émotionnelle et à l'ouverture à l'expérience peuvent contribuer à expliquer d'importants résultats dans la vie de tous les jours, y compris en ce qui concerne le niveau de scolarité, la situation d'emploi, le revenu, la santé et la satisfaction générale à l'égard de la vie (Rammstedt et coll., 2017).</p> <p>Les employeurs jugent également que ces compétences non cognitives chez les employés sont plus importantes pour l'embauche, le maintien en poste et la satisfaction à leur égard que les autres types de compétences (Kautz et coll., 2014). L'échelle des cinq traits de personnalité peut englober la plupart des compétences scolaires et professionnelles. Par exemple, la compétence en matière de service à la clientèle est probablement fondée sur les facettes de l'altruisme, de la coopération et de la convivialité (liées à l'amabilité et à l'extraversion). L'amélioration de ces compétences indique une amélioration de la capacité d'apprentissage et d'emploi (voir le rapport de la phase I de la SRSA pour plus de détails).</p>	<b>Extraversion</b>	Annexe C, section C.6.
		<b>Amabilité</b>	Annexe C, section C.6.
		<b>Souci du travail bien fait (sérieux)</b>	Annexe C, section C.6.
		<b>Stabilité émotionnelle</b>	Annexe C, section C.6.
		<b>Ouverture à l'expérience</b>	Annexe C, section C.6.
<b>BIEN-ÊTRE</b>			

Résultats	Compétences et capacités sous-jacentes	Mesures / Évaluations / Échelles de sondage	Référence
<b>Soutien social</b>	<p>Illustrent le capital social, les ressources accessibles par le réseau social d'une personne.</p> <p>Plus le réseau social est vaste et hétérogène (c.-à-d. plus on connaît de gens et plus on a un réseau diversifié), plus celui-ci est susceptible d'ouvrir l'accès à d'autres ressources sociales (Gyarmati et coll., 2014).</p> <p>Dans le contexte de la formation, les gains sur le plan du capital social peuvent découler de la seule participation à la formation, en l'absence de toute possibilité de progression sur le plan des compétences, ou peuvent être une condition préalable à l'acquisition de compétences (Myers et coll., 2014).</p>	<p><b>Soutien social</b></p> <p>(4 éléments)</p>	Annexe D, section D.1.
<b>Confiance</b>	<p>Des études ont démontré que les apprenants adultes sont davantage actifs au sein de leur communauté, se sentent plus en prise avec les autres et affichent une confiance accrue (Balatti et Falk, 2002; Preston et Feinstein, 2004). La confiance est un important précurseur de l'engagement social, car elle facilite les interactions positives avec les réseaux sociaux. Elle peut également faciliter la pratique et l'engagement en matière d'alphabétisation grâce à d'autres moyens d'apprentissage, ce qui favorise la propagation des effets de la formation sur les compétences (Gyarmati et coll., 2014).</p>	<p><b>Confiance</b></p> <p>(3 éléments)</p>	Annexe D, section D.2.
<b>Santé et bien-être</b>	<p>Des effets positifs sur la santé et le bien-être ont été observés même pour des interventions qui ne ciblent pas directement les résultats liés à la santé (Smith Fowler et coll., 2016). Par exemple, les personnes ayant participé à un programme de formation à l'emploi pourront avoir</p>	<p>La <b>santé mentale</b> correspond à l'état général d'une personne sur le plan de la santé mentale et de ses effets sur la capacité de la personne à mener ses activités quotidiennes.</p> <p>(1 point)</p>	Annexe D, section D.3.

Résultats	Compétences et capacités sous-jacentes	Mesures / Évaluations / Échelles de sondage	Référence
	l'impression que leur santé et leur bien-être se sont améliorés après le programme s'ils ressentent moins de stress, se sentent plus en contrôle de leur futur cheminement de carrière, plus satisfaits de leur emploi et plus sûrs de leur participation au marché du travail (Palameta et coll., 2017). Il est donc important d'inclure des mesures dans un sondage afin de capter les effets sur la santé et sur le bien-être, car le fait de les ignorer risque de donner lieu à une importante sous-évaluation des avantages associés aux programmes.	<b>La satisfaction à l'égard de la vie</b> général sous-entend la notion de bien-être subjectif qui est une simple auto-évaluation de la satisfaction ressentie dans les aspects clés de la vie courante. Cette échelle simple de satisfaction à l'égard de la vie simple a été utilisée dans de multiples sondages et enquêtes pour mesurer le bien-être subjectif, notamment dans des enquêtes de Statistique Canada. Cette échelle est simple et l'on a de plus constaté qu'elle peut valablement représenter, et de façon fiable, une grande partie des échelles plus longues de satisfaction à l'égard de la vie (Bonikowska et coll., 2013). <i>(1 point)</i>	Annexe D, section D.4.

### 5.3 Résultats indicatifs d'une transition réussie

Pour que leurs effets soient durables, les programmes de formation doivent viser à améliorer non seulement les résultats en classe, mais aussi les résultats s'inscrivant dans la durée, et qui contribuent à la réussite des participants à l'étape suivante du cheminement vers l'emploi, à la sortie du programme. Bien que les résultats en classe puissent être observés pendant la formation ou immédiatement après celle-ci, les résultats indicatifs d'une transition réussie s'inscrivent davantage dans la durée et doivent être mesurés 6 à 12 mois après la formation. Ces résultats comprennent les compétences qui répondent aux exigences de rendement normalisées des secteurs ou de l'industrie cibles, et indiquent que les apprenants sont prêts à devenir des employés utiles dans les métiers choisis. Ils portent aussi sur les résultats liés à la participation au marché du travail, comme l'emploi et le maintien en poste. De plus, les résultats en matière de santé et de bien-être, décrits à la section précédente, peuvent également être mesurés à cette étape et permettent ainsi d'obtenir un portrait complet des effets durables du programme.

Le tableau 2 présente tous les résultats indicatifs d'une transition réussie et les outils recommandés pour les mesurer. En plus des instruments d'évaluation et des échelles d'enquête et de sondage, on peut aussi utiliser un système d'information sur la gestion de projet (SIGP) pour faire le suivi des résultats. Le SIGP est une base de données administrative que le

personnel de projet peut créer et tenir à jour afin de suivre les renseignements de base, les activités de chaque programme et les progrès des participants. Dans sa forme la plus simple, il peut s'agir d'une feuille de calcul Excel contenant les noms des participants, leur date de naissance, le numéro d'identification unique du programme (parfois appelé « identifiant ») et les relevés de parachèvement des activités inscrites au programme ainsi que des réalisations postérieures au programme. Par exemple, une fois que les participants ont terminé la formation sur les compétences favorisant l'employabilité, le personnel du projet peut indiquer « Terminé » dans le SIGP. Par contre, si un participant abandonne le programme après avoir suivi la formation sur les compétences favorisant l'employabilité, on pourra indiquer dans le SIGP que le cours a été interrompu avant terme pour aider le personnel du programme à surveiller l'attrition. L'utilisation du SIGP peut être étendue au suivi des résultats à long terme obtenus sur les plans de l'éducation et de l'emploi. Par exemple, à partir d'un suivi réalisé grâce à des entrevues téléphoniques auprès des participants, dans les 12 mois suivant leur formation, le personnel du projet peut mettre à jour ses dossiers pour indiquer si les participants ont suivi une formation supplémentaire, s'ils ont décroché un emploi ou s'ils ont reçu une promotion dans leur milieu de travail.

**Table 2 Résultats indicatifs d'une transition réussie et mesures recommandées**

Résultats	Compétences et capacités sous-jacentes	Mesures / Évaluations / Échelles de sondage	Référence
<b>COMPÉTENCES</b>			
<b>Compétences essentielles propres à l'industrie</b>	<p>Domaines de compétences critiques utilisés dans le milieu de travail d'une industrie ou d'un secteur donné.</p> <p>Compétences initiales qui correspondent aux compétences professionnelles exigées dans certaines industries.</p> <p>Les mesures sont souvent intégrées aux critères de rendement au travail pertinents à l'industrie.</p> <p>Illustre la capacité d'accomplir avec succès des tâches quotidiennes dans des métiers cibles.</p>	Lecture	Voir le rapport de la phase I de la SRSA
		Utilisation de documents	
		Numératie	
		Rédaction	
		Numérique	
		Raisonnement	
		Communication verbale	
		Travail avec les autres	
Apprentissage continu			
<b>Personnalité en fonction de l'industrie</b>	<p>Les mesures de la personnalité en fonction de chaque industrie sont devenues un important indicateur de la préparation à l'emploi et de l'employabilité.</p>	Voir le rapport de la phase I de la SRSA	Voir le rapport de la phase I de la SRSA

Résultats	Compétences et capacités sous-jacentes	Mesures / Évaluations / Échelles de sondage	Référence
<b>PARTICIPATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL</b>			
<b>Inscription à une formation supplémentaire</b>	Indique que les apprenants sont disposés et aptes à franchir les prochaines étapes afin d'acquérir des compétences et des qualifications supérieures correspondant plus étroitement aux compétences exigées dans leur secteur ou leur industrie, au-delà du programme de formation.	<b>Preuve d'inscription</b>	Base de données administratives / SIGP
<b>Achèvement de la formation supplémentaire</b>	Indique que les apprenantes acquièrent avec succès des compétences et des qualifications supérieures qui correspondent plus étroitement à ce qui est exigé dans leur secteur ou leur industrie, au-delà du programme de formation.	<b>Preuve de réalisation</b>	Base de données administratives / SIGP
<b>Emploi</b>	Indique que les participants occupent un emploi rémunéré dans le secteur ou l'industrie de leur choix, grâce à l'amélioration des compétences et du bien-être obtenus à l'issue du programme.	<b>Preuve d'emploi</b>	Base de données administratives / SIGP
<b>Maintien en fonction et avancement</b>	Indique que les participants parviennent à devenir des employés utiles dans les métiers choisis, grâce à l'amélioration des compétences et du bien-être obtenus à la suite du programme.	<b>Registre du maintien en fonction et de l'avancement</b>	Base de données administratives / SIGP

De façon générale, et quels que soient les contextes de formation, tous les programmes partagent les mêmes types de facteurs contextuels, d'activités de programme et de résultats. Les facteurs contextuels des programmes appartenant aux trois blocs de formation peuvent être classés suivant un niveau individuel, un niveau organisationnel et un niveau sociétal. Dans le cas des activités de programme, le personnel du programme commence généralement par l'évaluation des besoins et la planification des services, puis passe à la formation et à la prestation des services pour terminer par le soutien apporté aux participants afin de les aider à tirer parti des avantages de la formation pour parvenir à une réussite durable. Les résultats du programme sont de nature scolaire, et découlent alors directement des activités réalisées dans le cadre du programme; ou sont le signe d'un passage réussi du programme à l'étape suivante du cheminement vers l'emploi, à la sortie du programme.

Dans la prochaine section, nous étudierons un exemple de modèle de programme et un menu connexe d'options de mesure pour chacun des trois contextes de formation, soit la formation préalable à l'emploi, l'employabilité et la formation en milieu de travail. Nous illustrerons comment harmoniser les éléments clés de la théorie du changement avec les caractéristiques et les besoins uniques de chaque contexte de formation. Cela signifie que les facteurs contextuels, les activités de programme et les résultats du programme seront décrits avec un niveau de précision plus élevé, ce qui illustrera davantage la façon d'adapter nos recommandations pour répondre aux besoins de mesure et d'évaluation des futurs programmes.

## 6.0 Exemples de modèles de programme et d'options de mesure

### 6.1 Programme préalable à l'emploi

#### Aperçu

Dans cet exemple, nous décrivons un programme préalable à l'emploi conçu pour les chercheurs d'emploi qui sont relativement éloignés du marché du travail. Un tel programme vise à aider les participants à se bâtir un parcours de transition qui leur permettra de franchir les prochaines étapes de la transition vers une formation plus poussée afin d'atteindre leurs objectifs ultimes en matière d'emploi. Pour certains, les prochaines étapes consisteront à s'inscrire et à terminer des études postsecondaires pour améliorer leurs titres de compétences, par l'harmonisation de leurs compétences avec les exigences professionnelles de leurs industries ou secteurs cibles. Pour d'autres, ces prochaines étapes comprendront la participation à d'autres services d'emploi qui mettent davantage l'accent sur la recherche d'un travail et sur le placement pour les aider à obtenir un emploi durable.

Rappelons que l'une des principales caractéristiques des programmes de préparation à l'emploi tient au fait qu'ils ciblent les participants susceptibles d'avoir besoin d'une aide et d'un soutien intensifs pour pouvoir atteindre l'objectif final d'un emploi durable dans le métier choisi. Par conséquent, l'un des principaux objectifs du programme devrait être d'aider les participants à adopter une perspective plus orientée vers l'avenir, en les encourageant à voir les avantages qu'il y a investir dès maintenant temps, efforts et ressources dans leurs compétences afin d'obtenir plus tard de meilleurs résultats sur le plan de l'emploi. L'importance de l'orientation future est reconnue depuis longtemps dans le domaine de l'éducation et de la formation (Horstmanshof et Zimitat, 2007; McInerney, 2004; McInnis et James, 1995). Une mentalité tournée vers l'avenir motive les apprenants à persévérer et à parachever leur formation et leur éducation. Simons et coll. (2004) ont constaté que les apprenants pour qui un cours est utile pour leur futur emploi montrent une plus grande motivation, obtiennent de meilleurs résultats et persistent davantage que ceux qui ne voient pas le lien entre la formation et leur future carrière. De plus, l'orientation future est un solide prédicteur des résultats importants au cours de la vie, y compris les indicateurs clés de la réussite sur le marché du travail. À l'aide d'un ensemble de données longitudinales établissant un lien entre toutes les données contenues dans les dossiers administratifs des personnes étudiées, données recueillies sur cinquante années et relatives à l'orientation future des gens à compter de l'âge de 13 ans, Golsteyn et coll. (2014) ont constaté que cette orientation future est un solide prédicteur non seulement du niveau de scolarité, mais aussi du revenu, de la situation d'emploi et de la participation à l'aide sociale. Les relations se sont maintenues même après avoir tenu compte de facteurs de confusion potentiellement importants comme le statut socioéconomique des parents et la capacité cognitive. Enfin, il a été démontré que l'orientation future et les préférences temporelles ne sont pas fixes et qu'elles peuvent être améliorées grâce à la formation (King et

Gaerlan, 2013), ce qui donne une autre bonne raison de les intégrer à la conception du programme de formation préalable à l'emploi.

## Facteurs contextuels

Dans le contexte de ce programme, les principaux facteurs contextuels se situent au niveau individuel. Pour faciliter la consultation, les facteurs types qui ont été décrits dans la section précédente sont surlignés en gris, tandis que les facteurs *uniques* qui sont particulièrement importants pour les programmes de formation dans le contexte préalable à l'emploi sont surlignés en jaune dans le tableau 3.

**Table 3 Facteurs contextuels dans le cas d'un programme préalable à l'emploi**

Facteurs	Détails	Outils de collecte de données
<b>RENSEIGNEMENTS PERSONNELS</b>		
<b>Caractéristiques démographiques</b>	Âge, genre, niveau d'éducation, état matrimonial, statut d'immigrant, statut d'autochtone, revenu personnel et revenu du ménage, situation d'emploi actuelle, durée de la période de prestations d'assurance-emploi ou d'aide au revenu (le cas échéant) et durée des dernières périodes de chômage	Sondage initial
<b>Caractéristiques personnelles</b>	Mieux-être mental autodéclaré, satisfaction à l'égard de la vie et réseaux sociaux (voir l'annexe D)	Sondage initial
<b>Orientation future</b>	Évaluations pour déterminer si les répondants préfèrent récolter un dividende pour leurs efforts qui soit plus important plus tard ou moins important plus tôt (voir l'annexe E pour plus de détails)	Sondage initial
<b>OBSTACLES À L'EMPLOI</b>		
<b>Obstacles à l'emploi</b>	Les participants sont invités à dire s'ils ont fait face à un ou plusieurs obstacles énoncés sur la liste des obstacles communs à cause desquels il est difficile de trouver et de conserver un emploi (voir l'annexe B).	Sondage initial
<b>COMPÉTENCES INITIALES</b>		
<b>Compétences essentielles génériques</b>	Lecture, utilisation de documents, numérotation	Série générale TOWES (voir le rapport de la phase I de la SRSA pour plus de détails)
<b>Préparation à l'apprentissage</b>	Ouverture à l'apprentissage continu (voir annexe C)	Sondage initial

Facteurs	Détails	Outils de collecte de données
<b>Adaptabilité de carrière</b>	Planification de carrière, autoévaluation de l'efficacité en prise de décisions concernant la carrière, clarté de la recherche d'emploi, auto-évaluation de l'efficacité en recherche d'emploi (voir l'annexe C)	Sondage initial
<b>Personnalité</b>	Les cinq traits de personnalité (voir l'annexe C)	Sondage initial

Rappelons que les **caractéristiques démographiques et personnelles** sont importantes parce qu'elles donnent le profil des participants. Elles permettent au personnel du programme d'acquérir une compréhension de base des facteurs et des caractéristiques uniques qui influencent les besoins de formation des participants.

**L'orientation future** est une caractéristique personnelle qui joue un rôle essentiel dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes de formation préalable à l'emploi. Comme il a été mentionné précédemment, l'orientation future prédit la persistance et le rendement des participants dans un programme de formation, ainsi que leurs réalisations futures sur les plans de la scolarité et de l'emploi. La collecte de renseignements sur le niveau de départ de l'orientation future chez les participants aide le personnel du programme à concevoir des activités de formation qui correspondent aux capacités, aux attitudes et aux intérêts des participants. Cela les aide également à faire des plans appropriés pour réduire au minimum l'attrition, surtout chez les participants ayant n'ayant pas une orientation d'avenir très arrêtée, grâce à l'établissement d'un lien entre la formation actuelle et leur réussite future en matière d'emploi, ce qui est particulièrement important.

Il est important de disposer de données sur les **obstacles à l'emploi** pour comprendre l'ampleur et la portée des défis auxquels font face les participants sur le plan de l'emploi. Les données sur les **aptitudes et les compétences initiales** permettent au personnel du programme d'adapter les activités de formation en fonction des besoins des participants en matière de compétences. Le fait d'identifier les compétences essentielles initiales permet au personnel d'ajuster le niveau de difficulté et de complexité du programme de formation. Elle permet aussi d'obtenir des renseignements cruciaux sur les écarts entre les niveaux de compétence actuels des participants et les niveaux de compétence requis pour que ceux-ci réussissent aux étapes suivantes. De plus, les données initiales sur la préparation à l'apprentissage, l'adaptabilité à la carrière et la personnalité permettent au personnel de se faire une idée plus juste de la situation initiale des participants, situation à partir de laquelle ces derniers pourront franchir les jalons de l'apprentissage et de l'emploi.

### Activités de programme, jalons connexes, résultats et outils de mesure proposés

Il convient de rappeler que le programme comporte trois étapes, soit 1) l'évaluation des besoins et la planification des services, 2) la prestation de la formation et 3) le soutien apporté afin de garantir une réussite durable. La présente section traite de l'harmonisation à réaliser entre les différentes activités du programme à chaque étape, ainsi qu'entre les jalons connexes, les résultats ciblés et les outils de mesure recommandés. Encore une fois, les éléments standard qui

ont été abordés dans les sections précédentes sont surlignés en gris, tandis que les éléments propres au contexte du programme préalable à l'emploi sont surlignés en jaune dans le tableau 4.

À l'étape de l'**évaluation des besoins et de la planification des services**, le personnel du programme administre un sondage initial et une évaluation de base afin de recueillir des données sur les niveaux de compétence initiaux des apprenants. Comme la formation s'articule autour des compétences essentielles génériques transférables, un outil générique d'évaluation des compétences essentielles est utilisé<sup>5</sup>. Le personnel du programme travaille ensuite avec les participants à l'élaboration d'un plan d'emploi et d'apprentissage qui correspond à leurs niveaux de compétence initiaux et à leurs besoins de formation. Le plan décrit en détail les étapes que les participants doivent suivre pour atteindre leurs objectifs ultimes en matière d'emploi et d'apprentissage; il décrit pour cela les jalons en classe et les jalons postérieurs au programme que les participants visent à atteindre le long de leur parcours. À cette étape, les indicateurs de réussite sont la réalisation du sondage initial et de l'évaluation, ainsi que la création du plan d'emploi et d'apprentissage qui correspond aux compétences et aux capacités initiales du participant. Ces indicateurs peuvent être documentés au moyen d'une base de données administratives ou d'un SIGP alimentés par le personnel du programme.

Le personnel du programme **dispense ensuite la formation** qui met l'accent sur la préparation à l'apprentissage; les habiletés en orientation de carrière; ainsi que sur les aptitudes à la lecture, à l'utilisation de documents et en calcul— soit, les trois compétences essentielles de base transférables à de multiples contextes d'apprentissage et d'emploi. Une autre composante clé de la formation consiste à aider les participants à voir les avantages d'investir du temps et des efforts pour acquérir plus de compétences maintenant, car cela les aidera à obtenir de meilleurs résultats plus tard sur le plan de l'emploi. Le fait d'intégrer des exercices permettant d'illustrer les avantages de l'apprentissage pour les participants est une façon de les amener à penser davantage à l'avenir.

Grâce à une meilleure compréhension de leurs propres compétences et à un plan mieux défini pour décrocher un emploi valorisant et durable dans l'industrie ou le secteur qu'ils ciblent, les participants peuvent aussi se sentir mieux, être davantage maîtres de leur vie et éprouver moins d'anxiété relativement à leur orientation de carrière et à leur participation au marché du travail. Ils peuvent aussi en venir à être davantage axés sur l'avenir et à acquérir des habitudes, des perceptions, des attitudes et des traits de personnalité qui contribuent plus positivement à leur employabilité. À cette étape, les indicateurs de réussite sont les gains constatés sur les plans de la préparation à l'apprentissage, des aptitudes en orientation de carrière, des compétences essentielles, du bien-être général, de l'orientation d'avenir et des traits de personnalité/compétences non cognitives mesurés au moyen d'un sondage de suivi et d'une évaluation.

<sup>5</sup> À titre d'illustration, nous choisissons la série générale TOWES dans cet exemple. Consultez le rapport de la phase I de la SRSA pour obtenir l'inventaire complet des outils d'évaluation qui aideront à choisir les outils correspondant le mieux aux besoins futurs en matière d'évaluation des programmes.

À la dernière étape du programme, le personnel offre du **soutien pour assurer l'apprentissage continu et la réussite en matière d'emploi**. Il travaille auprès des apprenants afin de concevoir de plans et des stratégies destinées à tirer parti de ce que les gens auront appris en classe afin de réussir dans des contextes d'apprentissage et d'emploi, à la sortie du programme. Par exemple, le personnel peut aider les participants à choisir un prochain cours ou programme de formation pour acquérir des compétences plus avancées correspondant davantage aux compétences exigées au sein de leur industrie ou de leur secteur cible. À cette étape, le personnel doit effectuer un suivi auprès des participants en ce qui concerne les indicateurs de réussite, c'est-à-dire l'inscription, la persévérance et l'achèvement d'une instruction et d'une formation ciblées.

**Table 4 Activités, jalons, résultats et outils de collecte de données pour un programme de formation préalable à l'emploi**

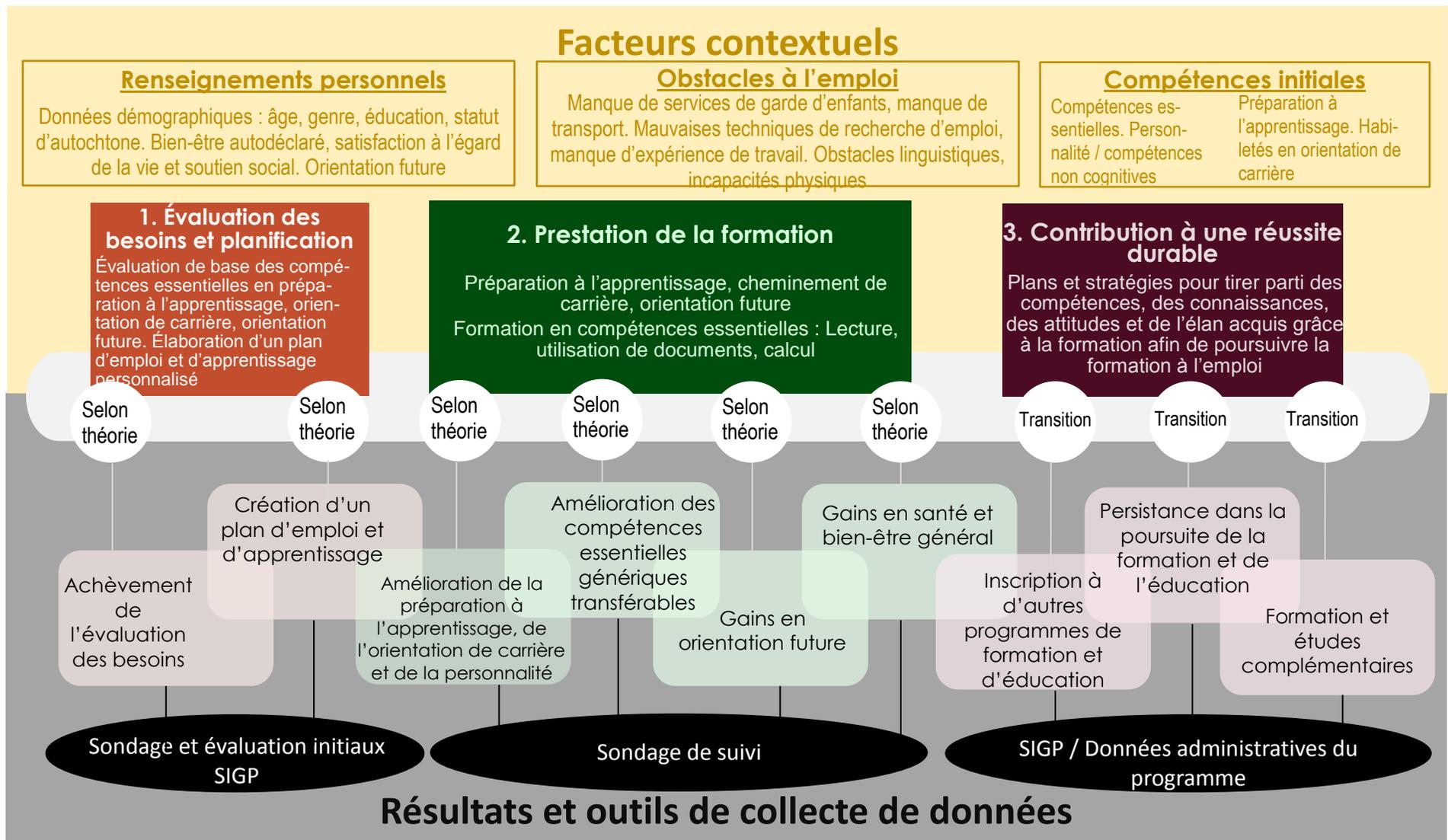
Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<b>1. ÉVALUATION DES BESOINS ET PLANIFICATION DES SERVICES</b>			
Les participants remplissent un sondage initial et une évaluation pour mesurer leurs compétences essentielles initiales, leur degré de préparation à l'apprentissage, leurs aptitudes en orientation de carrière, leur bien-être en général, leur orientation future et les facteurs de personnalité, le tout étant indicatif de leur employabilité.	<b>Achèvement de l'évaluation des besoins</b>	Preuve de réalisation	Évaluation et sondage initial; base de données administratives/SIGP
Les participants travaillent avec le personnel du projet à la création de plans d'emploi et d'apprentissage personnalisés. Ces plans établissent le cheminement à suivre vers l'emploi en fonction des aptitudes et des compétences de départ des participants. Ils précisent également les jalons que les participants espèrent atteindre dans le cadre du programme de formation, sous la forme d'une description des étapes à suivre pour atteindre les objectifs d'apprentissage et/ou d'emploi.	<b>Création d'un plan d'emploi et d'apprentissage</b>	Preuve de création	Base de données administratives/SIGP
<b>2. PRESTATION DE LA FORMATION</b>			
Le personnel du programme dispense une formation axée sur l'apprentissage et la préparation au travail, grâce à laquelle les participants comprennent mieux le marché	<b>Gains en préparation à l'apprentissage</b>	Amélioration des scores obtenus sur l'échelle de l'ouverture à	Sondage de suivi

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<p>du travail. Elle permet également aux participants d'acquérir les compétences de base nécessaires pour naviguer sur le marché du travail et trouver eux-mêmes des informations pertinentes sur l'industrie, notamment sur les compétences et les qualifications requises pour planifier les prochains programmes d'études ou de formation dont ils ont besoin.</p>		l'apprentissage continu entre le niveau de référence et la fin de la formation	
	<b>Gains en orientation de carrière</b>	Amélioration des scores obtenus sur l'échelle de l'adaptabilité à l'emploi entre le niveau de référence et le niveau post-formation	Sondage de suivi
<p>Le personnel du programme offre une formation en compétences essentielles qui met l'accent sur les compétences de base en littératie (compétences qui sont transférables à de multiples contextes d'apprentissage et d'emploi), soit la lecture, l'utilisation de documents et le calcul.</p>	<b>Gains en compétences essentielles</b>	Augmentation des notes ou des niveaux de compétences essentielles entre le niveau de référence et le suivi	Série générale TOWES
<p>Le personnel effectue des exercices pour faire ressortir les avantages de la formation et de l'éducation supplémentaires, en liant leur utilité à des possibilités de carrière réalistes pour les participants à l'avenir.</p>	<b>Gains en orientation future</b>	Progression le long de l'échelle de mesure de l'orientation future et des concepts connexes, comme la maîtrise de soi et la préférence temporelle entre le niveau de référence et l'après formation (voir l'annexe E pour les détails)	Sondage de suivi

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
Grâce à une meilleure compréhension de leurs propres compétences et à un plan mieux défini pour décrocher un emploi valorisant et durable dans l'industrie ou le secteur qu'ils ciblent, les participants peuvent aussi se sentir mieux, être davantage maîtres de leur vie et éprouver moins d'anxiété relativement à leur orientation de carrière et à leur participation au marché du travail. Ils peuvent aussi en venir à être davantage axés sur l'avenir et à acquérir des habitudes, des perceptions, des attitudes et des traits de personnalité qui contribuent plus positivement à leur employabilité.	<b>Gains en bien-être général</b>	Progression le long de l'échelle de la santé mentale, de la satisfaction à l'égard de la vie et des réseaux sociaux entre le niveau de référence et l'après formation	Sondage de suivi
	<b>Gains de personnalité/compétences non cognitives</b>	Progression le long de l'échelle des cinq traits de personnalité entre le niveau de référence et l'après formation.	Sondage de suivi
<b>3. CONTRIBUTIONS À UNE RÉUSSITE DURABLE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL</b>			
Le personnel cherche à tirer parti des compétences, des connaissances, des attitudes, des perceptions et des mentalités acquises par les apprenants dans le cadre du programme pour leur permettre d'en arriver à une réussite durable sur le marché du travail.	<b>Inscription à des programmes d'éducation et de formation</b>	Preuve d'inscription	Base de données administratives/SIGP
	<b>Persistance et parachèvement d'autres programmes de formation</b>	Preuve de réalisation	Base de données administratives/SIGP

Enfin, la figure 6 présente les facteurs contextuels, les activités de programme, les résultats de programme et les outils de collecte de données connexes pour cet exemple de formation préalable à l'emploi. Il s'agit également d'une illustration utile de la façon dont un modèle de programme de formation préalable à l'emploi peut être résumé et décrit.

Figure 6 Exemple de modèle de programme de formation préalable à l'emploi



## 6.2 Programme de formation à l'emploi

### Aperçu

Comparativement au modèle de la formation préalable à l'emploi décrit précédemment, ce programme de formation à l'emploi est conçu pour servir des chercheurs d'emploi qui sont plus près du marché du travail. Les participants à qui s'adresse ce type de programme sont sans emploi ou sous-employés dans des « emplois de survie », et cherchent de l'aide pour trouver un emploi mieux adapté à leurs compétences et à leurs intérêts.

L'un des principaux objectifs de tout programme de formation à l'emploi est d'aider les participants à satisfaire aux exigences en matière de compétences ainsi qu'aux normes de rendement propres au secteur ou à l'industrie de leur choix. L'élaboration de programmes de formation à l'emploi obéissant à une approche sectorielle permet de veiller à ce que les exigences en matière de compétences et de normes de rendement de chaque secteur d'activité soient intégrées au modèle, aux programmes d'études et aux outils d'évaluation. Autrement dit, le modèle de programme qui en résulte s'harmonise non seulement avec la formation dont ont besoin les demandeurs d'emploi, mais aussi avec les compétences que recherchent les employeurs souhaitant embaucher des travailleurs dont les aptitudes et les compétences répondront à leurs attentes et à leurs normes.

Dans cette section, nous décrivons un programme de formation à l'emploi axé sur le secteur de la fabrication, programme qui forme les participants en vue de leur permettre, à terme, d'obtenir un emploi durable d'opérateur de machine à coudre. Le personnel du programme travaille en étroite collaboration avec un employeur du secteur de la fabrication pour recenser les indicateurs de rendement de l'industrie. Parce qu'il permet d'harmoniser les normes de rendement propres à l'industrie avec le cadre des compétences essentielles, le modèle de programme qui en résulte met en contexte la formation en compétences essentielles dans le cadre de rendement de l'industrie de la fabrication, et place l'accent sur les types de compétences pouvant aider les chercheurs d'emploi à respecter les indicateurs de rendement au travail.

Le programme comprend deux volets de formation en compétences essentielles. Les participants commencent par suivre une formation générale sur les compétences essentielles, en mettant à niveau les compétences de base nécessaires pour réussir plus tard la formation dans le contexte de l'industrie, ainsi que les jalons de l'emploi. À une étape ultérieure de la formation, les participants reçoivent un enseignement sur les compétences essentielles propres à leur métier, ce qui leur permet d'acquérir les compétences nécessaires pour atteindre ou dépasser les indicateurs de rendement de l'industrie. Ensemble, les deux volets de la formation sur les compétences essentielles aident les chercheurs d'emploi à faire la transition vers un état de préparation au marché du travail, ce qui leur permet d'acquérir les aptitudes et les compétences nécessaires pour accomplir avec succès leurs tâches et devenir des employés utiles dans leur secteur cible.

### Facteurs contextuels

Dans le contexte de ce programme, les principaux facteurs contextuels se situent à la fois au niveau individuel et au niveau organisationnel, comme le montre le tableau 5.

Rappelons que les **caractéristiques démographiques et personnelles** sont importantes parce qu'elles donnent le profil des participants. Elles permettent au personnel du programme de se faire une idée de base des facteurs et des caractéristiques uniques qui influencent les besoins de formation des participants.

Table 5 Facteurs contextuels pour un programme de formation à l'emploi

Facteurs	Détails	Outils de collecte de données
<b>FACTEURS INDIVIDUELS</b>		
<b>RENSEIGNEMENTS PERSONNELS</b>		
<b>Caractéristiques démographiques</b>	Âge, genre, éducation, état matrimonial, statut d'immigrant, statut d'autochtone, revenu individuel et revenu du ménage, situation d'emploi actuelle, durée de la période de prestations d'assurance-emploi ou de l'aide au revenu (le cas échéant) et durée des dernières périodes de chômage	Sondage initial
<b>Caractéristiques personnelles</b>	Bien-être mental autodéclaré, satisfaction à l'égard de la vie et réseaux sociaux (voir l'annexe D)	Sondage initial
<b>OBSTACLES À L'EMPLOI</b>		
<b>Obstacles à l'emploi</b>	Les participants sont priés d'indiquer s'ils ont fait face à un ou plusieurs obstacles communs qui nuisent à leur capacité de trouver et de conserver un emploi (voir l'annexe B).	Sondage initial
<b>COMPÉTENCES DE BASE</b>		
<b>Compétences essentielles génériques</b>	Utilisation de documents, calcul	Série générale TOWES (voir le rapport de la phase I de la SRSA pour plus de détails)
<b>Préparation à l'apprentissage</b>	Réceptivité à l'apprentissage continu (voir annexe C)	Sondage initial
<b>Adaptabilité de carrière</b>	Planification de carrière, autoévaluation de l'efficacité en prise de décisions concernant la carrière, clarté en recherche d'emploi, et auto-évaluation de l'efficacité en recherche d'emploi (voir l'annexe C)	Sondage initial
<b>Personnalité</b>	Les cinq traits de personnalité	Sondage initial
<b>FACTEURS ORGANISATIONNELS</b>		
<b>NORMES DE RENDEMENT</b>		
<b>Normes de rendement</b>	Au moyen d'entrevues et de consultations avec les cadres supérieurs et les gestionnaires des ressources humaines de l'entreprise, le personnel du programme détermine les principaux indicateurs de rendement que l'employeur fixe afin que les candidats à un emploi	Documents par le personnel de projet

Facteurs	Détails	Outils de collecte de données
	deviennent des travailleurs utiles. Ces indicateurs de rendement sont fondés sur les tâches quotidiennes des employés (voir l'annexe F).	

Il est important de disposer de données sur les **obstacles à l'emploi** pour comprendre l'ampleur et la portée des défis auxquels font face les participants sur le plan de l'emploi. Les données sur les **habilités et les compétences initiales** permettent au personnel du programme de personnaliser les activités de formation en fonction des besoins des participants en matière de compétences. La compréhension des compétences essentielles initiales aide le personnel à ajuster le niveau de difficulté et de complexité du programme de formation. Elle permet aussi d'obtenir des renseignements cruciaux sur les écarts entre les niveaux de compétence actuels des participants et les niveaux de compétence requis pour qu'ils réussissent aux étapes suivantes. De plus, les mesures de base de la préparation à l'apprentissage, de l'adaptabilité à l'emploi et de la personnalité permettent au personnel de mieux comprendre les conditions préalables qui appuient les participants et leur permettent d'atteindre les jalons ultérieurs de l'emploi et du maintien en poste.

Au niveau organisationnel, les employeurs s'attendent à ce que les travailleurs respectent des **normes de rendement** de sorte qu'ils contribuent de façon significative aux principaux résultats commerciaux sous-jacents. Pour découvrir ces normes de rendement, le personnel du programme mène des entrevues et des consultations auprès des cadres supérieurs et des spécialistes des ressources humaines de l'entreprise. L'équipe définit conjointement les principaux domaines de rendement couvrant les tâches clés que les travailleurs doivent accomplir pour atteindre les objectifs commerciaux. L'atteinte des normes de rendement est l'un des jalons de la formation. Le personnel du programme adapte ensuite la formation en fonction de ces objectifs, en contextualisant ses activités de formation dans le cadre du rendement au travail.

### Activités de programme, jalons connexes, résultats et outils de mesure proposés

Il convient de rappeler que le programme comporte trois étapes, soit 1) l'évaluation des besoins et la planification des services, 2) la prestation de la formation et 3) le soutien apporté afin de garantir une réussite durable. La présente section traite de l'harmonisation à réaliser entre les différentes activités du programme à chaque étape, ainsi qu'entre les jalons connexes, les résultats ciblés et les outils de mesure recommandés. Le tableau 6 présente un résumé de cette harmonisation.

À l'étape de l'**évaluation des besoins et de la planification des services**, le personnel du programme administre un sondage initial et une évaluation afin de recueillir des données sur les niveaux de compétence initiaux des apprenants. Comme la formation s'articule autour des compétences essentielles génériques transférables, un outil générique d'évaluation des

compétences essentielles est utilisé<sup>6</sup>. Le personnel du programme travaille ensuite avec les participants à l'élaboration d'un plan d'emploi et d'apprentissage qui correspond à leurs niveaux de compétence initiaux et à leurs besoins de formation. Le plan décrit en détail les étapes que les participants doivent suivre pour atteindre leurs objectifs ultimes en matière d'emploi et d'apprentissage; il décrit pour cela les jalons en classe et les jalons postérieurs au programme que les participants visent à atteindre le long de leur parcours. À cette étape, les indicateurs de réussite sont la réalisation du sondage initial et de l'évaluation, ainsi que la création du plan d'emploi et d'apprentissage qui correspond aux compétences et aux capacités initiales du participant. Ces indicateurs peuvent être documentés au moyen d'une base de données administratives ou d'un SIGP alimentés par le personnel du programme.

**Table 6 Activités, jalons, résultats et outils de collecte de données pour un programme de formation à l'emploi**

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<b>1. ÉVALUATION DES BESOINS ET PLANIFICATION DES SERVICES</b>			
Les participants remplissent un sondage et une évaluation initiaux pour mesurer les compétences essentielles de base, la préparation à l'apprentissage, les aptitudes à l'orientation de carrière, le bien-être général et les facteurs de personnalité qui indiquent leur employabilité.	<b>Achèvement de l'évaluation des besoins</b>	Preuve de réalisation	Évaluation et sondage initiaux; base de données administratives/SIGP
Les participants travaillent avec le personnel du projet à la création de plans d'emploi et d'apprentissage personnalisés. Ces plans tracent le cheminement vers l'emploi en fonction des aptitudes et compétences de départ des participants. Ils donnent aussi des détails sur les jalons que les participants espèrent atteindre dans le cadre du programme de formation; ils décrivent pour cela les étapes à suivre pour	<b>Création d'un plan d'emploi et d'apprentissage</b>	Preuve de création	Base de données administratives/SIGP

<sup>6</sup> Aux fins d'illustration, nous avons opté pour l'évaluation ESG dans cet exemple. Veuillez consulter le rapport de la phase I de la SRSA pour prendre connaissance de l'inventaire complet des outils d'évaluation à partir duquel choisir ceux qui correspondent le mieux aux besoins futurs en matière d'évaluation des programmes.

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
atteindre les objectifs d'apprentissage et/ou d'emploi.			
<b>2. PRESTATION DE LA FORMATION</b>			
Le personnel du programme dispense une formation axée sur l'apprentissage et la préparation au marché du travail, ce qui permet aux participants de mieux comprendre le marché du travail. Ils permettent également aux participants d'acquérir les compétences de base nécessaires pour naviguer sur le marché du travail et pour trouver eux-mêmes de l'information concernant leur industrie, notamment sur les compétences et titres de compétences requis pour planifier leurs prochains programmes d'études ou la prochaine formation dont ils auront besoin.	<b>Amélioration de la préparation à l'apprentissage</b>	Progression le long de l'échelle d'ouverture à l'apprentissage continu entre le niveau de base et celui de l'après formation.	Sondage de suivi
	<b>Acquisition des compétences en orientation de carrière</b>	Progression le long de de l'échelle d'adaptabilité à l'emploi entre le niveau de référence et le niveau de l'après formation	Sondage de suivi
Le personnel du programme dispense une formation en compétences essentielles, en mettant l'accent sur les compétences de base en littératie (transférables à de multiples contextes d'apprentissage et d'emploi), soit l'utilisation de documents et le calcul.	<b>Acquisition de compétences essentielles génériques</b>	Augmentation des notes ou du niveau de compétences essentielles entre le niveau de référence et le suivi	Évaluation des compétences essentielles génériques ESG
Le personnel du programme dispense une formation qui intègre les compétences essentielles aux normes de rendement définies par l'employeur, en mettant l'accent sur les aspects des compétences essentielles qui correspondent aux attentes de l'employeur à l'égard de ses futurs employés.	<b>Répondre aux exigences en matière de compétences essentielles propres à l'industrie</b>	Obtention de la note minimale aux termes de l'évaluation des compétences essentielles propres à un emploi. Cette évaluation est élaborée conjointement par l'employeur et le personnel du programme en fonction des indicateurs fixés par l'employeur pour les compétences	Évaluation des compétences essentielles propres à un emploi

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
		essentielles en milieu de travail (voir les annexes F et G).	
Grâce à une meilleure compréhension de leurs propres compétences et à un plan mieux défini pour décrocher un emploi valorisant et durable dans l'industrie ou le secteur qu'ils ciblent, les participants peuvent aussi se sentir mieux, être davantage maîtres de leur vie et éprouver moins d'anxiété relativement à leur orientation de carrière et à leur participation au marché du travail. Ils peuvent aussi en venir à être davantage axés sur l'avenir et à acquérir des habitudes, des perceptions, des attitudes et des traits de personnalité qui contribuent plus positivement à leur employabilité.	<b>Gains en bien-être général</b>	Progression le long de l'échelle de la santé mentale, de la satisfaction à l'égard de la vie et des réseaux sociaux entre le niveau de référence et l'après formation	Sondage de suivi
	<b>Gains sur le plan de la personnalité/des compétences non cognitives</b>	Progression le long de l'échelle des cinq traits de caractère entre le niveau de référence et l'après la formation	Sondage de suivi
<b>3. CONTRIBUTIONS À UNE RÉUSSITE DURABLE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL</b>			
Le personnel cherche à tirer parti des compétences, des connaissances, des attitudes, des perceptions et des mentalités acquises par les apprenants dans le cadre du programme pour leur permettre d'en arriver à une réussite durable sur le marché du travail.	<b>Participation à une coopérative d'expérience de travail significative dans une industrie et une profession ciblées</b>	Atteinte d'une productivité de 10 %, selon l'évaluation interne de l'employeur	Base de données administratives/SIGP
	<b>Formation technique supplémentaire propre à l'industrie ou au secteur</b>	Atteinte d'une productivité de 20 %, selon l'évaluation interne de l'employeur	Base de données administratives/SIGP
	<b>Placement dans une industrie et une profession ciblées</b>	Emploi dans la profession cible indiquée dans le plan d'apprentissage professionnel	Base de données administratives/SIGP
	<b>Rétention à 3 mois</b>	Relevé d'emploi continu. Les participants doivent	Base de données administratives/SIGP

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
	Maintien en poste à 6 mois	travailler au moins 20 heures par semaine pendant chacune des trois périodes de suivi indiquées.	Base de données administratives/SIGP
	Maintien en poste à 12 mois		Base de données administratives/SIGP

**Le personnel du programme donne ensuite la formation.** La formation met d'abord l'accent sur la préparation à l'apprentissage; les aptitudes en orientation de carrière; ainsi que la lecture, l'utilisation de documents et le calcul, soit les trois compétences essentielles de base transférables à de multiples contextes d'apprentissage et d'emploi. Le deuxième volet de la formation porte sur les compétences essentielles propres à l'industrie et met l'accent sur les aspects clés des compétences essentielles qui correspondent aux exigences de rendement particulières des opérateurs de machine à coudre.

Une évaluation des compétences essentielles propres à l'emploi (CEPE) est élaborée en fonction des indicateurs de rendement définis conjointement par le personnel du programme et les employeurs. Dans le cadre de ce projet, l'évaluation CEPE est un outil coté par l'employeur et adapté au contexte de l'industrie qui intègre des évaluations des compétences essentielles à un ensemble de tâches professionnelles propres à un secteur afin de documenter les progrès réalisés dans le sens de compétences normalisées par l'industrie. L'évaluation donne une indication de la mesure dans laquelle les apprenants sont prêts à atteindre les indicateurs de rendement définis par l'employeur lors du passage de la formation théorique à des stages en milieu de travail. Dans le cadre de la formation technique qu'ils dispensent les formateurs de l'employeur observent chaque participant et l'évalue sur une échelle de 1 à 5 pour 14 domaines de rendement au travail afin d'inculquer aux apprenants les compétences techniques de base à appliquer dans ce métier (pour plus de plus amples détails, voir les annexes F et G ainsi que le rapport de la phase I de la SRSA).

D'autres résultats sont également recueillis à cette étape. Plus précisément, grâce à une meilleure compréhension de leurs propres compétences et à un plan mieux défini pour décrocher un emploi valorisant et durable dans l'industrie ou le secteur qu'ils ciblent, les participants peuvent aussi se sentir mieux, être davantage maîtres de leur vie et éprouver moins d'anxiété relativement à leur orientation de carrière et à leur participation au marché du travail. Ils peuvent aussi en venir à être davantage axés sur l'avenir et à acquérir des habitudes, des perceptions, des attitudes et des traits de personnalité qui contribuent plus positivement à leur employabilité. À cette étape, les indicateurs de réussite sont les gains constatés sur les plans de la préparation à l'apprentissage, des aptitudes en orientation de carrière, des compétences essentielles, du bien-être général, et des traits de personnalité/compétences non cognitives mesurés au moyen d'un sondage de suivi et d'une évaluation.

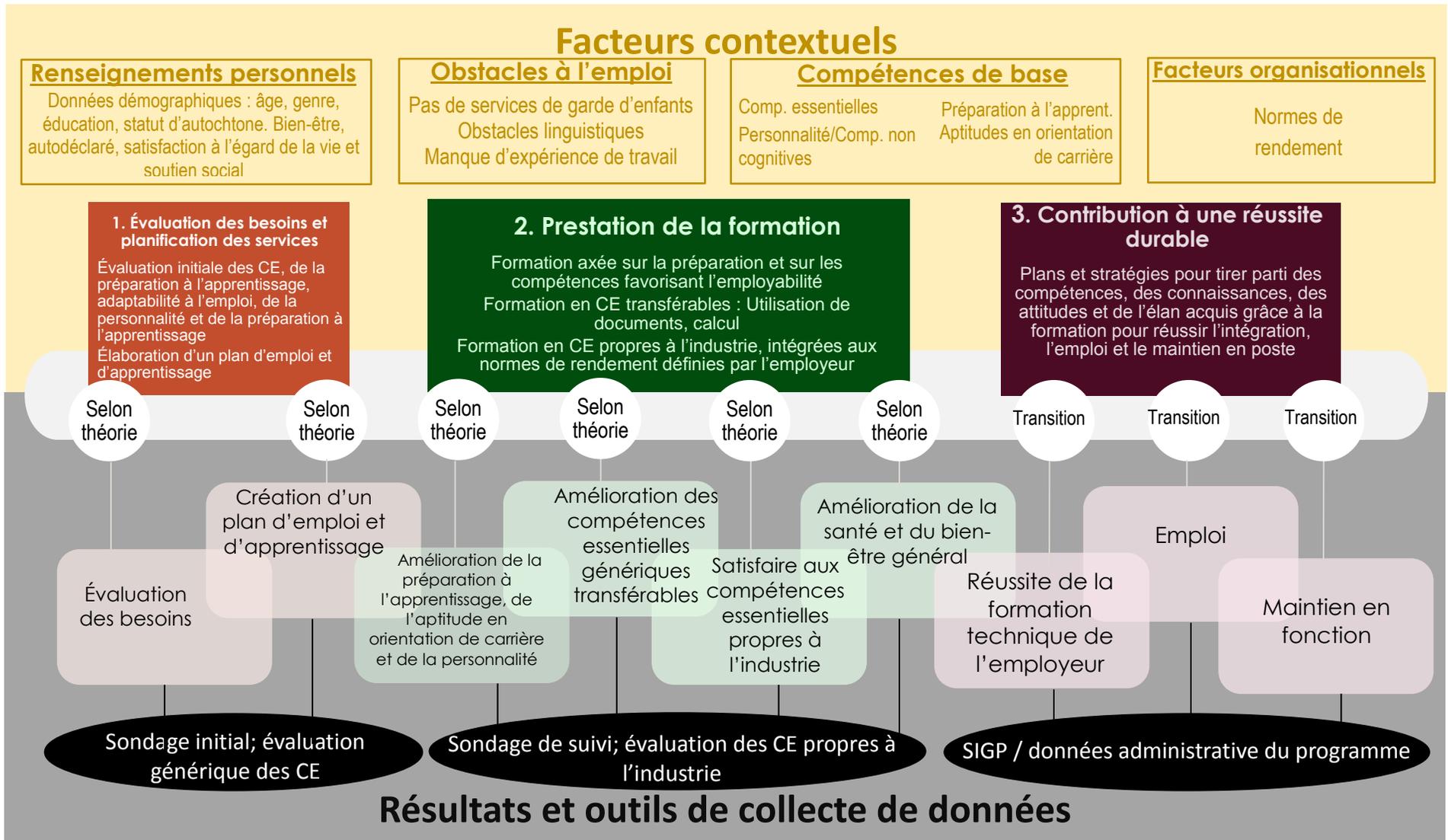
À la dernière étape du programme, le personnel offre du **soutien pour assurer l'apprentissage continu et la réussite en matière d'emploi**. Il travaille auprès des apprenants afin de concevoir de plans et des stratégies destinées à tirer parti de ce que les gens auront appris en classe afin de

réussir dans des contextes d'apprentissage et d'emploi, à la sortie du programme. Dans ce cas, le personnel travaille avec les participants à l'élaboration d'un plan de transfert de l'apprentissage consistant à leur fournir des stratégies concrètes pour traduire ce qu'ils ont appris en classe en autant de connaissances pratiques en atelier. Le personnel continue ensuite d'apporter son soutien dans la mesure du possible, et de surveiller les réalisations des participants en ce qui a trait au franchissement des jalons, indicatif d'une transition réussie vers l'emploi.

Ces jalons de transition commencent par la réussite à une expérience de travail coopérative avec l'employeur. À ce stade, le personnel du programme prend des dispositions au préalable avec l'employeur participant pour offrir un programme d'expérience de travail de base d'un équivalent de 40 heures de travail. Chaque participant bénéficie d'une orientation et d'un atelier sur la participation, d'un plan de formation et d'emploi élaboré avec l'employeur, d'un encadrement régulier et de commentaires des superviseurs de l'employeur, ainsi que d'une rétroaction et d'un encadrement formels et informels par le personnel du programme. Le jalon à cette étape est lié à un des indicateurs de rendement définis par l'employeur, soit le taux de productivité de 10 %. Les participants qui franchissent ce jalon sont ensuite inscrits à une formation technique, particulière à l'industrie, qui est offerte par l'employeur. À ce point, l'employeur s'attend à ce que le participant atteigne un taux de productivité de 20 % pour l'embaucher. Une fois les participants embauchés, le personnel du programme continue d'effectuer des suivis auprès d'eux, tous les 3, 6 et 9 mois pour voir s'ils sont maintenus en poste.

Enfin, la figure 7 présente les facteurs contextuels, les activités et les résultats de programme, ainsi que les outils de collecte des données connexes. Elle constitue également un exemple utile de la façon de décrire un modèle de programme de formation à l'emploi bâti suivant des jalons.

Figure 7 Exemple de modèle de programme de formation à l'emploi



## 6.3 Programme de formation en milieu de travail

### Aperçu

Dans cette section nous décrirons un programme de formation en milieu de travail conçu pour aider les travailleurs de l'industrie de la construction à améliorer leurs compétences essentielles, à renforcer leur rendement au travail et, au bout du compte, à améliorer les résultats opérationnels de leurs employeurs. On estime que l'industrie de la construction perdra 250 000 travailleurs de métiers spécialisés dans la foulée des départs à la retraite au cours de la prochaine décennie, ce qui entraînera des problèmes de pénurie de main-d'œuvre qualifiée à des niveaux sans précédent (ConstruForce Canada, 2015). Une pression considérable est donc exercée sur la capacité de formation, plus particulièrement chez les employeurs, les syndicats, les superviseurs et les compagnons sur lesquels repose en grande partie la responsabilité de développer les compétences par l'apprentissage et le mentorat.

Les modèles de formation conçus pour les chantiers de construction doivent tenir compte du fait que l'industrie compte beaucoup sur le mentorat pour offrir une formation pratique. Dans les métiers spécialisés, plus de 80 % de la formation technique est offerte en milieu de travail à la faveur de relations de mentorat. Dans une étude récente de ConstruForce Canada (2015), une écrasante majorité d'employeurs a déclaré que le mentorat était la clé du développement de la prochaine génération de compagnons qualifiés. Parallèlement, cette étude révèle que l'approche du mentorat et son degré d'efficacité varient considérablement. Qui plus est – et cela est très préoccupant – la qualité du mentorat est terriblement inégale, la majorité des compagnons n'étant aucunement préparés à assumer le rôle de mentor.

Le mentorat est efficace dans la mesure où il se fonde sur de solides compétences essentielles, assorties d'une solide capacité de communication oral, de travail en équipe, de résolution de problèmes et de raisonnement. Des études récentes ont démontré que les compétences essentielles sont non seulement un élément indispensable à l'acquisition de compétences techniques, mais qu'elles ont aussi un effet positif important sur la productivité des travailleurs et, partant, sur les bénéfices des employeurs. À titre d'exemple, les résultats d'une étude pancanadienne sur l'industrie du tourisme ont montré que, même lorsque les investissements dans la formation en compétences essentielles en milieu de travail sont modestes, ces investissements se traduisent par des gains importants dans le rendement des travailleurs, entraînant du coup une hausse des taux de réussite de l'industrie en matière de certification (Gyarmati et coll., 2014). Parallèlement, une vaste gamme d'améliorations ont été observées dans les résultats opérationnels, comme l'augmentation du maintien en emploi, les gains de productivité et les économies de coûts découlant de la réduction des erreurs et du gaspillage. Au bout du compte, les entreprises ont obtenu un rendement de 23 % sur leurs investissements dans la formation, et ce, dès la première année.

Compte tenu de cette interdépendance entre les compétences essentielles, le mentorat, le rendement au travail et les résultats opérationnels, le personnel du programme se penche sur la conception d'un modèle de formation qui met l'accent sur les jalons que les compagnons et les apprentis doivent franchir pour devenir des mentors ou des mentorés efficaces. La formation comprend deux ateliers d'une demi-journée, l'un qui s'adresse aux mentors et l'autre aux

mentorés. Les ateliers fournissent aux participants des stratégies et des conseils pratiques pour les aider à renforcer les relations de mentorat sur les chantiers. Après avoir participé aux ateliers, les mentors et les mentorés reçoivent des outils et du soutien en milieu de travail, ce qui peut comprendre des discussions et des exercices de mentorat quotidiens qui fourniront aux participants les outils nécessaires pour renforcer leurs compétences et leurs connaissances du mentorat. Les objectifs du programme sont d'améliorer directement la qualité du mentorat en cours d'emploi et d'améliorer indirectement le rendement au travail par l'échange de connaissances et de compétences techniques entre mentors et mentorés. Par ricochet, les résultats organisationnels sous-jacents des employeurs s'en trouveront renforcés.

## Facteurs contextuels

Les principaux facteurs contextuels de ce programme de formation en milieu de travail sont présentés au tableau 7. Les **caractéristiques démographiques et personnelles** sont importantes, car elles établissent le profil des participants. Elles permettent au personnel du plan de mentorat de mieux comprendre les facteurs et les circonstances particulières qui influencent les besoins de formation des participants.

Les données sur les **aptitudes et les compétences essentielles** permettent au personnel du programme de personnaliser les activités de formation en fonction des besoins des participants en matière de compétences. Dans un contexte de mentorat, les compétences essentielles initiales sont mesurées au moyen d'indicateurs qui reflètent l'alignement des compétences de mentorat sur les compétences essentielles, tout en mettant l'accent sur la communication orale, le travail d'équipe, le raisonnement et l'apprentissage continu<sup>7</sup>. Les compétences essentielles initiales des participants sont évaluées en fonction de leur rôle à titre de mentor. Les compagnons sont évalués par rapport à leur capacité en qualité de mentors ou d'enseignants en milieu de travail, tandis que les apprentis sont évalués en fonction de leur capacité en qualité de mentoré ou d'apprenant en milieu de travail. La compréhension des compétences essentielles initiales dans un contexte de mentorat aide le personnel à ajuster le niveau de difficulté et de complexité du programme de formation en mentorat. Ces données fournissent en outre des renseignements cruciaux sur les écarts entre les niveaux de compétence actuels des participants et les niveaux de compétence requis pour passer aux prochaines étapes. De plus, grâce à la mesure des compétences personnelles et de la préparation à l'apprentissage, le personnel est mieux en mesure de comprendre les conditions préalables au franchissement des jalons ultérieures, signe d'une progression sur les plans personnel et professionnel.

Les **facteurs organisationnels** – les besoins commerciaux et les lacunes sur le plan du rendement, des compétences et de la formation – jouent un rôle de premier plan dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de ce programme de formation en milieu de travail. Comme nous l'avons indiqué dans la section précédente, pour créer une valeur significative, la formation en milieu de travail doit évoluer directement à partir des priorités opérationnelles de

<sup>7</sup> L'évaluation des compétences essentielles contextualisée dans l'environnement de mentorat de l'industrie de la construction sera abordée plus en détail dans la section sur les résultats. Voir l'annexe H pour l'évaluation complète.

l'organisation. En effet, une étude canadienne abondamment citée a révélé que l'harmonisation des activités est le facteur le plus déterminant pour une formation efficace (la Société canadienne pour la formation et le perfectionnement, 2010). En outre, une vaste étude canadienne sur la formation en milieu de travail dans l'industrie du tourisme intitulée *UPSKILL* (en anglais seulement) a montré que les répercussions de la formation sont vraiment liées à la mesure dans laquelle les programmes de formation sont alignés sur des besoins commerciaux tangibles, tels qu'ils sont formulés par les employeurs (Gyarmati et coll., 2014).

Table 7 Facteurs contextuels d'un programme de formation à l'emploi

Facteurs	Renseignements détaillés	Outils de collecte de données
<b>FACTEURS INDIVIDUELS</b>		
<b>RENSEIGNEMENTS PERSONNELS</b>		
<b>Caractéristiques démographiques</b>	Âge, genre, éducation, état matrimonial, statut d'immigrant, statut autochtone, revenu individuel et du ménage, situation d'emploi actuelle, durée de la période de prestations d'assurance-emploi ou d'aide au revenu (le cas échéant) et durée des dernières périodes de chômage.	Sondage initial
<b>Caractéristiques personnelles</b>	Mieux-être mental déclaré, satisfaction à l'égard de la vie, réseaux sociaux (voir l'annexe D).	Sondage initial
<b>COMPÉTENCES DE BASE</b>		
<b>Compétences essentielles contextualisées dans un environnement de mentorat</b>	Communication verbale, travail d'équipe, raisonnement et apprentissage continu (voir l'annexe H)	Évaluation de base
<b>Préparation à l'apprentissage</b>	Réceptivité à l'apprentissage continu (voir l'annexe C).	Sondage initial
<b>Personnalité</b>	Les cinq traits de personnalité (voir l'annexe C)	Sondage initial
<b>FACTEURS ORGANISATIONNELS</b>		
<b>BESOINS COMMERCIAUX</b>		
<b>Besoins commerciaux</b>	Au moyen d'entrevues et de consultations, le personnel du programme et les employeurs ont déterminé conjointement trois domaines prioritaires des compagnies de construction : 1) la santé et la sécurité; 2) la productivité; 3) la qualité du travail.	Documentation fournie par le personnel du projet
<b>LACUNES SUR LE PLAN DU RENDEMENT</b>		
<b>Lacunes sur le plan du rendement</b>	Au moyen d'entrevues et de consultations, le personnel du programme, les employeurs et les employés ont déterminé que les apprentis dans l'industrie de la construction peinent à respecter les normes et les attentes en matière de rendement dans les domaines suivants : 1) En ce qui concerne la santé et la sécurité :	Documentation fournie par le personnel du projet

Facteurs	Renseignements détaillés	Outils de collecte de données
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Utilisation d'équipement de protection individuelle (EPI)</li> <li>b. Respect des procédures et des règlements de sécurité</li> <li>c. Évaluation des dangers sur le terrain</li> <li>d. Maintien d'un milieu de travail sécuritaire</li> </ul> <p>2) En ce qui concerne la productivité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Manutention et organisation des matériaux</li> <li>b. Traitement des ordres de modifications et autres interruptions de travail</li> <li>c. Efficacité du travail effectué / travail accompli avec efficacité</li> <li>d. Maintien de la productivité (du « temps passé sur les outils »)</li> </ul> <p>3) En ce qui concerne la qualité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Tâches liées à la qualité</li> <li>b. Compréhension des attentes de l'entreprise en matière de qualité</li> <li>c. Compréhension de la part du travailleur de son rôle en ce qui touche l'assurance et le contrôle de la qualité</li> <li>d. Contrôle de la qualité dûment effectué</li> </ul>	
<b>LACUNES SUR LE PLAN DES COMPÉTENCES ET BESOINS DE FORMATION</b>		
<p><b>Lacunes dans les compétences essentielles, qui se répercutent dans les compétences en mentorat</b></p>	<p>Le personnel du projet examine la documentation sur le mentorat et le cadre des compétences essentielles afin d'aligner les principes du mentorat sur les aspects pertinents de la communication orale, du raisonnement, du travail d'équipe et de l'apprentissage continu.</p>	<p>Examen des documents, analyse et documentation sur l'alignement de ces principes par le personnel du projet</p>

L'information concernant les **besoins commerciaux et les lacunes sur le plan du rendement et des compétences, qui se traduisent par des besoins de formation**, est mise au jour par des analyses exhaustives des besoins organisationnels. Ce processus commence par l'élaboration d'un cadre de rendement préliminaire, qui présente une approche systématique de l'élaboration d'une structure et d'une terminologie communes pour décrire et déterminer les lacunes sur le plan des compétences, sur le plan du rendement au travail et sur les résultats opérationnels dans tous les métiers sélectionnés. L'objectif du cadre préliminaire est de faire le lien entre un nombre raisonnable de résultats opérationnels définis avec précision et les

exigences de rendement des employés, notamment en reconnaissant la mesure dans laquelle les pratiques des *employés* en milieu de travail peuvent influencer sur les résultats *opérationnels*.

Pour élaborer ce cadre de rendement le personnel du projet examine la documentation pertinente relative aux normes de rendement des métiers ciblés qui ont été élaborées par des associations professionnelles et autres organisations et autorités responsables de la formation, tant à l'échelle fédérale que provinciale. Ces documents constituent un point de départ pour structurer les normes de rendement des employés et déterminer les exigences générales de rendement pour des tâches spécifiques. Ainsi, les liens établis entre les priorités opérationnelles et les exigences de rendement sont fondés sur le travail exigé des employés pour une tâche cible.

Le cadre de rendement est élaboré dès le début de la mise en œuvre du programme et constitue un guide essentiel qui orientera les activités de recherche et de mise en œuvre tout au long du projet. Plus particulièrement, le cadre aide à élaborer les outils et les protocoles de recherche utilisés pour la collecte des données. Il sert également à bâtir le contenu du programme de formation au mentorat, car il fournit des renseignements précis et extrêmement importants sur les lacunes de rendement à corriger à la faveur des activités de mentorat.

Le personnel du projet mène ensuite des entrevues et des consultations auprès des travailleurs à tous les niveaux au sein des organisations participantes, y compris les cadres supérieurs, les gestionnaires des ressources humaines, les surintendants, les contremaîtres, ainsi que les compagnons et les apprentis. Le but de ces consultations est de confirmer et de valider le cadre de rendement, de peaufiner l'harmonisation entre les besoins commerciaux, les lacunes du rendement et les besoins en compétences, tout en veillant à ce que la formation offerte soit adaptée aux besoins de l'industrie de la construction.

De plus, le personnel du projet compte sur leur compréhension du mentorat et leur expertise dans ce domaine et dans le domaine de la formation en compétences essentielles pour harmoniser les principes de base du mentorat avec les aspects clés des compétences essentielles. Cela permet non seulement d'assurer que le programme offre des activités de formation en compétences essentielles bien contextualisées – qui peuvent faire toute une différence dans la qualité du mentorat sur les chantiers de construction – mais également d'éclairer l'évaluation des compétences essentielles contextualisées qui sert à documenter les gains des participants en matière d'acquisition de compétences. Les résultats de ce processus sont brièvement abordés au tableau 7

### Activités de programme, étapes connexes, résultats et outils de mesure proposés

Comme nous l'avons déjà mentionné, le programme comporte trois étapes : 1) l'évaluation des besoins et la planification des services, 2) la prestation de programmes de formation et 3) le soutien à la poursuite du succès. Dans cette section, nous abordons l'adéquation des activités de programme à chacune des étapes et de ses jalons connexes, ainsi que des résultats ciblés et des outils recommandés pour mesurer ces résultats. Le tableau 8 présente un résumé de cette adéquation.

L'**évaluation des besoins** est réalisée non seulement auprès des travailleurs, mais également auprès des employeurs participants. Le personnel du projet travaille en collaboration avec les employeurs pour effectuer des analyses des besoins de l'entreprise, énoncer et valider les besoins de l'entreprise, ses lacunes sur le plan du rendement et des compétences, et qui requièrent de la formation. Le personnel travaille ensuite avec chacun des participants afin d'évaluer leurs compétences essentielles initiales dans le contexte du mentorat, en se fondant sur des évaluations contextualisées qui tiennent compte du cadre de rendement validé. Le niveau de rendement des participants est également évalué en mesurant la nature et l'importance des écarts entre le rendement réel des employés et les niveaux standards de rendement attendus par les employeurs dans le cadre d'une autoévaluation effectuée à partir d'un sondage. L'évaluation du rendement est également élaborée à partir du cadre de rendement validé.

À l'étape de la **planification des services**, le personnel travaille en étroite collaboration avec les employeurs et les employés participants afin de créer des plans de mentorat personnalisés. Pour les employeurs, ces plans comprennent la personnalisation et la contextualisation des programmes de mentorat, des outils et des mesures de soutien qui s'alignent à leurs besoins commerciaux et leurs cultures en milieu de travail. Les plans comprennent aussi des stratégies pour intégrer des exemples propres aux métiers dans les programmes de mentorat, afin d'illustrer comment le mentorat peut être appliqué sur les chantiers. Enfin, des stratégies de mise en œuvre sont recommandées aux employeurs pour la mise en place d'outils de mentorat et de mesures de soutien en milieu de travail qui tiennent compte des caractéristiques uniques de leur entreprise.

**Table 8 Activités, jalons, résultats et outils de collecte de données pour un programme de formation à l'emploi**

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<b>1. ÉVALUATION DES BESOINS ET PLANIFICATION DES SERVICES</b>			
Le personnel du programme mène des évaluations des besoins organisationnels auprès des employeurs participants afin de cerner et de valider les principaux besoins commerciaux, les lacunes sur le plan du rendement et sur le plan des compétences, et aussi la façon dont ces besoins et ces lacunes sont harmonisés et peuvent être améliorés grâce à la formation sur le mentorat.	<b>Évaluation des besoins organisationnels</b>	Preuve de réalisation Détermination des besoins commerciaux, des lacunes sur le plan du rendement et des compétences qui créent des besoins de formation	Protocoles d'analyse des besoins organisationnels

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
Une évaluation de base est effectuée auprès des participants pour mesurer les compétences essentielles contextualisées dans l'environnement de mentorat des métiers. Les participants doivent également remplir des évaluations de base pour mesurer la préparation à l'apprentissage, le mieux-être général et les compétences personnelles qui renseignent sur leur aptitude au travail.	<b>Evaluation des besoins individuels</b>	Preuve de réalisation  Dossier des compétences essentielles initiales contextualisées dans l'environnement de mentorat, ainsi que le rendement de base au travail	Evaluations de base et enquête; base de données administrative/SIGP
Les employeurs et les employés participants travaillent en collaboration avec le personnel du projet afin de créer des plans de mentorat personnalisés qui s'alignent sur les lacunes dans les compétences et le rendement des employés, ainsi que sur les besoins de l'entreprise et la culture des employeurs en milieu de travail.	<b>Création d'un plan de mentorat</b>	Preuve de création	Base de données administrative/SIGP
<b>2. PRESTATION DE LA FORMATION</b>			
Le personnel du programme offre des ateliers de mentorat axés sur l'amélioration de la communication orale, du travail d'équipe, du raisonnement et de l'apprentissage continu des participants.	<b>Gains sur le plan des compétences essentielles contextualisées dans l'environnement de mentorat des métiers de la construction</b>	Amélioration des résultats obtenus concernant les compétences essentielles évaluées dans le contexte du mentorat entre le niveau de référence et le suivi	Évaluation de suivi des compétences essentielles dans un contexte de mentorat
Les enseignants et les apprenants ont les compétences nécessaires pour améliorer leur efficacité et leur réceptivité à l'apprentissage continu tout au long de la vie.	<b>Gains sur le plan de la réceptivité à l'apprentissage continu</b>	Amélioration de la réceptivité à l'égard des résultats à l'échelle de l'apprentissage continu entre le niveau de référence et après la formation	Enquête de suivi

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
Les participants peuvent aussi acquérir un sentiment de mieux-être, se sentir plus en possession de leurs moyens et moins anxieux par rapport à leur carrière et à leur participation au marché du travail. Ils peuvent en outre voir leur réseau de soutien social s'agrandir et acquérir des habitudes, des perceptions, des comportements et des traits de personnalité qui les rendent plus consciencieux et plus fiables.	<b>Gains sur le plan du mieux-être général</b>	Amélioration des résultats à l'échelle de la santé mentale, de la satisfaction à l'égard de la vie et des réseaux sociaux entre le niveau de référence et après la formation	Enquête de suivi
	<b>Gains sur le plan des compétences personnelles et des compétences non cognitives</b>	Amélioration des résultats à l'échelle des cinq traits de la personnalité entre le niveau de référence et après la formation	Enquête de suivi
<b>3. CONTRIBUTION À UNE RÉUSSITE DURABLE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL</b>			
Le personnel travaille avec les apprenants afin de tirer parti des compétences, des connaissances, des comportements, des perceptions et des mentalités qu'ils ont acquis à la faveur du programme afin d'obtenir un succès continu.	<b>Atteinte des objectifs hebdomadaires de mentorat</b>	Preuve de réalisation	Base de données administrative/SIGP mise à jour par les employeurs et surveillée par le personnel du projet
	<b>Gains sur le plan du rendement au travail après un suivi de six mois</b>	Amélioration du rendement au travail avant et après la formation	Évaluation continue du rendement au travail
	<b>Progrès accomplis au niveau suivant de l'apprentissage après un suivi de douze</b>	Registre des progrès réalisés	Base de données administrative/SIGP

Les plans de mentorat à l'échelle individuelle pavent la voie à une amélioration des compétences des mentors et, partant, à une amélioration du rendement au travail, notamment en ce qui touche la sécurité, la qualité et la productivité. Les plans fournissent des renseignements détaillés sur les jalons que les participants peuvent espérer franchir par leur participation aux ateliers de mentorat; ils décrivent les étapes qu'ils doivent franchir pour tirer parti de leurs compétences et de leurs connaissances et ainsi améliorer leur rendement au travail. Ils montrent également comment faire le meilleur usage possible d'une formation technique sur le terrain par l'entremise des activités de mentorat pour acquérir toutes les

compétences nécessaires à l'exercice de leur métier et terminer leur apprentissage. À ce stade-ci, les indicateurs de réussite sont l'évaluation et la détermination des besoins de l'entreprise; les lacunes sur le plan du rendement et les lacunes sur le plan des compétences. Ces indicateurs peuvent être documentés au moyen d'une base de données administrative ou d'un système d'information de gestion de projet (SIGP) sous la surveillance du personnel du programme.

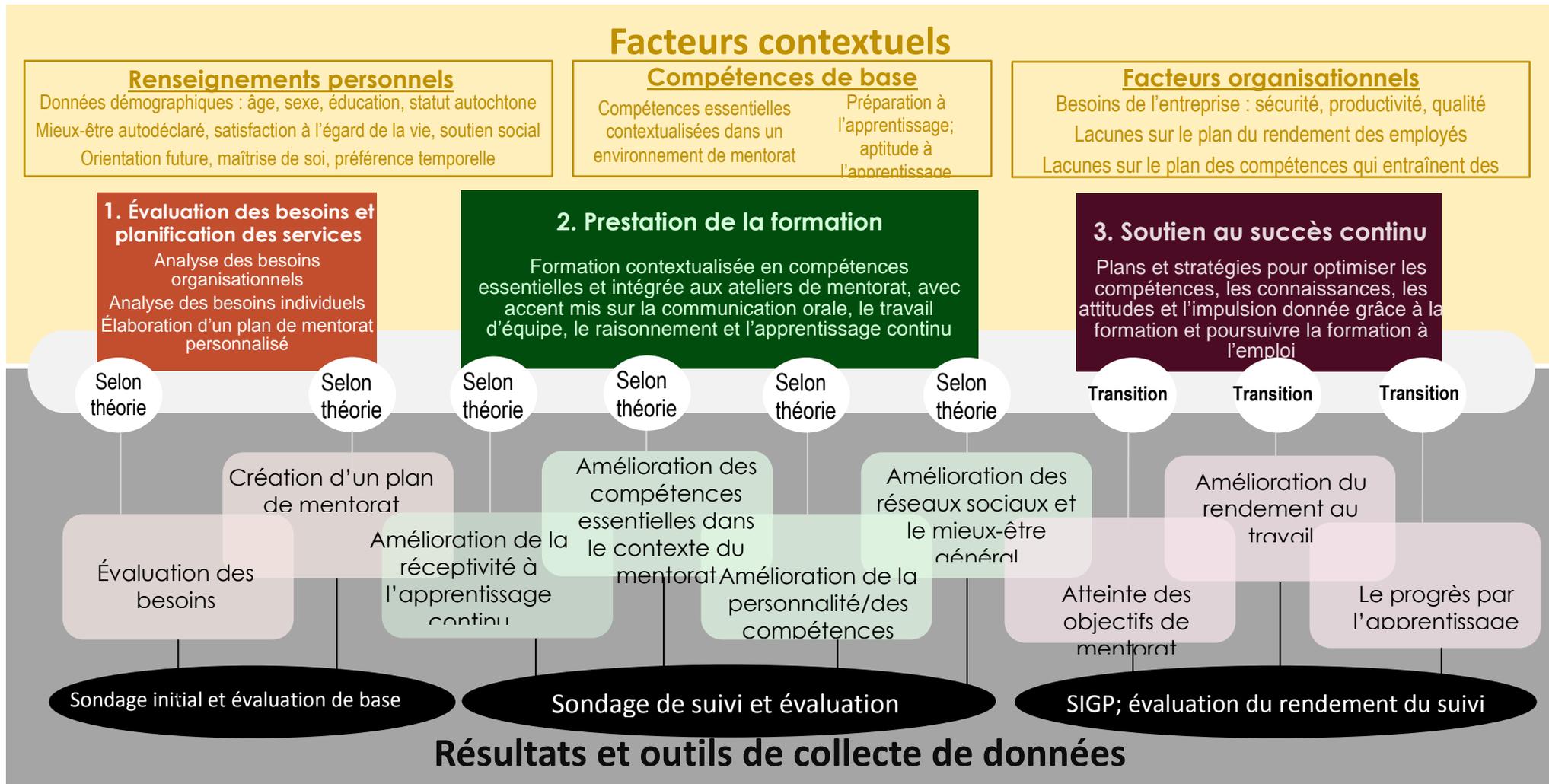
Le personnel du programme **donne ensuite la formation**. Les ateliers de mentorat mettent l'accent sur les jalons qui permettent aux mentors et aux mentorés de travailler efficacement. La formation souligne l'importance de la communication orale, du raisonnement, du travail d'équipe et de l'apprentissage continu, autant de compétences fondamentales pour l'établissement de solides relations de mentorat au travail. Les participants qui acquièrent les compétences nécessaires pour devenir des apprenants et des enseignants plus efficaces deviennent plus réceptifs à l'apprentissage continu tout au long de la vie. De plus, grâce à une meilleure compréhension de leurs propres compétences et à une meilleure définition du cheminement qui favorise le rendement au travail, les participants acquièrent un sentiment de mieux-être, se sentent plus en contrôle de leur vie et moins anxieux par rapport à leur cheminement de carrière et à leur participation au marché du travail. Ils peuvent en outre voir leur réseau social s'élargir à mesure qu'ils cultivent des relations de travail plus solides avec leurs mentors et leurs collègues. Qui plus est, ils peuvent adopter des habitudes, des perceptions, des comportements et des traits de personnalité qui les rendent plus consciencieux et plus fiables. À ce stade, les indicateurs de réussite sont les gains réalisés en compétences essentielles contextualisées dans l'environnement de mentorat des chantiers de construction; les gains en réceptivité à l'égard de l'apprentissage continu; les gains en mieux-être général et les gains sur le plan des compétences personnelles et des compétences non cognitives. Ce sont là autant de signes d'amélioration de l'aptitude au travail.

À la dernière étape du programme, le personnel offre **du soutien pour assurer le succès continu du mentorat**. Ils travaillent en collaboration avec chacun des participants à l'élaboration d'un plan pour intégrer les principes de mentorat dans leurs tâches quotidiennes par la création d'objectifs et d'exercices pratiques hebdomadaires qui leur permettent d'acquérir des habitudes de mentorat plus positives. Les participants mettent également à profit les compétences, les connaissances et le dynamisme engendrés par les activités de mentorat pour améliorer leur rendement au travail, corriger les lacunes dans les domaines clés qui ont été cernés à l'étape de l'évaluation des besoins, et contribuer ainsi à l'amélioration des résultats organisationnels de leurs employeurs. À ce stade, le personnel surveille la réalisation des objectifs et des exercices hebdomadaires des participants au mentorat sur une période de six mois. Pendant ce temps, le personnel procède à une évaluation *a posteriori* du rendement au travail en enregistrant les améliorations apportées sur le plan de la sécurité, de la productivité et de la qualité. Enfin, le personnel assure un suivi de douze mois afin de s'assurer que les apprentis sont passés aux niveaux suivants de leur programme d'apprentissage.

Enfin, la figure 8 présente les facteurs contextuels, les activités et les résultats du programme, et les outils de collecte de données connexes. Elle sert également d'exemple intéressant de la façon

dont un modèle de programme de formation en milieu de travail et ses jalons peuvent être décrits.

Figure 8 Modèle de programme de formation en milieu de travail conçu pour l'industrie de la construction



## 7.0 Adapter les mesures aux populations clés

Dans cette section, nous nous appuyerons sur la section 6 pour adapter les modèles d'échantillonnage et les cadres de mesure du rendement afin qu'ils correspondent aux besoins des populations cibles. Plus précisément, nous décrivons un programme de formation préalable à l'emploi pour les jeunes qui souhaitent améliorer leurs perspectives sur le marché du travail, en les encourageant à faire des études postsecondaires. Nous décrivons en outre deux programmes d'emploi, dont l'un est conçu pour les nouveaux arrivants et l'autre est adapté aux besoins des demandeurs d'emploi autochtones. Nous ne décrivons aucun programme ciblé en milieu de travail, car la priorité de la formation en milieu de travail est de s'aligner sur les *besoins généraux* de l'ensemble de l'effectif et non sur *les besoins particuliers* d'un groupe d'employés.

### 7.1 Programme de formation préalable à l'emploi pour les jeunes

#### Aperçu

Dans cet exemple, nous décrivons un programme de formation préalable à l'emploi dont l'objectif est de donner aux jeunes défavorisés le moyen d'obtenir un diplôme universitaire et d'améliorer leurs perspectives de carrière. En général, les jeunes issus de familles à faible revenu ou dont les parents ont un faible niveau de scolarité sont désavantagés lorsqu'ils envisagent de s'inscrire à l'université ou de terminer leurs études. (Côté et coll., 2008). Ce programme s'adresse également aux jeunes qui ne fréquentent pas l'école, qui sont sans emploi et qui ont exprimé le désir de fréquenter l'université, mais qui n'ont pas les compétences de base pour faire le premier pas. Le programme vise à offrir de la formation sur les aspects transférables de la numératie, de la littératie et de la documentation afin de préparer les jeunes à participer et à réussir à l'université. D'autres volets, comme les mesures de soutien à la transition, viennent en aide aux jeunes à présenter une demande d'admission, à s'inscrire et à obtenir un diplôme.

Un élément très important à souligner dans ce cadre de mesure est le type d'indicateurs qui permettent de voir comment les participants perçoivent les coûts et les avantages liés à une formation universitaire. De nombreuses études ont démontré que les Canadiens ont généralement tendance à mal évaluer le rendement de l'investissement dans un grade universitaire (Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2006; Côté et coll., 2008). La plupart surestiment – par un facteur de cinq – le coût des études universitaires à court terme par rapport aux avantages qu'ils procurent à long (Junor et Usher, 2004; Usher, 2005). Cette perception erronée est encore plus prononcée chez les répondants de familles à faible revenu, au point où ils pensent à tort que les coûts l'emportent sur les avantages (Usher, 2005).

Par ailleurs, il semble de plus en plus évident que des coûts non monétaires sont associés à la fréquentation de l'université, particulièrement chez les personnes de milieux défavorisés (Côté et al., 2008). Les questions d'identité, les tensions associées au changement d'identité et le fait de sortir de sa zone de confort ressortent souvent comme des obstacles à la fréquentation de l'université. Ces obstacles sont prédominants chez les jeunes Autochtones qui ont déclaré être plus

susceptibles de décrocher pour des « raisons personnelles » que pour des raisons d'ordre financier (Malatest et Associate, 2004).

Il importe de signaler que les perceptions jouent un rôle crucial dans la décision des jeunes de fréquenter l'université et de terminer leurs études universitaires. Côté et al. (2008) ont constaté que les coûts et avantages perçus sont des variables prédictives significatives de la fréquentation universitaire, même après avoir pris en compte la scolarité parentale, le genre, l'engagement du milieu scolaire et les notes à l'école secondaire. Peterson et Delmas (2001) ont constaté que les étudiants qui croient aux avantages de l'enseignement supérieur et qui associent les études universitaires à de meilleures possibilités d'emploi sont plus susceptibles de terminer leurs études. Lorsque les avantages à long terme de l'éducation sont perçus comme un investissement intéressant, qui offre de meilleures possibilités d'emploi, les étudiants sont plus susceptibles de persister jusqu'à la fin de leurs études (Frymier et Shulman, 1995). Étant donné l'importance de la perception des coûts et des avantages liés à une formation universitaire, ce facteur est inclus dans le cadre des mesures de ce programme. Dans la suite de la présente section nous présenterons les mesures recommandées dans ce contexte de préemploi.

## Facteurs contextuels

Pour ce modèle de programme, les principaux facteurs contextuels présentés schématiquement au tableau 9 sont à l'échelle individuelle. Outre les facteurs contextuels déjà abordés à la section 6.1, nous avons recueilli des données sur le rendement perçu sur l'investissement universitaire. L'échelle recommandée a été validée et largement utilisée dans divers projets ayant pour cible les jeunes (Côté et coll., 2008; Palameta et Voyer, 2011). La mesure contient des sous-échelles où sont saisis i) les avantages monétaires liés à l'université; ii) les avantages non monétaires liés à l'université; iii) l'évitement de la dette; iv) l'anxiété identitaire; v) les préoccupations liées à l'indécision et vi) la croyance dans des solutions de rechange aux études universitaires. L'échelle est particulièrement pertinente dans le contexte de ce programme, car les mesures sont contextualisées sous forme d'avantages futurs perçus en matière d'emploi. L'instrument est présenté de manière exhaustive à l'annexe I.

Les autres facteurs du cadre de mesure sont semblables à ceux qui ont été recueillis pour le programme général de formation préalable à l'emploi. Encore une fois, les **caractéristiques personnelles et démographiques** sont importantes parce qu'elles fournissent des renseignements sur le profil des participants; elles permettent au personnel du programme de mieux connaître les facteurs et les caractéristiques qui influencent les besoins de formation des participants.

**L'orientation future** est un trait personnel qui joue un rôle clé dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes de formation préalable à l'emploi. Comme nous l'avons mentionné précédemment, elle laisse entrevoir la persistance et le rendement des participants à la faveur du programme de formation, ainsi que leurs réalisations futures pendant leurs études et sur le marché du travail. Lorsque les renseignements sont recueillis dès que le participant choisit son

orientation future, le personnel du programme est mieux en mesure de concevoir des activités de formation qui correspondent à ses capacités, ses comportements et ses intérêts. Le personnel de programme peut en outre de concevoir des plans appropriés qui minimiseront les effets de l'attrition, surtout si les participants n'ont pas beaucoup d'attentes par rapport à leur orientation future, et ce, en établissant un lien entre sa formation actuelle et – plus important encore - sa future réussite professionnelle.

Les données sur les **aptitudes et les compétences de base** permettent au personnel du programme de personnaliser les activités de formation en fonction des besoins des participants. La compréhension des compétences essentielles initiales aide le personnel à ajuster le niveau de difficulté et de complexité de son programme de formation. Elle fournit également des renseignements cruciaux sur les écarts entre les niveaux de compétence actuels des participants et ceux dont ils auront besoin pour franchir les prochaines étapes. De plus, les mesures de base des compétences personnelles et de la préparation à l'apprentissage permettent au personnel de mieux identifier les prérequis qui aideront les participants à franchir les jalons suivant de l'apprentissage et de l'emploi.

**Table 9 Facteurs contextuels d'un programme de formation préalable à l'emploi pour les jeunes défavorisés**

Facteurs	Renseignements détaillés	Outils de collecte de données
<b>RENSEIGNEMENTS PERSONNELS</b>		
<b>Caractéristiques démographiques</b>	Âge, genre, éducation, état matrimonial, statut d'immigrant, statut autochtone, revenu individuel et du ménage, situation d'emploi actuelle, durée de la période de prestations d'assurance-emploi ou d'aide au revenu (le cas échéant) et durée des dernières périodes de chômage	Sondage initial
<b>Caractéristiques personnelles</b>	Mieux-être mental déclaré, satisfaction à l'égard de la vie et réseaux sociaux (voir l'annexe D)	Sondage initial
<b>Orientation future</b>	Évaluations pour déterminer si les répondants préfèrent recevoir une récompense importante plus tard ou une récompense modeste plus tôt (voir l'annexe E pour plus de détails)	Sondage initial
<b>Rendement sur investissement dans les études postsecondaires</b>	Mesures visant à saisir i) les avantages monétaires liés à l'université; ii) les avantages non monétaires liés à l'université; iii) l'évitement de la dette; iv) l'anxiété identitaire; v) les préoccupations liées à l'indécision; vi) la croyance en des solutions de rechange à l'université (voir l'annexe I pour plus de détails).	Sondage initial
<b>COMPÉTENCES DE BASE</b>		
<b>Compétences génériques essentielles</b>	Littératie, numératie, documentation	TOWES série générale (voir le rapport de la phase I de la Société de recherche sociale appliquée (SRSA) pour plus de détails)
<b>Préparation à l'apprentissage</b>	Ouverture à l'apprentissage continu (voir l'annexe C)	Sondage initial
<b>Compétences personnelles</b>	Les cinq traits de la personnalité (voir l'annexe C)	Sondage initial

### Activités de programme, jalons connexes, résultats et mesures proposés

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le programme comporte trois étapes : 1) l'évaluation des besoins et la planification des services; 2) la prestation de programmes de formation et 3) le soutien à la poursuite du succès. Dans cette section, nous aborderons

l'adéquation des activités de programme à chaque étape, et les jalons qui leur sont associés, de même que les résultats ciblés et les outils de mesure recommandés. Encore une fois, les éléments standards qui ont été abordés dans les sections précédentes sont surlignés en gris dans le tableau 10 et les éléments du programme de formation préalable à l'emploi sont surlignés en jaune.

À l'étape de l'**évaluation des besoins et de la planification des services**, le personnel du programme mène une enquête et procède à une évaluation de base qui lui permettra de recueillir des données sur les niveaux de compétence initiaux des apprenants. Comme la formation est axée sur les compétences génériques essentielles et transférables, on utilisera un outil générique d'évaluation des compétences essentielles<sup>8</sup>. Le personnel du programme travaille ensuite avec les participants à l'élaboration d'un plan d'apprentissage qui correspond à leurs niveaux de compétence initiaux et à leurs besoins de formation. Le plan décrit en détail les étapes par lesquelles les participants doivent passer pour atteindre leur objectif qui est de faire des études universitaires, ainsi que les étapes en classe et les jalons postérieurs au programme que les participants ont à franchir tout au long de leur parcours. À cette étape, les indicateurs de réussite sont fondés sur le sondage initial et l'évaluation de base, ainsi que sur la création d'un plan d'apprentissage correspondant aux compétences et aux capacités initiales du participant. Ces indicateurs peuvent être documentés au moyen d'une base de données administrative ou d'un SIGP, sous la surveillance du personnel du programme.

Par la suite, le personnel du programme **donne la formation** en mettant l'accent sur la préparation à l'apprentissage; les habiletés en planification de carrière et la littératie, la numératie et la documentation – trois groupes de compétences essentielles initiales qui sont transférables à de multiples contextes d'apprentissage et d'emploi. Une autre composante clé de la formation est d'aider les participants à réaliser que l'investissement de temps et d'efforts dans l'acquisition de compétences maintenant comporte de véritables avantages, comme la possibilité d'occuper de meilleurs emplois à l'avenir. Un bon moyen d'inciter les participants à se tourner vers l'avenir consiste à intégrer des exercices de formation qui mettent en évidence l'importance de l'apprentissage.

Les participants reçoivent également des services et des mesures de soutien qui les aident à se faire une idée plus précise du coût et des avantages qui découlent des études universitaires. Ce volet de la formation commence par la réalisation d'un travail de recherche sous la direction du personnel du programme qui familiarisera les participants avec les divers services de soutien financier qui leur sont offerts, y compris les prêts remboursables et les subventions non remboursables. Ils auront ainsi une meilleure idée de ce que coûtent des études universitaires. Le personnel aide également les participants à créer des « portefeuilles de carrière » personnalisés en tenant compte

<sup>8</sup> Pour illustrer notre propos dans ce cas-ci nous avons choisi TOWES série générale. Consultez le rapport de la phase I de la SRSA pour obtenir la liste complète des outils d'évaluation qui vous aideront à choisir ceux qui correspondent le mieux à vos besoins futurs en matière d'évaluation de programmes.

des forces et des intérêts de chacun. Cet exercice donne l'occasion aux participants d'explorer les différents diplômes exigés pour tel ou tel domaine, ainsi que les échelles salariales liées à chaque niveau de scolarité. Ces activités visent à aider les participants à mieux comprendre les avantages d'une formation universitaire et à affiner leur perception de ce que peut rapporter un investissement dans un diplôme universitaire.

**Table 10 Activités, jalons, résultats et outils de collecte de données pour un programme de formation préalable à l'emploi**

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<b>1.ÉVALUATION DES BESOINS ET PLANIFICATION DES SERVICES</b>			
Les participants remplissent un sondage initial et une évaluation de base qui permettra de mesurer les compétences essentielles initiales, la préparation à l'apprentissage, les aptitudes en planification de carrière, le mieux-être général, l'orientation future, le rendement perçu d'un investissement dans des études universitaires et les traits de caractère indicateurs de réceptivité aux études universitaires	<b>Achèvement de l'évaluation des besoins</b>	Preuve de réalisation	Évaluation et sondage initiaux; base de données administrative/SIGP
Les participants travaillent en collaboration avec le personnel du projet à la création de plans d'apprentissage personnalisés. Ces plans tracent le chemin que les participants doivent parcourir pour s'inscrire à l'université et faire des études dans des domaines qui correspondent à leurs aptitudes et leurs compétences de base. Les plans fournissent en outre des renseignements détaillés sur les jalons du programme de formation que les participants espèrent franchir ainsi que sur les étapes à suivre pour atteindre les objectifs d'apprentissage finaux.	<b>Création d'un plan d'apprentissage</b>	Preuve de création	Base de données administrative/SIGP
<b>2. PRESTATION DE LA FORMATION</b>			
Le personnel du programme offre de la formation sur la préparation à l'apprentissage aux participants afin qu'ils acquièrent une meilleure compréhension du marché du travail. Cette formation leur permet également d'acquérir les compétences de base nécessaires pour explorer le marché du travail et trouver	<b>Gains sur le plan de la préparation à l'apprentissage</b>	Amélioration de la réceptivité à l'égard des résultats à l'échelle de l'apprentissage continu entre le début de la formation et la fin de la formation.	Enquête de suivi

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<p>par eux-mêmes de l'information pertinente sur un secteur d'activités en particulier, notamment en ce qui touche les compétences et les titres de compétences nécessaires à la planification des prochains programmes d'études ou de formation dont ils auront besoin.</p>			
<p>Le personnel du programme offre de la formation sur les compétences essentielles, en mettant l'accent sur les compétences transférables dans une multitude de multiples contextes d'apprentissage et d'emploi, y compris la littératie, la numératie et la documentation.</p>	<p><b>Gains sur le plan des compétences essentielles</b></p>	<p>Amélioration des résultats en compétences essentielles ou des niveaux de compétence entre les activités initiales et les activités de suivi.</p>	<p>TOWES série générale</p>
<p>Le personnel insiste sur l'importance de la formation et de l'éducation continues en les jumelant à des possibilités de carrière et à des avantages réalistes pour les jeunes à l'avenir.</p>	<p><b>Gains sur le plan de l'orientation future</b></p>	<p>Amélioration des résultats à l'échelle de l'orientation future et des concepts qui s'y rattachent, comme la maîtrise de soi et la préférence temporelle entre le niveau de référence et la fin de la formation (voir l'annexe E pour de plus amples renseignements).</p>	<p>Enquête de suivi</p>
<p>Le personnel propose des exercices aux participants qui pourront ainsi se faire une meilleure idée des coûts et des avantages associés à des études universitaires.</p>	<p><b>Gains sur le rendement de l'investissement perçu en ce qui touche les études universitaires</b></p>	<p>Amélioration de la perception autodéclarée en ce qui touche les avantages monétaires et non monétaires découlant des études universitaires, accompagnée d'une diminution de l'anxiété identitaire, de l'aversion pour la dette, des préoccupations liées à l'indécision et de la croyance en des solutions</p>	<p>Enquête de suivi</p>

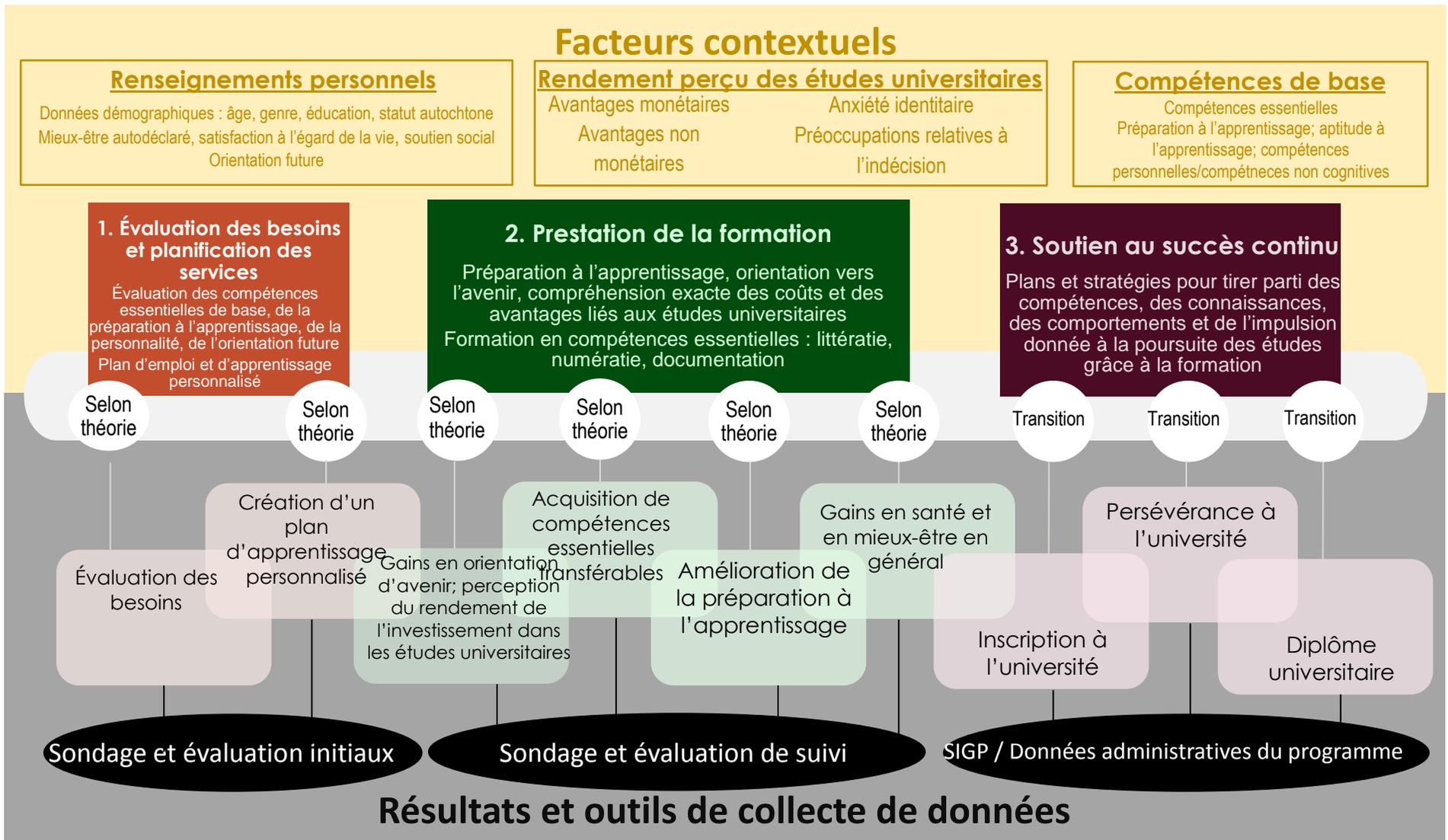
Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
		de rechange aux études universitaires.	
Une meilleure compréhension de leurs propres compétences et un plan d'emploi mieux défini, valorisant et durable dans le secteur d'intérêt ou tout autre secteur ciblé permet aux participants d'acquérir un sentiment de mieux-être, de se sentir plus en possession de leurs moyens et moins anxieux par rapport à leur future carrière et leur participation au marché du travail. En outre, ils peuvent se tourner davantage vers l'avenir et acquérir des habitudes, des perceptions, des comportements et des traits de personnalité qui contribuent positivement à leur employabilité.	<b>Gains sur le plan du mieux-être général</b>	Amélioration des résultats à l'échelle de la santé mentale, de la satisfaction à l'égard de la vie et des réseaux sociaux entre le niveau de référence et après la formation	Enquête de suivi
	<b>Gains sur le plan des compétences personnelles et des compétences non cognitives</b>	Amélioration des résultats à l'échelle des cinq traits de la personnalité entre le niveau de référence et après la formation	Enquête de suivi
<b>3. CONTRIBUTION À UNE RÉUSSITE DURABLE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL</b>			
Le personnel travaille en collaboration avec les apprenants afin de tirer parti des compétences, des connaissances, des attitudes, des perceptions et des mentalités acquises dans le cadre du programme et ainsi obtenir un succès continu.	<b>Inscription à l'université</b>	Preuve d'inscription	Base de données administrative/SIGP
	<b>Persistance et obtention d'un diplôme universitaire</b>	Preuve de réalisation	Base de données administrative/SIGP

Lorsque les participants ont une bonne compréhension de leurs propres compétences et qu'ils peuvent s'appuyer sur un plan bien défini en vue de l'obtention d'un emploi valorisant et durable dans leur secteur d'intérêt ou tout autre secteur ciblé, ils acquièrent un sentiment de mieux-être, se sentent plus en possession de leurs moyens et moins anxieux par rapport à leur orientation de carrière et à leur participation au marché du travail. Ils peuvent en outre être davantage tournés vers l'avenir et acquérir des habitudes, des comportements et des traits de personnalité qui contribuent positivement à leur employabilité. À cette étape, les indicateurs de réussite sont les gains dans la préparation à l'apprentissage; l'acquisition de compétences en planification de carrière; l'acquisition de compétences essentielles; le mieux-être général; l'orientation future; le rendement perçu sur l'investissement dans un programme universitaire et les compétences personnelles ou non cognitives mesurées au moyen d'une évaluation et d'une enquête de suivi.

À la dernière étape du programme, le personnel offre **des services de soutien pour assurer la réussite de l'apprentissage continu**. Il travaille en collaboration avec les apprenants à la conception de plans et de stratégies qui les aideront à tirer parti de ce qu'ils ont appris en classe pour faire leurs études universitaires. Par exemple, le personnel peut aider les participants à remplir leur demande d'aide financière, à naviguer dans les systèmes de soutien offerts à l'école en veillant à ce qu'ils aient les compétences et la confiance nécessaires pour chercher de l'aide supplémentaire au besoin. À cette étape, le personnel doit effectuer un suivi à long terme des indicateurs de réussite auprès des participants, notamment en ce qui touche l'inscription, la persévérance et l'achèvement des études universitaires.

Enfin, la figure 9 présente les facteurs contextuels, les activités de programme, les résultats de programme et les outils de collecte de données en lien avec cet exemple de formation préalable à l'emploi. Cette figure illustre en outre la façon dont un modèle de programme de formation préalable à l'emploi peut être résumé et décrit.

Figure 9 Modèle type pour un programme de formation préalable à l'emploi visant à accroître la participation universitaire des jeunes défavorisés



## 7.2 Programme de formation à l'emploi pour les nouveaux arrivants

### Aperçu

Dans cette section, nous décrivons un programme de formation à l'emploi conçu pour les nouveaux arrivants au Canada. Outre les aptitudes et les compétences, le sentiment d'appartenance et l'acculturation sont des facteurs importants pour ce groupe cible, car un fort sentiment d'appartenance et des profils renforcés à l'égard de l'acculturation sont essentiels à l'amélioration du sentiment général de mieux-être des nouveaux arrivants au Canada (Hou et coll., 2016). Ces facteurs témoignent de leur volonté et de leur capacité à s'engager non seulement vis-à-vis du pays d'accueil (Canada), mais aussi à l'égard de la culture patrimoniale de leur propre groupe (pays d'origine). Des études menées dans d'autres pays ont montré que le sentiment d'appartenance est étroitement lié à l'estime de soi, à la satisfaction à l'égard de la vie et à la compétence sociale (Nguyen & Benet-Martinez, 2013). Selon des données probantes, le sentiment d'appartenance au Canada est étroitement associé aux résultats professionnels et aux revenus (Gariba, 2009).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'un des principaux objectifs des programmes de formation à l'emploi est d'aider les participants à satisfaire aux exigences en matière de compétences et aux normes de rendement, de manière qu'ils puissent travailler dans le secteur ou l'industrie de leur choix. Le recours à une approche par secteur pour élaborer des programmes de formation à l'emploi permet d'intégrer les exigences en matière de compétences et les normes de rendement sectorielles dans le modèle, dans les programmes d'études et dans les outils d'évaluation. Ainsi, le modèle de programme s'harmonise non seulement avec les besoins de formation des demandeurs d'emploi, mais aussi avec les besoins en compétences des employeurs qui cherchent à embaucher des travailleurs dont les aptitudes et les compétences répondent aux attentes et aux normes établies par ces employeurs.

Afin de faciliter la comparaison entre les différents exemples, nous utiliserons la structure de formation à l'emploi élaborée pour le secteur manufacturier décrite précédemment. Le programme forme les participants afin de les appuyer dans leur recherche d'un emploi durable, par exemple, comme celui d'opérateur de machine à coudre. Le personnel du programme travaille en étroite collaboration avec un employeur du secteur de la fabrication afin de connaître les critères de rendement de l'industrie. L'harmonisation des normes de rendement du secteur d'activités au cadre des compétences essentielles se traduit par un modèle de programme de formation qui contextualise la formation en compétences essentielles dans le cadre de rendement de l'industrie de la fabrication, car il met l'accent sur les types de compétences susceptibles d'aider les chercheurs d'emploi à atteindre les critères de rendement au travail.

Le programme comprend deux volets de formation en compétences essentielles. Dans un premier temps, les participants suivent une formation générale qui leur permettra de mettre à niveau les compétences essentielles et de franchir ensuite avec succès les différents jalons de la formation dans un contexte industriel. Puis, les participants reçoivent une formation sur les compétences essentielles propres à leur emploi, en vue d'atteindre ou de dépasser les niveaux de rendement de

l'industrie. Ensemble, ces deux volets de la formation sur les compétences essentielles aident les chercheurs d'emploi à se préparer au marché du travail, car ils transmettent les aptitudes et les compétences dont ils ont besoin pour s'acquitter de leur travail avec succès et devenir des employés utiles dans leur secteur de compétence.

## Facteurs contextuels

Les principaux facteurs contextuels de ce programme sont à la fois au niveau individuel et organisationnel, ainsi que l'illustre le tableau 11.

**Table 11 Facteurs contextuels pour un programme de formation à l'emploi**

Facteurs	Détails	Outils de collecte de données
<b>FACTEURS AU NIVEAU INDIVIDUEL</b>		
<b>RENSEIGNEMENTS PERSONNELS</b>		
<b>Caractéristiques démographiques</b>	Âge, genre, scolarité, état matrimonial, statut d'immigrant, revenu individuel et revenu du ménage, situation d'emploi actuelle, durée de la période de prestations d'assurance-emploi ou d'aide au revenu (le cas échéant) et durée des dernières périodes de chômage.	Sondage initial
<b>Caractéristiques personnelles</b>	Mieux-être mental déclaré et satisfaction à l'égard de la vie (voir l'annexe D). Dans ce cas-ci, les réseaux sociaux sont mesurés en fonction de deux dimensions différentes : avec des personnes qui ont la <u>même</u> culture, la même origine ethnique ou la même langue que les répondants; et avec des personnes ayant une culture, une origine ethnique ou une langue <u>différente</u> (voir l'annexe J)	Sondage initial
<b>Sentiment d'appartenance</b>	Sentiment d'appartenance déclaré (voir l'annexe K)	Sondage initial
<b>Attitudes d'acculturation</b>	Attitudes d'acculturation déclarées (voir l'annexe L)	Sondage initial
<b>OBSTACLES À L'EMPLOI</b>		
<b>Obstacles à l'emploi</b>	Les participants sont priés d'indiquer s'ils ont fait face à un ou plusieurs obstacles qui nuisent à leur capacité de trouver et de conserver un emploi (voir l'annexe B).	Sondage initial
<b>COMPÉTENCES DE BASE</b>		

Facteurs	Détails	Outils de collecte de données
<b>Compétences génériques essentielles</b>	Numératie	TOWES série générale (voir le rapport de la phase I de la SRSA pour plus de détails)
<b>Préparation à l'apprentissage; aptitude à l'apprentissage</b>	Ouverture à l'apprentissage continu (voir annexe C)	Sondage initial
<b>Adaptabilité de carrière</b>	Planification de carrière, sentiment d'efficacité personnelle en matière de choix de carrière, clarté de la recherche d'emploi, sentiment d'efficacité personnelle en matière de recherche d'emploi (voir l'annexe C)	Sondage initial
<b>Personnalité</b>	Les cinq facteurs de personnalité (voir l'annexe C)	Sondage initial

Facteurs	Détails	Outils de collecte de données
<b>FACTEURS ORGANISATIONNELS</b>		
<b>NORMES DE RENDEMENT</b>		
<b>Normes de rendement</b>	Au moyen d'entrevues et de consultations avec les cadres supérieurs et les gestionnaires des ressources humaines de l'entreprise, le personnel du programme détermine les principaux seuils de rendement que l'employeur s'attend à ce que les employés éventuels démontrent pour devenir des travailleurs utiles au sein de l'organisation. Ces critères de rendement sont fondés sur les tâches que les employés accomplissent quotidiennement (voir l'annexe F).	Documentation fournie par le personnel de projet

Comme nous l'avons déjà mentionné, les **caractéristiques démographiques et personnelles** sont importantes, car elles permettent d'établir le profil des participants. Elles permettent au personnel du programme d'acquérir une compréhension de base des caractéristiques et des facteurs particuliers qui influencent leurs besoins de formation.

Nous proposons une version modifiée de la mesure des réseaux sociaux pour mieux comprendre la diversité des participants au capital social. Plus particulièrement, les mesures modifiées demandent aux participants s'ils peuvent facilement obtenir de l'aide dans les différents aspects de la vie, non

seulement auprès de personnes de même culture, de même origine ethnique ou de même langue qu'eux, mais aussi auprès de personnes de culture et d'origine ethnique et linguistique différentes (voir l'annexe J pour l'ensemble de l'échelle). La mesure du sentiment d'appartenance et des attitudes d'acculturation sont également saisies (voir les annexes K et L pour l'ensemble des échelles).

L'information sur les **obstacles à l'emploi** est importante pour comprendre l'ampleur et la profondeur des défis auxquels les participants font face à cet égard. Les données sur les **aptitudes et les compétences essentielles initiales** permettent au personnel du programme de personnaliser les activités de formation en fonction des besoins des participants en matière de compétences. La compréhension des compétences essentielles initiales aide le personnel à ajuster le niveau de difficulté et de complexité de son programme de formation. Elle permet en outre de fournir des renseignements cruciaux sur les écarts entre les niveaux de compétence que possèdent les participants et les niveaux de compétence requis pour réussir aux prochaines étapes. De plus, les mesures de base de la préparation à l'apprentissage, de l'adaptabilité à l'emploi et des compétences personnelles permettent au personnel de mieux connaître les conditions préalables qui aideront les participants à franchir les jalons suivants et à conserver leur emploi.

Au niveau organisationnel, les employeurs s'attendent à ce que les travailleurs respectent des **normes de rendement** afin de contribuer de façon significative aux principaux résultats opérationnels sous-jacents. Pour mettre au jour ces normes de rendement, le personnel du programme mène des entrevues et des consultations auprès des cadres supérieurs et des spécialistes des ressources humaines de l'entreprise. L'équipe définit conjointement les principaux domaines de rendement couvrant les jalons que les travailleurs doivent franchir pour atteindre les résultats opérationnels. L'atteinte de ces normes de rendement est l'un des jalons de la formation des participants. Le personnel du programme conçoit et élabore ensuite la formation en fonction de ces objectifs, par la contextualisation de ses activités de formation dans le cadre du rendement au travail.

### Activités de programme, jalons, résultats et outils de mesure proposés

Comme nous l'avons déjà mentionné, le programme comporte trois étapes : 1) l'évaluation des besoins et la planification des services; 2) la prestation de la formation et 3) le soutien à une réussite durable. Dans cette section, nous abordons l'adéquation des activités de programme à chacune des étapes et de ses jalons, ainsi que les résultats ciblés et les outils recommandés pour mesurer ces résultats. Le tableau 12 présente un résumé de cette harmonisation.

À l'étape de l'**évaluation des besoins et de la planification des services**, le personnel du programme effectue une enquête et une évaluation initiales afin de recueillir des données sur les niveaux de compétence initiaux des apprenants. À cette étape, le personnel effectue une évaluation

générique afin de documenter les compétences génériques essentielles de base<sup>9</sup>. Le personnel du programme travaille ensuite avec les participants à l'élaboration d'un plan d'emploi et d'apprentissage qui correspond à leurs niveaux de compétence initiaux et à leurs besoins de formation. Le plan décrit en détail les mesures que les participants doivent prendre pour, ultimement, atteindre leurs objectifs d'emploi et souligne les jalons en classe et à la sortie du programme que les participants cherchent à atteindre tout au long de leur parcours. À cette étape, les indicateurs de réussite sont l'achèvement de l'enquête et des évaluations initiales, ainsi que la création du programme d'emploi et d'apprentissage correspondant aux compétences et aux capacités initiales du participant. Ces indicateurs peuvent être documentés au moyen d'une base de données administrative ou d'un SIGP surveillé par le personnel du programme.

**Table 12 Activités, jalons, résultats et outils de collecte de données pour un programme de formation à l'emploi**

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<b>1.ÉVALUATION DES BESOINS ET PLANIFICATION DES SERVICES</b>			
Les participants remplissent formulaire d'enquête et une évaluation de base pour mesurer les compétences essentielles initiales, la préparation à l'apprentissage, les aptitudes en planification de carrière, le mieux-être en général et les facteurs de personnalité à l'appui de leur employabilité.	<b>Achèvement de l'évaluation des besoins</b>	Preuve de réalisation	Évaluations et enquêtes initiales; base de données administrative/SIGP
Les participants travaillent avec le personnel du projet à la création de plans d'emploi et d'apprentissage personnalisés. Ces plans pavent la voie à un emploi en fonction des aptitudes et compétences de départ des participants. Ils fournissent en outre des renseignements détaillés sur les jalons que les participants espèrent franchir dans le cadre du programme de formation, accompagnés d'une description de la marche à suivre pour atteindre les objectifs d'apprentissage et/ou d'emploi.	<b>Création d'un plan d'emploi et d'apprentissage</b>	Preuve de réalisation	Base de données administrative/SIGP

<sup>9</sup> Pour illustrer notre propos, nous avons choisi l'évaluation ESG dans ce cas-ci. Consultez le rapport de la phase I de la SRSA pour obtenir la liste complète des outils d'évaluation qui aideront à choisir ceux qui correspondent le mieux à vos besoins futurs en matière d'évaluation des programmes.

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<b>2. PRESTATION DE LA FORMATION</b>			
Le personnel du programme offre de la formation sur la préparation à l'apprentissage et sur la préparation au marché du travail, permettant ainsi aux participants de mieux comprendre le marché du travail. Il permet en outre aux participants d'acquérir les compétences de base pour explorer les possibilités du marché du travail et trouver de l'information pertinente sur le secteur d'activité, y compris de l'information sur les compétences et les titres de compétences requis pour planifier les prochains programmes d'études ou de formation dont ils ont besoin.	<b>Gains sur le plan de la préparation à l'apprentissage</b>	Amélioration de la réceptivité à l'égard des résultats à l'échelle de l'apprentissage continu entre le niveau de référence et après la formation	Enquête de suivi
	<b>Gains sur le plan de l'acquisition de compétences en planification de carrière</b>	Amélioration des résultats à l'échelle de l'adaptabilité à l'emploi entre le niveau de référence et après la formation	Enquête de suivi
Le personnel du programme offre de la formation en compétences essentielles, tout en mettant l'accent sur les compétences de base en littératie qui sont transférables à de multiples contextes d'apprentissage et d'emploi, y compris la documentation et la numératie.	<b>Gains sur le plan des compétences génériques essentielles</b>	Amélioration des notes ou des niveaux de compétences essentielles entre le niveau de référence et le suivi	Évaluation des compétences génériques essentielles ESG

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<p>Le personnel du programme offre une formation qui intègre les compétences essentielles aux normes de rendement définies par l'employeur, en insistant sur les compétences essentielles que l'employeur attend de ses employés.</p>	<p><b>Satisfaire aux exigences de l'industrie en matière de compétences essentielles</b></p>	<p>Atteinte du seuil de rendement minimal pour l'évaluation des compétences essentielles propres à un emploi. Cette évaluation est élaborée conjointement par l'employeur et le personnel du programme en fonction des repères définis par l'employeur pour les compétences essentielles en milieu de travail (voir les annexes F et G).</p>	<p>Évaluation des compétences essentielles propres à un emploi</p>
<p>Le personnel du programme offre aux participants un atelier portant sur la culture du milieu de travail canadien. Le programme comprend des conseils sur la façon d'utiliser la communication non verbale en milieu de travail, sur les compétences en communication de base, comme les discussions informelles, sur la compréhension et le respect des échéances et des horaires, etc.</p>	<p><b>Meilleure compréhension de la culture du milieu de travail canadien</b></p>	<p>Compte rendu de la séance d'orientation sur la culture du milieu de travail canadien</p>	<p>Base de données administrative/SIGP</p>

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
La participation à un programme de formation axé sur la carrière et l'engagement envers ce programme sont susceptibles de renforcer le sentiment d'appartenance des participants à leur nouvelle communauté, réduisant du coup le sentiment d'isolement. Leurs perceptions et le respect qu'elles ont envers les valeurs et les traditions d'autres groupes ethniques et culturels peuvent également être optimisés par le renforcement des attitudes d'acculturation.	<b>Gains en ce qui touche au sentiment d'appartenance et aux attitudes d'acculturation</b>	Augmentation des mesures prises pour appréhender le sentiment d'appartenance et les attitudes d'acculturation envers le Canada; aucune diminution des mesures prises pour appréhender le sentiment d'appartenance et les attitudes d'acculturation envers le pays d'origine	Enquête de suivi
Grâce à une meilleure compréhension de leurs propres compétences et à une meilleure définition du plan visant l'obtention d'un emploi valorisant et durable dans l'industrie ou dans le secteur ciblé, les participants peuvent acquérir un sentiment de mieux-être, se sentir bien en possession de leurs moyens et moins anxieux par rapport à leur orientation de carrière et à leur participation au marché du travail. Ils peuvent aussi être davantage tournés vers l'avenir et acquérir des habitudes, des perceptions, des attitudes et des traits de personnalité qui contribuent positivement à leur employabilité.	<b>Gains sur le plan du mieux-être général</b>	Amélioration des résultats à l'échelle de la santé mentale, de la satisfaction à l'égard de la vie et des réseaux sociaux entre le niveau de référence et après la formation	Enquête de suivi
	<b>Gains sur le plan de la personnalité et des compétences non cognitives</b>	Amélioration des résultats à l'échelle des cinq grands facteurs de personnalité entre le niveau de référence et après la formation	Enquête de suivi

### 3. CONTRIBUTION À LA RÉUSSITE DURABLE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Activités de programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
Le personnel travaille en collaboration avec les apprenants afin de tirer parti des compétences, des connaissances, des attitudes, des perceptions et des mentalités acquises dans le cadre du programme et obtenir ainsi un succès continu.	<b>Participation à une expérience de travail-études significatives dans un secteur d'emploi ou un métier ciblés</b>	Atteinte d'un taux de rendement de 10 % sur l'investissement, selon l'évaluation interne de l'employeur	Base de données administrative/SIGP
	<b>Formation technique supplémentaire propre au secteur d'activité</b>	Atteinte d'un taux de rendement de 20 % sur l'investissement, selon l'évaluation interne de l'employeur	Base de données administrative/SIGP
	<b>Placement dans un secteur d'emploi ou un métier ciblés</b>	Emploi dans la profession cible indiquée dans le plan d'apprentissage professionnel	Base de données administrative/SIGP
	<b>Maintien en poste pendant trois mois</b>	Preuve d'emploi permanent.	Base de données administrative/SIGP
	<b>Maintien en poste pendant six mois</b>	Les participants doivent travailler 20 heures par semaine minimum pendant chacune des trois périodes de suivi indiquées.	Base de données administrative /SIGP
	<b>Maintien en poste pendant douze mois</b>		Base de données administrative/SIGP

**Formation par le personnel de programme** – Dans un premier temps, la formation porte sur la préparation à l'apprentissage, sur les aptitudes en planification de carrière, et sur les compétences en littératie, en numératie et en documentation – trois compétences essentielles initiales et transférables dans de multiples contextes d'apprentissage et d'emploi. Ensuite, le personnel du programme prépare les participants au marché du travail canadien dans le cadre d'un atelier où sont présentés les principes de base des cultures en milieu de travail canadien. Cet atelier permet aux nouveaux arrivants de se familiariser avec les règles non écrites des milieux de travail canadiens, comme le respect de l'espace personnel, les sujets de discussion appropriés et le respect des échéances et des horaires.

Le deuxième volet de la formation porte sur les compétences essentielles propres à l'industrie et met l'accent sur les différents aspects des compétences essentielles qui s'alignent aux exigences de rendement propres aux opérateurs de machine à coudre. Une évaluation des compétences essentielles propres à un emploi (CEPE) est effectuée en tenant compte des critères de rendement que le personnel du programme et les employeurs auront définis conjointement. Dans ce projet, l'évaluation des CEPE est un outil contextualisé et coté par l'employeur, qui intègre des évaluations des compétences essentielles dans un ensemble de tâches propres à un secteur d'activité donné, afin de documenter les progrès accomplis dans l'acquisition de compétences normalisées. Il donne une indication de la mesure dans laquelle les apprenants sont prêts à atteindre les objectifs de rendement définis par l'employeur au moment de transition d'une formation en classe à un stage en milieu de travail. Les formateurs à l'emploi de l'employeur observent et évaluent chaque participant sur une échelle de 1 à 5 dans 14 secteurs de rendement en marge de la prestation d'une formation technique, de manière à fournir aux apprenants les compétences techniques de base dans ce secteur d'activité (voir les annexes F et G ainsi que le rapport de la phase I de la SRSA pour plus de détails).

D'autres résultats sont recueillis à cette étape. Grâce à une meilleure compréhension de leurs propres compétences et à un plan bien défini pour obtenir un emploi valorisant et durable, dans l'industrie ou le secteur de leur choix, les participants peuvent acquérir un plus grand sentiment de mieux-être, se sentir plus en possession de leurs moyens et moins anxieux par rapport à leur orientation de carrière et à leur participation au marché du travail. Ils peuvent aussi développer des habitudes, des comportements et acquérir des traits de personnalité qui contribueront positivement à leur employabilité.

Le sentiment d'appartenance et les attitudes d'acculturation peuvent également être renforcés. En effet, de nombreuses initiatives pancanadiennes, axées sur le développement du capital humain et la participation à la population active ont fait état d'une augmentation de l'engagement social, de la participation communautaire et du sentiment d'appartenance parmi les participants de groupes confrontés à de multiples obstacles, comme les nouveaux arrivants (Toye et Downing, 2006). La participation à un programme de formation utile et pertinent peut accroître le sentiment d'inclusion sociale, qui s'accompagne souvent de changements importants dans la perception et les attitudes qui se traduisent en retour par un sentiment d'appartenance à la communauté et de fierté identitaire. Les participants sont ainsi plus attachés à leur communauté et ressentent moins l'isolement. À mesure que les contacts sociaux et la perception du soutien de la part des résidents augmentent, le sentiment d'appartenance à la collectivité canadienne augmente en parallèle, et demeure inchangé à l'égard du pays d'origine, tout en étant susceptible d'augmenter également. Le sentiment d'appartenance des participants contribue également à leur acculturation en renforçant la valeur perçue associée au fait de rester en contact avec d'autres personnes au Canada qui ne font pas partie du même groupe ethnique ou culturel et en les encourageant à se familiariser avec les valeurs et les traditions des Canadiens et à les partager. En même temps, le sentiment d'appartenance contribue à préserver les valeurs et les traditions de leur patrie qu'ils partagent avec les gens appartenant à leur groupe ethnique ou culturel au Canada.

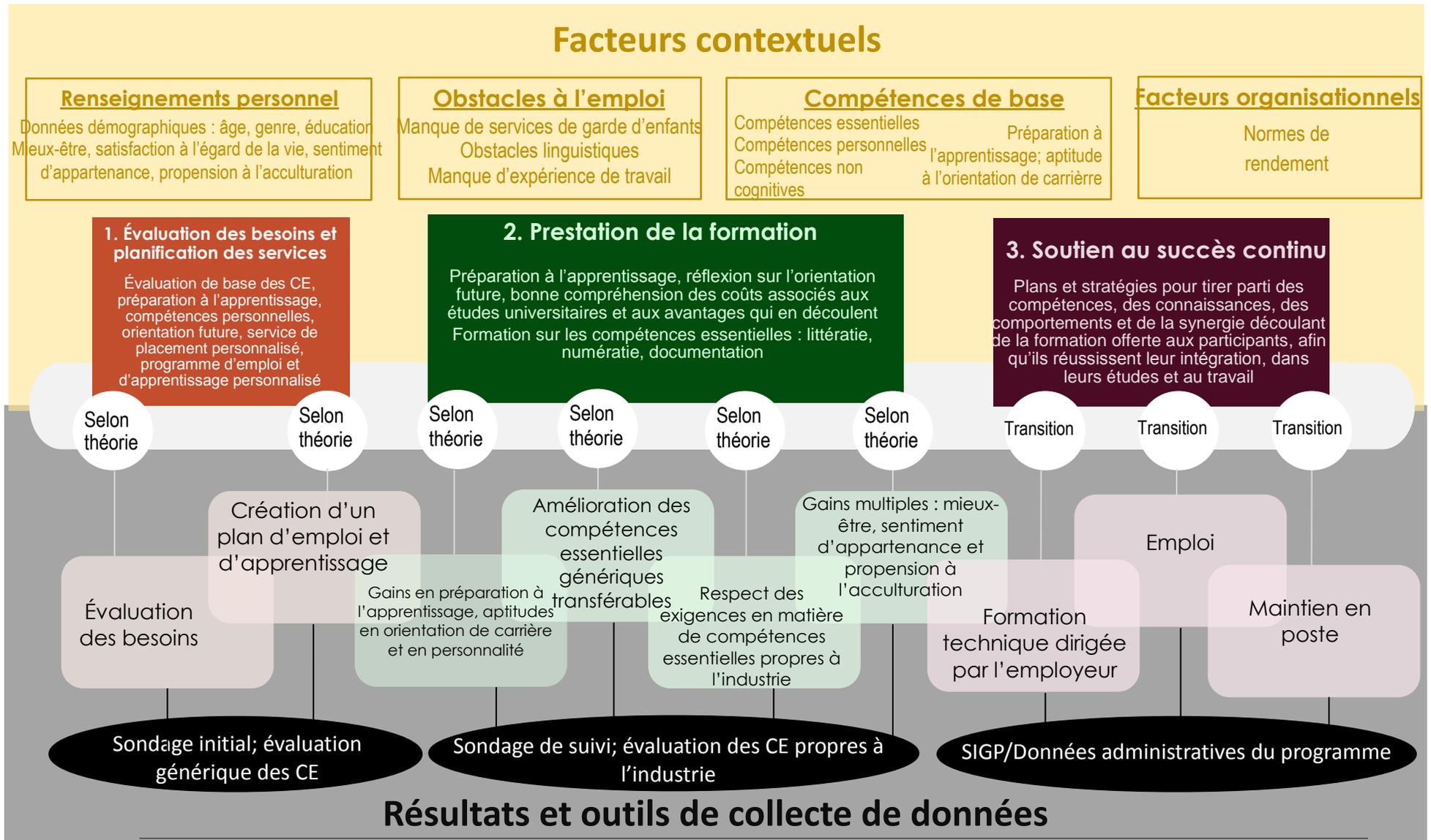
À cette étape, les indicateurs de réussite sont la préparation à l'apprentissage; les aptitudes en planification de carrière; les compétences génériques essentielles; la note de passage à l'évaluation des compétences essentielles propres à l'industrie; de même que les gains en mieux-être général; le sentiment d'appartenance; les attitudes d'acculturation et les compétences personnelles ou non cognitives mesurées au moyen d'enquêtes et d'évaluations.

À la dernière étape du programme, le personnel du programme offre du **soutien pour assurer l'apprentissage continu et la réussite professionnelle**. Il travaille en collaboration avec les apprenants à la conception de plans et de stratégies qui les aideront à tirer parti de ce qu'ils ont appris en classe pour ainsi continuer à réussir dans des contextes d'apprentissage et d'emploi au-delà du programme. Dans le cas présent, le personnel travaille avec les participants à l'élaboration d'un plan de transfert des connaissances et leur fournit des stratégies concrètes pour traduire ce qu'ils ont appris en classe en ce qu'ils doivent faire sur les lieux du travail. Le personnel continue de fournir du soutien dans la mesure du possible et de surveiller les réalisations des participants au fur et à mesure qu'ils franchissent les différents jalons, signes d'une transition réussie vers le milieu de travail.

Ces jalons de transition commencent par la participation à une expérience de travail études avec l'employeur. À cette étape, le personnel du programme prend des dispositions avec l'employeur participant pour offrir un programme d'expérience de travail qui comprend l'équivalent de 40 heures de travail. Chaque participant suit un atelier d'orientation, reçoit un plan de formation ou d'emploi élaboré avec l'employeur, une supervision et des commentaires des superviseurs de l'employeur sur une base régulière, de même qu'une rétroaction et un encadrement formels et informels du personnel du programme. Le jalon de cette étape se fonde sur le rendement défini par l'employeur, à savoir un taux de rendement de 10 % sur leur investissement. Les participants qui atteignent ce jalon sont ensuite inscrits à une formation technique propre au secteur et offerte par l'employeur. À ce stade, l'employeur s'attend à ce que le participant atteigne un taux de rendement de 20 % sur son investissement pour être embauché. Une fois les participants embauchés, le personnel du programme communique avec les participants aux trois, six et neuf mois afin d'assurer un suivi du maintien en poste des participants au programme.

Enfin, la figure 10 présente les facteurs contextuels, les activités de programme, les résultats de programme et les outils de collecte de données connexes. Il s'agit également d'un exemple concret de la façon dont un modèle de programme de formation à l'emploi par jalons successifs peut être décrit.

Figure 10 Modèle de formation à l'emploi pour les nouveaux arrivants



## 7.3 Programme de formation à l'emploi pour Autochtones

### Vue d'ensemble

Ce programme de formation à l'emploi est conçu pour les chercheurs d'emploi autochtones, sans emploi ou sous-employés et occupant des « emplois de survie », qui cherchent de l'aide pour obtenir un travail correspondant davantage à leurs compétences et à leurs intérêts. Ce programme est donc adapté aux besoins des participants autochtones et comprend des stratégies de conception, de mise en œuvre et d'évaluation culturellement et socialement pertinentes. Le modèle est plus précisément conçu en étroite collaboration avec des communautés de Premières nations, de Métis et d'Inuits locales de sorte à assurer une approche holistique et axée sur la culture. Le programme, qui fait notamment appel à la narration, à l'art et à la musique, permet aux participants de découvrir les compétences essentielles par la pratique d'activités traditionnelles comme la pêche, le trappage, la peinture et la narration d'histoires, conformément aux pratiques exemplaires recommandées dans le domaine (Klinga, 2012). De plus, des méthodes pédagogiques orientées vers les approches expérientielles sont employées. L'apprentissage est pratique, interactif et il est directement transférable aux tâches en milieu de travail, car des documents et du matériel réels, propres au milieu de travail, sont intégrés aux cours. De plus, le personnel du programme communique avec les familles et les communautés et veille à ce que tous les aspects de la vie des participants soient pris en compte, surtout si la participation au programme exige qu'ils s'absentent de leur communauté. Il s'agit d'une étape qui, selon les documents de pratiques exemplaires du domaine, offre aux participants du programme ainsi qu'à leurs familles la tranquillité d'esprit, qui contribue à maintenir un climat de confiance et qui augmente la motivation à continuer à prendre part à la formation (MNP LLP, 2012).

Bien que nous visions l'élaboration d'une approche axée sur la culture, la présente section expose un cadre générique auquel sont intégrées des mesures ayant donné des résultats probants lors de programmes de formation auxquels ont participé des apprenants autochtones. Ces options de mesure constitueront un point de départ et faciliteront l'élaboration d'évaluations et d'outils de collecte de données adaptés au contexte culturel qui correspondent mieux aux besoins de mesure de programmes spécialement conçus pour les apprenants autochtones.

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'un des principaux objectifs de la formation à l'emploi est d'aider les participants à satisfaire aux exigences en matière de compétences et aux normes de rendement afin de pouvoir travailler dans le secteur ou l'industrie de leur choix. Le fait d'opter pour une méthode d'élaboration de programme qui soit fonction du secteur permet d'intégrer les exigences en matière de compétences et les normes de rendement propres au secteur soient au modèle, aux cours et aux outils d'évaluation. Ainsi, le modèle de programme créé correspond non seulement aux besoins de formation des chercheurs d'emploi, mais aussi aux besoins en matière de compétences des employeurs qui souhaitent embaucher des travailleurs dont les compétences et les aptitudes correspondent à leurs exigences et à leurs normes.

Afin de faciliter la comparaison des modèles, nous emploierons la structure de formation à l'emploi élaborée pour le secteur manufacturier, décrite à la section précédente, que nous adapterons au contexte culturel des chercheurs d'emploi autochtones. Le personnel du programme travaille en

étroite collaboration avec un employeur du secteur manufacturier afin de déterminer les indices de rendement du secteur. Le modèle de programme ainsi conçu fait le lien entre les normes de rendement propres au secteur et le cadre de compétences essentielles. Il applique à la formation en matière de compétences essentielles le cadre de rendement du secteur manufacturier. Le modèle est alors axé sur le type de compétences qui augmenteraient les chances des chercheurs d'emploi de respecter les indices de rendement au travail.

Le programme conçu comprend deux composantes de formation liées aux compétences essentielles. Les participants entament d'abord une formation générique en matière de compétences essentielles. Leurs compétences acquises sont ensuite améliorées, ce qui leur permettra plus tard de satisfaire aux exigences de la formation adaptée au secteur et de franchir les jalons menant à l'emploi. Lors d'une étape ultérieure, les participants reçoivent une formation en compétences essentielles propre à un emploi et acquièrent les aptitudes conformes aux indices de rendement du secteur, ou des aptitudes les surpassant. Ces deux composantes de la formation en compétences essentielles rendent les chercheurs d'emploi plus aptes à intégrer le marché du travail et leur apportent les compétences et les aptitudes nécessaires pour accomplir avec succès les tâches au travail et pour devenir des employés apportant une contribution significative au secteur de leur choix.

## Facteurs contextuels

Dans le cadre de ce programme, les principaux facteurs contextuels s'observent à la fois chez les individus et dans les organisations, comme l'illustre le tableau 13.

Rappelons qu'il faut tenir compte **des caractéristiques démographiques et personnelles**, car elles dévoilent les profils des participants. Elles donnent au personnel du programme une idée générale des facteurs et des caractéristiques uniques ayant une influence sur les besoins de formation des participants.

**Tableau 13 Facteurs contextuels pour un programme de formation à l'emploi**

Facteurs	Précisions	Outils de collecte de données
<b>FACTEURS INDIVIDUELS</b>		
<b>INFORMATIONS INDIVIDUELLES</b>		
<b>Caractéristiques démographiques</b>	Âge, genre, éducation, état matrimonial, statut d'immigrant, statut d'autochtone, revenu individuel et revenu du foyer, situation d'emploi actuelle, durée des prestations de l'assurance-emploi ou de l'aide au revenu (s'il y a lieu) et durée des dernières périodes passées sans emploi	Sondage initial

Facteurs	Précisions	Outils de collecte de données
<b>Caractéristiques personnelles</b>	Mieux-être mental déclaré, satisfaction à l'égard de la vie, et réseaux au sein de la communauté (voir l'annexe D)	Sondage initial
<b>OBSTACLES À L'EMPLOI</b>		
<b>Obstacles à l'emploi</b>	Les participants sont invités à indiquer s'ils ont fait face à l'un ou à plusieurs des obstacles figurant sur la liste des obstacles courants qui réduisent la capacité à trouver et à conserver un emploi (voir l'annexe B)	Sondage initial
<b>COMPÉTENCES ESSENTIELLES</b>		
<b>Compétences essentielles génériques</b>	Lecture, utilisation de documents et numératie	série générale TOWES (voir le rapport de la SRSA Phase 1 pour des précisions)
<b>Préparation à l'apprentissage</b>	Ouverture à l'apprentissage continu (voir l'annexe C)	Sondage initial
<b>Capacité d'adaptation à la carrière</b>	Planification de carrière, autoévaluation de l'efficacité en prise de décisions concernant la carrière, clarté en recherche d'emploi, auto-évaluation de l'efficacité en recherche d'emploi (voir l'annexe C)	Sondage initial
<b>Personnalité</b>	Les cinq traits de personnalité (voir l'annexe C)	Sondage initial
<b>FACTEURS ORGANISATIONNELS</b>		
<b>NORMES DE RENDEMENT</b>		
<b>Normes de rendement</b>	Par l'entremise d'entrevues et de consultations avec les cadres supérieurs et les gestionnaires en ressources humaines de l'entreprise, le personnel du programme détermine les indices de rendement clés que l'employeur souhaite observer chez les employés potentiels afin qu'ils soient des travailleurs apportant une contribution considérable à l'organisation. Ces indices de rendement sont fondés sur les tâches journalières des employés (voir l'annexe F).	Documentation du personnel du projet

Il est important de disposer de données sur les **obstacles à l'emploi** pour comprendre l'ampleur et la portée des défis auxquels font face les participants sur le plan de l'emploi. Les données sur les **aptitudes et les compétences initiales** permettent au personnel du programme d'adapter les

activités de formation en fonction des besoins des participants en matière de compétences. Le fait d'identifier les compétences essentielles initiales permet au personnel d'ajuster le niveau de difficulté et de complexité du programme de formation. Elle permet aussi d'obtenir des renseignements cruciaux sur les écarts entre les niveaux de compétence actuels des participants et les niveaux de compétence requis pour que ceux-ci réussissent aux étapes suivantes. De plus, les données initiales sur la préparation à l'apprentissage, la capacité d'adaptation à la carrière et la personnalité permettent au personnel de se faire une idée plus juste de la situation initiale des participants, qui sera un point d'appui pour les aider à franchir les jalons liés à l'emploi et au maintien en fonction.

Dans une organisation, **les normes de rendement** représentent ce que l'employeur attend des employés pour qu'ils contribuent véritablement à l'atteinte des principaux résultats visés par l'entreprise. Afin d'établir ces normes de rendement, le personnel du programme effectue des entrevues et mène des consultations avec les cadres supérieurs et les spécialistes en ressources humaines de l'entreprise. L'équipe collabore afin de cibler les principaux niveaux de rendement pour les tâches essentielles que les employés doivent accomplir de sorte à atteindre les résultats de l'entreprise. L'atteinte de ces normes de rendement constitue l'un des jalons dans la formation des participants. Le personnel du programme conçoit et élabore ensuite la formation selon les objectifs établis et rend les activités de formation conformes au cadre établi pour le rendement au travail.

### Activités du programme, jalons connexes, résultats et outils de mesure proposés

Comme nous l'avons vu, le programme comporte trois étapes : 1) l'évaluation des besoins et la planification des services, 2) la formation et 3) l'appui pour une réussite durable. Cette section associe les activités du programme au sein de chaque étape aux jalons, aux résultats visés, ainsi qu'aux outils de mesure proposés pour évaluer les résultats. Le tableau 14 offre une vue d'ensemble de ces liens.

L'étape de **l'évaluation des besoins et de la planification des services** est essentielle pour veiller à ce que le programme soit pertinent sur le plan culturel pour les communautés autochtones. Afin d'établir des relations solides et formelles avec tous les intervenants, le personnel du programme travaille en étroite collaboration avec les fournisseurs de services, les établissements d'enseignement et les dirigeants issus des communautés des Premières nations, de Métis et d'Inuits afin de former un comité consultatif qui clarifiera et améliorera la conception du programme. Le comité surveille et approuve l'élaboration du modèle de formation, des cours et du matériel d'apprentissage, et veille à ce que le tout convienne aux besoins des chercheurs d'emploi autochtones. Il peut également offrir de précieux conseils pour aider à créer des liens qui permettront de recruter des participants.

**Tableau 14 Activités, jalons, résultats et outils de collecte de données pour un programme de formation à l'emploi**

Activités du programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<b>1. ÉVALUATION DES BESOINS DE FORMATION ET PLANIFICATION DES SERVICES</b>			
Le personnel du projet collabore avec tous les intervenants afin de créer un partenariat solide avec les dirigeants, les fournisseurs de services et les établissements d'enseignement des communautés autochtones.	<b>Création d'un comité consultatif</b>	Preuve de création et consultations menées	Base de données administrative/SIGP
Les participants répondent au sondage initial et à l'évaluation de base portant sur compétences essentielles initiales, la préparation à l'apprentissage, les compétences en orientation de carrière, le bien-être général et les facteurs de personnalité qui permettent d'évaluer leur employabilité.	<b>Participation à l'évaluation des besoins</b>	Preuve de réalisation	Évaluations et sondage initial; Base de données administrative/SIGP
Les participants travaillent avec le personnel du projet à la création de plans d'emploi et d'apprentissage sur mesure. Ces plans proposent une voie vers l'emploi en fonction des compétences et des aptitudes initiales des participants. Ils décrivent également les jalons que les participants souhaitent franchir au cours de leur programme de formation et offrent un aperçu des mesures que les participants doivent prendre pour atteindre leurs objectifs liés à l'apprentissage ou à l'emploi.	<b>Création de plans d'emploi et d'apprentissage</b>	Preuve de création	Base de données administrative/SIGP

Activités du programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
<b>2. FORMATION</b>			
Le personnel du programme offre la formation de préparation à l'apprentissage et à l'emploi, qui permet aux participants de mieux comprendre le marché du travail. Il leur permet aussi d'acquérir les compétences de base leur permettant de s'orienter sur le marché du travail et de trouver eux-mêmes les informations pertinentes selon leur industrie, y compris celles touchant les exigences de compétences et les titres de compétences, et de planifier la prochaine étape liée aux études ou à un programme de formation dont ils ont besoin.	<b>Amélioration de la préparation à l'apprentissage</b>	Amélioration des évaluations de l'échelle d'ouverture à l'apprentissage continu entre le début et la fin de la formation	Sondage de suivi
	<b>Amélioration des compétences en orientation de carrière</b>	Amélioration des évaluations de l'échelle de capacité d'adaptation à la carrière entre le début et la fin de la formation	Sondage de suivi
Le personnel du programme offre la formation en compétences essentielles, tout en adaptant la formation liée à la lecture, à l'utilisation de documents et au calcul aux besoins culturels des participants autochtones.	<b>Amélioration des compétences essentielles génériques adaptées à la culture</b>	Augmentation des résultats ou des niveaux des compétences essentielles entre début de la formation et l'étape de suivi	Évaluations de compétences essentielles ESG pour les apprenants autochtones
Le personnel du programme offre la formation en compétences essentielles qui incorpore aux compétences essentielles les exigences de rendement fixées par l'employeur et qui est axée sur les aspects des compétences essentielles qui s'agencent avec les attentes de rendement de l'employeur envers ses employés potentiels.	<b>Satisfaisant aux exigences de compétences essentielles propres à l'industrie</b>	Dépasser le seuil de résultats minimal de l'évaluation des compétences essentielles propres à un emploi. Cette évaluation est conçue en collaboration entre l'employeur et le personnel du programme en fonction des indices de compétences essentielles au travail établis par l'employeur (voir les annexes F et G).	Évaluation des compétences essentielles propres à un emploi
Ayant une meilleure idée de leurs propres compétences ainsi qu'un plan plus détaillé pour parvenir à un emploi durable et ayant une valeur dans le secteur ou l'industrie ciblés, les participants peuvent aussi cultiver	<b>Amélioration du bien-être général</b>	Amélioration des évaluations de l'échelle de la santé mentale, de la satisfaction à l'égard de la vie et des réseaux dans la communauté	Sondage de suivi

Activités du programme	Jalons	Résultats	Outils de collecte de données
un sentiment de mieux-être, se sentir maître de leur vie, et éprouver moins d'anxiété liée à leur future carrière et à l'intégration du marché du travail. Ils peuvent devenir plus axés sur l'avenir et adopter des habitudes, des perceptions, des attitudes et des traits de personnalité qui influencent de manière positive leur employabilité.		entre le début et la fin de la formation	
	<b>Amélioration des compétences liées à la personnalité / des compétences non cognitives</b>	Amélioration des évaluations de l'échelle des cinq traits de personnalité entre le début et la fin de la formation	Sondage de suivi
<b>3. APPUI POUR UN SUCCÈS CONTINU DANS L'EMPLOI</b>			
Le personnel travaille auprès des apprenants afin d'améliorer les compétences, les connaissances, les attitudes, les perceptions et les états d'esprit obtenus à la suite du programme pour les aider à parvenir à un succès continu.	<b>Participation à un programme coopératif d'expérience au travail pertinent dans l'industrie et dans l'emploi visés</b>	Atteinte d'une productivité de 10 % selon l'évaluation interne de l'employeur	Base de données administrative/SIGP
	<b>Réussite d'une formation technique supplémentaire propre à l'industrie</b>	Atteinte d'une productivité de 20 % selon l'évaluation interne de l'employeur	Base de données administrative/SIGP
	<b>Embauche dans l'industrie et dans le poste visés</b>	Embauche dans le poste visé défini dans le plan d'emploi et d'apprentissage	Base de données administrative/SIGP
	<b>Conservation du poste après 3 mois</b>	Preuve d'emploi continu. Les participants doivent travailler 20 heures par semaine au minimum pendant chacune des trois périodes de suivi indiquées.	Base de données administrative/SIGP
	<b>Conservation du poste après 6 mois</b>		Base de données administrative/SIGP
	<b>Conservation du poste après 12 mois</b>		Base de données administrative/SIGP

Lorsque les participants ont été recrutés et que le programme leur a été présenté, le personnel les soumet à un sondage initial et à une évaluation de base afin de recueillir des données sur leurs niveaux initiaux de compétences. À cette étape, le personnel a recours à l'évaluation générique afin

d'obtenir de la documentation sur les compétences essentielles génériques initiales<sup>10</sup>. Le personnel du programme travaille ensuite avec les participants à l'élaboration d'un plan d'emploi et d'apprentissage qui convient à leurs niveaux de compétences initiaux et à leurs besoins de formation. Le plan décrit les étapes que les participants doivent suivre afin d'atteindre leurs véritables objectifs d'emploi et donne un aperçu des jalons que les participants ont définies dans leur cheminement et qu'ils devront franchir en classe et à la sortie du programme.

L'étape de l'**évaluation des besoins** est conforme à l'approche axées sur l'apprenant considérée comme une pratique exemplaire dans le domaine (Klinga, 2012). Plus précisément, l'approche axée sur l'apprenant recommande d'employer les évaluations des besoins pour aider ces derniers à définir leurs compétences et leurs connaissances, à cibler leurs écarts de compétences, à fixer des objectifs et à élaborer des plans d'action qui présentent des stratégies claires pour satisfaire à leurs besoins et atteindre leurs objectifs. Une telle approche fait en sorte que les participants ont l'impression de maîtriser leur participation au programme sur les plans de la planification, de l'élaboration et de la prestation du programme. À cette étape, la preuve de la création d'un comité consultatif, un sondage initial et des évaluations de base dûment remplis, ainsi que la création d'un plan d'emploi et d'apprentissage correspondant aux compétences et aux aptitudes initiales du participant constituent les indicateurs de réussite. Ces derniers peuvent être consignés dans une base de données administrative ou un SIGP surveillés par le personnel du programme.

Ensuite, le personnel du programme **offre la formation**. Conformément aux pratiques exemplaires employées dans le domaine, la formation aux participants autochtones devrait être : offerte selon une approche holistique; tenir compte de leurs besoins uniques et diversifiés; et satisfaire à ces derniers, y compris au besoin de guérison et d'autonomisation (Harrison et Lindsay, 2009). Autrement dit, la formation n'est pas axée uniquement sur la préparation à l'apprentissage, l'aptitude en orientation de carrière et les compétences essentielles transférables (lecture, utilisation de documents et numérotique) individuelles, mais tient également compte du fait que ces compétences sont profondément ancrées dans les identités des individus et dans les communautés. Afin de fixer et de renforcer ce lien, le programme est offert au moyen de la narration, de l'art et de la musique, ce qui permet aux participants de découvrir les compétences essentielles par la pratique d'activités traditionnelles comme la pêche, le trappage, la peinture et la narration d'histoires. De plus, les méthodes pédagogiques sont orientées vers les approches expérientielles : agir, parler, puis lire, au lieu de lire, de parler, puis d'agir (Nunavut Literacy Council and Northwest Territories Literacy Council, 2007).

La formation en compétences essentielles propres à l'industrie constitue la seconde composante de la formation. Elle est axée sur les principaux aspects des compétences essentielles qui correspondent aux exigences de rendement propres au travail d'opérateur de machine à coudre. L'évaluation des compétences essentielles propres à un emploi (CEPE) est élaborée à partir des indices de rendement établis par le personnel du programme et l'employeur. Dans le cadre de ce

<sup>10</sup> Pour cet exemple, nous avons choisi l'évaluation ESG conçue pour les apprenants autochtones. (Pour plus de renseignements, veuillez consulter le site Web suivant (en anglais seulement) : <https://www.essentialskillsgroup.com/projects/aboriginal-skills-group/>)

projet, l'évaluation CEPE est un outil évalué par l'employeur et adapté au secteur qui incorpore l'évaluation des compétences essentielles à un ensemble de tâches propres à ce secteur afin de rendre compte des progrès liés aux aptitudes normalisées dans le secteur en question. Il évalue le niveau de préparation de l'apprenant pour atteindre les indices de rendement établis par l'employeur au cours de la transition de la formation en classe à l'embauche. Les formateurs de l'employeur observent et évaluent chaque participant sur une échelle de 1 à 5 dans 14 domaines de rendement au travail au cours de leur formation technique destinée à les doter des compétences techniques fondamentales requises pour occuper leur emploi (voir les annexes F et G ainsi que le rapport de la SRSA Phase 1 pour plus de précisions).

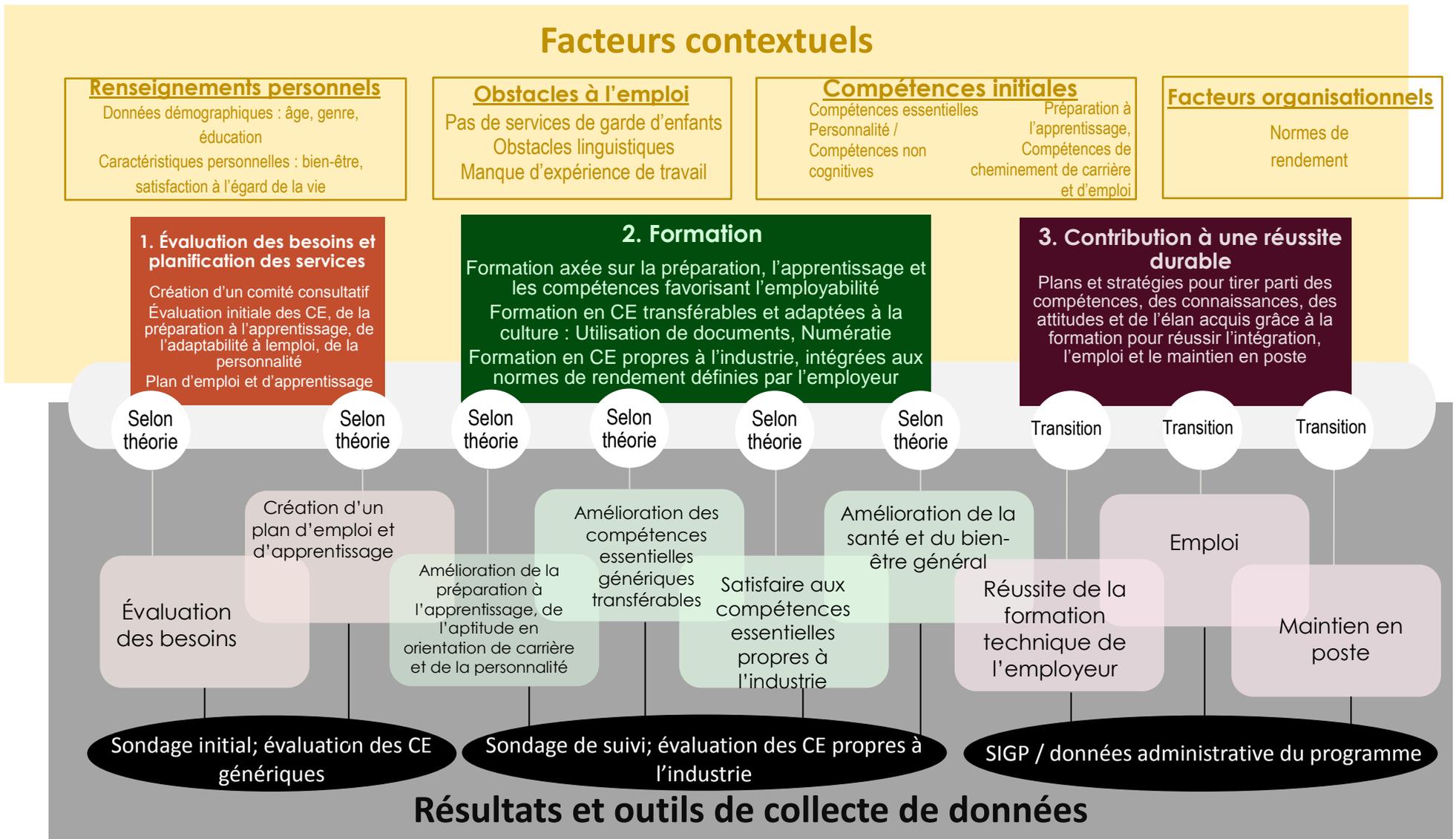
Cette étape permet d'observer d'autres résultats. Plus précisément, grâce à une meilleure compréhension des compétences acquises et à un plan plus clair pour décrocher un emploi durable dans l'industrie ou le secteur ciblés, emploi qui soit digne de ce nom, les participants cultivent aussi un sentiment de mieux-être, ils se sentent davantage maître de leur vie, et ils éprouvent moins d'anxiété liée à leur future carrière et à l'intégration du marché du travail. Ils peuvent également adopter des habitudes, des attitudes et des traits de personnalité qui ont une influence positive sur leur employabilité. À cette étape, les indicateurs de réussite sont l'amélioration de la préparation à l'apprentissage, de l'aptitude en orientation de carrière et des compétences essentielles génériques; l'obtention du résultat minimal à l'évaluation des compétences essentielles propres à l'industrie; ainsi que les améliorations du bien-être général et les compétences liées à la personnalité et les compétences non cognitives évaluées par les sondages et les évaluations.

À la dernière étape du programme, le personnel offre son **appui pour que les gens réussissent de façon durable dans leur apprentissage et leur emploi**. Le personnel travaille avec les apprenants à la conception de plans et de stratégies qui les aideront à améliorer les connaissances acquises en classe afin qu'ils aient plus de succès dans les contextes d'apprentissage et d'emploi au terme du programme. Dans ce cas, le personnel travaille avec les participants à l'élaboration d'un plan de transfert des acquis afin de leur fournir des stratégies concrètes pour que les connaissances qu'ils ont acquises en classe puissent être transférées à leurs tâches en milieu de travail. Le personnel continue à offrir de l'appui lorsque c'est possible et contrôle le franchissement des divers jalons indiquant que les participants réussissent leur transition vers le milieu de travail.

Ces jalons de transition commencent par la réussite à un programme travail-étude avec stage chez l'employeur. À cette étape, le personnel du programme effectue des consultations initiales avec l'employeur participant pour mettre au point un programme d'expérience de travail de base qui comportant l'équivalent de 40 heures de travail. Chaque participant assiste à un atelier ou à une séance d'orientation; élabore un plan d'apprentissage ou d'emploi avec l'employeur. Il est supervisé et reçoit régulièrement de la rétroaction des superviseurs de l'employeur, et il obtient un suivi grâce à la rétroaction et à la formation formelle et informelle du personnel du programme. Le jalon à cette étape est lié à un indicateur de rendement propre à l'employeur, correspondant à un taux de productivité de 10 %. Les participants qui franchissent ce jalon entament une formation technique propre à l'industrie fournie par l'employeur. À cette étape, l'employeur s'attend à ce que le participant atteigne un taux de productivité de 20 % afin de l'embaucher. Une fois les participants embauchés, le personnel du programme fait un suivi de leur maintien en poste après trois, six et neuf mois.

Enfin, la figure 11 porte sur les facteurs contextuels, les activités du programme, les résultats du programme et les outils de collecte de données connexes. Elle sert aussi à illustrer la façon dont se présente un modèle de programme de formation à l'emploi fondé sur les jalons.

Figure 11 Exemple de modèle de formation à l'emploi pour les chercheurs d'emploi autochtones



## 8.0 Remarques en guise de conclusion

Ce document se veut un ligne directrice destinée aux professionnels du domaine et aux intervenants à propos de la manière d'élaborer un cadre de mesure coïncidant avec un cadre de rendement fondé sur des jalons. L'un des principaux objectifs de ce document est de créer une structure uniforme pour élaborer de cadres de mesure de rendement qui n'appuient pas uniquement l'évaluation du programme, mais aussi la surveillance continue des progrès de ce programme.

La conception fondée sur des jalons permet de créer un cheminement qui donne aux participants et aux fournisseurs de services une idée des étapes à suivre pour atteindre leurs objectifs ultimes d'apprentissage et d'emploi. Le principal avantage d'une conception fondée sur des jalons est qu'elle définit le succès à court terme, alors que les participants suivent le programme, mais aussi le succès à moyen et à long terme, quand les participants effectuent la transition du programme vers les prochaines étapes de leur cheminement de carrière, et connaissent une réussite durable.

On retiendra principalement de cette ligne directrice qu'il faut employer une suite d'indicateurs de succès interconnectés qui définissent les résultats du programme visés, plutôt que de cibler quelques résultats finaux fondés sur un certain nombre d'évaluations seulement. Cette stratégie permet notamment de s'assurer que les apprenants, tout comme les formateurs, reçoivent une rétroaction immédiate sur les progrès de la formation, et puissent voir la façon dont le temps et les efforts consacrés au franchissement de jalons antérieurs peuvent stimuler le succès aux jalons suivants. Elle permet aussi aux participants de demeurer en prise avec leur formation grâce aux évaluations et aux outils de collecte de données qui établissent des liens directs entre ces protocoles et les activités de formation reçues. Enfin, cette stratégie lie directement les résultats du programme au rendement des participants, car le taux de réussite lors de franchissement des jalons par les participants est un bon indicateur de l'ampleur des résultats du programme.

Au cours de la phase suivante, la SRSA effectuera davantage d'analyses de données et d'essais sur le terrain pour un sous-ensemble de mesures de compétences essentielles et d'indicateurs de rendement issus de la phase 2 du cadre. Ces analyses et ces essais permettront de déterminer les qualités statistiques de ces indicateurs et fourniront des preuves de l'efficacité de ces indicateurs en tant que prédicteurs des résultats à long terme, comme en matière d'emploi. Cette initiative comprendra des analyses approfondies d'ensembles de données existants de la SRSA (p. ex., Foundations, Skilling UP, FSCE et UPSKILL) ayant pour objectif d'appuyer l'approche qui consiste à définir les indicateurs qui agissent le mieux à titre de jalons menant vers un succès à long terme des initiatives ACE. Elle pourrait également comprendre davantage d'essais sur le terrain des instruments et des mesures disponibles, effectués avec les partenaires LES et dans le cadre d'initiatives LES actives. La portée et les objectifs des essais sur le terrain seront définis par le biais de consultations avec EDSC à la suite des phases 1 et 2.

## Références

- Allen, W. (2016a). Using a Theory of Change (ToC) to better understand your program. *Learning for Sustainability: Supporting Collaboration and Adaptation*.
- Allen, W. (2016b). More about outcomes – why they are important... and elusive! *Learning for Sustainability: Supporting Collaboration and Adaptation*.
- Balatti, J., Black, S. et Falk, I. (2006). Reframing adult literacy and numeracy course outcomes: A social capital perspective. *National Centre for Vocational Education Research*. Disponible : <http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr4L05.pdf>
- Bonikowska, A., Helliwell, J. F., Hou, F. et Schellenberg, G. (2013). Évaluation des réponses aux questions sur la satisfaction à l'égard de la vie dans les enquêtes récentes de Statistique Canada. Direction des études analytiques : documents de recherche. Division de l'analyse sociale, Statistique Canada.
- ConstruForce Canada (2015). 2015-2024 Points saillants – Regard prospectif – Construction et maintenance : Résumé national. Ottawa, ON : ConstruForce Canada.
- Burks, S., Carpenter, J., Götte, L. et Rustichini, A. (2012). Which measures of time preference best predict outcomes: Evidence from a large-scale field experiment. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 84(1), p. 308-320.
- Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2006). *Accroître l'accès : l'information importe-t-elle?* Note de recherche du millénaire n° 3. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Connell, J. P. et Kubisch, A. C. (1998). Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: progress, prospects, and problems. *New approaches to evaluating community initiatives*, 2 (p. 15-44), p. 1-16.
- Côté, J., Skinkle, R. et Motte, A. (2008). *Do Perceptions of Costs and Benefits of Post-Secondary Education Influence Participation?* *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 38(2), p. 73-93.
- Frymier, A. B. et Shulman, G. M. (1995). What's in it for me? Increasing content relevance to enhance students' motivation. *Communication Education*, 44(1), p. 40.
- Gariba, S. A. (2009). *Race, ethnicity, immigration and jobs: labour market access among Ghanaian and Somali youth in the greater Toronto area* (thèse de doctorat).
- Golsteyn, B. H., Grönqvist, H. et Lindahl, L. (2014). *Time preferences and lifetime outcomes*. Stockholm, Suède : Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy.
- Gyarmati, D., Leckie, N., Dowie, M., Palameta, B., Hui, T. S. W., Dunn, E. et Hébert, S. (2014). *UPSKILL: A credible test of workplace literacy and essential skills training*. Société de recherche sociale appliquée.

- Harrison, A. et Lindsay, N. (2009). *Aboriginal Labour Market Programming: A Scoping Review*. Victoria, C.-B. : gouvernement de la Colombie-Britannique.
- Horstmanshof, L. et Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), p. 703-718.
- Hou, F., Schelenberg, G. et Berry, J. (2016). Profils et déterminants du sentiment d'appartenance des immigrants au Canada et à leur pays d'origine. *Direction des études analytiques : documents de recherche*. Ottawa, ON : Statistique Canada.
- Junor, S. et Usher, A. (2004). *Le prix du savoir 2004 : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Montréal, Qué. : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Keystone (2009). Developing a theory of change. *Impact Planning, Assessment and Learning Guide 2*.
- King, R. B. et Gaerlan, M. J. (2013). To study or not to study? Investigating the link between time perspectives and motivational interference. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7(2), p. 63-72.
- Klinga, S. (2012). Literature review: state of practice: essential skills applications with First Nations, Inuit and Métis in Canada. *Fondation canadienne pour le développement de la carrière*.
- Malatest, R.A., and Associates Ltd. 2004. *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- McInerney, D. M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), p. 141-152.
- McInnis, C. et James, R. (1995). *First year on campus: Diversity in the initial experiences of Australian undergraduates*. Canberra: AGPS.
- MNP LLP (2012). *Barriers and Successful Approaches to Preparing and Employing Aboriginal Trades People*. Industry Training Authority.
- Nguyen, A.D. et Benet-Martínez, V. 2013. Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 44(1), p. 122-159.
- Nunavut Literacy Council and Northwest Territories Literacy Council (2007). *Improving Essential Skills for Work and Community*.
- Palameta, B. et Voyer, J. P. (2010). *Volonté des groupes sous-représentés de payer leurs études postsecondaires*. Toronto, Canada : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Palameta, B., Dowie, M., Nguyen, C., Gyarmati, D. (2017a). *Foundations: Implementation and 12-week Impacts of a Literacy and Essential Skills Intervention for Job Seekers*. Ottawa, ON: *Société de recherche sociale appliquée*.
- Palameta, B., Myers, K. et Conte, N. (2013). *Applying performance funding to Essential Skills: State of knowledge review*. Société de recherche sociale appliquée.

- Peterson, S. L. et Delmas, R. C. (2001). Effects of career decision-making self-efficacy and degree utility on student persistence: A path analytic study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(3).
- Preston, J. et Feinstein, L. (2004). Adult Education and Attitude Change [Wider Benefits of Learning Research Report No. 11]. *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning*, Institute of Education, University of London.
- Rammstedt, B., Danner, D. et Lechner, C. (2017). Personality, competencies, and life outcomes: Results from the German PIAAC longitudinal study. *Large-scale Assessments in Education*, 5(1), p. 2.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. et Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), p. 121-139.
- Smith Fowler, H., Leonard, D., Brennan, K., Mak, G. (2016). *UPSKILL Health – Technical Report on the Qualitative Sub-study*. Ottawa, ON: Société de recherche sociale appliquée.
- SRDC (2013). Outcomes Report for the Workplace Training Program, British Columbia. En ligne. 29 octobre 2018. Disponible : <http://www.srdc.org/media/199686/wtp-outcomes-report.pdf>
- SRDC (2017). Pay for Success Final Report. Société de recherche sociale appliquée : Ottawa, ON.
- Société canadienne pour la formation et le perfectionnement (2010). Competencies for Training and Development.
- Toye, M. et Downing, R. (2006). L'inclusion sociale et le développement économique communautaire : rapport final. Le réseau canadien de DÉC.
- Usher, A. (2005). A Little Knowledge is A Dangerous Thing: How Perceptions of Costs and Benefits Affect Access to Education. *Online Submission*.
- Weiss, Carol (1995). Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families in 'New Approaches to Evaluating Community Initiatives'. *Institut Aspen*.

## Annexe A : Échelles recommandées pour mesurer les caractéristiques individuelles clés

### A.1. Soutien social / Réseaux sociaux

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Si j'ai besoin d'aide pour les activités ménagères (comme la garde d'enfants, l'entretien ménager, les tâches ménagères et les soins personnels), je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin de conseils spécialisés (comme des conseils financiers, médicaux ou juridiques), je peux facilement les obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin de soutien émotionnel (comme de l'encouragement, du réconfort, des conseils confidentiels), je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin d'aide pour mon emploi ou ma carrière (p. ex., dans mon emploi actuel ou pour une recommandation à un employeur potentiel), je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				

### A.2. Confiance

Si vous perdiez votre portefeuille ou votre sac à main contenant 200 \$, dans quelle mesure pensez-vous probable qu'il vous soit retourné, avec l'argent, par :					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Un proche voisin?	<input type="checkbox"/>				
L'employé d'une entreprise locale?	<input type="checkbox"/>				
Un parfait inconnu?	<input type="checkbox"/>				

### A.3. Bien-être mental

Est-ce qu'un problème émotionnel ou de santé (comme un sentiment de dépression ou d'anxiété) réduit le nombre ou le genre d'activités que vous pouvez faire au travail, à la maison ou dans vos loisirs?

- Pas du tout
- Rarement
- Parfois
- Souvent

### A.4. Satisfaction à l'égard de la vie

Sur une échelle de 1 à 10, où 1 signifie « très insatisfaisante » et 10 « très satisfaisante », que pensez-vous de votre vie dans son ensemble en ce moment?

- 1 - Très insatisfaisante
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - Très satisfaisante

### A.5. Bien-être physique

Un problème physique ou de santé réduit-il la quantité ou le genre d'activités que vous pouvez exercer au travail, à la maison ou à des fins récréatives?

- Pas du tout
- Rarement
- Parfois
- Souvent

## Annexe B : Exemple de question de sondage pour débusquer les obstacles à l'emploi

Lequel des obstacles suivants pourrait vous empêcher de trouver ou de conserver un emploi?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent à votre situation.

- Difficulté en français
- Troubles de l'apprentissage
- Questions juridiques
- Expérience de travail limitée
- Manque de services de garde d'enfants
- Problèmes de transport
- Incapacité physique, blessure ou maladie
- Problèmes de logement
- Santé des membres de la famille
- Niveau d'instruction
- Problèmes de drogue ou d'alcool
- Mauvaises techniques de recherche d'emploi
- Questions familiales
- Titres de compétence non reconnus au Canada
- Autre, veuillez préciser : \_\_\_\_\_

## Annexe C : Échelles recommandées pour mesurer les compétences non cognitives et psychosociales

### C.1. Ouverture à l'apprentissage continu

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Je suis plus susceptible d'obtenir un meilleur emploi si j'apprends quelque chose.	<input type="checkbox"/>				
Apprendre de nouvelles choses me rend plus confiant.	<input type="checkbox"/>				
L'obtention de qualifications exige trop d'efforts.	<input type="checkbox"/>				

### C.2. Planification de carrière

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Je n'ai pas encore vraiment décidé quels devraient être mes objectifs de carrière.	<input type="checkbox"/>				
J'ai une stratégie pour atteindre mes objectifs de carrière.	<input type="checkbox"/>				
Je sais ce que je dois faire pour atteindre mes objectifs de carrière.	<input type="checkbox"/>				

### C.3. Autoévaluation de l'efficacité en matière de prise de décisions relative à la carrière

Pour chaque énoncé, veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes confiant(e) de réussir chacune des activités suivantes.					
	Pas du tout confiant(e)	Très peu confiant(e)	Moyennement confiant(e)	Très confiant(e)	Entièrement confiant(e)
Évaluer avec précision dans quelle mesure vos capacités sont adaptées au genre de travail que vous voulez faire.	<input type="checkbox"/>				
Trouver des renseignements sur les professions qui vous intéressent.	<input type="checkbox"/>				
Découvrir les tendances sur le marché du travail pour un métier donné au cours et pour les dix prochaines années.	<input type="checkbox"/>				
Se renseigner sur la rémunération annuelle moyenne des personnes exerçant une profession.	<input type="checkbox"/>				
S'entretenir avec une personne déjà employée dans le domaine qui vous intéresse.	<input type="checkbox"/>				
Trouver des renseignements sur les programmes d'éducation ou de formation dans le domaine qui vous intéresse.	<input type="checkbox"/>				
Sélectionner une profession à partir d'une liste de professions possibles que vous envisagez.	<input type="checkbox"/>				
Choisir un programme d'études ou de formation parmi une liste de programmes potentiels que vous envisagez.	<input type="checkbox"/>				
Choisir une carrière correspondant à vos capacités et à vos intérêts.	<input type="checkbox"/>				
Recenser les employeurs, les entreprises et les établissements	<input type="checkbox"/>				

Pour chaque énoncé, veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes confiant(e) de réussir chacune des activités suivantes.					
	Pas du tout confiant(e)	Très peu confiant(e)	Moyennement confiant(e)	Très confiant(e)	Entièrement confiant(e)
susceptibles de répondre à vos possibilités de carrière.					
Changer d'emploi si vous n'aimez pas votre travail.	<input type="checkbox"/>				
Déterminer les mesures à prendre si vous avez de la difficulté avec un aspect de votre travail.	<input type="checkbox"/>				
Trouver une profession ou une carrière raisonnable si vous n'êtes pas en mesure d'obtenir votre premier choix.	<input type="checkbox"/>				

#### C.4. Clarté en matière de recherche d'emploi

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
J'ai une idée claire du type d'emploi que je veux.	<input type="checkbox"/>				
J'ai des objectifs de recherche d'emploi très clairs.	<input type="checkbox"/>				
J'ai une idée claire du type d'entreprise pour laquelle je veux travailler.	<input type="checkbox"/>				
Je ne vois pas très bien où je devrais chercher un emploi.	<input type="checkbox"/>				

### C.5. Auto-évaluation de l'efficacité en recherche d'emploi

Pour chaque énoncé, veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes confiant(e) de réussir chacune des activités suivantes.					
	Pas du tout confiant(e)	Très peu de confiance	Moyennement confiant(e)	Très confiant(e)	Entièrement confiant(e)
Utiliser les réseaux sociaux pour obtenir des pistes d'emploi.	<input type="checkbox"/>				
Préparer des curriculum vitæ susceptibles de déboucher sur des entrevues.	<input type="checkbox"/>				
Impressionner les jurys de recrutement lors d'entrevues d'emploi.	<input type="checkbox"/>				
Faire des « appels téléphoniques à froid » pour décrocher des entrevues d'emploi.	<input type="checkbox"/>				
Participer à des entrevues d'information pour connaître les carrières et les emplois qui vous intéressent.	<input type="checkbox"/>				
Faire connaître vos compétences et votre expérience de manière à susciter l'intérêt des employeurs.	<input type="checkbox"/>				
Planifier et organiser un horaire hebdomadaire de recherche d'emploi.	<input type="checkbox"/>				
Découvrir là où il y a des possibilités d'emploi.	<input type="checkbox"/>				
Utiliser diverses sources pour trouver des possibilités d'emploi.	<input type="checkbox"/>				
Chercher et trouver de bonnes possibilités d'emploi.	<input type="checkbox"/>				

## C.6. Personnalité/compétences non cognitives

Les questions suivantes portent sur la façon dont vous vous percevez. Choisissez le nombre vous représentant le mieux sur l'échelle de 1 à 7, où 1 ne vous représente pas du tout et 7 s'applique parfaitement à vous.

	Ne s'applique pas du tout 1	2	3	4	5	6	S'applique parfaitement 7
<b><i>(Stabilité émotionnelle)</i></b>							
Je me vois comme quelqu'un qui s'inquiète beaucoup.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me vois comme une personne qui s'énerve facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me vois comme quelqu'un de détendu, qui gère bien le stress.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b><i>(Extraversion)</i></b>							
Je me vois comme quelqu'un qui parle beaucoup.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me vois comme quelqu'un qui est extraverti et sociable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me vois comme une personne réservée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b><i>(Ouverture à l'expérience)</i></b>							
Je me vois considère comme une personne originale, qui a plein d'idées nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me vois comme quelqu'un qui valorise les expériences artistiques et esthétiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me vois comme quelqu'un qui a une imagination active.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b><i>(Amabilité)</i></b>							
J'ai l'impression d'être parfois impoli(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me vois comme quelqu'un qui pardonne facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me vois comme une personne attentionnée et aimable envers presque tout le monde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b><i>(Souci du travail bien fait)</i></b>							

Les questions suivantes portent sur la façon dont vous vous percevez. Choisissez le nombre vous représentant le mieux sur l'échelle de 1 à 7, où 1 ne vous représente pas du tout et 7 s'applique parfaitement à vous.

	Ne s'applique pas du tout 1	2	3	4	5	6	S'applique parfaitement 7
Je me vois comme quelqu'un de minutieux dans son travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me vois comme une personne plutôt indolente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me vois comme une personne efficace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Annexe D : Échelles recommandées pour mesurer les autres attributs psychosociaux et le bien-être

### D.1. Soutien social / Réseaux sociaux

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Si j'ai besoin d'aide pour les activités ménagères (comme la garde d'enfants, l'entretien ménager, les tâches ménagères, les soins personnels), je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin de conseils spécialisés (comme des conseils financiers, médicaux ou juridiques), je peux facilement les obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin de soutien émotionnel (comme de l'encouragement, du réconfort, des conseils confidentiels), je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin d'aide pour mon emploi ou ma carrière (comme dans mon emploi actuel ou pour une recommandation auprès d'un employeur potentiel), je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				

### D.2. Confiance

Si vous perdiez votre portefeuille ou votre sac à main contenant 200 \$, dans quelle mesure pensez-vous probable qu'il vous soit retourné, avec l'argent, par :					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Un proche voisin?	<input type="checkbox"/>				
L'employé d'une entreprise locale?	<input type="checkbox"/>				
Un parfait inconnu?	<input type="checkbox"/>				

### D.3. Bien-être mental

Est-ce qu'un problème émotionnel ou de santé (comme un sentiment de dépression ou d'anxiété) réduit la quantité ou les types d'activités que vous pouvez faire au travail, à la maison ou dans vos loisirs?

- Pas du tout
- Rarement
- Parfois
- Souvent

### D.4. Satisfaction à l'égard de la vie

Sur une échelle de 1 à 10, où 1 signifie « très insatisfaisante » et 10 signifie « très satisfaisante », que pensez-vous de votre vie dans son ensemble en ce moment?

- 1 - Très insatisfaisante
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10 - Très satisfaisante

## Annexe E : Mesures touchant à l'orientation futures

À la faveur de projets antérieurs, la SRSA a eu recours à la méthode dite de l'expérimentation des choix pour faire ressortir les préférences dans le temps, les choix d'orientation future et la maîtrise de soi (Palameta et Voyer, 2010). Dans ce genre d'expérimentation de choix, les participants sont invités à choisir entre le fait de recevoir différentes sommes d'argent (disons entre 2 000 \$ et 4 000 \$) plus tard (par exemple, un mois plus tard) et le fait de recevoir une somme bien moindre, bien que tout de même conséquente (par exemple, 300 \$ à 700 \$) mais tout de suite. On estime que ceux qui choisissent les récompenses plus importantes et plus tardives sont davantage tournés vers l'avenir que ceux qui préfèrent les récompenses plus petites et plus immédiates.

Bien que ces expérimentations de choix soient largement citées dans la littérature comme moyens de mesurer les préférences dans le temps, l'orientation future et le contrôle de soi, elles présentent entre autres inconvénients le fait de comporter au moins 25 questions à choix multiples et de trop mobiliser les répondants lors des sondages ou enquêtes (Burks et coll., 2012). D'autres instruments ont été mis au point sur le terrain afin de mesurer de façon fiable l'orientation future tout en réduisant au minimum le fardeau de réponse. Par exemple, il ressort que l'étude longitudinale de Golsteyn et al. (2013) repose sur un indicateur de l'orientation future (voir ci-dessous) qui s'est avéré être un prédicteur important du niveau de scolarité, du revenu, de la situation d'emploi, du niveau de bien-être et d'autres dimensions de la santé tout au long de la vie.

### Mesure d'orientation future

Si vous aviez le choix entre recevoir 900 SEK [132 CAD ] aujourd'hui et 9 000 SEK [1 320 CAD ] dans cinq ans, que décideriez-vous?

- 1 - Certainement les 900 SEK tout de suite
- 2 - Probablement les 900 SEK tout de suite
- 3 – Je ne pourrais pas choisir
- 4 - Probablement le 9 000 SEK dans en cinq ans
- 5 - Certainement les 9000 SEK dans cinq ans

Source : Golsteyn et al., 2013.

Golsteyn et al. (2013) ont utilisé cette mesure à la fois comme indicateur du niveaux d'orientation future des répondants (ceux qui choisissent l'option 1 étant les moins tournés vers l'avenir, contrairement à ceux qui choisissent l'option 5) et comme indicateur absolu de l'orientation future, de type binaire oui/non (ceux qui choisissent les options 4 et 5 étant tournés vers l'avenir, contrairement à ceux qui choisissent les autres options et qui ne sont donc pas orientés vers l'avenir). Golsteyn et al. (2013) ont réalisé l'étude sur des participants suédois en se servant de la couronne suédoise à son cours de 2012. Il faut faire certains calculs pour traduire les montants en devises canadiennes au moment de l'évaluation pour arriver à un pouvoir d'achat comparable.

## Autres échelles

La SRSA a également utilisé d'autres échelles autodéclarées mesurant des concepts semblables, comme la maîtrise de soi et la préférence temporelle, tant dans le contexte de l'apprentissage des adultes que dans d'autres contextes, comme la prise de décisions financières.

### Maîtrise de soi autodéclarée 1

En général, dans quelle mesure chacun des énoncés suivants vous décrit-il bien?				
	Pas du tout	Pas très bien	Très bien	Parfaitement
Je résiste bien à la tentation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai de la difficulté à briser mes habitudes indésirables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je contrôle toujours mes actions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'agis souvent sans réfléchir à toutes les solutions de rechange.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis capable de travailler avec diligence pour atteindre des objectifs à long terme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Maîtrise de soi autodéclarée 2

En général, dans quelle mesure chacun des énoncés suivants vous décrit-il bien?				
	Pas du tout	Pas très bien	Très bien	Parfaitement
J'agis souvent sans réfléchir à toutes les solutions de rechange possibles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je résiste bien aux tentations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis capable de travailler avec diligence pour atteindre des objectifs à long terme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Maîtrise de soi autodéclarée 3

En général, dans quelle mesure chacun des énoncés suivants vous décrit-il bien?				
	Pas du tout	Pas très bien	Très bien	Parfaitement
Je résiste bien à la tentation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En général, dans quelle mesure chacun des énoncés suivants vous décrit-il bien?				
	Pas du tout	Pas très bien	Très bien	Parfaitement
J'ai de la difficulté à briser les habitudes indésirables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je contrôle toujours mes actions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Préférence autodéclarée relativement au temps

En général, dans quelle mesure chacun des énoncés suivants vous décrit-il bien?				
	Pas du tout	Pas très bien	Très bien	Parfaitement
Je me concentre sur le long terme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je vis plus dans le présent que pour demain.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qui vivra verra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Annexe F : Normes de rendement pour les opérateurs de machine à coudre

	Lecture	Rédaction	Utilisation de documents	Numérotation	Alphabétisation numérique	Communication verbale	Capacité de raisonnement	Travailler avec les autres	Apprentissage continu
Lire et comprendre les notes de service affichées dans le secteur consacré à la formation et exécuter les directives données.	✓								
Rédiger des aide-mémoire sur le fonctionnement de la machine à coudre et sur les points qui lui sont propres.		✓							
Lire et comprendre les étiquettes de lots.			✓						
Mesurer les coutures pour s'assurer qu'elles respectent les tolérances.				✓					
Démontrer une aptitude à contrôler manuellement son propre rendement.				✓					
Pouvoir identifier les angles les plus couramment utilisés et se conformer aux directives du formateur pour respecter les angles souhaités.				✓					
Estimer le temps nécessaire pour accomplir les tâches du poste occupé afin de limiter, voire d'éliminer toute période passée hors norme.				✓					
Demander des précisions lors de l'apprentissage d'une nouvelle opération.						✓			
Demander de la rétroaction ou des instructions au besoin et pouvoir répéter ce qui a été dit.						✓			
Partager les ressources avec les autres apprenants.								✓	
Faire preuve de respect envers les coéquipiers et les formateurs, et collaborer avec eux.								✓	
Répondre positivement au processus de formation technique et se montrer intéressé aux séances de formation.									✓
Se souvenir de l'enchaînement des étapes dans le cas des processus enseignés par leur formateur.							✓		
Être conscient de la sécurité et pouvoir appliquer les politiques et les règles de l'entreprise aux pratiques de travail.							✓		

## Annexe G : Évaluation des compétences essentielles propres à l'emploi – opérateurs de machine à coudre

Cette évaluation sert à déterminer si les participants sont prêts à respecter les indicateurs de rendement définis par l'employeur au moment de la transition de la formation en classe à des stages en milieu de travail. Les formateurs de l'employeur ont observé, puis évalué chaque participant sur une échelle de 1 à 5 pour chacun des quatorze domaines de rendement au travail, en fonction des normes de rendement établies grâce à la collaboration entre les employeurs et le personnel du programme (voir la figure 12). À la fin de l'évaluation, l'examineur a compilé la note totale et suivi cette échelle d'évaluation pour interpréter la note totale de chaque participant :

- 0-14 : Le candidat ne démontre pas les compétences nécessaires
- 15-28 : Le candidat démontre une compétence minimale dans la plupart des domaines requis
- 29-42 : Le candidat démontre des progrès, mais il a encore besoin de se perfectionner
- 43-56 : Le candidat progresse, mais il doit être plus régulier dans ses résultats.
- 57-70 : Le candidat a démontré qu'il possède les compétences essentielles propres à son métier.

Figure 12 Compétences essentielles propres à l'emploi – Opérateur de machine à coudre

	Lecture	Rédaction	Utilisation de documents	Numérote	Alphabétisation	Communication verbale	Capacité de raisonnement	Travailler avec les autres	Apprentissage continu
Lire et comprendre les notes de service affichées dans le secteur consacré à la formation et exécuter les directives données.	✓								
Rédiger des aide-mémoire sur le fonctionnement de la machine à coudre et sur les points qui lui sont propres.		✓							
Lire et comprendre les étiquettes de lots.			✓						
Mesurer les coutures pour s'assurer que les tolérances sont respectées.				✓					
Démontrer une aptitude à contrôler manuellement son propre rendement.				✓					
Pouvoir identifier les angles les plus couramment utilisés et se conformer aux directives du formateur pour respecter les angles souhaités.				✓					
Estimer le temps nécessaire pour accomplir les tâches du poste occupé afin de limiter, voire d'éliminer toute période passée hors norme.				✓					

**Examen exhaustif et élaboration d'options pour évaluer les initiatives touchant aux compétences essentielles : cadre**

	Lecture	Rédaction	Utilisation de documents	Numeratie	Alphabétisation	Communication verbale	Capacité de raisonnement	Travailler avec les autres	Apprentissage continu
Demander des précisions lors de l'apprentissage d'une nouvelle opération.						✓			
Demander de la rétroaction ou des instructions au besoin et pouvoir répéter ce qui a été dit.						✓			
Partager les ressources avec les autres apprenants.								✓	
Faire preuve de respect envers les coéquipiers et les formateurs, et collaborer avec eux.								✓	
Répondre positivement au processus de formation technique et se montrer intéressé aux séances de formation.									✓
Se souvenir de l'enchaînement des étapes dans le cas des processus enseignés par leur formateur.							✓		
Être conscient de la sécurité et pouvoir appliquer les politiques et les règles de l'entreprise aux pratiques de travail.							✓		

## Annexe H : Évaluations des compétences essentielles dans un contexte de mentorat

Veillez noter que les renvois aux compétences essentielles ne sont donnés dans cette version de l'évaluation qu'afin d'illustrer l'harmonisation entre les compétences en mentorat et la communication orale (« CO »), le raisonnement (« R »), le travail d'équipe (« TE ») et la formation continue (« FC »). Dans les versions que les participants ont reçues, les renvois aux compétences essentielles ont été supprimés pour améliorer la lisibilité et la convivialité des évaluations.

### H.1. Évaluation des mentorés

Dans cette section, nous souhaitons savoir comment vous apprenez en cours d'emploi.

#### 1) Efficacité de la communication

1. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec l'énoncé suivant?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Je participe toujours pleinement aux conversations <i>en milieu de travail (CO)</i> .	<input type="checkbox"/>				
Je n'ai aucune difficulté à exprimer mes opinions et à fournir des commentaires pendant les discussions de travail ( <i>CO</i> ).	<input type="checkbox"/>				
Je n'ai aucune difficulté à poser des questions et à demander des précisions lorsque je ne comprends pas les instructions au travail ( <i>TE</i> ).	<input type="checkbox"/>				

2. Dans quelle mesure êtes-vous confiant(e) de pouvoir faire ce qui suit?					
	Pas du tout confiant(e)	Pas très confiant(e)	Assez confiant(e)	Confiant(e)	Très confiant(e)
Gardez mes compétences à jour ( <i>FC</i> ).	<input type="checkbox"/>				
Assumer la responsabilité de mon propre apprentissage ( <i>FC</i> ).	<input type="checkbox"/>				

## 2) Pratiquer l'écoute active

3. À quelle fréquence effectuez-vous les tâches suivantes au travail?					
	Jamais ou presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours ou presque toujours
J'accorde toute mon attention à mes collègues lorsqu'ils me parlent ( <i>TE</i> ).	<input type="checkbox"/>				
Si j'estime pouvoir apporter quelque chose à une conversation au travail, j'interromps la personne qui parle pour faire valoir mon point de vue ( <i>CO</i> ).	<input type="checkbox"/>				
Pendant que j'écoute mes collègues, je résume mentalement ce qu'ils disent ( <i>R</i> ).	<input type="checkbox"/>				
Après avoir reçu une consigne de travail, je la paraphrase à l'intention de mon interlocuteur pour voir si j'ai bien compris ( <i>CO</i> ).	<input type="checkbox"/>				

## 3) Poser des questions

4. À quelle fréquence effectuez-vous les tâches suivantes au travail?					
	Jamais ou presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours ou presque toujours
Si je ne comprends pas comment faire une tâche, je demande l'aide de mes collègues ( <i>TE</i> ).	<input type="checkbox"/>				
Je pose des questions de clarification pour obtenir plus de renseignements au travail ( <i>CO</i> ).	<input type="checkbox"/>				
Je pose des questions précises (p. ex., au sujet d'une étape précise d'une tâche) plutôt que des questions générales (p. ex., comment exécuter l'ensemble de la tâche) ( <i>CO</i> ).	<input type="checkbox"/>				

Pendant une conversation, je pose de bonnes questions pour encourager mes collègues à élaborer sur leur point *(R)*.



#### 4) Recevoir de la rétroaction

5. À quelle fréquence faites-vous ce qui suit lorsque vous recevez de la rétroaction au travail?					
	Jamais ou presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours ou presque toujours
Je réagis vivement aux critiques (TO).	<input type="checkbox"/>				
Je reconnais et accepte les critiques de mon rendement ou de mon comportement au travail (TO).	<input type="checkbox"/>				
Je prévois corriger mes erreurs et améliorer mon rendement après avoir reçu de la rétroaction (R).	<input type="checkbox"/>				
Je demande des commentaires de façon proactive plutôt que de les éviter (TO).	<input type="checkbox"/>				

#### 5) Apprentissage proactif

6. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec ce qui suit?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
J'aime acquérir de nouvelles compétences professionnelles et de nouvelles façons d'accomplir des tâches (FC).	<input type="checkbox"/>				
Je n'ai aucune difficulté à m'habituer à différents superviseurs et à leurs différentes façons d'enseigner ou de donner des instructions (FC).	<input type="checkbox"/>				
Je réfléchis constamment à des façons d'améliorer mes compétences professionnelles (R).	<input type="checkbox"/>				
Je n'ai pas de problème à suggérer de nouvelles idées aux compagnons et aux contremaîtres si j'estime qu'elles amélioreront la sécurité, la productivité et la qualité (TE).	<input type="checkbox"/>				

## 6) Fixer des objectifs

7. Veuillez indiquer dans quelle mesure les énoncés suivants décrivent vos comportements au travail.					
	Pas du tout	Très peu	Moyennement	Très bien	Complètement
Je me suis fixé des objectifs à court terme pour améliorer mon rendement actuel au travail <i>(FC)</i> .	<input type="checkbox"/>				
Je me fixe des objectifs à long terme pour orienter mon apprentissage et surveiller mes progrès sur ce plan <i>(FC)</i> .	<input type="checkbox"/>				
Je rédige un plan décrivant comment je pense pouvoir atteindre ces objectifs <i>(R)</i> .	<input type="checkbox"/>				
Si je ne progresse pas, je change mes stratégies d'apprentissage <i>(R)</i> .	<input type="checkbox"/>				
J'associe mes propres objectifs aux objectifs de l'entreprise afin d'améliorer ma productivité, ma qualité de travail et mon dossier de sécurité au travail <i>(R)</i> .	<input type="checkbox"/>				
J'organise mon temps de façon à atteindre mes objectifs <i>(R)</i> .	<input type="checkbox"/>				

## H.2. Évaluation des mentors

Dans cette section, nous aimerions savoir comment vous pensez vous en tirer en tant que mentor ou enseignant au travail.

### 1) Déterminer la raison d'être de la compétence

1. En tant que mentor, à quelle fréquence faites-vous ce qui suit?					
	Jamais ou presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours ou presque toujours
J'explique à l'apprenti les compétences précises qu'il doit acquérir avant de lui enseigner quelque chose de nouveau (CO).	<input type="checkbox"/>				
Je m'assure que l'apprenti sait exactement ce qu'on attend de lui quand je lui enseigne quelque chose de nouveau (TE).	<input type="checkbox"/>				

### 2) Établir des liens entre les compétences

2. En tant que mentor, à quelle fréquence faites-vous ce qui suit?					
	Jamais ou presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours ou presque toujours
Je donne une vue d'ensemble du projet à l'apprenti, pour ce qui est des objectifs au quotidien, des objectifs pour le projet et des attentes de l'entreprise (CO).	<input type="checkbox"/>				
J'explique le lien existant entre les tâches attribuées et ce que les autres font ainsi qu'au résultat final du projet (CO).	<input type="checkbox"/>				
Je réfléchis aux échéances du projet et je planifie en conséquence les tâches que j'enseigne à l'apprenti (p. ex., par ordre de priorité, par niveau de complexité ou par ordre naturel des tâches) (R).	<input type="checkbox"/>				

### 3) Prouver sa compétence

3. À quelle fréquence faites-vous ce qui suit?					
	Jamais ou presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours ou presque toujours
Je partage les « trucs du métier » avec l'apprenti (TE).	<input type="checkbox"/>				
Quand j'enseigne une nouvelle tâche à mon apprenti, je lui montre comment le faire (TE).	<input type="checkbox"/>				
Quand j'enseigne une nouvelle tâche à mon apprenti, je lui explique les étapes du processus (CO).	<input type="checkbox"/>				
Quand j'enseigne une tâche complexe à mon apprenti, je la divise en étapes plus petites et plus simples (R).	<input type="checkbox"/>				
J'encourage l'apprenti à poser des questions quand je lui enseigne quelque chose de nouveau (CO).	<input type="checkbox"/>				

### 4) Offrir des occasions de mise en pratique

4. À quelle fréquence faites-vous ce qui suit?					
	Jamais ou presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours ou presque toujours
Je confie à l'apprenti des tâches stimulantes qu'il peut exercer par lui-même pour améliorer ses aptitudes (TE).	<input type="checkbox"/>				
Je donne confiance à l'apprenti pour qu'il exécute des tâches de son propre chef (TE).	<input type="checkbox"/>				
J'encourage l'apprenti à réfléchir par lui-même (TE).	<input type="checkbox"/>				

5. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je suis ouvert aux solutions que l'apprenti suggère (FC).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je fournis un milieu d'apprentissage sécuritaire à l'apprenti (R).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5) Donner de la rétroaction

6. À quelle fréquence faites-vous ce qui suit quand vous faites part de votre rétroaction à l'apprenti?					
	Jamais ou presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours ou presque toujours
Je choisis un moment et un endroit idoines pour donner ma rétroaction à l'apprenti (R).	<input type="checkbox"/>				
Je considère les erreurs de l'apprenti comme de précieuses occasions d'enseigner (R).	<input type="checkbox"/>				
Je fournis des renseignements précis et détaillés sur les comportements ou le rendement de l'apprenti, en veillant à ne pas le rabaisser (CO).	<input type="checkbox"/>				
Je fais des suggestions et des recommandations à l'apprenti pour l'aider à s'améliorer (R).	<input type="checkbox"/>				
Après avoir donné une rétroaction, je vérifie auprès de l'apprenti pour m'assurer qu'il corrige ses erreurs et exécute le travail comme il se doit (TE).	<input type="checkbox"/>				
Quand l'apprenti fait du bon travail, je le lui dit (TE).	<input type="checkbox"/>				

## 6) Évaluer les progrès

7. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	Ni d'accord ni Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
J'évalue constamment les compétences et les connaissances professionnelles de l'apprenti (R).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je peux dire très précisément quelles compétences et connaissances professionnelles l'apprenti possède (R).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je suis ouvert aux commentaires sur la façon d'être un meilleur mentor (FC).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'accepte les différences individuelles dans les styles d'apprentissage et de travail (FC).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je connais mes propres forces et limites en tant que mentor (FC).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je pense qu'être un mentor est bon pour ma carrière (FC).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Annexe I : Impressions quant aux dividendes que rapportent des études universitaires

### I.1. Avantages monétaires associés à des études universitaires

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Les gens qui font des études universitaires gagnent plus d'argent au cours de leur vie que ceux qui s'arrêtent après le secondaire.	<input type="checkbox"/>				
Même s'il est coûteux d'aller à l'université, je crois qu'on fait plus d'argent à long terme.	<input type="checkbox"/>				
Je pense que si je consacrais du temps et des efforts à faire de bonnes études universitaires, je gagnerais beaucoup d'argent à long terme.	<input type="checkbox"/>				
La meilleure façon d'obtenir un emploi prestigieux est de faire des études universitaires.	<input type="checkbox"/>				
Je suis convaincu qu'une formation universitaire me permettrait d'obtenir un emploi mieux rémunéré.	<input type="checkbox"/>				

### I.2. Avantages non monétaires associés à des études universitaires

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
L'obtention d'une formation universitaire me permettra de trouver un emploi que j'aimerai beaucoup.	<input type="checkbox"/>				
De nos jours, si l'on veut une carrière enrichissante, il faut faire des études universitaires.	<input type="checkbox"/>				

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Les gens qui ont fait des études universitaires obtiennent des emplois beaucoup plus satisfaisants.	<input type="checkbox"/>				

### I.3. Gestion de l'endettement

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Le coût des études universitaires est devenu si élevé qu'il l'emporte sur tout avantage financier futur.	<input type="checkbox"/>				
Étant donné le coût élevé des études universitaires et le temps qu'il faut pour les terminer, on n'est vraiment pas plus avancé financièrement que si l'on décroche un emploi à la sortie du secondaire.	<input type="checkbox"/>				
Je ne suis pas certain qu'une formation universitaire rapporterait, même à long terme, étant donné le coût que cela représente de nos jours.	<input type="checkbox"/>				
J'hésite à entreprendre des études universitaires en raison de la dette que je risque d'avoir accumulée au moment d'obtenir mon diplôme.	<input type="checkbox"/>				

#### I.4. Malaise identitaire

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
J'hésite à faire des études universitaires parce que cela créerait des tensions avec les gens avec qui j'ai grandi.	<input type="checkbox"/>				
Si je faisais des études universitaires, mes amis penseraient que j'essaie d'être meilleur qu'eux.	<input type="checkbox"/>				
Si je fais des études universitaires, je crains qu'on ne sache plus au juste qui je suis réellement.	<input type="checkbox"/>				
J'hésite à faire des études universitaires parce que cela créerait des tensions entre mes parents et moi.	<input type="checkbox"/>				

### I.5. Tendance à l'aboulomanie<sup>11</sup>

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
J'hésite à faire des études universitaires parce que je ne sais pas encore vraiment ce que je veux faire de ma vie.	<input type="checkbox"/>				
Je n'ai pas suffisamment cerné mes intérêts pour savoir quoi étudier à l'université.	<input type="checkbox"/>				
Je n'ai pas l'impression d'être émotionnellement prêt à aller à l'université.	<input type="checkbox"/>				
Je ne pense pas être dans les bonnes dispositions mentales pour m'attaquer à un programme universitaire.	<input type="checkbox"/>				

### I.6. Croyance aux solutions de remplacement de l'université

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?					
	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Je pense que je pourrais trouver un emploi valorisant si j'avais un diplôme universitaire.	<input type="checkbox"/>				
On peut trouver de bons emplois sans avoir fait des études universitaires.	<input type="checkbox"/>				
On peut en apprendre suffisamment sur le monde réel sans faire d'études universitaires.	<input type="checkbox"/>				
Je ne pense parvenir un jour à décrocher un emploi valorisant si je ne fais pas d'études universitaires.	<input type="checkbox"/>				

<sup>11</sup> L'aboulomanie décrit l'indécision pathologique

## Annexe J : Réseaux sociaux - adaptés aux nouveaux arrivants

Pour les prochaines questions, pensez à certaines de vos connaissances qui ont la même culture, la même origine ethnique ou la même langue que vous.

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?

Si vous ne parvenez pas à vous décider entre d'accord et pas d'accord pour un énoncé donné, veuillez sélectionner SO (sans opinion)

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Si j'ai besoin d'aide pour des activités ménagères (comme la garde d'enfants ou les travaux ménagers), je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin de conseils spécialisés (comme des conseils financiers, de santé ou juridiques), je peux facilement les obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin de soutien émotionnel (comme des encouragements, du réconfort ou des conseils confidentiels), je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin d'aide pour mon emploi ou ma carrière, je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				

Pour les prochaines questions, pensez aux gens que vous connaissez qui ont une culture, une origine ethnique ou une langue différente de la vôtre.

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?

Si vous ne parvenez pas à vous décider entre d'accord et pas d'accord pour un énoncé donné, veuillez sélectionner SO (sans opinion)

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Si j'ai besoin d'aide pour les activités ménagères (comme la garde d'enfants ou les travaux ménagers), je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				

Pour les prochaines questions, pensez aux gens que vous connaissez qui ont une culture, une origine ethnique ou une langue différente de la vôtre.

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas avec les énoncés suivants?

Si vous ne parvenez pas à vous décider entre d'accord et pas d'accord pour un énoncé donné, veuillez sélectionner SO (sans opinion)

	Pas d'accord du tout	Pas d'accord	SO	D'accord	Tout à fait d'accord
Si j'ai besoin de conseils spécialisés (par exemple, au sujet de l'argent, de la santé ou de problèmes juridiques), je peux facilement les obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin de soutien émotionnel (comme des encouragements, du réconfort ou des conseils confidentiels), je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				
Si j'ai besoin d'aide pour mon emploi ou ma carrière, je peux facilement l'obtenir.	<input type="checkbox"/>				

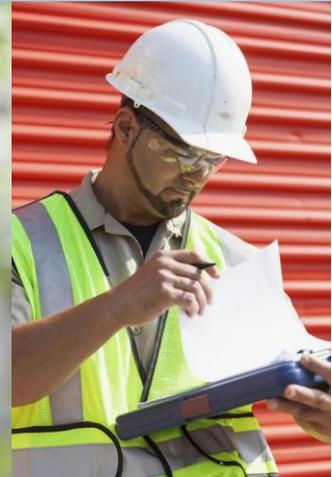
## Annexe K : Sentiment d'appartenance

Les prochaines questions portent sur votre sentiment d'appartenance, c'est-à-dire sur votre conviction d'être connecté à quelque chose, et sur l'impression que vous êtes un élément significatif ou important de quelque chose.

Comment décririez-vous votre sentiment d'appartenance...				
	Très faible	Plutôt faible	Assez fort	Très fort
À votre collectivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À votre ville	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À votre province de résidence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au Canada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À votre pays d'origine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Annexe L : Prédispositions à l'acculturation

Dans quelle mesure est-il important pour vous ...?				
	Pas du tout important	Pas très important	Assez important	Très important
De rester en contact avec d'autres personnes au Canada appartenant au <b>même</b> groupe ethnique ou culturel que vous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De rester en contact avec d'autres personnes au Canada qui <b>ne font pas</b> partie du même groupe ethnique ou culturel que vous.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De perpétuer les valeurs et les traditions de votre groupe ethnique ou culturel ou de votre pays d'origine;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D'apprendre et de mettre en pratique les valeurs et les traditions de la population canadienne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Ottawa



Vancouver

**Ottawa**

55 Murray Street, Suite 400  
Ottawa, Ontario  
K1N 5M3

55, rue Murray, bureau 400  
Ottawa (Ontario)  
K1N 5M3

**Vancouver**

789 West Pender Street, Suite 440  
Vancouver, British Columbia  
V6C 1H2

789, rue Pender Ouest, bureau 440  
Vancouver (Colombie-Britannique)  
V6C 1H2

[www.srdc.org](http://www.srdc.org)

1 866 896 7732

[info@srdc.org](mailto:info@srdc.org)