

Guide de mise en œuvre des Compétences pour réussir

Rapport final



SEPTEMBRE 2022

Cam Nguyen
Noémie Auclair-Ouellet
Lily Kaufmann
Ashley Pullman
Boris Palameta

Conseil d'administration de la SRSA

Richard A. Wagner
Ancien associé principal, Norton Rose Fulbright S.E.N.C.R.L.,
s.r.l.

Tim Aubry, Ph.D.
Professeur, École de psychologie
Chercheur principal, Centre de recherche sur les services
éducatifs et communautaires

Gordon Berlin
Professeur de recherche, Université de Georgetown et
ancien président de MDRC

Satya Brink, Ph.D.
Consultante internationale, recherche, analyse des politiques
et conseils en politiques stratégiques
Éducation, apprentissage tout au long de la vie et
développement

Erica Di Ruggiero, Ph.D.
Directrice, Centre de la santé mondiale
Directrice, Spécialisation collaborative en santé mondiale
École de santé publique Dalla Lana, Université de Toronto

Marie-Lison Fougère
Sous-ministre, ministère des Affaires francophones
Sous-ministre déléguée à la Condition féminine

Renée F. Lyons, Ph.D.
Professeure émérite, Université Dalhousie
Présidente fondatrice et directrice scientifique émérite,
Bridgepoint Collaboratory for Research and Innovation,
Université de Toronto

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

Andrew Parkin, Ph.D.
Directeur exécutif de l'Environics Institute

Nancy Reynolds
Associée directrice, Sterling Lifestyle Solutions

Président et chef de la direction de la SRSA

David Gyarmati

La Société de recherche sociale appliquée (SRSA) est un organisme de recherche sans but lucratif, créé dans le but précis d'élaborer, de mettre à l'essai sur le terrain et d'évaluer rigoureusement de nouveaux programmes. Notre mission, qui comporte deux volets, consiste à aider les décideurs et les intervenants à déterminer les politiques et programmes qui améliorent le bien-être de tous les Canadiens, en se penchant particulièrement sur les effets qu'ils auront sur les personnes défavorisées, et à améliorer les normes relatives aux éléments probants utilisées pour évaluer ces politiques.

Depuis sa création en décembre 1991, la SRSA a mené plus de 450 projets et études pour différents ministères fédéraux et provinciaux, des municipalités ainsi que d'autres organismes publics et sans but lucratif. La SRSA a des bureaux à Ottawa et Vancouver et des bureaux satellites à Calgary, Halifax, Hamilton, London, Montréal, Regina, St. John's, Toronto et Winnipeg.

Pour plus de renseignements sur la SRSA, contacter :

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

Bureau de Vancouver
890, rue Pender Ouest, bureau 440
Vancouver (Colombie-Britannique) V6C 1J9
604-601-4070

Bureaux satellites :
Alberta, Colombie-Britannique, Manitoba,
Nouvelle-Écosse, Ontario, Québec, Saskatchewan
et Terre-Neuve-et-Labrador
1-866-896-7732

Publié en 2023 par la Société de recherche sociale
appliquée

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	7
À propos des Compétences pour réussir	7
Présentation du projet	9
Concepts et cadres généraux	10
Aperçu du processus de recherche et de consultation	20
PRINCIPAUX BESOINS EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE	24
Résumé	24
Recrutement	24
Engagement	53
Évaluation	80
Transfert de connaissances	94
PRINCIPES DIRECTEURS ET PRATIQUES PROMETTEUSES	110
Recrutement	112
Engagement	126
Évaluation	143
Transfert de connaissances	158
CONCLUSION ET PROCHAINES ÉTAPES	171
Ressources les plus demandées	172
Communauté de pratique	173
ANNEXE A : GROUPE CONSULTATIF	174
ANNEXE B : ORGANISMES PARTICIPANT AUX GROUPES DE DISCUSSION	175
BIBLIOGRAPHIE	177

SOMMAIRE

QUEL EST L'OBJECTIF DE CE PROJET?

En mai 2021, le gouvernement canadien a lancé le nouveau modèle des Compétences pour réussir. Ce modèle reflète l'évolution des besoins en matière de compétences pour le marché du travail moderne. Les Compétences pour réussir sont fondatrices et peuvent être appliquées au travail, dans les apprentissages et dans la vie en général. Le modèle met l'accent sur les compétences de littératie de base (le calcul, la lecture et la rédaction) et élargit la portée de celles qui prennent de plus en plus d'importance sur le marché du travail d'aujourd'hui (les compétences numériques et la résolution de problèmes). Il répond également à la demande croissante des employeurs pour les compétences socio-émotionnelles dans tous les secteurs. Plus particulièrement, il élargit le champ d'application de deux compétences socio-émotionnelles existantes (la communication et la collaboration) et en introduit deux autres (l'adaptabilité, et la créativité et l'innovation).

Le projet ayant mené au développement du *Guide de mise en œuvre du modèle des Compétences pour réussir* a généré un ensemble de principes directeurs et de pratiques prometteuses pour soutenir la mise en œuvre des formations et des évaluations du modèle des Compétences pour réussir. Les principes et les pratiques visent à garantir que les initiatives futures du modèle des Compétences pour réussir répondent aux besoins de groupes qui sont sous-représentés dans le marché du travail ou mal desservis par le système éducatif traditionnel (c.-à-d. les Autochtones, les Canadiens racisés, les membres de la communauté LGBTQ2+, les nouveaux arrivants et les personnes en situation de handicap). Ils ont également pour but d'assurer l'intégration des priorités des employeurs et des intervenants de l'industrie, afin que les programmes du modèle des Compétences pour réussir puissent répondre aux besoins des principaux secteurs de l'économie canadienne (p. ex. bioéconomie, construction, transformation des aliments, industrie manufacturière et tourisme).

Ce projet a permis plusieurs réalisations :

1. Déterminer les besoins en matière de formation et d'évaluation des principaux secteurs et groupes d'apprenants;
2. Élaborer des principes directeurs pour la mise en œuvre des programmes du modèle des Compétences pour réussir;
3. Communiquer des pratiques prometteuses en matière de formation et d'évaluation des Compétences pour réussir.

Le rapport final résume l'ensemble des résultats du projet. Il débute par une synthèse des besoins en matière de formation et d'évaluation pour les praticiens qui desservent des groupes sous-représentés ainsi qu'un résumé des priorités sectorielles. Il décrit ensuite les principes directeurs qui peuvent guider la conception, l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes du modèle des Compétences pour réussir, afin de répondre à ces besoins. Des pratiques prometteuses issues d'organismes ayant franchi les premières étapes de l'adoption de ce nouveau modèle sont ensuite présentées pour illustrer la faisabilité et le caractère pratique des principes directeurs.

COMMENT LES PRINCIPES ET LES PRATIQUES SONT-ILS STRUCTURÉS?

Les besoins en formation et en évaluation, ainsi que les principes directeurs et les pratiques prometteuses, sont organisés en quatre étapes de formation. Comme l'illustre la Figure 1, le recrutement comprend des renseignements essentiels à l'accès et à la participation des apprenants aux formations, ou aux décisions des employeurs de fournir des occasions d'apprentissage aux employés actuels et potentiels. L'engagement comprend les facteurs qui ont une incidence sur le succès de la formation, tant pour sa mise en œuvre que pour sa prestation. Les évaluations sont des outils utilisés pour mesurer les gains en matière de compétences, suivre les progrès d'apprentissage, et recueillir des données pour démontrer la valeur du programme et assurer la reddition de comptes auprès des bailleurs de fonds. Enfin, le transfert des connaissances comprend l'application des compétences, des comportements, et des attitudes acquis pendant la formation à une nouvelle situation ou à un nouveau contexte.

Figure 1 Étapes de formation



En complément du rapport final, une série d'infographies a été créée et peut être consultée [ici](#).

QUEL EST LE PUBLIC CIBLE?

Ce projet est conçu pour fournir des conseils pratiques et pertinents à différents intervenants du milieu de la formation professionnelle et d'emploi au Canada. Ils sont organisés en cinq groupes représentant les intervenants qui peuvent diriger, faciliter et influencer la mise en œuvre des programmes des Compétences pour réussir :

- **Bailleurs de fonds** : À l'échelle fédérale, provinciale et territoriale, les bailleurs de fonds établissent l'orientation stratégique, allouent les budgets, et décident des composantes et des activités qui peuvent être financées;
- **Organismes de formation** : Les organismes de formation – comme les organismes de perfectionnement professionnel et d'emploi, les organismes de formation communautaires et les collèges offrant des programmes de formation continue – conçoivent et proposent des programmes de formation;
- **Employeurs** : Les employeurs, les associations industrielles et d'autres groupes sectoriels offrent ou soutiennent des occasions de formation sectorielles qui correspondent à leurs objectifs d'acquisition de talents et de perfectionnement de la main-d'œuvre;
- **Praticiens** : Les praticiens comprennent les instructeurs et les autres personnes qui interagissent directement avec les apprenants pendant la formation;
- **Mentors, superviseurs et membres de la communauté** : Ce groupe comprend un large éventail d'intervenants qui, même s'ils ne sont pas des instructeurs, peuvent tout de même intégrer les mesures de soutien social et les ressources de la communauté pour contribuer à l'amélioration de l'environnement d'apprentissage, ainsi qu'au perfectionnement et à l'application des compétences.

Les principes directeurs et les pratiques prometteuses mettent en lumière les rôles particuliers que chaque groupe d'intervenants peut jouer pour garantir que la mise en œuvre du modèle des Compétences pour réussir réponde aux besoins des apprenants et des employeurs. Les rôles des intervenants sont complémentaires, et la mise en œuvre réussie des Compétences pour réussir nécessitera la collaboration de nombreux intervenants pour répondre aux besoins de divers apprenants et secteurs.

QUELLE A ÉTÉ L'APPROCHE UTILISÉE?

Le projet a nécessité un engagement et une collaboration approfondis avec un groupe consultatif composé de neuf organismes importants du milieu de la formation professionnelle et de l'emploi canadien, ainsi qu'un engagement élargi avec leurs réseaux d'employeurs et de praticiens, par le biais de groupes de discussion.

Le processus de recherche et de consultation s’est déroulé en plusieurs étapes : des groupes de discussion avec plus de 100 praticiens; l’élaboration de deux documents de travail pour recueillir les commentaires écrits du groupe consultatif; quatre conférences téléphoniques pour élaborer le résumé des besoins d’apprentissage, les principes directeurs et les pratiques prometteuses. Pour faciliter la diffusion et la mobilisation des connaissances, une série de courts résumés a également été élaborée.

QUELLES ONT ÉTÉ LES PRINCIPALES CONCLUSIONS?

Le Tableau 1 donne un aperçu des principaux thèmes des principes directeurs.

Tableau 1 Principes directeurs selon les étapes de formation et les groupes d’intervenants

	Recrutement	Engagement	Évaluation	Transfert de connaissances
Bailleurs de fonds	Mettre en place des conditions de réussite équitables	Moderniser le secteur de l’emploi et de la formation professionnelle	Accepter différentes définitions du succès en ce qui concerne les programmes	Promouvoir l’apprentissage continu et tout au long de la vie
Organismes de formation	Réaliser des investissements stratégiques en matière de communication	Adapter les formations aux besoins particuliers des apprenants	Établir des liens entre les résultats des programmes des Compétences pour réussir et d’autres résultats	Intégrer le suivi à long terme dans le modèle des programmes
Employeurs	Réduire le coût des occasions de formation au minimum	Coordonner le perfectionnement des compétences avec les priorités des entreprises et les exigences d’emploi	Faciliter une approche de perfectionnement de la main-d’œuvre fondée sur les données	Faciliter l’accréditation du modèle des Compétences pour réussir au sein de diverses industries
Praticiens	Améliorer l’accès aux modèles et aux mentors	Créer un espace d’apprentissage sûr tout en renforçant l’auto-efficacité des apprenants	Recouper les évaluations formelles avec des réflexions informelles	Mettre au point des outils et des ressources pour une application continue des compétences après les formations
Mentors, superviseurs et communauté	Favoriser les partenariats de formation à long terme	Promouvoir la prestation de services globaux par le biais de partenariats	Déterminer et suivre les résultats de la communauté dans le cadre de l’évaluation du programme	Renforcer la culture d’apprentissage avec l’aide d’alliés du modèle des Compétences pour réussir

Afin d'illustrer les principes directeurs davantage, une liste de pratiques prometteuses est fournie, fondée sur des idées, des outils et des ressources de programmes novateurs provenant d'organismes ayant déjà adopté le modèle des Compétences pour réussir. Un exemple de pratique pour chacun des principes est fourni dans le Tableau 2. D'autres exemples partagés par des représentants sectoriels et des praticiens ayant de l'expérience auprès d'apprenants des groupes sous-représentés dans le marché du travail sont intégrés dans ce rapport afin d'illustrer la manière dont le contenu s'applique à divers contextes d'emploi et groupes d'apprenants.

Tableau 2 Exemples de pratiques prometteuses selon les étapes de formation et les groupes d'intervenants

	Recrutement	Engagement	Évaluation	Transfert de connaissances
Bailleurs de fonds	Encourager les bénéficiaires de financement à adapter les services de soutien globaux, afin qu'ils correspondent aux expériences et aux réalités des apprenants	Explorer les initiatives du modèle des Compétences pour réussir qui intègrent diverses méthodologies et approches culturelles	Soutenir les recherches qui visent à élaborer des descripteurs de compétences, des profils professionnels et d'autres outils permettant d'établir des points de référence pour les niveaux du modèle des Compétences pour réussir	Faire la promotion de l'applicabilité à grande échelle du modèle des Compétences pour réussir dans une multitude de contextes, y compris l'emploi et au-delà
Organismes de formation	Exploiter les réseaux de partenaires pour améliorer le rayonnement et les communications, en particulier pour les organismes dont les capacités sont moins étendues	Intégrer une approche de conception universelle de l'apprentissage (CUA)	Créer un portail des résultats d'évaluation et des certifications pour aider les apprenants à assurer le suivi de leur apprentissage et à en fournir la preuve	Établir des mesures de contrôle et de suivi avec les apprenants, les employeurs et les communautés après la prestation de formations des Compétences pour réussir
Employeurs	Participer à des collaborations sectorielles et à des formations en partenariat avec d'autres entreprises afin de renforcer la capacité de formation des petites et moyennes entreprises (PME)	Soutenir et coordonner l'analyse des besoins organisationnels afin d'arrimer le modèle des Compétences pour réussir avec les attentes en matière de rendement professionnel et les priorités commerciales	Collaborer avec les éducateurs et les concepteurs d'évaluations pour coordonner les mesures du modèle des Compétences pour réussir avec le suivi des compétences professionnelles	Renforcer la capacité des gestionnaires, des superviseurs et du personnel des RH à plusieurs échelons à faire la promotion des Compétences pour réussir auprès des employés
Praticiens	Faire la promotion d'études de cas et d'histoires de réussite de diplômés qui partagent des expériences vécues avec divers groupes d'apprenants	Intégrer, dans la formation et la prestation de services, des approches tenant compte des traumatismes et de la violence	Utiliser l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) pour documenter les Compétences pour réussir acquises dans d'autres contextes	Trouver des occasions de mobiliser les employeurs et les membres de la communauté en vue de la préparation au transfert de connaissances
Mentors, superviseurs et communauté	Mettre en contexte le renforcement des compétences dans le cadre du développement communautaire	Créer et soutenir un réseau de soutien, de ressources et de possibilités pour aider les apprenants à persévérer dans leur formation	Faire participer des membres de confiance de la communauté dans l'évaluation	Mettre en place des possibilités de soutien par les pairs et de mentorat, en particulier pour les groupes sous-représentés

INTRODUCTION

À PROPOS DES COMPÉTENCES POUR RÉUSSIR

Le modèle des Compétences pour réussir constitue un cadre commun pour coordonner la transformation des programmes et des politiques en tenant compte de l'évolution des besoins en matière de compétences et de main-d'œuvre. Le modèle vise à s'adapter à la réalité du marché du travail moderne en établissant les fondements qui permettront de répondre aux demandes futures de perfectionnement et de requalification dans l'ensemble des secteurs de l'économie canadienne.

En tant que modèle renouvelé, les Compétences pour réussir s'appuient sur les forces de l'ancien cadre des Compétences essentielles tout en renforçant la coordination avec les besoins du marché du travail moderne. Plus particulièrement, la lecture, la rédaction et le calcul, qui continuent à jouer un rôle de premier ordre dans la plupart des emplois, conservent leur statut privilégié. Les compétences numériques sont élaborées davantage et modernisées pour intégrer les exigences qui découleront des progrès technologiques rapides ainsi que de l'adoption croissante du numérique dans tous les domaines du travail, de l'apprentissage et de la vie. La révision des compétences de communication et de collaboration reflète la diversité et l'inclusivité croissantes de la main-d'œuvre canadienne. La compétence de résolution de problèmes a été mise à jour pour être davantage orientée vers l'action, renforçant ainsi sa coordination avec les besoins des employeurs. Les nouvelles compétences d'adaptabilité ainsi que de créativité et d'innovation répondent à l'importance croissante des besoins en matière de compétences non techniques et socio-émotionnelles sur le marché du travail. En tant que modèle conceptuel global, le modèle des Compétences pour réussir constitue une première étape essentielle pour aider à répondre aux futures demandes et possibilités de perfectionnement et de requalification au Canada.

Il est essentiel au succès du cadre des Compétences pour réussir de s'assurer que les formations et les évaluations répondent aux besoins des groupes sous-représentés. Les membres des groupes en quête d'équité sont plus susceptibles d'être employés dans des métiers où le risque de licenciement est plus élevé et où l'automatisation est plus probable. Ils peuvent également avoir des possibilités limitées d'accès à la formation, ce qui les expose au risque d'être pris dans le piège d'un cycle d'emplois mal rémunérés dotés de possibilités d'apprentissage restreintes. Il est donc important de coordonner les possibilités de formation avec les besoins d'apprentissage de ces groupes.

Les compétences décrites dans ce modèle peuvent être définies comme suit :

- **La lecture** est la capacité à trouver, à comprendre et à utiliser les renseignements présentés sous forme de mots, de symboles et d'images;

- **La rédaction** est la capacité à partager des renseignements à l'aide de mots écrits, de symboles et d'images;
- **Le calcul** est la capacité à trouver, à comprendre et à transmettre des renseignements mathématiques présentés sous forme de mots, de chiffres, de symboles et de graphiques;
- **Les compétences numériques** sont la capacité à utiliser la technologie et les outils numériques pour trouver, gérer, appliquer, créer et partager des renseignements et du contenu;
- **La résolution de problèmes** est la capacité à identifier et analyser des problèmes, à proposer des solutions, et à prendre des décisions;
- **La communication** est la capacité de recevoir, de comprendre, de considérer et de communiquer des renseignements et des idées en parlant, en écoutant et en interagissant avec les autres;
- **La collaboration** est la capacité à contribuer à un effort collectif et à soutenir les autres dans la réalisation d'un but commun;
- **L'adaptabilité** est la capacité à atteindre ou à adapter des objectifs et des comportements lorsque des changements attendus ou inattendus se produisent, en planifiant, en restant concentré, en persévérant, et en surmontant les revers;
- **La créativité et l'innovation** représentent la capacité à imaginer, à développer, à exprimer, à encourager et à appliquer des idées de manière novatrice ou inattendue, ou à remettre en question les méthodes et les normes existantes.

Pour en savoir plus sur ces compétences, y compris leurs composantes, leurs descripteurs préliminaires ainsi que les prochaines étapes recommandées pour concevoir et valider les niveaux de compétence, consultez le [Rapport de recherche en appui au lancement de « Compétences pour réussir » : Structure, données probantes et recommandations](#).

Tout au long de ce projet, les membres du groupe consultatif et les participants aux groupes de discussion ont réfléchi à leurs perspectives et à leurs premières expériences de transition vers le modèle des Compétences pour réussir. Le langage actualisé, qui met l'accent sur l'encadrement des compétences par des processus et des actions concrètes, a été bien accueilli. Un praticien a déclaré : « J'aime le fait que toutes les Compétences pour réussir soient définies de manière à être observables et mesurables. Nous, les personnes responsables de la conception du matériel de formation et de la formation des participants, avons beaucoup d'espoir que ces compétences puissent être améliorées. »

L'intérêt renouvelé pour les compétences socio-émotionnelles a trouvé un écho auprès des praticiens, qui ont réaffirmé la priorité accordée à ces compétences par leurs partenaires employeurs. L'adaptabilité a été largement reconnue comme une compétence fondatrice qui aide les apprenants à réussir dans les formations et l'emploi. Quant à la créativité et l'innovation, elle a été plutôt considérée comme une compétence qui aiderait les apprenants sur un marché du travail en pleine évolution et encouragerait les apprenants de divers groupes à mettre en œuvre au travail les compétences acquises dans d'autres contextes. Le fait d'intégrer l'utilisation de documents dans la lecture, la rédaction et le calcul a été largement apprécié. Un praticien a rapporté que les apprenants comprennent plus facilement ces compétences actualisées. Une personne participant à un groupe de discussion a également mentionné que les mises à jour apportées à la compétence de résolution de problèmes ont rendu celle-ci plus facile à expliquer aux apprenants et aux employeurs, qui y voient un lien plus direct avec leurs activités. Enfin, les définitions élargies des compétences de communication et de collaboration ont été perçues comme aidant les apprenants à réussir dans des équipes multiculturelles et diverses dans les milieux de travail canadiens.

PRÉSENTATION DU PROJET

Le projet actuel, intitulé *Guide de mise en œuvre des Compétences pour réussir*, a réuni un groupe consultatif représentant un large éventail de secteurs et répondant aux besoins de formation et d'emploi des principaux groupes sous-représentés. La SRSA a élaboré le présent document d'orientation avec l'appui des membres du groupe consultatif et de leurs réseaux professionnels, afin de soutenir la conception et la mise en œuvre des outils de formation et d'évaluation des Compétences pour réussir. Le document comprend des renseignements sur les éléments suivants :

- Les **besoins en formation et en évaluation des compétences** du point de vue des praticiens au service de clients issus de groupes traditionnellement sous-représentés dans le marché du travail ou mal desservis par le système éducatif, ainsi que des praticiens du milieu de la formation sectorielle;
- Les **principes directeurs** pour guider la conception et la mise en œuvre des formations et des évaluations du modèle des Compétences pour réussir, en mettant l'accent sur : a) les thèmes transversaux qui sous-tendent les bonnes pratiques existantes, y compris les enseignements tirés de la pandémie; b) la coordination avec les besoins d'apprentissage et les priorités des groupes sous-représentés et des principaux secteurs; c) les répercussions de la numérisation croissante et de la nature changeante du travail sur le perfectionnement des compétences;

- Les **recommandations en matière de pratiques prometteuses** liées à la conception et à la mise en œuvre des formations et des évaluations du modèle des Compétences pour réussir, en donnant la priorité aux pratiques exemplaires émergentes et aux domaines de recherche qui peuvent donner lieu à des innovations, en particulier à la lumière des changements récents causés par la pandémie.

CONCEPTS ET CADRES GÉNÉRAUX

Groupes d'apprenants et secteurs

Afin d'obtenir des données propres aux groupes d'apprenants en matière de formation et d'évaluation des compétences, ainsi qu'un aperçu plus précis de la manière dont les principes directeurs et les pratiques prometteuses peuvent être appliqués de différentes manières, le projet a mis l'accent sur les éléments suivants :

- Les **groupes sous-représentés**, en mettant l'accent sur les besoins d'apprentissage propres aux groupes traditionnellement sous-représentés dans le marché du travail, y compris les Autochtones, les personnes racisées, les nouveaux arrivants, les personnes en situation de handicap et les membres de la communauté LGBTQ2+. Les forces particulières qui peuvent favoriser la réussite en matière de formation et d'emploi sont également abordées;
- Les **perspectives des employeurs**, qui représentent les besoins actuels et futurs des employeurs en matière de perfectionnement de la main-d'œuvre dans le contexte d'économies mondiales, régionales et nationales changeantes. Dans la mesure du possible, ces considérations sont contextualisées dans les secteurs de la bioéconomie, de la construction, de la transformation des aliments, de l'industrie manufacturière et du tourisme.

Lorsque cela est possible, ce rapport met en évidence la diversité au sein des groupes sous-représentés. Les groupes sous-représentés faisant l'objet de ce rapport sont diversifiés, et comprennent des sous-groupes distincts. Par exemple, le terme « Autochtone » est une expression générale qui est utilisée pour désigner collectivement les Premières Nations, les Métis et les Inuits. La SRSA reconnaît la diversité au sein de chacun des groupes sous-représentés. Dans la mesure du possible, des renseignements distincts relatifs à ces sous-groupes sont présentés. Des groupes de discussion ont également été formés en tenant compte de la diversité et de l'inclusivité. Par exemple, des groupes de discussion différents ont été créés pour recueillir des renseignements supplémentaires sur l'expérience de praticiens travaillant avec des Canadiens racisés, et celle de praticiens travaillant avec des nouveaux arrivants, y compris des réfugiés. Bien qu'elle ne soit pas explicitement abordée dans ce rapport, l'intersectionnalité a été un cadre essentiel pour comprendre la manière dont les identités et les expériences qui se chevauchent se combinent pour créer des facteurs d'exclusion non additifs ou des systèmes d'oppression¹ interreliés.

Il est également important de souligner que l'identité de genre n'a pas été incluse parmi les facteurs définissant les groupes sous-représentés dans le présent projet. Cependant, les conclusions de la littérature scientifique, les commentaires des membres du groupe consultatif et les exemples fournis par les participants aux groupes de discussion reflètent souvent des inégalités dans le traitement des femmes et des personnes non cisgenres dans les milieux d'apprentissage et de travail. Comme pour les renseignements relatifs à la question plus large de l'intersectionnalité, ces données ont été intégrées chaque fois que possible.

Qu'est-ce que l'intersectionnalité et quelle est son incidence sur les formations?

L'intersectionnalité fait référence à la diversité des expériences des personnes qui partagent une identité donnée, et montre la manière dont le cumul de plusieurs identités marginalisées multiplie les obstacles à l'inclusion. La recherche sur les identités croisées dans le contexte de l'apprentissage et de l'emploi est encore fragmentée. Dans l'état actuel des connaissances, il n'a pas été possible de couvrir les identités croisées de manière suffisamment large et approfondie. La SRSA reconnaît la nécessité d'étudier et de documenter l'expérience des personnes ayant des identités croisées dans l'apprentissage et le milieu de travail. De nombreux exemples fournis par les participants aux groupes de discussion comportaient des notions d'intersectionnalité, comme les problèmes de transport pour les femmes autochtones des zones rurales, les défis des nouveaux arrivants qui apprennent une nouvelle langue et ont un trouble d'apprentissage, et l'exclusion à laquelle sont confrontées les personnes LGBTQ2+ membres d'une communauté religieuse. Bien qu'un examen plus approfondi des orientations des programmes soit nécessaire, ces premiers exemples montrent que les praticiens et les groupes sectoriels étaient souvent conscients de l'intersectionnalité et y étaient sensibles.

¹ Crenshaw, 2018.

Étapes de formation

Les activités du projet sont organisées en quatre étapes de formation pour les considérations en matière des besoins d'apprentissage, les principes directeurs et les pratiques prometteuses :

- **Recrutement** : Cette composante représente l'inscription et la participation aux formations. Par exemple, les obstacles en matière de recrutement expliquent le faible taux de participation aux formations de certains groupes. Ils expliquent la réticence de certains employeurs à fournir une formation en milieu de travail. Inversement, les forces en matière de recrutement renforcent la réceptivité des apprenants à l'apprentissage, ou la reconnaissance par les employeurs de la formation comme une priorité pour l'entreprise. Les principes directeurs et les pratiques prometteuses visent à éliminer les obstacles et à tirer parti des forces pour faciliter la participation aux formations.
- **Engagement** : Ces facteurs ont une incidence sur le succès de la prestation de formation. Ils influencent l'engagement des apprenants dans l'apprentissage, leur persévérance dans la formation, et leur achèvement du programme. Pour les employeurs, ces facteurs concernent la mesure dans laquelle ils peuvent mettre en contexte et intégrer la formation dans leurs processus et leur environnement existants.
- **Évaluation et mesure** : Ces facteurs concernent les outils pour documenter les gains en matière de compétences, suivre les progrès d'apprentissage et recueillir des données pour démontrer la valeur et assurer la reddition de comptes auprès des bailleurs de fonds. Les principales considérations de cette section comprennent les facteurs qui peuvent faciliter un processus de collecte de données plus inclusif qui reflète la diversité des apprenants. Pour les employeurs, il est essentiel de s'assurer que les outils d'évaluation et de mesure sont adaptés aux exigences de rendement des activités et aux besoins en matière de compétences de leurs secteurs.
- **Transfert de connaissances** : Il s'agit notamment de l'application des compétences, des comportements et des attitudes acquis pendant la formation à une nouvelle situation ou à un nouveau contexte. Pour les apprenants confrontés à des obstacles à la participation au marché du travail, en particulier ceux issus de groupes sous-représentés, ces facteurs ont une incidence sur leur capacité à réussir leur intégration ou à compléter la période d'essai d'un nouvel emploi. Pour les apprenants des programmes de formation professionnelle, ces facteurs sont liés à l'application de leurs compétences en milieu de travail et à la mesure dans laquelle ils peuvent améliorer leur rendement professionnel.



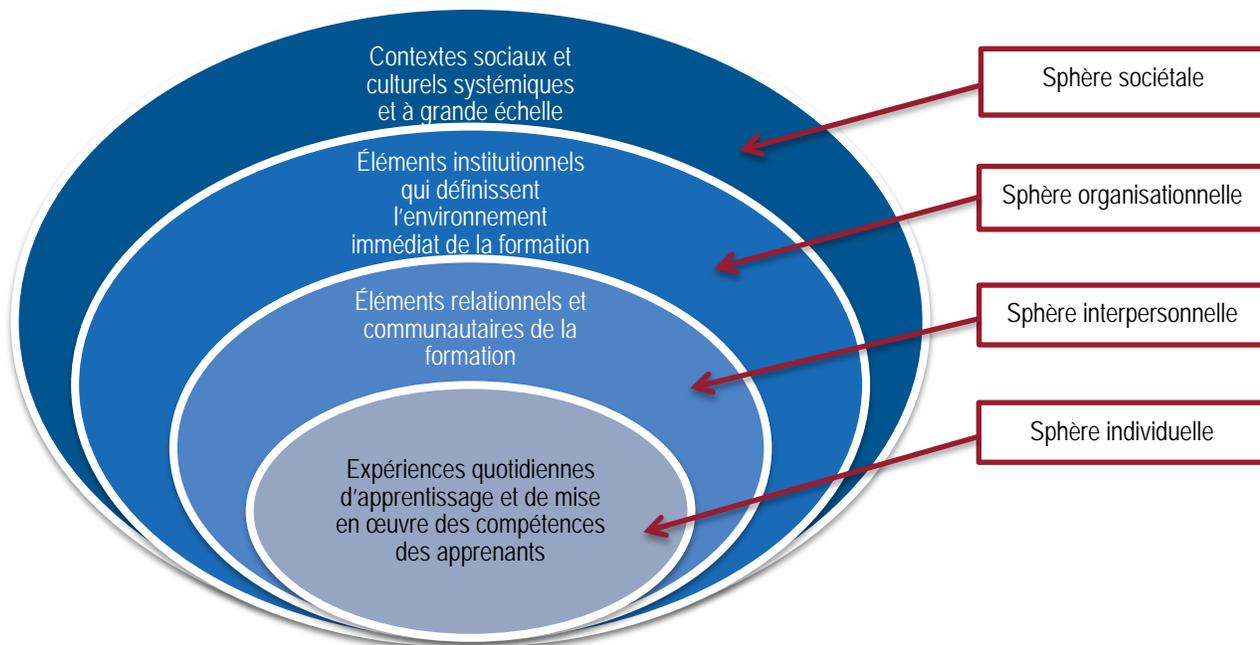
Considérations propres à la COVID-19 durant la formation

La COVID-19 a donné lieu à des défis et à des innovations inattendues à toutes les étapes de la formation. Par exemple, la COVID-19 a atténué certains obstacles au recrutement. Ainsi, l'apprentissage virtuel a permis de réduire les besoins de services de garde ou de transport. Cependant, il a exacerbé certains défis, comme le fossé numérique entre les zones urbaines et rurales du Canada. Les leçons tirées et les innovations en matière de formation, y compris la disponibilité accrue de la formation à distance et en ligne, sont susceptibles de perdurer et de continuer à avoir une incidence sur les méthodologies du modèle des Compétences pour réussir. Tout au long du présent rapport, nous explorons les facteurs liés à COVID-19 qui agissent sur le recrutement, l'engagement, l'évaluation et le transfert de connaissances.

Niveaux socio-écologiques

Au cours des étapes des programmes, les forces et les obstacles sont conceptualisés de manière plus approfondie au moyen de quatre niveaux d'écologie sociale qui se chevauchent, comme indiqué dans la Figure 2. Les **considérations liées à la sphère sociétale** mettent l'accent sur les contextes sociaux et culturels systémiques des programmes du modèle des Compétences pour réussir. Les **considérations liées à la sphère organisationnelle** mettent l'accent sur les facteurs relatifs aux organismes de formation, aux employeurs et aux autres institutions qui définissent l'environnement immédiat dans lequel le perfectionnement et la mise en œuvre des compétences peuvent avoir lieu. Les **considérations liées à la sphère interpersonnelle** mettent l'accent sur les éléments relationnels relatifs aux formations, comme les interactions entre élèves et enseignants, entre travailleurs et superviseurs, et entre mentors et mentorés, ainsi que sur les interactions des apprenants avec d'autres membres de la communauté, comme les autres apprenants et les proches. Les **considérations liées à la sphère individuelle** mettent explicitement l'accent sur les expériences de formation quotidiennes des apprenants dans diverses situations d'apprentissage et de mise en œuvre des compétences.

Figure 2 Aperçu des sphères socio-écologiques



Intervenants principaux

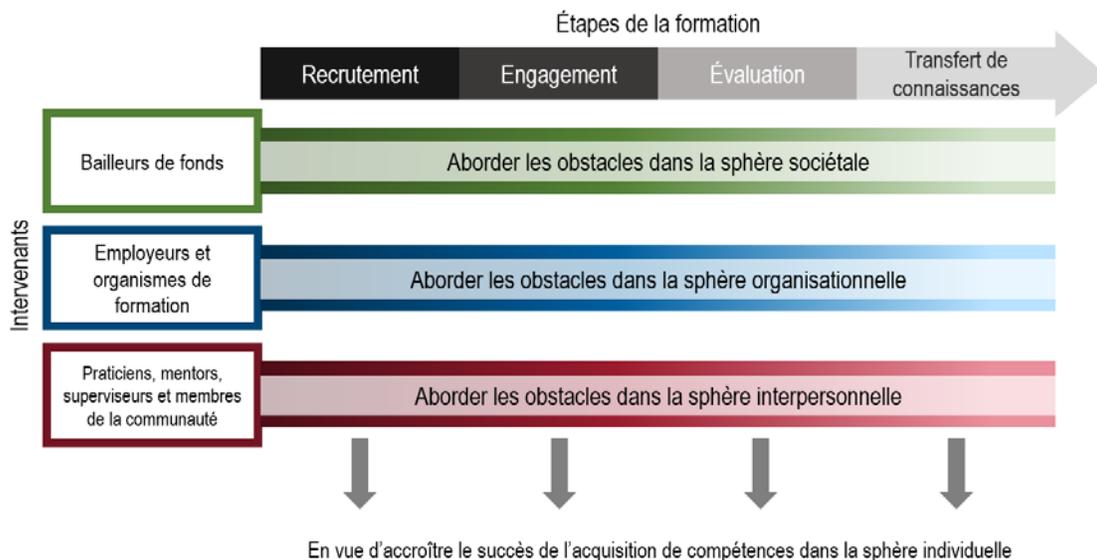
Les principes directeurs et les pratiques prometteuses sont adaptés aux intervenants principaux qui représentent des groupes ayant des rôles, des responsabilités et une expertise propres, qui leur permettent de concevoir et de mettre en œuvre des stratégies s'inscrivant dans le modèle des Compétences pour réussir à différents niveaux du cadre socio-écologique (voir la Figure 3). Les intervenants ont tous l'objectif ultime d'améliorer le succès en matière de perfectionnement des compétences de chacun des apprenants.

- **Bailleurs de fonds** : Les bailleurs de fonds, y compris les gouvernements fédéral et provinciaux ou territoriaux, décident de la manière d'allouer des fonds aux initiatives des Compétences pour réussir et définissent l'admissibilité des composantes et des activités connexes, comme les services de soutien globaux. Les bailleurs de fonds sont les mieux placés pour décider de l'orientation et de la capacité des programmes des Compétences pour réussir à l'échelle sociétale, avec pour objectif de s'attaquer aux obstacles systémiques en s'appuyant sur les forces et les possibilités structurelles.
- **Employeurs et organismes de formation** : Les employeurs, les associations industrielles et d'autres groupes sectoriels offrent ou soutiennent des occasions de formation sectorielles qui correspondent à leurs objectifs d'acquisition de talents et de perfectionnement de la main-d'œuvre. Les organismes de formation conçoivent et proposent des formes particulières de

formation. Ils sont essentiels pour établir des priorités en matière d'investissement dans la formation, et pour garantir que les stratégies et les orientations de perfectionnement des compétences sont coordonnées avec les besoins sociaux et professionnels. Les employeurs et les organismes de formation sont bien placés pour aborder les obstacles et les points forts à l'échelle organisationnelle.

- **Praticiens, mentors, superviseurs et membres de la communauté :** Les praticiens comprennent les instructeurs et les autres personnes qui interagissent directement avec les apprenants pendant l'événement d'apprentissage. Les mentors, les superviseurs et les membres de la communauté ne sont pas des instructeurs formels, mais ils peuvent intégrer des mesures de soutien sur le plan social et des ressources de la communauté pour contribuer à l'amélioration de l'environnement d'apprentissage, au perfectionnement des compétences et au transfert des connaissances. Ces intervenants peuvent s'attaquer aux obstacles et tirer parti des forces à l'échelle interpersonnelle.

Figure 3 Rôle des intervenants durant les étapes de formation



Finalement, les principes directeurs et les pratiques prometteuses visent à informer et à encourager les intervenants principaux de ces groupes pour qu'ils mettent en œuvre le modèle des Compétences pour réussir en vue d'améliorer les résultats du perfectionnement des compétences des apprenants et de faciliter l'utilisation de ces compétences dans le cadre de l'emploi et de la vie quotidienne.

Les principes directeurs et les pratiques prometteuses fournis dans ce document bénéficieront d'un effort concerté de la part des groupes d'intervenants. Afin d'optimiser l'efficacité de la mise en œuvre, une collaboration entre les intervenants est nécessaire pour promouvoir le développement continu d'un écosystème axé sur les Compétences pour réussir qui répond aux besoins de divers apprenants et secteurs.

Comme indiqué dans la Figure 4, l'interaction entre les groupes d'intervenants peut être conceptualisée par une influence « descendante » et « ascendante » :

- **Influence descendante** : Les bailleurs de fonds peuvent définir l'orientation de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation des programmes en encourageant et en privilégiant les approches éprouvées et novatrices. Les orientations, les stratégies et les influences des bailleurs de fonds peuvent permettre aux organismes de formation et aux employeurs de mieux équiper les instructeurs, les superviseurs et les autres membres de la communauté avec les bons outils et le bon matériel.
- **Influence ascendante** : Les membres de la communauté et les instructeurs travaillant directement avec les apprenants peuvent donner un aperçu concret des lacunes en matière de ressources, défendre les besoins des apprenants et fournir des données sur l'efficacité, qui peuvent avoir une incidence sur la prise de décision relativement au financement. Ces renseignements peuvent façonner et éclairer de manière ascendante les mesures d'adaptation et la conception des formations (p. ex. en faisant la promotion des outils et des innovations liés aux formations, les employeurs et les prestataires de formation transmettent ces renseignements aux bailleurs de fonds).

Figure 4 Interaction des intervenants

Interactions descendantes

Les bailleurs de fonds définissent l'orientation de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation des programmes. Ils encouragent et privilégient les approches éprouvées et novatrices.

Les bailleurs de fonds peuvent promouvoir le changement au sein des organismes de formation et chez les employeurs pour soutenir les instructeurs, les superviseurs et les membres de la communauté afin qu'ils puissent mieux desservir les apprenants.



Interactions ascendantes

Les membres de la communauté et les instructeurs qui travaillent directement avec les apprenants fournissent un aperçu concret des lacunes en matière de formation, défendent les besoins des apprenants et fournissent des données sur l'efficacité, pour éclairer la prise de décision relativement au financement.

Les renseignements fournis par les praticiens et les parties prenantes sur le terrain peuvent façonner la conception des formations. En plaidant pour les changements nécessaires, les employeurs et les prestataires de formation peuvent transmettre ces renseignements aux bailleurs de fonds.

Situation particulière : l'incidence de la pandémie de COVID-19 sur les formations

La pandémie de COVID-19 a eu, et continue d'avoir, une incidence sur les offres de formation et sur l'apprentissage. Certains organismes ont adopté de manière définitive des modèles de prestation en ligne ou hybrides, mais d'autres sont revenus à des séances en personne, qui sont souvent jugées nécessaires lorsqu'un programme comporte des éléments pratiques difficiles à reproduire en ligne.

Comme l'ont souligné les recherches examinées et de nombreux participants aux groupes de discussion, les impacts à l'échelle de la santé, et les impacts économiques et sociaux liés à la pandémie continuent d'être considérablement différents d'un groupe à l'autre.

En particulier, certains groupes d'apprenants présentent un risque plus élevé de contracter la COVID-19 ou de subir des répercussions plus importantes en cas de maladie^{2, 3}. Par exemple :



La pandémie a modifié l'expérience d'apprentissage dans les milieux scolaires et professionnels. Elle a changé les attentes en matière de formation, tant pour les instructeurs que pour les étudiants, et de nombreux défis liés à la COVID-19 sont encore présents au moment de la rédaction du présent rapport, en raison des risques et des restrictions sanitaires en vigueur.

- Une étude a montré que les **femmes racisées** avec de jeunes enfants sont plus susceptibles de voir leur carrière interrompue que les pères de jeunes enfants⁴. Certains groupes raciaux sont également confrontés à des défis liés aux traumatismes et à la violence; par exemple, le racisme anti-asiatique a particulièrement augmenté durant la pandémie⁵.
- Les messages des campagnes canadiennes de santé publique atteignent parfois moins efficacement les personnes qui ne parlent pas l'anglais ou le français⁶. Comme l'ont souligné les participants aux groupes de discussion, de nombreux **nouveaux arrivants** peuvent éprouver de la difficulté à accéder aux renseignements sanitaires et à se tenir au courant de l'évolution rapide des recommandations⁷. De plus, la pandémie a exacerbé les obstacles à l'établissement et la charge mentale liée au déménagement dans un nouveau pays, ce qui a contribué au taux d'abandon des formations. Pour les organismes communautaires et d'apprentissage, l'établissement de liens et le maintien des relations avec les personnes les plus vulnérables et isolées pendant les confinements ont constitué un défi considérable.

² Tayaben et Younas, 2020; Centre canadien de politiques alternatives, 2021.

³ Etowa et collab., 2021.

⁴ Nardon et collab., 2021.

⁵ Gouvernement du Canada, 2021c.

⁶ Tayaben et Younas, 2020; Centre canadien de politiques alternatives, 2021.

⁷ Les participants ont mentionné que les adultes qui se fient normalement à leurs enfants pour la traduction et l'interprétation s'y sont fiés encore davantage, ce qui impose une lourde responsabilité à ces derniers, qui devaient évaluer et filtrer de grandes quantités de renseignements parfois contradictoires et peu fiables.

- Les **Autochtones au Canada** étaient plus susceptibles d’être licenciés au début de la pandémie, et plusieurs ont déclaré que leur santé mentale s’était détériorée en raison des mesures de distanciation physique⁸.
- Dans certains cas, le passage à l’apprentissage et au travail à distance a permis d’accroître l’accessibilité pour les **personnes en situation de handicap**, notamment celles qui rencontrent des difficultés liées à la mobilité. Le travail à distance est devenu courant, ce qui a augmenté le nombre d’emplois accessibles⁹. Dans d’autres cas, le travail et l’apprentissage à distance ont généré de nouvelles contraintes, notamment lorsque les espaces de vie étaient inadaptés aux besoins d’une personne ou de sa famille¹⁰.
- Partiellement en raison de la proportion plus élevée de jeunes travailleurs et de leur présence dans certains secteurs d’emploi, les personnes **LGBTQ2+** étaient plus susceptibles de perdre leur emploi ou de voir leurs heures de travail réduites au début de la pandémie¹¹.

La pandémie a également eu une incidence disproportionnée sur certains secteurs. De février à août 2020, les secteurs de l’hébergement, de la restauration, de la construction, de l’industrie manufacturière et du commerce de détail ont enregistré les taux les plus élevés de pertes nettes d’emploi, bien que la plupart d’entre eux se soient redressés depuis cette période¹².



Incidence de la COVID-19 sur des secteurs particuliers

- Entre avril 2020 et juin 2021, seuls 5 % des travailleurs du secteur de l’hébergement et des services de restauration ont travaillé à domicile, contre 70 % de ceux des secteurs de la finance et des assurances et des services professionnels, scientifiques et techniques¹³.
- Le secteur du tourisme a connu d’importantes pertes d’emplois au début de la pandémie, mais il a commencé à connaître des pénuries de main-d’œuvre lorsque les restrictions ont été levées¹⁴.
- De nombreux travailleurs qui étaient auparavant employés dans le secteur du tourisme et de l’hôtellerie ont fait la transition vers d’autres industries pendant la pandémie, en réponse à la contraction du secteur¹⁵.

La pandémie a eu des incidences importantes à long terme sur la formation et sur l’emploi. D’une part, elle a démontré qu’il est possible de mobiliser les ressources existantes pour créer des solutions novatrices, notamment par l’adoption accélérée du numérique dans les secteurs.

⁸ Arriagada, Hahmann et O’Donnell, 2020; Meissner, 2021; Shingler, 2020.

⁹ Shaw et collab., 2021.

¹⁰ Martel et collab., 2021.

¹¹ Appiah et collab., 2021; Baboolall et collab., 2021; Egale, 2020; Tayaben et Younas, 2020.

¹² Tableau de Statistique Canada : 14-10-0355-01.

¹³ Statistique Canada, 2021.

¹⁴ Marani et collab., 2021; McKinsey & Company, 2021; Tam et collab., 2021.

¹⁵ Destination Canada, 2021.

D'autre part, elle a exacerbé de nombreux aspects sur les plans des inégalités et de l'injustice sociales. Comme indiqué précédemment dans le présent rapport, la réponse à la pandémie entraîne des répercussions positives et négatives importantes sur chacune des quatre étapes de formation et d'emploi.

APERÇU DU PROCESSUS DE RECHERCHE ET DE CONSULTATION

Phase 1 : Détermination des besoins en matière d'apprentissage

Premier document pour la collecte de rétroactions

La SRSA a effectué une revue de la littérature grise et scientifique sur les obstacles, les forces et les besoins des apprenants issus de groupes sous-représentés dans l'économie et œuvrant dans différents secteurs. Nous avons structuré le contenu en thèmes et en sujets préliminaires, en mettant l'accent sur les facteurs communs et les spécificités. Les thèmes et les sujets ont été affinés tout au long du processus de consultation.

Commentaires écrits des membres du groupe consultatif

Le document original a été envoyé le 10 février 2022 aux membres de neuf organismes faisant partie du groupe consultatif (voir l'annexe A pour la liste complète des membres du comité). Les membres du groupe consultatif ont été invités à fournir un retour d'information et des commentaires en répondant aux questions à la fin de chaque section du document. Les questions abordaient la portée et la profondeur du contenu et invitaient les membres du groupe à déterminer les éléments qui devraient être couverts plus en détail dans les groupes de discussion et dans les versions ultérieures du document. Les membres du groupe ont également eu la possibilité de faire part de leurs commentaires, soit directement dans le texte, par courriel ou au cours d'une réunion avec la SRSA. La rétroaction fournie par les membres du groupe consultatif a été utilisée pour élaborer des protocoles de groupes de discussion adaptés à la réalité de chaque groupe et de chaque secteur sous-représenté. Les commentaires écrits ont également été intégrés dans la version révisée du document.

Première série de groupes de discussion

Les membres du groupe consultatif ont identifié dans leurs réseaux professionnels les personnes susceptibles de participer aux groupes de discussion. Neuf groupes de discussion ont été organisés afin de compléter les renseignements recueillis dans la littérature par des idées pratiques de fournisseurs de services et de membres de l'industrie. Les groupes ont été formés sur la base de l'expérience et de l'expertise des participants, qui travaillent tous avec des apprenants issus de groupes sous-représentés et des employeurs de grands secteurs, ou qui partagent une expérience vécue avec ces personnes. Les groupes de discussion ont eu lieu entre le 9 mars et le 6 avril 2022. Pour obtenir la liste des organismes participants, consultez l'annexe B du présent rapport, ou l'infographie de deux pages accessible [ici](#).

Groupes de discussion de la première série

- Neuf groupes de discussion : sept groupes sur les obstacles et les forces des groupes sous-représentés, et deux groupes sur les secteurs d'activité;
- 70 participants au total;
- Participants de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, de l'Ontario, du Québec et du Yukon;
- Huit groupes de discussion en anglais, et un en français;
- Représentation dans chaque groupe de discussion des personnes ayant une expérience vécue.

Première conférence téléphonique

La SRSA a ensuite résumé les principaux éléments de la revue de la littérature et les contributions des participants aux groupes de discussion. Ces éléments ont été présentés sous forme de diapositives, qui donnaient un aperçu général des principales conclusions, des descriptions plus détaillées des thèmes clés, des études de cas illustrant un thème clé dans un groupe ou un secteur sous-représenté, et des répercussions sur la relance après la pandémie de COVID-19.

La présentation a été envoyée aux membres du groupe consultatif avant la conférence téléphonique, qui a eu lieu le 5 mai 2022. Au cours de la réunion de 90 minutes, la SRSA a présenté l'approche, les principaux résultats et un aperçu des prochaines étapes. Les membres du groupe de neuf organismes ont fourni des commentaires sur la portée de l'analyse, sur l'étendue et la profondeur du contenu ainsi que sur l'approche envisagée pour les prochaines étapes.

Phase 2 : Élaboration des principes directeurs et des pratiques prometteuses

Deuxième document pour la collecte de rétroactions

En utilisant les principales conclusions du premier document et les commentaires des membres du groupe consultatif lors de la conférence téléphonique comme cadre, la SRSA a élaboré des

principes directeurs et des pratiques prometteuses visant à soutenir la mise en œuvre des formations et des évaluations du modèle des Compétences pour réussir. Comme indiqué précédemment, les principes directeurs et les pratiques prometteuses sont organisés selon des groupes d'intervenants particuliers qui ont la capacité d'aborder les obstacles, les besoins et les forces à différents niveaux du cadre socio-écologique.

Le deuxième document a été envoyé aux membres du groupe consultatif le 28 juin 2022. Les questions invitaient les membres du groupe à donner leur avis sur la structure utilisée pour élaborer les principes directeurs, sur la portée et la profondeur de ceux-ci, ainsi que sur la portée et la profondeur des pratiques prometteuses. Les membres du groupe consultatif ont également été invités à fournir d'autres exemples de principes directeurs et de pratiques prometteuses auxquels ils font appel dans le cadre de leurs propres activités.

Deuxième conférence téléphonique

Les commentaires du groupe consultatif ont été résumés et discutés lors d'une deuxième conférence téléphonique tenue le 28 juillet 2022. Au cours de la réunion de 60 minutes, la SRSA a présenté l'approche adoptée pour rédiger les principes directeurs et les pratiques prometteuses, ainsi qu'un aperçu des prochaines étapes. Les membres du groupe consultatif provenant de neuf organismes ont donné leur avis sur la formulation et la structure des principes, sur la portée et la profondeur des exemples de pratiques, ainsi que sur l'approche envisagée pour les prochaines étapes du projet.

Deuxième série de groupes de discussion

Les membres du groupe de discussion ont fait appel à leurs réseaux professionnels pour inviter des participants qui pourraient discuter de la pertinence des principes directeurs et des pratiques prometteuses. Des groupes de discussion ont été organisés pour recueillir les points de vue des organismes de formation et des employeurs, ainsi que des instructeurs et autres membres de la communauté de formation professionnelle. Les séances des groupes de discussion ont eu lieu entre le 19 et le 31 août 2022. Pour obtenir la liste des organismes participants, consultez l'annexe B du présent rapport, ou l'infographie de deux pages accessible [ici](#).

Groupes de discussion de la deuxième série

- Cinq groupes de discussion : trois groupes axés sur le point de vue des organismes de formation et des employeurs, et deux groupes portant sur le point de vue des instructeurs et des autres membres de la communauté de formation;
- 34 participants au total;
- Participants de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Nouveau-Brunswick, de Terre-Neuve-et-Labrador et de l'Ontario.

Phase 3 : Validation des documents

Élaboration des documents du projet final

Parallèlement aux rapports intermédiaires et finaux, une série de documents de communication a été élaborée afin de présenter le guide de mise en œuvre. Les documents de communication comprennent des résumés et des exemples des principes directeurs et des pratiques prometteuses pour chaque groupe d'intervenants et pour chaque étape de la formation, ainsi qu'un document de présentation du projet. Pour consulter ces documents de communication, cliquez [ici](#). Pour obtenir un aperçu du modèle des Compétences pour réussir, cliquez [ici](#).

Troisième et quatrième conférence téléphonique

La troisième conférence téléphonique s'est tenue le 16 septembre 2022 et a porté sur le matériel de communication. Les documents ont été envoyés aux membres du groupe consultatif avant la réunion afin de leur laisser le temps de les examiner. Au cours de la conférence téléphonique, des échantillons des onze documents de communication ont été présentés aux membres du groupe. Leurs commentaires concernant l'approche utilisée pour élaborer les documents, la conception et le contenu, la lisibilité et l'accessibilité, le niveau de détail et la pertinence pour des publics divers ont été recueillis.

Lors de la dernière conférence téléphonique, les membres du groupe consultatif ont fourni des commentaires sur l'ébauche du rapport final, en mettant l'accent sur le traitement des sujets principaux, sur l'accessibilité des renseignements présentés et sur l'exactitude des exemples fournis. Des commentaires sur le processus de consultation ont également été recueillis en vue d'éclairer les engagements et les discussions à venir. Ils serviront également à jeter les bases d'une communauté de pratique des Compétences pour réussir qui peut faciliter le transfert des connaissances, le partenariat et la collaboration à long terme, dans l'ensemble du secteur du perfectionnement des compétences et de la formation professionnelle. La SRSA a ensuite intégré tous les commentaires pour terminer l'élaboration du guide de mise en œuvre.

PRINCIPAUX BESOINS EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE

RÉSUMÉ

Cette section présente un examen des obstacles, des forces et des besoins des apprenants et des employeurs participant à la formation professionnelle. À titre de rappel, les obstacles, les forces et les besoins ont été déterminés au moyen d'une revue de la littérature scientifique et de la littérature grise, d'une consultation avec les membres du groupe consultatif, et de groupes de discussion intégrant des praticiens en matière de formation, des employeurs et d'autres membres de la communauté de formation professionnelle.

Le contenu est organisé en fonction des quatre étapes des formations : le recrutement, l'engagement, l'évaluation et le transfert de connaissances. Au cours de chaque étape, les obstacles, les forces et les besoins sont organisés selon les quatre sphères du modèle socio-écologique, c'est-à-dire les sphères sociétale, organisationnelle, interpersonnelle et individuelle. Les thèmes et les sujets principaux sont présentés, et les facteurs communs et les spécificités de chaque groupe sous-représenté et chaque secteur sont indiqués, le cas échéant.

RECRUTEMENT

Le Tableau 3 donne un aperçu des principaux avantages et obstacles liés au recrutement.

Tableau 3 Aperçu des obstacles et des points forts

RECRUTEMENT	
Obstacles et défis	Forces et possibilités
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marginalisation systémique conduisant à des conditions de réussite limitées (en savoir plus) ▪ Manque de stratégie de marque illustrant la pertinence et la valeur de la formation (en savoir plus) ▪ Formation perçue comme étant coûteuse par les employeurs (en savoir plus) ▪ Accès limité aux modèles qui peuvent motiver les participants en partageant des histoires de réussite (en savoir plus) ▪ Expériences éducatives antérieures négatives ou limitées, conduisant à une faible auto-efficacité (en savoir plus) ▪ Disponibilité limitée en raison de responsabilités de vie concurrentes (en savoir plus) ▪ Antécédents de traumatismes (en savoir plus) ▪ Résidence dans des régions éloignées (en savoir plus) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nature changeante du travail exigeant une approche modernisée du perfectionnement de la main-d'œuvre (en savoir plus) ▪ Accent plus marqué sur les compétences transférables et les expériences de vie antérieures (en savoir plus) ▪ Pénurie de main-d'œuvre nécessitant un investissement dans la formation et la diversification de la main-d'œuvre (en savoir plus) ▪ Établissement de liens avec les organismes communautaires et les groupes sociaux (le cas échéant) (en savoir plus) ▪ Résilience et endurance (en savoir plus) ▪ Capacité d'adaptation, perception de la possibilité de commencer une nouvelle carrière ou d'en changer, et expériences et titres de compétences antérieurs qui peuvent être transférés sur le marché du travail canadien moderne moyennant un soutien approprié (en savoir plus)

Obstacles et possibilités à l'échelle sociétale

Marginalisation systémique conduisant à des conditions de réussite limitées

Les apprenants issus de groupes sous-représentés sont confrontés à des obstacles sociaux multiples qui entravent leur capacité à accéder à la formation. Ces obstacles sont de nature systémique et se manifestent dans tous les domaines de la vie et à toutes les étapes de la formation. Afin de soutenir les apprenants et les employés, il est nécessaire de porter une attention particulière aux obstacles systémiques auxquels ils sont confrontés et de prendre en compte leur contexte global et leurs conditions de vie.

« En général, les programmes de formation qui s'adressent aux populations vulnérables devraient prendre en compte les personnes dans leur ensemble, ce qui comprend notamment la santé mentale, les défis antérieurs ou courants comme les réalités de la pauvreté chronique ou profonde ou du travail à faible revenu, ainsi que la sécurité alimentaire et le transport. » (membre du groupe consultatif, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Autochtones : En raison des pensionnats autochtones et d'autres systèmes coloniaux, de nombreux Autochtones au Canada sont confrontés à des obstacles géographiques, sociaux, sanitaires ou d'autre nature (p. ex. accès à un logement abordable et approprié) qui peuvent limiter leur accès à la formation professionnelle¹⁶. Les participants aux groupes de discussion ont indiqué que la capacité à combler les besoins fondamentaux, comme l'accès à un logement sûr, la nutrition et la sécurité alimentaire, la garde des enfants et le transport, constitue un obstacle à l'accès à la formation. De plus, les personnes participant aux groupes de discussion ont indiqué que les femmes autochtones peuvent être confrontées à des problèmes de sécurité qui limitent encore plus l'accès à la formation en personne. Par exemple, certaines femmes ne se sentent pas à l'aise dans certains moyens de transport public (p. ex. autobus) en raison des taux élevés de violence envers les femmes autochtones.

Quelle est l'incidence de la pauvreté sur la formation?

De nombreux groupes sous-représentés dans la formation sont confrontés à des obstacles systémiques liés à la pauvreté absolue ou relative. La pauvreté peut engendrer de nombreux obstacles à l'engagement dans une formation, notamment en matière de logement, de services publics, d'alimentation et de moyens pour se procurer des vêtements appropriés, d'exclusion du marché du travail ou de manque d'accès aux services sociaux et de santé nécessaires au bien-être.

Nouveaux arrivants : Lorsqu'ils arrivent au Canada, les nouveaux arrivants doivent se concentrer sur leurs besoins immédiats en matière d'intégration pour assurer leur survie (p. ex. trouver un logement)¹⁷. Cela peut représenter un défi plus important pour les immigrantes ayant la responsabilité de garder leurs enfants. En effet, une forte proportion d'immigrantes déclarent avoir des besoins de formation professionnelle qui ne sont pas comblés en raison de leurs responsabilités familiales¹⁸. Une personne participant à un groupe de discussion a indiqué que le besoin urgent de commencer à générer des revenus constituait un obstacle à une formation intensive à plus long terme : « Le programme ne dure que huit semaines et il parvient à mettre les gens en lien avec des occasions d'emploi malgré leurs faibles capacités linguistiques, mais huit semaines peuvent sembler trop longues et les gens sont susceptibles de chercher à générer des revenus avant cela. » (personne participant à un groupe de discussion, OFE).

Les personnes ayant immigré au Canada par choix et les réfugiés ont des objectifs, des ressources et un accès aux services différents. Par exemple, les réfugiés ne sont pas admissibles au programme de Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC) du gouvernement fédéral, et doivent compter sur les organismes communautaires pour l'apprentissage des langues. Les difficultés d'accès au transport constituent un obstacle considérable et pluridimensionnel qui comprend la disponibilité, la fiabilité et la connaissance des transports

¹⁶ Brooks-Cleator et collab., 2021; Fang et Gunderson, 2014; Goldmann et Racine, 2021; Skudra, Avgerinos, et McCallum, 2020.

¹⁷ Boadi et collab., 2021.

¹⁸ Park, 2011.

publics, les coûts de possession d'une voiture, et les limites de la dépendance à l'égard des membres établis de la communauté en matière de transport.



Le passage à l'apprentissage et au travail en ligne crée de nouvelles occasions et de nouveaux obstacles

L'apprentissage et le travail virtuels peuvent accroître l'accessibilité et faciliter les mesures d'adaptation (p. ex. relativement au lieu, au temps, au transport, et à la garde d'enfants). Ils permettent d'élargir la portée des programmes, en particulier pour les personnes vivant dans des zones rurales ou éloignées, les personnes à mobilité réduite et celles qui ont des horaires variables et non conventionnels¹⁹. Comme l'a fait remarquer une personne participant à un groupe de discussion de Littératie Ensemble (anciennement Collège Frontière), la pandémie a permis de mieux faire connaître les possibilités d'emploi offrant des conditions de travail plus souples, et a motivé certaines personnes à suivre une formation et à s'y engager davantage.

Toutefois, l'adoption du numérique peut exacerber la « fracture numérique ». Le passage à l'apprentissage en ligne peut mettre en lumière et accroître plusieurs types d'inégalités, plus particulièrement :

- l'accès aux appareils numériques et à l'Internet haute vitesse²⁰;
- la formation ou la confiance dans l'utilisation des nouvelles technologies de la part des instructeurs et des apprenants²¹;
- les conditions de vie qui favorisent l'apprentissage et le travail à domicile, comme le fait de disposer d'un espace calme, privé et sûr pour se concentrer²²;
- l'isolement social et la capacité des organismes à fournir des activités de conscientisation aux groupes. Comme l'a indiqué une personne membre du groupe de discussion des nouveaux arrivants francophones, la pandémie de COVID-19 a entraîné la nécessité de mettre en place de nouvelles formes de conscientisation. Dans ces cas et dans d'autres, des initiatives de conscientisation nouvelles et personnalisées peuvent s'avérer nécessaires²³.

Canadiens racisés : Les participants aux groupes de discussion ont cité les défis liés au transport et les besoins de services de soutien globaux qui ne sont pas comblés comme obstacles à l'accès à la formation. De plus, pour les personnes qui ne sont ni en emploi, ni aux études, ni en formation (NEET) et qui ont quitté les systèmes d'éducation et de formation depuis longtemps, il est nécessaire de communiquer clairement les avantages de la formation, le processus de formation et les attentes envers les apprenants qui participent à la formation, afin de les aider à surmonter leurs hésitations et de faciliter le retour à la formation.

« Les apprenants peuvent recevoir un dépliant ou consulter un site Web, mais ils peuvent avoir besoin d'une approche plus personnalisée. Parfois, quand une personne n'a pas assez de renseignements, il est plus facile pour elle de se retirer et de rester dans le statu quo ou dans sa zone de confort que de chercher à en savoir plus. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

¹⁹ Shaw et collab., 2021; Martel et collab., 2021.

²⁰ OCDE, 2020.

²¹ Shaw et collab., 2021; Martel et collab., 2021.

²² Shaw et collab., 2021; Martel et collab., 2021.

²³ Schleicher, 2020; UNESCO, s.d.; Forum économique mondial, s.d.; Dorn et collab., 2021.

Personnes en situation de handicap : Les personnes en situation de handicap sont confrontées à de nombreux obstacles personnels, interpersonnels, sociaux et institutionnels qui varient selon les individus et les contextes. Certains obstacles sont systémiques et il est plus difficile d'en minimiser les conséquences (p. ex. précarité économique et pauvreté, indépendance fonctionnelle limitée, institutionnalisation, risque plus élevé d'être victime de violence, ainsi que participation limitée à la société et à la vie civique). D'autres peuvent être abordées dans le cadre d'une formation, de mesures d'adaptation ou de l'accès à des mesures de soutien financier ou d'autres types (p. ex. difficultés d'accès à l'environnement naturel et bâti, difficultés d'accès aux transports, difficultés d'accès aux soins de santé, aux services de réadaptation et aux services communautaires, difficultés d'accès à l'information et aux technologies d'assistance, difficultés à nouer et à entretenir des relations, difficultés à trouver un logement adapté, soutien limité sur le plan social, autodétermination limitée et contraintes en matière de choix personnels).

Personnes LGBTQ2+ : Une étude a révélé qu'un tiers des participants LGBTQ2+ trouvaient qu'il était difficile ou très difficile de répondre à leurs besoins liés au transport, au logement, à l'alimentation et aux autres dépenses essentielles. Ils étaient deux fois plus susceptibles que la population non-LGBTQ2+ de connaître l'itinérance ou l'insécurité en matière de logement²⁴. D'autres obstacles systémiques auxquels sont confrontées les personnes LGBTQ2+ sont liés aux valeurs et aux attentes de la société. Une personne participant à un groupe de discussion a décrit la difficulté de grandir dans une société qui s'attend à ce que tout le monde soit cisgenre et hétérosexuel, ainsi que les préjugés intériorisés et les difficultés subséquentes (p. ex. problèmes de santé mentale et toxicomanie) qui découlent de cette idée préconçue.

« Imaginez la difficulté de grandir dans une culture qui valorise le fait d'être hétérosexuel et cisgenre, les problèmes intériorisés que les personnes LGBTQ2+ vivent, et la façon dont ces difficultés évoluent au fil du temps. Les membres de cette communauté affirment souvent ressentir de la honte, ce qui les rend très susceptibles de souffrir de toxicomanie, de dépression et de problèmes de santé mentale. » La même personne a ajouté : « Il est difficile d'être à son meilleur lorsque vous sentez que le monde n'est pas toujours un lieu sûr. » (personne participant à un groupe de discussion, QMUNITY)

Autochtones : De nombreuses communautés autochtones demeurent confrontées à la pauvreté et à l'exclusion du marché du travail²⁵. Cependant, leurs résultats sur le marché du travail sont particulièrement susceptibles d'être améliorés par une éducation et une formation supplémentaires, engendrant des rendements souvent comparables à ceux de la population non autochtone²⁶.

²⁴ Statistique Canada, 2021.

²⁵ Fang et Gunderson, 2014.

²⁶ Goldmann et Racine, 2021; Park, 2011.

Coût lié aux possibilités de formation

Les apprenants en situation de pauvreté et confrontés à d'autres obstacles systémiques ont souvent des possibilités limitées de participer dans une formation, ce qui les empêche d'acquérir des compétences ou des expériences qui peuvent être utilisées pour obtenir un emploi stable assorti d'une meilleure rémunération. Ainsi, les emplois de subsistance (qui offrent souvent des possibilités limitées de formation en cours d'emploi), les responsabilités familiales, la recherche d'un logement stable ou les problèmes de santé limitent souvent la capacité des apprenants à suivre une formation.

Canadiens racisés : Certains groupes sont confrontés à des taux de sous-emploi plus élevés, quels que soient leur niveau de scolarité et leurs compétences²⁷. Par exemple, les jeunes hommes Noirs sont presque deux fois plus susceptibles d'être ni en emploi, ni aux études, ni en formation (NEET) que les autres jeunes hommes de toutes les autres origines raciales²⁸.

Nouveaux arrivants : Il est plus difficile pour les nouveaux arrivants en situation de pauvreté de trouver un logement abordable proche de leur lieu d'emploi, et leurs conditions de vie sont plus mauvaises. Ils peuvent éprouver de la difficulté à accéder à des transports abordables et fiables et peuvent devoir occuper plus d'un emploi pour gagner un revenu de subsistance, ce qui aggrave le problème. La garde des enfants et les soins aux personnes âgées représentent des responsabilités importantes, et l'accès limité à un soutien et à des services abordables engendre du stress supplémentaire. Le manque de ressources financières a également une incidence sur l'accès aux technologies et contribue à la « fracture numérique ». Comme l'ont expliqué les participants aux groupes de discussion, la technologie est une « arme à double tranchant » qui résout certains problèmes, mais en crée d'autres.

« Les technologies actuelles rendent la formation plus accessible. Cependant, les nouveaux arrivants n'ont souvent pas d'Internet fiable ou d'ordinateur à la maison, ou s'ils en ont un, leurs enfants l'utilisent pour l'école. [L'apprentissage des parents est] au bas de la liste des priorités. [...] D'un côté, les technologies permettent de nouvelles possibilités, car elles éliminent les besoins liés au transport. Toutefois, ces possibilités viennent accompagnées de nouveaux défis. »
(personne participant à un groupe de discussion, AWES)

Personnes en situation de handicap : Les personnes en situation de handicap ont moins de revenus que les personnes non handicapées. Elles sont plus susceptibles d'être au chômage, ont des salaires inférieurs à ceux des personnes non handicapées dans les mêmes secteurs d'activité et sont plus susceptibles de travailler à temps partiel. Leur situation d'emploi est donc plus souvent précaire et instable, et leurs possibilités de développement de carrière sont plus limitées²⁹.

²⁷ Park, 2011.

²⁸ Turcotte, 2020.

²⁹ Brucker et collab., 2014; Holwerda et collab., 2013; Holwerda, Van der Klink et collab., 2013; Kruse et collab., 2017; Schur, 2003; Sundar et collab., 2018.

Personnes LGBTQ2+ : Dans l'ensemble, la population LGBTQ2+ du Canada est confrontée à un taux de pauvreté plus élevé (41 %) que la population non LGBTQ2+ (26 %) ³⁰. En particulier, les populations trans enregistrent systématiquement des revenus plus faibles et des taux de pauvreté plus élevés ³¹.

Certaines données probantes suggèrent que les travailleurs issus de groupes d'apprenants vulnérables sont moins susceptibles de participer à des occasions de développement de carrière et sont confrontés à plus d'obstacles en matière de formation. Par exemple, les possibilités qui sont présentées aux gestionnaires comme un choix « facultatif » pour les employés de haut niveau qui sont offertes en utilisant un langage genré (p. ex. à l'intention des employés « confiants » et « ambitieux ») peuvent avoir une incidence négative sur la participation des apprenants de groupes sous-représentés. Dans de nombreux secteurs, certaines occupations et certains postes – notamment les postes de direction – demeurent fortement genrés, et les femmes sont généralement sous-représentées dans les postes les mieux rémunérés. Les stéréotypes sexistes sur le marché du travail « délimitent les possibilités des personnes et agissent sur leurs préférences, leurs compétences, leurs émotions et leurs aspirations ³² », ce qui met en lumière le besoin d'une formation aux compétences sensible aux stéréotypes et aux inégalités.

Changer l'écosystème des compétences

L'introduction de nouvelles technologies génère de nouveaux besoins d'apprentissage en matière de compétences numériques, car les travailleurs utilisent de nouveaux types de machines et doivent apprendre à s'en servir de manière optimale. En même temps, les employeurs et les employés reconnaissent de plus en plus l'importance des compétences socio-émotionnelles dans la réussite professionnelle. Dans un contexte d'automatisation croissante, les « compétences humaines » sont particulièrement appréciées et favorisent la transférabilité et la résilience en matière d'emploi.

Nature changeante du travail exigeant une approche modernisée du perfectionnement de la main-d'œuvre

Dans tous les secteurs, le marché du travail évolue. L'automatisation croissante, la numérisation du lieu de travail, les changements liés à l'intégration des technologies vertes et les pratiques de durabilité environnementale ont accéléré l'évolution du paysage des compétences sectorielles. Au cours des dix dernières années, le rythme d'introduction des nouvelles technologies a souvent dépassé les capacités de formation ³³. Les formations en milieu de travail doivent être coordonnées non seulement avec les priorités commerciales actuelles, mais aussi avec les demandes et les tendances sectorielles futures.

³⁰ Gouvernement du Canada, 2021.

³¹ Bauer et collab., 2011.

³² Araujo-Vila et collab., 2021.

³³ de Boer et collab., 2020.

Tourisme : Ce secteur est confronté à l’augmentation de la numérisation et de l’automatisation, aux incertitudes liées aux répercussions des changements climatiques et des catastrophes naturelles sur les voyages futurs, à l’évolution des tendances en matière de voyages (p. ex. diminution des voyages d’affaires), à la relance économique suite aux effets de la pandémie de COVID-19, et à la menace de futures épidémies à grande échelle³⁴. D’autres changements dans l’industrie comprennent l’émergence de nouveaux segments de marché ou de marchés en croissance (p. ex. communauté LGBTQ2+) et l’accroissement de l’embauche dans des bassins de main-d’œuvre non traditionnels.

Industrie manufacturière : Ce secteur est confronté à des défis sans précédent liés à l’avancée des changements technologiques, de la numérisation, de l’automatisation, de la robotique, de l’intelligence artificielle et d’autres technologies. Des stratégies de perfectionnement de la main-d’œuvre, coordonnées avec les besoins de l’industrie et s’appuyant sur les renseignements liés au marché du travail, sont essentielles pour que le secteur puisse répondre aux demandes actuelles et futures³⁵.

Construction : Ce secteur sera confronté à des défis importants dans les années à venir en raison de ses engagements envers la réduction des changements climatiques. Une stratégie de perfectionnement des compétences est nécessaire pour permettre à la main-d’œuvre de mener à bien des projets d’infrastructure carboneutres et de combler les lacunes en matière d’habiletés, de capacités et d’adaptabilité du secteur à répondre aux besoins environnementaux émergents, et urgents³⁶.

Comme l’a fait remarquer une personne membre du groupe consultatif, le lancement du nouveau modèle des Compétences pour réussir représente une excellente occasion de rejoindre toutes les parties intéressées, y compris les instructeurs, les employeurs, les étudiants postsecondaires et les apprenants qui terminent une formation professionnelle. Cela permet de mieux faire connaître le modèle des Compétences pour réussir, son importance et le rendement du capital investi (RCI) sur le plan de la formation professionnelle, des résultats en matière d’emploi, des répercussions sociales plus vastes ainsi que des contributions à la protection de l’environnement.

Tourisme : Dans ce secteur, les employeurs et les travailleurs reconnaissent le besoin de compétences socio-émotionnelles (p. ex., collaboration, communication et adaptabilité) qui peuvent améliorer les interactions avec les clients et les collègues. Il est nécessaire d’élargir les possibilités de formation actuelles pour inclure des compétences comme « l’orientation vers le service, la négociation, la perspicacité sociale et la persuasion », nécessaires dans de nombreux

³⁴ Destination Canada, 2021; Marani, 2021.

³⁵ Building It Green, 2021.

³⁶ EMC, 2022.

postes du secteur³⁷. Les secteurs du tourisme et de l'hôtellerie fournissent le premier emploi de 30 % des personnes sur le marché du travail. Le fait de travailler dans ces secteurs offre de nombreuses possibilités d'acquérir des compétences professionnelles en vue de faire évoluer sa carrière. Une personne participant à un groupe de discussion a fait remarquer que la formation n'est plus « passive » comme elle l'était à l'époque; aujourd'hui, les employeurs sont de plus en plus proactifs lorsqu'il s'agit de déterminer les besoins en formation et de mettre en œuvre des initiatives d'apprentissage continu. En général, les employeurs consacrent davantage de ressources au soutien de leur personnel « parce qu'ils en tireront des bénéfices dans l'avenir ». (personne participant à un groupe de discussion, Centennial College). La même personne a souligné que le fait de travailler dans le secteur du tourisme offre de nombreuses possibilités d'accéder rapidement à des postes de direction et de nouer des liens professionnels avec divers acteurs en amont et en aval de la chaîne d'approvisionnement.

Industrie manufacturière : Les membres du secteur reconnaissent que la formation, qu'elle soit fournie en interne ou par des organismes externes, est essentielle pour combler les lacunes en matière de compétences³⁸. Les compétences informatiques avancées nécessaires à la programmation des machines et des robots sont déjà en très grande demande dans l'industrie manufacturière. À mesure que l'automatisation libère de l'espace pour les compétences exclusivement humaines, les compétences non techniques (p. ex. pensée critique, créativité et originalité, souci du détail, résolution de problèmes ou gestion du personnel) pourraient devenir des qualités de plus en plus recherchées chez les employés³⁹. Les compétences générales gagnent de plus en plus d'importance, mais il convient d'accorder encore plus d'attention aux compétences numériques. Dans un premier temps, les obstacles liés à l'accès aux technologies numériques doivent être abordés par des efforts concertés. Les employeurs, les associations industrielles et d'autres représentants sectoriels ont la possibilité de discuter de « moyens de tirer parti de cette recherche, des enseignements tirés de la pandémie de COVID-19 et de la volonté collective des partenaires de ce projet et d'autres projets pour promouvoir l'accès universel à la formation numérique, l'accès aux outils numériques et une interconnectivité fiable » (membre du groupe consultatif, OTEC).

Construction : Les employeurs citent souvent la communication, la collaboration et la résolution de problèmes comme étant les principales compétences qu'ils recherchent chez leurs employés. Cependant, le système d'apprentissage formel met davantage l'accent sur le perfectionnement des compétences techniques, laissant les apprentis chercher ailleurs les compétences « humaines » essentielles à leur travail sur les chantiers. Ces lacunes en matière de compétences non techniques et socio-émotionnelles représentent un besoin essentiel du point de vue des employeurs.

³⁷ Conference Board du Canada, 2021a.

³⁸ Food Processing Skills Canada, 2018; Deloitte, 2018; George et Chewning, 2021.

³⁹ Deloitte, 2018.

Obstacles et occasions à l'échelle organisationnelle

Manque de stratégie de marque illustrant la pertinence et la valeur de la formation

Les praticiens ont souligné la nécessité d'améliorer la qualité des renseignements que les apprenants reçoivent pour mieux éclairer leur décision de s'inscrire à des programmes de formation. Les apprenants peuvent être réticents à s'engager dans une formation simplement parce que les renseignements qu'ils reçoivent n'illustrent pas suffisamment la pertinence de la formation par rapport à leurs besoins d'apprentissage. Les représentants des employeurs qui ont participé aux groupes de discussion ont également fait état de difficultés à obtenir à l'avance des renseignements sur les formations afin d'évaluer leur qualité et leur adéquation avec les besoins de leur entreprise. Un praticien a souligné que « le flux d'information est habituellement à sens unique; les apprenants peuvent recevoir un dépliant ou consulter un site Web, mais ils peuvent avoir besoin d'une réponse plus personnalisée [...]. Il est souvent plus facile pour les apprenants de se retirer et de maintenir le statu quo ou de rester dans leur zone de confort que de s'engager davantage [et de rater une occasion de formation]. ».

Nouveaux arrivants : Selon certains participants, le manque de conscientisation aux possibilités de formation est un problème de longue date : « Ce problème a été mentionné dans diverses réunions par des représentants de divers organismes depuis des années, mais il présente toujours un défi. » (personne participant à un groupe de discussion, NorQuest College). Cependant, d'autres fournisseurs de formation ont estimé que la connaissance des possibilités de formation était bonne, mais que la « connaissance de la marque » de leur organisme et des formations et avantages qu'il offre était faible. En d'autres termes, les gens savent que la formation existe, mais ils ne disposent pas des renseignements nécessaires pour en évaluer la valeur. Une autre personne participant au groupe de discussion a fait écho à cette préoccupation en déclarant que les apprenants remettent souvent en question la fiabilité des renseignements et des formations fournis en ligne. De même, les professionnels formés à l'étranger qui doivent renouveler leur formation ou leur accréditation peuvent être découragés s'ils ont l'impression de répéter quelque chose qu'ils ont déjà fait : « Le sentiment d'avoir déjà passé par le processus peut freiner la volonté d'acquérir les compétences nécessaires. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière). D'autres participants aux groupes de discussion ont remarqué que les apprenants sont susceptibles de choisir la formation la plus accessible à leur arrivée au Canada, mais que celle-ci n'est pas nécessairement celle qui répond le mieux à leurs besoins.

« J'ai vu des gens choisir une formation non pas en raison de sa spécificité ou de sa pertinence, mais à cause du financement qu'elle offrait. Par exemple, ils choisissent l'anglais comme langue seconde pour améliorer leurs capacités linguistiques, mais aussi parce que le cours est assorti d'un financement. Cependant, l'anglais n'est peut-être pas la seule formation dont ils auraient besoin. Ils peuvent avoir besoin d'autres connaissances. Comme celles-ci ne sont pas accessibles, ils font un compromis. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Une personne participant à un groupe de discussion a décrit la manière dont les nouveaux arrivants peuvent choisir de travailler dans « l'économie monétaire » (petites entreprises, y compris les magasins et les restaurants) où ils peuvent gagner de l'argent sans devoir suivre une formation linguistique ou professionnelle.

Canadiens racisés : Le temps consacré à la formation est un investissement important qui peut représenter un défi pour les apprenants ayant des priorités concurrentes (p. ex. d'autres emplois ou des responsabilités familiales) : « Lorsque les gens ont quitté l'apprentissage structuré pendant une longue période, il est très difficile d'y revenir. Ils ont souvent aussi une vie, une famille et un emploi avec lesquels ils doivent trouver un équilibre. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière). Les concepts de coût, d'investissement et d'équilibre entre les pertes et les avantages ont été repris par une autre personne participant à un groupe de discussion.

« Les apprenants adultes doivent renoncer à quelque chose pour participer au programme. Les programmes sont souvent d'une durée de trois mois à temps plein et ils ne peuvent pas travailler pendant la période de formation. Le coût lié aux occasions de formation est important, surtout s'ils ne sont pas certains des avantages qu'ils obtiendront après le programme. "Vais-je trouver un emploi qui paie plus que ce que je gagne actuellement?", se demandent-ils. Ils veulent s'assurer, avant de s'inscrire au programme, qu'ils en tireront un avantage. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Personnes LGBTQ2+ : Ces groupes d'apprenants tirent moins parti de mesures de soutien à l'emploi que les personnes non-LGBTQ2+ et sont plus susceptibles d'affirmer que les conseillers en emploi ne comprennent pas leurs préoccupations⁴⁰.

Formation perçue comme étant coûteuse par les employeurs

Pour les employeurs, la nécessité de résoudre les problèmes opérationnels quotidiens peut parfois prendre le pas sur les considérations et les décisions à plus long terme concernant la formation. Il peut donc être difficile pour les employeurs d'accorder des congés aux employés pour leur permettre de participer à une formation. Par exemple, les employeurs peuvent chercher à combler les pénuries de main-d'œuvre immédiates en recrutant des travailleurs

⁴⁰ Chen et Keats, 2016.

expérimentés en externe plutôt qu'en investissant dans l'amélioration des compétences et la planification de carrière des employés existants.

Tourisme : Les petites et moyennes entreprises (PME) représentent près de 90 % des entreprises du secteur du tourisme et de l'hôtellerie. « [Les] facteurs les plus importants sont souvent la connaissance des possibilités et un personnel suffisant pour organiser la formation de manière rentable [...]. Lorsque ces questions peuvent être abordées au moyen d'une planification stratégique de la main-d'œuvre à l'échelle sectorielle et d'une mise en œuvre de groupe, la participation dans les formations dirigées par un instructeur ou offertes virtuellement augmente de manière incroyable. » (membre du groupe consultatif, OTEC). Les participants aux groupes de discussion ont remarqué que leur organisme manque de temps pour faire des choix parmi le grand nombre de possibilités de formation, pour déterminer la bonne formation pour répondre à leurs besoins actuels, pour organiser la formation et pour remplir les documents nécessaires pour accéder aux formations et en rendre compte. De nombreuses PME ne disposent pas de personnel dédié aux RH pour planifier et mettre en œuvre la formation des employés. De nombreux participants ont souligné les défis liés au temps que les employés doivent consacrer à la formation et aux pertes des capacités dans un contexte où la pénurie de main-d'œuvre représente déjà un problème. Comme de nombreuses activités touristiques sont saisonnières, cette difficulté augmente à certaines périodes de l'année : « Le manque de temps devient plus important que jamais dans les entreprises qui essaient désespérément d'attirer les travailleurs avant le début des activités de la saison. Chaque moment passé en formation où ils ne peuvent pas travailler et servir les clients est un véritable problème. » (personne participant à un groupe de discussion, Go2HR). Les participants ont souligné les défis liés à la prise en charge des coûts de formation pour les PME. Ce problème est aggravé pour les personnes vivant dans des régions rurales où les formations sont déjà plus difficiles d'accès. Une personne participant à un groupe de discussion a fait remarquer que les grandes entreprises peuvent réaliser des économies d'échelle en formant simultanément de larges segments de leur main-d'œuvre, mais que les PME ne comptent généralement que deux ou trois employés jouant plusieurs rôles au sein de l'entreprise. Les participants ont soulevé le besoin de statistiques complètes et à jour sur les tendances de la main-d'œuvre et du secteur afin de se préparer aux changements et aux besoins à venir, et de mesurer et de documenter les avantages en matière de formation. Les organismes ont commencé à recueillir des données pour répondre à ces besoins en matière de renseignements.

« Malgré les stéréotypes au sujet des petites entreprises, la plupart d'entre elles souhaitent apprendre, offrir plus de soutien et s'engager auprès de leur personnel, mais des priorités concurrentes et le manque de ressources les en empêchent. Au cours des dernières années, nous avons veillé à ce que des ressources adéquates soient en place pour fournir ce soutien à la direction, mais nous nous heurtons à des obstacles réglementaires pour soutenir les petites entreprises. Lorsque les directives de financement vous empêchent de soutenir les propriétaires, les administrateurs ou les membres de leur famille, il devient difficile d'aider les entreprises de trois à cinq employés des marchés ruraux. » (membre du groupe consultatif, OTEC)

Industrie manufacturière : Dans le secteur manufacturier, de nombreux employeurs considèrent la sous-traitance comme une solution attrayante. Cependant, en plus de créer des risques en matière de contrôle de la qualité, de propriété intellectuelle et de chaînes d’approvisionnement, la sous-traitance constitue une occasion perdue de renforcer les économies locales, de perfectionner les compétences des employés à haut potentiel, et de créer des talents en interne⁴¹. Les participants aux groupes de discussion ont remarqué que la nature et les contextes des principales tâches d’emploi peuvent limiter les formations et l’acquisition de nouvelles compétences et responsabilités. Par exemple, la possibilité d’utiliser la technologie est limitée dans les environnements froids et humides de la production alimentaire, ce qui peut avoir une incidence sur les décisions d’investissement dans la formation. Une personne participant à un groupe de discussion a souligné que les tâches de suivi exigées par la *Loi sur la salubrité des aliments du Canada* pourraient être effectuées par les employés de première ligne, mais que l’environnement de travail particulier de leur entreprise n’est pas propice à l’utilisation de technologies de suivi automatiques. Les employeurs embauchent des employés pour des tâches distinctes de saisie de données plutôt que de mettre en œuvre de nouvelles technologies et de fournir une formation aux employés existants, ce qui indique que les décisions stratégiques en matière de formation doivent intégrer la réalité des conditions de travail.

Construction : Dans l’industrie de la construction, bien que le mentorat soit largement reconnu comme élément essentiel du perfectionnement des compétences dans le secteur, les employeurs n’ont pas toujours le temps d’aborder la qualité très inégale du mentorat sur les chantiers. Certains compagnons sont prêts à assumer le rôle de mentor, mais plusieurs d’entre eux ne possèdent pas les compétences socio-émotionnelles nécessaires (p. ex. communication et collaboration) pour fournir un encadrement adéquat sur le terrain. De plus, les apprentis peuvent avoir des lacunes au point de vue des compétences socio-émotionnelles et d’emploi essentielles pour devenir des mentorés proactifs capables de prendre en main leur apprentissage et de tirer parti de l’expérience. Les programmes d’apprentissage mettent fortement l’accent sur la formation aux compétences techniques et professionnelles, laissant les apprentis acquérir ailleurs les autres compétences essentielles, y compris la résolution de problèmes, l’adaptabilité, la créativité et l’innovation, afin de devenir des mentorés efficaces et des membres actifs en milieu de travail pendant leur apprentissage.

Accent plus marqué sur les compétences transférables et les expériences de vie antérieures

Les praticiens reconnaissent et intègrent de plus en plus les expériences de vie antérieures dans les programmes de formation. Les compétences transférables acquises dans d’autres contextes, comme le travail communautaire, le bénévolat, les voyages et les loisirs peuvent constituer des

⁴¹ Deloitte Insights, 2018.

points de départ solides pour les praticiens afin de discuter des besoins en compétences et des objectifs de formation avec les apprenants. Les groupes d'apprenants comptant une forte proportion de jeunes sont bien placés pour prendre part à des activités de perfectionnement des compétences et à des formations en début ou en milieu de carrière. Ils peuvent cultiver très tôt un état d'esprit axé sur l'apprentissage continu et la croissance, et conserver cet état d'esprit en progressant dans leur parcours professionnel et en acquérant davantage de compétences et de responsabilités. Pour d'autres apprenants plus expérimentés, la mise en contexte et l'application de compétences antérieures peuvent être l'occasion de trouver un emploi meilleur et plus valorisant.

Autochtones : L'âge moyen des Autochtones au Canada est de 32 ans, par rapport à 41 ans pour les non-Autochtones⁴². Il sera de plus en plus important de veiller à ce que l'apprentissage, l'éducation et la formation axés sur la réalité autochtone soient correctement reconnus et intégrés dans les parcours de formation et de carrière des jeunes Autochtones afin de favoriser leur entrée et leur progression dans le marché du travail⁴³.

Personnes LGBTQ2+ : Près d'un tiers de la population qui s'identifie comme LGBTQ2+ est composée de jeunes (15 à 30 ans), ce qui représente une proportion de jeunes qui est plus du double de celle de la population non-LGBTQ2+ (14 %) ⁴⁴.

Personnes en situation de handicap : Les études montrent de manière constante que le travail est important pour les personnes en situation de handicap, car il constitue une partie significative de leur vie⁴⁵. En effet, le travail est important pour la participation sociale et peut constituer un facteur social de la santé. Il présente plusieurs avantages pour les travailleurs en situation de handicap, comme pour les autres groupes de travailleurs : il améliore la qualité de vie, fournit un plus grand sentiment de contrôle global, permet aux travailleurs d'acquérir de nouvelles compétences et contribue à une meilleure estime de soi⁴⁶.

Nouveaux arrivants : De nombreux nouveaux arrivants peuvent apporter une contribution significative au marché du travail canadien grâce à leurs compétences, leur expérience professionnelle et leur éducation. Cependant, les processus d'accréditation coûteux peuvent entraver leurs recherches d'emploi dans leur domaine. Sans accréditation canadienne, les professionnels formés à l'étranger risquent de s'engager dans des carrières exigeant des niveaux de compétences inférieures à ceux de l'emploi qu'ils exerçaient avant leur arrivée⁴⁷. Les

⁴² OCDE, 2020.

⁴³ Acharya, Jere et Robinson-Pant, 2019.

⁴⁴ Statistique Canada, 2021a.

⁴⁵ Ellenkamp et collab., 2016; Toglia et collab., 2019.

⁴⁶ Ellenkamp et collab., 2016; Ruhindwa et collab., 2016; Sundar et collab., 2018; OMS, 2001.

⁴⁷ Buzdugan et Halli, 2009; Guo, 2013; Houle et Yssaad, 2010; Kaushik et Drolet, 2018.

participants aux groupes de discussion ont cité les formations flexibles offrant de nombreuses formes d'enseignement comme un moyen de répondre aux divers besoins des apprenants, telles que les formations liées aux compétences linguistiques et à la littératie (y compris dans les communautés de langue officielle en situation minoritaire), les cours nécessaires pour obtenir un diplôme d'études secondaires, et la préparation des étudiants adultes aux examens d'entrée dans les établissements postsecondaires.

Pénurie de main-d'œuvre nécessitant un investissement dans la formation et la diversification de la main-d'œuvre

Le vieillissement et le départ à la retraite prochain d'une grande partie des travailleurs, ainsi que l'augmentation de la demande, ont conduit à des prévisions de pénurie de main-d'œuvre dans plusieurs grands secteurs, y compris le tourisme, la construction et l'industrie manufacturière. Pour faire face aux effets combinés de l'évolution démographique et de la demande constante de main-d'œuvre, une stratégie de base a consisté à élargir la réserve de talents et à accroître le recrutement au sein des groupes sous-représentés, comme les femmes, les Autochtones, les nouveaux arrivants et les jeunes.

Construction : Une stratégie importante pour répondre aux pénuries de main-d'œuvre prévues dans les dix prochaines années a été d'augmenter le recrutement dans les groupes traditionnellement sous-représentés dans le secteur, comme les femmes, les nouveaux arrivants, les Canadiens racisés, les Autochtones et les jeunes⁴⁸. De plus, la main-d'œuvre existante doit améliorer ses compétences en matière de communication et de collaboration pour continuer à agir de façon productive et d'offrir du soutien au sein d'équipes de plus en plus diversifiées. Ces compétences peuvent être intégrées à l'approche existante d'apprentissage de l'industrie, car les formations en apprentissage mettent déjà l'accent sur l'apprentissage pratique et expérientiel, qui est privilégié et considéré comme plus utile et concret par les apprentis.

Industrie manufacturière : Les employeurs du secteur se sont également tournés vers les catégories démographiques non traditionnelles de travailleurs pour éviter les pertes de productivité. Les employeurs ont élargi leurs bassins de talents et se sont efforcés de recruter des travailleurs issus de groupes traditionnellement sous-représentés dans le secteur, comme les nouveaux arrivants, les Autochtones, les jeunes et les femmes. La diversité croissante exige de posséder de bonnes compétences en matière de collaboration, de communication et d'adaptabilité⁴⁹.

⁴⁸ BuildForce Canada, 2018.

⁴⁹ Food Processing Skills Canada, 2018; EMC, 2022.

La diversification croissante de la main-d'œuvre met également en lumière le besoin et la possibilité d'offrir de la formation aux employeurs, afin de fournir aux gestionnaires et aux superviseurs les compétences nécessaires pour intégrer, former et conserver les employés issus de groupes divers.

Tourisme : Un représentant d'OTEC participant à un groupe de discussion a remarqué : « Il y a une grande demande pour des mesures de soutien afin d'améliorer l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants au Canada et des personnes en situation de handicap, et de tirer parti de bassins élargis de main-d'œuvre auxquels les employeurs n'auraient peut-être pas fait appel dans le passé. ».

Personnes en situation de handicap : Un prestataire de formation a fait remarquer que des fonds sont disponibles pour soutenir l'intégration des personnes en situation de handicap sur le marché du travail, mais que ces initiatives sont peu connues auprès des employeurs et que par conséquent, elles sont sous-utilisées. Le même prestataire a indiqué que les formations ne sont pas suffisamment accessibles pour les personnes en situation de handicap et que celles-ci les abandonnent parce que les mesures d'adaptation sont limitées. La défense des droits des personnes en situation de handicap représente un défi majeur compte tenu de la nécessité de soutenir un changement de culture dans un grand nombre d'organismes.

« C'est une difficulté qu'aucun d'entre nous ne peut surmonter seul. Nous n'en avons tout simplement pas la capacité et cela ralentit la mise en œuvre de mesures que nous aimerions entreprendre pour atteindre ces employeurs. » (personne participant à un groupe de discussion, Abilities to Work)

Nouveaux arrivants : En raison de la politique d'immigration du Canada, il y a un grand nombre de travailleurs nouvellement arrivés, ce qui crée un bassin de talents très diversifié. Cependant, les nouveaux arrivants se heurtent à des obstacles à l'entrée sur le marché du travail, comme le manque de reconnaissance de leurs compétences et de leur potentiel chez les employeurs. Un autre défi est la capacité limitée des PME à fournir une formation pour répondre aux besoins de perfectionnement linguistique. Une stratégie pour surmonter cet obstacle consiste à proposer des modèles de travail en équipe, où des équipes d'employés travaillent ensemble et un employé bilingue fait office d'interprète si nécessaire. Toutefois, les solutions spécialisées visant à répondre aux besoins de certaines populations peuvent manquer d'attrait et de pertinence pour les employeurs. Elles peuvent également limiter la mobilité professionnelle des employés non bilingues.

« Dans le nouvel espace d'immigration, il est question du manque de compétences des immigrants. Cependant, je pense sincèrement que la plus grande lacune en matière de compétence qui empêche les immigrants de trouver un travail significatif se situe du côté des employeurs. Ils ne reconnaissent pas le talent qui se trouve devant eux. » (personne participant à un groupe de discussion, Immigrant Employment Council of BC)

Personnes LGBTQ2+ : De même, il est essentiel d'éduquer les employeurs pour les sensibiliser aux bassins de talents sous-estimés de plus petites populations, comme les sous-groupes de la communauté LGBTQ2+.

Obstacles et occasions à l'échelle interpersonnelle

Accès limité aux modèles qui peuvent motiver les participants en partageant des histoires de réussite

Sans l'influence positive de modèles, les apprenants peuvent ne pas savoir que certaines possibilités sont accessibles ou même ignorer les parcours professionnels qui existent. Avec des mesures de soutien limitées, ces personnes peuvent être moins susceptibles de poursuivre une formation ou de voir l'intérêt d'acquérir des compétences.

Autochtones : Le mentorat qui met l'accent sur l'apprentissage relationnel et modifie les déséquilibres de pouvoir souvent présents dans les relations traditionnelles entre apprenants et enseignants peut favoriser le perfectionnement de compétences utiles grâce à l'établissement d'une relation importante basée sur la confiance⁵⁰.

Nouveaux arrivants et Canadiens racisés : Des recherches antérieures indiquent que la similarité raciale et culturelle entre mentors et mentorés génère de meilleurs résultats⁵¹. Cependant, lorsque des groupes sont sous-représentés dans un secteur, les possibilités de mentorat professionnel peuvent être limitées. Ce problème est perpétué et aggravé par le sous-emploi.

Personnes en situation de handicap : Afin d'améliorer l'accès à la formation et à l'éducation, le mentorat tenant compte du handicap peut exercer une influence positive et apporter un soutien supplémentaire⁵².

Personnes LGBTQ2+ : Les apprenants qui ont été confrontés à une discrimination continue peuvent avoir des aspirations professionnelles et une efficacité personnelle réduites et ne pas chercher à acquérir des compétences ou à saisir des occasions d'avancement professionnel. Les apprenants sont encore plus limités par l'accès réduit aux mentors et par le manque de modèles LGBTQ2+ pour les guider dans leurs décisions de carrière.

⁵⁰ Britton et collab., 2020.

⁵¹ Ghosh, 2014.

⁵² Medina et Kreider, 2021.

Établissement de liens avec les organismes communautaires et les groupes sociaux (le cas échéant)

Les liens communautaires et la présence à long terme des programmes au sein des communautés favorisent la connaissance des possibilités de formation et la confiance dans les prestataires de formation. De nombreux apprenants trouvent des programmes de formation grâce au bouche-à-oreille et aux recommandations des membres de leur communauté. Les personnes qui font part d'une expérience positive avec une formation peuvent avoir une incidence considérable sur des communautés entières.

Autochtones : Les participants aux groupes de discussion ont affirmé que « le lien avec la communauté est essentiel pour arriver à rejoindre les apprenants », car nombre d'entre eux s'inscrivent à des programmes à la suite de recommandations. L'établissement de ce lien nécessite du temps et un investissement dans les relations avec les membres de la communauté. Les fournisseurs de services ont souligné le besoin de continuer à soutenir les programmes à long terme et la présence de services pour approfondir cette relation avec la communauté et avec ses membres. Une personne participant à un groupe de discussion a fait part de son expérience : « Quand j'appelais les membres de la communauté, ils disaient souvent que les bons programmes étaient difficiles à trouver. Si les contrats ou les partenariats pouvaient évoluer pour être plus cohérents, à long terme, les Nations elles-mêmes pourraient bénéficier du fait de pouvoir trouver plus facilement des prestataires. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière). Une autre personne a remarqué : « L'un des éléments les plus importants de la collaboration avec les communautés autochtones consiste à s'engager à long terme et à faire preuve d'adaptation et de souplesse face à l'évolution des conditions et des besoins. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Nouveaux arrivants : Les participants aux groupes de discussion ont décrit le rôle essentiel que jouent les communautés dans la prise de conscience et la promotion de leurs programmes de formation :

« Généralement, si les membres de la communauté suivent un programme et qu'il les aide à réussir, le message se transmet par bouche-à-oreille qu'il s'agit d'un programme génial qui ouvre des portes. Cela encourage d'autres personnes à s'inscrire dans le programme de formation, qui devient une occasion de renforcement de la communauté. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES)

La même personne a décrit un cas où une personne qui avait été très satisfaite de leurs services a écrit un article sur son blogue personnel et a eu une incidence majeure sur une communauté entière de nouveaux arrivants. Les récits personnels de personnes ayant suivi un parcours et une formation similaires constituent une source d'inspiration puissante : « Les membres de ces communautés sont souvent très proches les uns des autres. Ils se soutiennent entre eux et

guident les nouveaux arrivants sur la formation et sur une variété d'éléments de la vie au Canada. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Obstacles et occasions à l'échelle individuelle

Expériences éducatives antérieures négatives ou limitées, conduisant à une faible auto-efficacité

Les expériences négatives en matière d'éducation (p. ex. discrimination ou échecs répétés à l'école primaire ou secondaire) peuvent faire obstacle à la volonté des apprenants de se réengager dans une formation dans le contexte de l'éducation des adultes. De plus, des expériences antérieures limitées en matière d'apprentissage peuvent constituer un cercle vicieux; le manque de familiarité avec le fonctionnement et les méthodes d'apprentissage peut conduire à un désengagement supplémentaire.

Autochtones : Comme le souligne en détail le rapport final de la Commission pour la vérité et la réconciliation de 2015, les séquelles des pensionnats ont généré d'importantes disparités entre les Autochtones et les autres Canadiens en matière d'éducation, d'économie et d'autres aspects qui marquent la vie et qui contribuent aux obstacles à la formation. Les séquelles des pensionnats autochtones et l'utilisation de méthodes d'enseignement européennes ont contribué aux écarts de réussite scolaire⁵³. Les participants aux groupes de discussion ont également indiqué que la honte et la stigmatisation liées au fait de demander de l'aide constituent un obstacle supplémentaire à l'accès à la formation et au soutien. « C'est un peu honteux et mal vu de demander de l'aide; les membres plus âgés de la famille disent aux jeunes de ne pas demander de l'aide et ils ont honte d'avoir un tuteur, honte du nom du programme [formation en alphabétisation]. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Nouveaux arrivants : Les réfugiés ou les nouveaux immigrants qui ont un niveau de scolarité limité peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour participer à un apprentissage structuré en classe⁵⁴. De plus, leur expérience antérieure en matière d'éducation et de formation peut avoir été caractérisée par un soutien limité et un manque de valorisation de l'apprentissage. Pour ces apprenants, le fait de se retrouver dans une classe avec d'autres personnes peut être intimidant. Selon les programmes de service, les nouveaux arrivants peuvent se voir offrir une formation qui ne correspond pas à leurs compétences. Les considérations sociales et culturelles

⁵³ OCDE, 2020.

⁵⁴ Fang, Neil, Brake et Sapeha, 2018.

peuvent également ajouter des obstacles (p. ex. les apprenants de certaines cultures peuvent ne pas vouloir recevoir de l'enseignement par des femmes, ou les apprenants de côtés opposés d'un conflit peuvent se retrouver ensemble dans la même classe).

La capacité d'expliquer les aptitudes et les compétences d'une manière qui puisse être comprise par les employeurs canadiens a été considérée comme une priorité. Cependant, une personne participant à un groupe de discussion a fait remarquer que le parcours pour atteindre ces résultats en matière de compétences peut être plus complexe qu'il n'y paraît, car il peut y avoir de nombreux besoins qui interagissent avec le passé personnel et l'histoire d'apprentissage des apprenants :

« Il y a la culture, il y a la langue, mais il y a aussi le contexte qui se superposent, et même le handicap ou les types de capacités des gens. » (personne participant à un groupe de discussion, NorQuest College)

De nombreux participants ont remarqué que la barrière linguistique masque souvent d'autres compétences et qu'il faut la surmonter pour que les apprenants puissent démontrer l'étendue de leurs compétences. La distinction des besoins en matière d'apprentissage linguistique, de littératie et d'autres types de compétences reste un défi. L'écart entre le niveau de langue exigé pour un emploi et celui nécessaire pour accéder à une formation spécialisée a été perçu comme un risque pour les apprenants d'être confrontés à des bris de service, et comme un obstacle majeur à l'accès à de meilleures possibilités d'emploi. Plusieurs participants aux groupes de discussion ont soulevé les défis associés aux faibles compétences numériques, qui sont aggravés par la nécessité de fournir une formation numérique dans la langue seconde des apprenants. Les participants ont convenu que les apprenants plus âgés font face à plus de défis ou sont initialement plus réticents à suivre une formation numérique. La gestion de l'école à distance des enfants pendant la pandémie a été considérée comme un défi considérable, en particulier pour les personnes qui n'avaient que très peu ou pas de compétences numériques. « Il y avait des mères qui n'avaient pas accès à un ordinateur ou qui n'en avaient jamais utilisé. Internet, Zoom, Teams... cela faisait beaucoup de choses à gérer. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière). Cependant, de nombreux participants ont également rapporté plusieurs avantages : « Selon moi, cela vaut la peine de se surmonter les obstacles technologiques, car les avantages l'emportent largement sur les défis. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Canadiens racisés : Au Canada, certains groupes raciaux (p. ex. étudiants Noirs et latino-américains) sont plus susceptibles d'être orientés vers des cours et des professions qui limitent la formation continue et le perfectionnement⁵⁵. Les prestataires de services ont indiqué que des

⁵⁵ Anisef et collab., 2010, 2011; Robson et collab., 2018; 2019; 2021; Thiessen, 2009.

niveaux inférieurs d'estime de soi, de confiance et d'efficacité personnelle sont des obstacles courants à la formation. Ces obstacles peuvent être liés à des expériences antérieures négatives en matière d'éducation, ou résulter de la discrimination systémique.

Personnes en situation de handicap : Les personnes souffrant de troubles de l'apprentissage et d'autres troubles neurodéveloppementaux peuvent être confrontées à des retards dans l'acquisition de compétences ou à des obstacles qui les empêchent de bénéficier de la même expérience d'éducation et de formation que leurs pairs. Si un enfant a des difficultés à l'école et subit des échecs répétés sans recevoir de soutien, il peut en résulter une perception négative de l'éducation et de la formation⁵⁶. Cette notion a été reprise par les participants aux groupes de discussion :

« Certaines des personnes que nous soutenons ont vécu une expérience scolaire tellement négative que la simple idée de s'asseoir dans une salle de classe génère du stress. Je sais qu'un certain nombre d'apprenants que nous soutenons ne veulent pas de salle de classe dans leur formation parce que leur expérience à l'école a été vraiment négative. » (personne participant à un groupe de discussion, Inclusion Langley)

Personnes LGBTQ2+ : Des études canadiennes montrent que les jeunes LGBTQ2+ d'âge scolaire déclarent souvent être victimes d'homophobie, de biphobie et de transphobie, ainsi que de harcèlement verbal et physique à l'école⁵⁷. En raison de cette expérience, de nombreuses personnes LGBTQ2+ affirment ne pas se sentir en sécurité dans les environnements à vocation éducative. Par exemple, les apprenants trans qui veulent s'inscrire à une formation peuvent se sentir mal à l'aise de communiquer par téléphone s'ils craignent de ne pas être bien accueillis à cause de leur voix. (personne participant à un groupe de discussion, WorkBC Langley). La crainte et l'anxiété liées au dévoilement de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre (« *coming-out* ») ont été mentionnées par de nombreux participants. Les inquiétudes concernant la perception et la réaction des pairs, des instructeurs et des superviseurs ont été décrites comme un des principaux obstacles. Le dévoilement de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre a été décrit comme un processus continu qui doit être répété avec chaque nouveau pair, chaque nouvel instructeur et chaque nouveau collègue. Une personne participant à un groupe de discussion a décrit la difficulté de décider de dévoiler ou non ces informations, précisément pour éviter de devoir le faire plusieurs fois. Les participants ont remarqué que les groupes de soutien dans les écoles secondaires demeurent rares et que les apprenants peuvent ne pas avoir bénéficié d'un environnement d'apprentissage favorable et sûr à des périodes importantes de leur vie. Une personne participant à un groupe de discussion a souligné l'importance de distinguer les lacunes sur le plan des compétences des difficultés concomitantes qui ont une incidence négative sur l'apprentissage, en particulier à l'adolescence et au début de l'âge adulte : « Il est important de

⁵⁶ APA, 2013.

⁵⁷ Peter, Campbell et Taylor, 2021.

rappeler aux gens que ce n'est pas parce qu'ils ont certaines lacunes qu'ils ne peuvent pas réussir. Cela signifie simplement qu'ils ont peut-être commencé [la formation] au mauvais moment dans leur vie. » (personne participant à un groupe de discussion). Enfin, l'inclusion a fait de grands progrès pour les gays et lesbiennes, mais les personnes trans sont toujours confrontées à des défis considérables.

Disponibilité limitée en raison de responsabilités de vie concurrentes

Les apprenants peuvent ne pas vouloir ou pouvoir accéder à une formation payante, offerte en dehors des heures de travail ou dans des lieux différents, en raison de contraintes financières, pratiques (p. ex. transport ou garde d'enfants) ou de temps (p. ex. deuxième emploi ou autres responsabilités). Les cours à distance, bien que plus accessibles, peuvent ne pas répondre aux besoins de la population cible en matière d'horaire ou d'apprentissage. Le taux de participation aux formations qui ne sont pas parrainées par les employeurs et qui ne sont pas proposées pendant les heures de travail peut être plus faible. Pour les apprenants, trouver les bons programmes et les bonnes occasions et se frayer un chemin à travers les possibilités de formation constitue un obstacle à l'accès, même lorsque les programmes sont disponibles.

« Il existe de nombreux bons programmes et de nombreuses mesures de soutien, mais les apprenants ne peuvent pas connaître les détails de chacun d'eux tout en étant employés ou étudiants. » (membre du groupe consultatif, BioTalent)

Nouveaux arrivants : De nombreux participants ont décrit les difficultés rencontrées par les apprenants qui ont plus d'un emploi dont les horaires sont organisés en quarts de travail, ce qui complique la planification. D'autres apprenants travaillent de nuit et suivent une formation pendant la journée, ce qui est également très difficile : « Les nouveaux arrivants se retrouvent souvent dans des postes de premier échelon, généralement rémunérés à l'heure. [...] Ils n'ont pas nécessairement un horaire régulier, et parce qu'ils ont besoin d'argent, [le travail] est toujours placé en priorité. Ainsi, si une formation est donnée selon un certain horaire, il peut être difficile pour les apprenants d'assister à tous les cours, car ils acceptent les quarts qui leur sont offerts. C'est donc un autre obstacle pour ces apprenants quant à leur capacité à participer à la formation. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Construction : La partie par modules des formations en apprentissage est souvent offerte en personne, ce qui peut obliger certains apprentis à déménager ou à quitter leur communauté d'origine pendant environ huit semaines pour suivre les cours. Certains programmes sont en train de changer et proposent des options en ligne, mais ce n'est pas courant.

Un élément souvent mentionné comme contribuant à la lourde charge mentale des apprenants, des employés et des employeurs est la complexité des renseignements, des systèmes et des

documents à remplir, et la bureaucratie. Les participants aux groupes de discussion ont mentionné à plusieurs reprises les difficultés à naviguer dans un système complexe et, parfois, rigide.

Nouveaux arrivants : De nombreux participants aux groupes de discussion ont décrit les difficultés des nouveaux arrivants à traiter de grandes quantités de renseignements complexes lors de leur arrivée au Canada. Les participants ont fait part de nombreux exemples concernant le manque de familiarité avec les institutions canadiennes et la nécessité de naviguer et de coordonner eux-mêmes l'accès aux services offerts par de nombreux prestataires différents (p. ex. service de garde, soutien sur le plan social, formation linguistique, formation professionnelle ou

Naviguer la complexité des systèmes de formation

Le paysage fragmenté et complexe des programmes de formation peut constituer un obstacle pour les apprenants, en particulier ceux qui disposent de peu de temps, de ressources et d'expérience pour composer avec le système canadien. Il peut être un défi de naviguer dans le système complexe des programmes pour trouver une formation qui corresponde au niveau de compétence des apprenants, à leur emploi du temps, à la durée souhaitée de la formation et à leurs objectifs d'apprentissage. Les apprenants peuvent également être confrontés à des défis liés aux critères d'admissibilité limités, ou à des obstacles bureaucratiques (p. ex. formulaires multiples ou exigence de pièces d'identité précises). Les apprenants ayant eu des expériences négatives dans le passé en matière d'éducation et de formation, qui ont des priorités de vie concurrentes ou des préoccupations concernant l'accessibilité ou l'inclusivité peuvent avoir plus de difficulté à trouver et à suivre une formation appropriée.

préparation à l'emploi). Une personne participant à un groupe de discussion a confié : « Il ne s'agit pas toujours d'obstacles linguistiques. Parfois, ils parlent la langue, mais ils ne comprennent pas le système ou la façon de présenter leurs compétences ou leurs capacités d'une manière qui sera comprise dans le contexte canadien. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES). Les difficultés à coordonner plusieurs services ont également été soulignées : « Les personnes responsables de la garde des enfants ne trouvent parfois pas de service de garde, car il faut naviguer diverses structures sociales et de services. Cela peut les empêcher de se rendre à leur formation. Ce sont des situations qui surviennent souvent. Même si elles trouvent du soutien, la difficulté de comprendre les systèmes pourrait constituer un obstacle. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES). L'offre de services de soutien globaux est considérée comme une solution, mais elle s'accompagne de sa propre part de défis : « Bien sûr, cela [un projet pilote qui offrait des services de soutien globaux] a demandé beaucoup d'investissements sur le plan des ressources humaines – et de la part du centre de formation, qui devait prévoir de l'espace et disposer de personnel pour s'occuper des enfants –, ce n'est pas facile à organiser. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière). Le fait d'être citoyen canadien permet d'accéder à une gamme de services, mais l'obtention de la citoyenneté est un processus long et complexe pour les résidents permanents. Remplir les documents exigés est une lourde charge mentale. Après cette étape, les apprenants peuvent commencer à se concentrer sur la formation, mais de nouvelles priorités ou exigences peuvent apparaître.

« Un autre aspect est tout aussi important : l'espace mental, [les conditions nécessaires] pour que les gens s'établissent. La charge mentale pour obtenir son permis de conduire est considérable, puis la prochaine étape est d'obtenir la citoyenneté. Une fois que toutes ces choses sont réglées, les arrivants peuvent envisager une formation supplémentaire. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Personnes LGBTQ2+ : Les formulaires comme ceux d'admission ou d'inscription ainsi que les sondages peuvent être discriminatoires en raison de leur formulation et de leur contenu (p. ex. questions et options qui supposent que la personne est cisgenre et hétérosexuelle). Les questions sur le genre manquent souvent d'inclusivité (p. ex. seulement une question sur le genre assigné à la naissance avec les choix « masculin » et « féminin », et aucune question sur l'identité de genre) et sont considérées comme intrusives parce qu'elles obligent les apprenants à révéler leur genre ou leur orientation sexuelle même s'ils ne sont pas prêts à le faire ou à l'aise de le faire (p. ex. devoir révéler le sexe ou le genre du conjoint ou du partenaire). Les participants ont indiqué qu'ils essayaient de soutenir les apprenants qui ne sont pas à l'aise de répondre à ces questions, bien que ce ne soit pas toujours facile. Une personne a déclaré avoir reçu de la pression pour demander aux apprenants de répondre à toutes les questions, même celles qui sont intrusives ou potentiellement discriminatoires.

Personnes en situation de handicap : La quantité de documents nécessaire pour accéder aux formations a été décrite comme un obstacle. Les formulaires et les autres types de communications écrites manquent d'accessibilité en raison du format (p. ex. version électronique non compatible avec les lecteurs numériques) et du contenu (p. ex. terminologie complexe ou aucune version en anglais ou en français simple disponible) : « Il y a beaucoup de formulaires et ils ne sont pas tous accessibles. Les formulaires doivent être accessibles afin qu'ils puissent être remplis rapidement. L'accessibilité des documents pour les clients devrait être une priorité. » (personne participant à un groupe de discussion, Neil Squire Society). Les questions peuvent être intimidantes ou intrusives (p. ex. revenu personnel et celui du ménage pour calculer le montant de la contribution pécuniaire personnelle au financement). La nécessité (ou l'impossibilité) de faire remplir les formulaires par quelqu'un d'autre au nom de la personne en situation de handicap parce que le formulaire n'est pas accessible complique cette question. L'obligation de fournir une preuve de handicap, même pour accéder à des mesures d'adaptation peu coûteuses et peu techniques comme un preneur de notes, décourage les apprenants de suivre une formation. Les critères d'admissibilité rigides et le retrait des mesures de soutien sont également perçus comme des facteurs limitant l'inscription et l'accès à la formation.

Antécédents de traumatismes

Dans les cas où les traumatismes et la violence ont été perpétrés par des institutions, comme la violence systémique envers les peuples autochtones au Canada, les apprenants peuvent se méfier des institutions et être réticents à participer à des programmes. À l'échelle individuelle,

l'expérience d'un traumatisme peut entraîner des problèmes de mémoire et d'autres obstacles cognitifs et comportementaux qui réduisent la capacité des apprenants à se concentrer sur les formations de perfectionnement des compétences.

Autochtones : La violence contre les Autochtones au Canada, ainsi que les traumatismes intergénérationnels, peut constituer un obstacle à la participation aux formations. Une approche de l'emploi et de la formation professionnelle tenant compte des traumatismes et de la violence peut présenter des avantages importants, en particulier pour les personnes victimes de discrimination ou de marginalisation⁵⁸.

Nouveaux arrivants : Certains réfugiés peuvent souffrir de troubles de stress post-traumatique et de dépression, tandis que d'autres peuvent être confrontés à des handicaps physiques et à des séquelles émotionnelles qui ont une incidence sur l'apprentissage⁵⁹.

Canadiens racisés : Les participants aux groupes de discussion ont souligné le besoin de garantir un climat sûr lors de la formation, pour que les apprenants puissent prendre confiance en eux, faire part de leurs expériences et établir des relations sociales de soutien, y compris le mentorat et le soutien par les pairs.

Personnes en situation de handicap : Qu'elles soient enfants ou adultes, les personnes en situation de handicap courent un risque plus élevé que les personnes non handicapées d'être victimes de violences et de mauvais traitements⁶⁰. Le handicap peut également être causé par de la violence ayant entraîné des dommages mentaux et physiques.

Personnes LGBTQ2+ : Les membres des minorités sexuelles et de genre au Canada sont plus susceptibles que les non-membres de déclarer avoir été agressées ou maltraitées dans le passé⁶¹. Par conséquent, les services tenant compte des traumatismes et de la violence peuvent être essentiels pour garantir que les apprenants LGBTQ2+ bénéficient d'un soutien lorsqu'ils suivent une formation⁶².

Résidence dans des régions éloignées

Pour les apprenants qui vivent dans des zones rurales ou éloignées, l'accès à la formation en personne peut être limité à l'échelle locale, et les difficultés de connectivité à l'Internet peuvent

⁵⁸ Bobadilla et collab., 2021.

⁵⁹ Fazel, Wheeler et Danesh, 2005.

⁶⁰ Jones et collab., 2012; Hughes et collab., 2012.

⁶¹ Statistique Canada, 2020.

⁶² Pakula et Smith Fowler, 2021; Streeter et collab., 2020.

faire obstacle à la formation en ligne. Dans les centres ruraux et urbains, les apprenants peuvent ne pas connaître les possibilités de formation et de soutien offertes.

Autochtones : Dans les régions rurales et éloignées, les groupes autochtones ont souvent des taux d'éducation et de formation plus faibles⁶³. Les participants aux groupes de discussion travaillant dans des communautés rurales et éloignées ont cité le manque de connaissance des services comme un obstacle à l'entrée en formation. Les programmes qui fournissent des renseignements clairs, réduisent la rigueur des critères d'admissibilité et soutiennent les participants dans leurs demandes (p. ex. en remplissant les formulaires ou en rassemblant les documents nécessaires) peuvent également favoriser l'inscription aux programmes de formation⁶⁴.

Nouveaux arrivants : Grâce à des initiatives pilotes en matière d'immigration (p. ex. Programme pilote d'immigration dans les communautés rurales et du Nord), les nouveaux arrivants au Canada sont encouragés à s'établir dans les communautés rurales. Toutefois, dans ces localités, ils peuvent faire face à des obstacles pour accéder à une formation adaptée à leurs besoins. Au-delà d'une bonne connaissance des occasions de formation et des organismes qui les fournissent, la possibilité de localiser l'emplacement même des services peut constituer un défi, comme l'a expliqué un prestataire de formation : « Il existe des organismes d'établissement et de partenariat qui améliorent les mesures de soutien communautaires. Mais à moins qu'on ne vous y dirige, ils peuvent être difficiles d'accès et difficiles à trouver si vous n'avez pas les compétences linguistiques nécessaires pour pouvoir lire les panneaux de signalisation. Par exemple : “Ceci est le bureau local de partenariat en immigration”. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière). La même personne a exprimé le besoin d'avoir quelqu'un qui pourrait accompagner les nouveaux arrivants et leur faire visiter la communauté, reconnaissant le rôle que jouent les membres établis de la communauté pour orienter les nouveaux arrivants. Cependant, cette personne a également remarqué que cette approche a des limites.

Personnes LGBTQ2+ : Le lieu et le contexte peuvent avoir une incidence sur l'identification et l'expression des personnes LGBTQ2+, ainsi que sur leur sentiment de communauté, de soutien et d'appartenance⁶⁵. La disponibilité des groupes de soutien varie selon les régions, et même au sein d'une même ville ou d'une même région. Les apprenants qui font partie de communautés multiculturelles ou religieuses ou qui interagissent étroitement avec elles peuvent être confrontés à des défis particuliers.

⁶³ OCDE, 2020.

⁶⁴ Brooks-Cleator et collab., 2021.

⁶⁵ Hulko et Hovanes, 2018.

Personnes en situation de handicap : Les zones rurales peuvent disposer de capacités et de ressources limitées pour répondre aux besoins des personnes nécessitant des technologies d'assistance ou une aide à la mobilité pour pouvoir participer pleinement à une formation.

Industrie manufacturière : L'accès à des transports publics fiables dans les zones non urbaines ou rurales a été décrit comme essentiel pour permettre la participation en matière de formation et d'emploi.

Résilience et endurance

La résilience, l'adaptabilité et d'autres compétences et aptitudes personnelles peuvent aider les apprenants à surmonter les difficultés afin qu'ils puissent tirer parti de nouvelles occasions de formation. Le fait d'être capable de gérer des situations difficiles et inattendues et d'y répondre est une compétence qui peut contribuer à améliorer la trajectoire de vie des apprenants ainsi que leur accès à la formation.

Canadiens racisés : Au Canada, un pourcentage plus élevé de personnes Noires ont répondu « toujours » lorsqu'on leur a demandé la fréquence à laquelle elles étaient capables de surmonter des épreuves, par rapport au reste de la population. Elles sont également plus susceptibles de déclarer être capables de tirer des leçons d'expériences difficiles⁶⁶. Les participants aux groupes de discussion ont indiqué que la recherche de soutien et l'engagement auprès d'organismes prestataires de services sont des facteurs qui favorisent l'entrée en formation. « Le simple fait qu'ils nous tendent la main et nous indiquent qu'ils ont besoin de soutien, à nous ou à notre partenaire communautaire, est déjà un pas en avant pour améliorer l'accès actif aux ressources disponibles. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Personnes en situation de handicap : Grâce à des mesures de soutien et d'adaptation, les personnes en situation de handicap conçoivent des méthodes de rechange ou des stratégies compensatoires pour accomplir leurs tâches⁶⁷. Les participants aux groupes de discussion ont remarqué que de nombreuses personnes en situation de handicap possèdent déjà de bonnes compétences numériques. De plus, il existe d'excellents programmes de formation en compétences numériques⁶⁸ où le personnel est hautement qualifié et peut souvent fournir un soutien spécialisé comme l'interprétation en langue des signes.

⁶⁶ Statistique Canada, 2020.

⁶⁷ Sundar et collab., 2018; EY en association avec Made by Dyslexia, 2018.

⁶⁸ Société Neil Squire, s.d.

Capacité d'adaptation, perception de la possibilité de commencer une nouvelle carrière ou d'en changer, et expériences et titres de compétences antérieurs qui peuvent être transférés sur le marché du travail canadien moderne moyennant un soutien approprié

Dans les groupes d'apprenants vulnérables, certaines sous-populations présentent un niveau de scolarité et un taux de participation à la formation plus élevés. Par conséquent, ces apprenants sont susceptibles d'être ouverts aux occasions de formation et peuvent déjà avoir des niveaux de compétences élevés. Toutefois, ils peuvent avoir besoin d'un soutien pour surmonter les obstacles systémiques afin de mettre leurs compétences à profit et de trouver un emploi rémunéré.

Autochtones : De nombreux groupes autochtones au Canada augmentent leur pleine participation aux activités d'éducation et de formation. Par exemple, la proportion d'Autochtones ayant un diplôme d'études secondaires a augmenté de 8 à 9 points de pourcentage entre 2006 et 2016⁶⁹. Les femmes autochtones, en particulier, ont des niveaux de réussite de plus en plus élevés. Par exemple, selon un rapport récent de Statistique Canada (2021), plus de la moitié (52 %) des femmes autochtones avaient un diplôme postsecondaire en 2016 et 14 % d'entre elles étaient titulaires d'un baccalauréat.

Canadiens racisés : De nombreux groupes possèdent également un niveau d'éducation⁷⁰ et un engagement plus élevés dans des programmes de formation⁷¹. Par exemple, les femmes racisées en âge de travailler sont beaucoup plus susceptibles de détenir un diplôme universitaire que les femmes n'appartenant pas à une minorité visible, et elles sont plus susceptibles d'avoir fait des études antérieures dans des domaines traditionnellement bien rémunérés comme les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM)⁷². Les prestataires de services qui travaillent avec les populations racisées ont indiqué que de nombreux participants sont très motivés à obtenir des titres de compétences, y compris des diplômes d'études secondaires, des certificats de formation générale ou des micro-certificats, car les employeurs les valorisent. Un besoin a été identifié pour les programmes de formation de fournir ou de préparer les apprenants à obtenir ces certifications.

Nouveaux arrivants : De nombreux groupes possèdent également un niveau d'éducation⁷³ et un engagement plus élevés dans des programmes de formation⁷⁴. Les participants aux groupes de discussion ont rapporté de nombreux exemples montrant les points forts personnels des

⁶⁹ OCDE, 2020.

⁷⁰ Hou, Lu et Schimmele, 2019.

⁷¹ SRSA, 2020.

⁷² Hudon, 2016.

⁷³ Hou, Lu et Schimmele, 2019.

⁷⁴ SRSA, 2020.

nouveaux arrivants, notamment l’adaptabilité, la résilience, la volonté de travailler assidument, la persistance, le dynamisme et la motivation. Une personne participant à un groupe de discussion a également souligné la capacité des nouveaux arrivants à se fixer des objectifs et à rester déterminés à les atteindre, c’est-à-dire « la capacité d’avoir un objectif à long terme et de se projeter dans l’avenir, ou le fait d’avoir un rêve qui vous permet de faire de petits pas dans la vie de tous les jours. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Personnes en situation de handicap : En moyenne, les personnes dont le handicap est plus grave ont un niveau de scolarité moyen inférieur à celui des personnes en situation de handicap léger ou n’ayant aucun handicap. Toutefois, les personnes en situation de handicap ont des taux d’emploi de plus en plus élevés à mesure que leur niveau de scolarité augmente⁷⁵. Les mesures d’adaptation peuvent être très efficaces et améliorer le taux de réussite en matière de formation et d’emploi lorsqu’ils répondent aux besoins et sont prévus suffisamment à l’avance pour que les apprenants puissent être formés et perfectionner adéquatement leurs compétences.

Personnes LGBTQ2+ : Les gays et lesbiennes ont un niveau de scolarité moyen plus élevé que la population non-LGBTQ2+. Les hommes et les femmes bisexuels ont un niveau de scolarité moyen inférieur à ceux des personnes non-LGBTQ2+, mais sont plus susceptibles d’être actuellement aux études. Malgré les multiples obstacles auxquels elles sont confrontées, 71 % des personnes trans déclarent avoir terminé des études collégiales ou universitaires, ce qui est comparable à la population non-LGBTQ2+ (72 %).

⁷⁵ Hou, Lu et Schimmele, 2019.

ENGAGEMENT

Le Tableau 4 donne un aperçu des principaux avantages et obstacles liés à l’engagement dans les formations.

Tableau 4 Aperçu des obstacles et des points forts

ENGAGEMENT	
Obstacles et défis	Forces et possibilités
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approches traditionnelles de l’apprentissage entraînant une certaine rigidité dans la prestation des formations (en savoir plus) ▪ Modes de prestation uniques (en savoir plus) ▪ Manque de progression de carrière ou de mise en contexte dans le perfectionnement professionnel à plus long terme (en savoir plus) ▪ Coordination incertaine entre les compétences techniques et les compétences transférables (en savoir plus) ▪ Accès limité aux alliés qui peuvent créer un climat d’apprentissage sûr (en savoir plus) ▪ Accumulation d’obstacles entraînant des risques de retard (en savoir plus) ▪ Manque de reconnaissance des besoins en compétences, et désir de résultats immédiats en raison des besoins de subsistance (en savoir plus) ▪ Accès limité aux services de soutien globaux, menant à des difficultés à se présenter aux séances de formation (en savoir plus) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Technologies pour moderniser la formation et l’opérationnaliser en tant qu’apprentissage continu (en savoir plus) ▪ Diversité culturelle pouvant inspirer l’innovation en matière de formation (en savoir plus) ▪ Reconnaissance accrue de la conception universelle de l’apprentissage (en savoir plus) ▪ Possibilités de narration sectorielle pour améliorer la perception des emplois de premier échelon (en savoir plus) ▪ Mentorat par le personnel et les diplômés du programme ayant une expérience vécue commune (en savoir plus) ▪ Efforts (importants) des employeurs pour concevoir un écosystème d’apprentissage avec des communautés accueillantes (en savoir plus) ▪ Nécessité de cultiver un sentiment d’autonomie et d’auto-efficacité, avant et pendant la formation (en savoir plus) ▪ Nécessité de créer des parcours d’apprentissage clairs et flexibles, qui facilitent la reconnaissance des étapes intermédiaires (en savoir plus)

Obstacles et possibilités à l’échelle sociétale

Approches traditionnelles de l’apprentissage entraînant une certaine rigidité dans la prestation des formations

La nécessité de moderniser les formations a été déterminée par les participants de l’ensemble des groupes de discussion des apprenants et des secteurs. Une personne participant à un groupe de

discussion au nom d'un employeur important du secteur de la construction a affirmé que « lorsque les employeurs pensent à la formation, ils imaginent des apprentissages en classe suivis d'un examen, car c'est ainsi qu'on vérifie que les connaissances ont été acquises. Il y a un manque de compréhension des différents types de formation. Par exemple, il n'est pas nécessaire que la formation ait lieu en classe; il peut s'agir d'un micro-apprentissage, d'une formation autodirigée ou de l'acquisition de compétences sur le terrain. » Une autre personne participant à un groupe de discussion a signalé son accord avec cet énoncé et a ajouté que « les gens perçoivent le mode d'apprentissage en classe, qu'il soit en personne ou virtuel, comme le mode par défaut, par opposition aux séances d'apprentissage condensé en milieu de travail ou à l'apprentissage en segments de dix minutes. Il y a toutes sortes de façons de dispenser des formations et de perfectionner les compétences, pas seulement la théorie tirée des livres. » Le contenu des cours évolue également, les employeurs reconnaissant de plus en plus la nécessité d'une formation aux compétences socio-émotionnelles. Les prestataires de formation ont souligné l'importance de mettre l'accent sur l'inclusion au lieu d'avoir une approche unique et rigide des normes du milieu de travail. Il faut mettre en place des formations qui encouragent l'innovation qui peut naître de l'augmentation de la diversité au sein de la main-d'œuvre. Le nouveau cadre des Compétences pour réussir peut contribuer à cette initiative tout en aidant les organismes de formation et les employeurs à faire face à l'évolution des besoins en matière de perfectionnement de la main-d'œuvre.

La **modernisation des formations** comprend l'intégration d'approches de formation novatrices, la prise en compte des nouveaux besoins en matière de compétences et la création d'un système de formation et d'emploi plus inclusif afin de mieux soutenir les apprenants et d'attirer des travailleurs issus de populations diverses pour répondre aux besoins en main-d'œuvre.

Les apprenants de groupes divers et ceux qui travaillent dans différents secteurs peuvent préférer des modèles de formation comme la formation pratique ou virtuelle, qui peuvent différer des approches traditionnelles en classe. Offrir des formations dans des formats qui conviennent aux apprenants est susceptible de favoriser l'engagement et la persévérance des apprenants dans la formation, et ainsi de produire de meilleurs résultats.

« Lorsque les employeurs pensent à la formation, ils imaginent des apprentissages en classe suivis d'un examen, car c'est ainsi qu'on vérifie que les connaissances ont été acquises. Il y a un manque de compréhension des différents types de formation. Par exemple, il n'est pas nécessaire que la formation ait lieu en classe; il peut s'agir d'un micro-apprentissage, d'une formation autodirigée ou de l'acquisition de compétences sur le terrain. » (personne participant à un groupe de discussion, employeur dans le secteur de la construction)

Technologies pour moderniser la formation et l'opérationnaliser en tant qu'apprentissage continu

L'adoption croissante du numérique et l'accélération des progrès technologiques offrent de nombreuses possibilités de moderniser les formations. Les dirigeants de nombreux secteurs ont commencé à concevoir l'apprentissage comme un processus itératif et non linéaire qui peut être

intégré dans la vie quotidienne et le travail. Il peut notamment s'agir de séances « d'apprentissage par microrafales » en milieu de travail. La formation peut également comprendre l'utilisation de nouvelles technologies novatrices, comme la réalité virtuelle, pour fournir des formats d'apprentissage sûrs et pratiques.

Construction : Les principaux employeurs du secteur ont commencé à intégrer des appareils numériques dans leurs activités quotidiennes, ce qui offre des possibilités d'apprentissage fondé sur les applications. Par exemple, un représentant d'un organisme du secteur a affirmé que « bientôt, dans le secteur des métiers, vous aurez besoin d'un iPad dans votre boîte à outils. » Cela dit, l'adoption des technologies s'accompagne également de défis, notamment en ce qui concerne la réceptivité des travailleurs. Comme l'a rappelé ce représentant de l'industrie, « la génération plus âgée, qui représente une grande partie des gens de métiers, résiste encore à l'adoption des technologies. ».

Personnes en situation de handicap : Une personne représentant une grande entreprise de construction a déclaré que « lorsque nous offrons le choix des plateformes d'apprentissage, nous devenons plus inclusifs envers la neurodiversité. Cela ouvre vraiment l'accès à la formation pour les personnes ayant des réalités différentes. » Cela dit, il est important de veiller à ce que les apprenants aient tout ce qu'il faut pour réussir. Pour les apprenants en situation de handicap, il s'agit notamment de les aider à choisir la bonne technologie pour répondre à leurs besoins, à se procurer l'équipement technologique (y compris le financement pour l'acheter), à s'assurer que tous les éléments de l'équipement technologique sont compatibles, à fournir une formation sur l'équipement technologique avant le programme de formation professionnelle, à maintenir l'équipement technologique en bon état de fonctionnement et à jour, ainsi qu'à acquérir une maîtrise suffisante de l'équipement technologique pour réussir dans la formation et au travail.

« Il y a un taux élevé d'abandon de l'équipement technologique. Sans formation, l'équipement et les logiciels risquent d'être gaspillés. Lorsqu'un nouvel équipement technologique est mis en place, le client établit dès le départ une liste d'objectifs afin de savoir comment les atteindre, mais aussi pour que nous sachions quels sont ces objectifs. Les objectifs doivent être adaptés pour garantir la rétention et la participation. Si les bases ne sont pas bien jetées, le client ne sera pas préparé à ce qui suivra. Lorsqu'un client reçoit un nouvel équipement technologique, il est généralement en mesure de l'utiliser. Cependant, les logiciels sont continuellement mis à jour avec de nouvelles fonctionnalités. Certains clients en sont avisés et suivent le rythme, mais d'autres ont besoin d'une mise à niveau. La priorité est de répondre aux besoins du client. » (Participant au groupe de discussion, Neil Squire Society)



L'adoption accélérée de la prestation virtuelle pendant la pandémie pourrait présenter des difficultés, mais aussi, dans certains cas, offrir des possibilités d'innovation

L'évolution des technologies et les mesures d'adaptation pendant la pandémie ont permis d'adopter des approches de formation de rechange qui peuvent mieux satisfaire aux besoins de certains apprenants. Les technologies et les formes d'apprentissage qui étaient auparavant associées à l'accessibilité sont devenues plus courantes à mesure que certains formateurs adaptaient les principes de la conception universelle (p. ex. apprentissage asynchrone selon le rythme personnel, apprentissage condensé ou apprentissage au travail, et micro-accréditation). L'apprentissage virtuel pourrait également comprendre, explicitement ou implicitement, une formation aux compétences numériques⁷⁶. Comme l'ont souligné les participants au groupe de discussion composé de secteurs mixtes, dans certains cas, la pandémie a eu une incidence positive sur la qualité de l'apprentissage en ligne : « Notre organisme a pris le temps de fractionner les sujets d'apprentissage selon les compétences, et l'activité s'est avérée très utile. » (groupe de discussion constitué de secteurs mixtes)

Diversité culturelle pouvant inspirer l'innovation en matière de formation

Les apprenants entament souvent leur formation avec un bagage varié lié à leurs origines culturelles et à leur expérience de vie. L'intégration des expériences et des connaissances des apprenants dans l'enseignement peut être un outil puissant pour promouvoir l'innovation en matière de formation et l'engagement des apprenants.

Les apprenants autochtones apportent souvent à la formation des compétences acquises dans le cadre de pratiques et d'enseignements culturels. Les meilleures pratiques pour le personnel des programmes de formation et les instructeurs travaillant avec des apprenants autochtones sont susceptibles de mettre l'accent sur l'intégration de la conscientisation des conséquences culturelles dans le contenu des programmes.

Nouveaux arrivants : Les participants aux groupes de discussion ont souligné l'importance de donner aux apprenants des occasions de faire part de leurs expériences antérieures, leurs compétences et leurs réalisations. Cette approche peut aider les apprenants à passer de l'apprentissage passif à l'engagement actif et à l'établissement d'un lien plus étroit avec le programme de formation, en plus de renforcer la confiance en soi grâce à la réflexion sur les succès passés et la résilience. De plus, les prestataires ont indiqué que les instructeurs ayant une expérience vécue de l'immigration peuvent établir un lien avec les apprenants et agir comme source de motivation puissante pour ces derniers. Il est également possible de renforcer le sentiment d'inclusion encore plus en intégrant des exemples dans le matériel de cours et les évaluations.

⁷⁶ Shaw et collab., 2021; Martel et collab., 2021.

Personnes en situation de handicap : Les approches pédagogiques éprouvées liées aux apprenants en situation de handicap peuvent être des stratégies efficaces à utiliser avec des apprenants de tous types. Un praticien travaillant avec des personnes en situation de handicap a souligné que l'un des avantages des climats d'apprentissage adaptés aux personnes en situation de handicap est la nécessité de proposer le matériel d'apprentissage dans différents formats : « Afin d'enseigner un concept correctement, il faut le répéter à plusieurs reprises en utilisant des termes différents, des supports visuels, un langage adapté ainsi que du sous-titrage. ». Cela contribue à la création d'une communauté d'apprentissage solide, « alors que si vous adoptez une méthode d'apprentissage neurotypique, les méthodologies et les résultats sont différents, et la collaboration et les liens communautaires sont plus faibles » entre les apprenants, qui peuvent avoir des besoins différents.

Canadiens racisés : De nombreux Canadiens racisés sont également de nouveaux arrivants et apportent une expérience internationale. Cependant, la discrimination a été citée comme un obstacle empêchant la pleine reconnaissance des compétences et de l'expérience antérieures, illustrant la nécessité d'une formation inclusive.

*« J'ai travaillé avec beaucoup de gens d'autres pays. Ils avaient les compétences nécessaires en plus d'une expérience internationale, ce qui constituait un atout pour le marché du travail. Cependant, on m'a dit que le fait d'avoir un accent exerçait un effet dissuasif, c'est-à-dire qu'on les regardait de haut parce qu'ils avaient un accent. C'est un obstacle systémique supplémentaire. »
(personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)*

Obstacles et occasions à l'échelle organisationnelle

Modes de prestation uniques

Les apprenants issus de groupes traditionnellement sous-représentés sur le marché du travail et mal desservis par le système éducatif ont des étapes de formation, des objectifs et des obstacles qui leur sont propres. Afin de mobiliser les apprenants et de fournir les meilleurs résultats possibles, les formateurs doivent établir des liens avec les apprenants, et s'ajuster à leur rythme pour déterminer leurs besoins et leurs objectifs d'apprentissage. La formation doit alors aborder les questions et les sujets qui sont pertinents pour les apprenants. Par exemple, avant de passer à la formation aux compétences liées à l'employabilité, il peut être bénéfique pour les personnes débutantes de s'engager dans l'exploration de carrière, la recherche d'emploi et l'établissement

L'intégration d'activités axées sur les relations, comme le réseautage et le mentorat, peut permettre la présentation de modèles qui peuvent avoir été absents dans des contextes d'apprentissage et de vie antérieurs aux apprenants, ainsi qu'offrir des possibilités d'élargir les réseaux sociaux des apprenants, de bâtir un capital social et d'accroître la motivation à terminer la formation.

d'objectifs de formation et d'emploi. Les programmes qui se fondent sur les compétences et l'expertise antérieures et qui combinent théorie, apprentissage pratique et expérience professionnelle sont considérés comme particulièrement efficaces.

Apprenants autochtones : Afin de répondre aux besoins de formation des apprenants autochtones, il faut créer des occasions d'éducation et de formation tenant compte de la culture, par le biais d'un engagement et d'un mentorat culturellement et socialement pertinents qui peuvent encourager la persévérance et l'achèvement de la formation⁷⁷. Les participants aux groupes de discussion ont fait part de la nécessité d'investir du temps et de tisser des liens avec les apprenants sur une base individuelle afin d'établir la confiance, de fournir des encouragements et un soutien sur le plan social, ainsi que de déterminer les besoins et les défis d'apprentissage. Il s'agit notamment de soutenir les apprenants qui quittent le programme et de continuer à leur offrir des options et des encouragements pour les aider à réintégrer la formation lorsque cela est possible, le cas échéant. Le fait d'adapter les objectifs et le matériel d'apprentissage aux apprenants sur le plan individuel et de célébrer les étapes importantes du parcours d'apprentissage sont des stratégies efficaces que les participants ont utilisées pour mobiliser les apprenants.

« L'une des choses que nous considérons comme un facteur important de réussite en matière d'engagement des apprenants est le fait que notre programme soit axé sur la personne qui étudie au lieu de constituer un modèle de prestation unique, et qu'il soit adapté aux apprenants individuels, à la communauté particulière et au contexte d'apprentissage. Nous utilisons du matériel d'apprentissage standard, mais dans l'ensemble, notre modèle consiste à fournir des supports très personnalisés. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

De plus, certains apprenants peuvent commencer leur formation avec un faible niveau d'alphabétisation et n'ont pas accès à des mesures de soutien pour développer ces compétences, ce qui rend la participation à la formation et la réussite très difficiles. Les prestataires de services ont déterminé la nécessité de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, par exemple en mettant à la disposition des travailleurs ayant des lacunes des possibilités de formation intégrée au travail, dans le cadre du perfectionnement professionnel continu.

« Ils essaient de répondre à des normes imposées de l'extérieur. Par exemple, dans le domaine des métiers, il est difficile de les préparer à l'examen d'entrée dans les métiers, car leur niveau d'alphabétisation de départ n'est même pas proche de celui nécessaire pour réussir cet examen. Ainsi, lorsqu'on leur demande de réaliser de telles tâches dans le cadre de la formation, la déconnexion est trop importante. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

⁷⁷ Deonandan et collab., 2019; Restoule et collab., 2013.

Les nouveaux arrivants peuvent être plus intéressés par une formation qui place les compétences dans le contexte de la culture du milieu de travail canadien. Les fournisseurs de formation ont affirmé que ces apprenants s'efforcent souvent d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage en même temps, par exemple de comprendre la culture canadienne de la formation et du milieu de travail, d'acquérir des compétences linguistiques, et d'assimiler le contenu de la formation, ce qui accroît la complexité des mesures de soutien aux apprenants. Par exemple, les formateurs ont donné l'exemple de la difficulté d'utiliser l'anglais ou le français comme langue d'enseignement pour enseigner le calcul ou les compétences numériques.

Les nouveaux arrivants qui possèdent des titres et des certifications étrangers bénéficient souvent d'une formation qui leur présente des voies de rechange d'accréditation, y compris des programmes de perfectionnement pour accéder à des professions similaires, mais non réglementées⁷⁸. Les fournisseurs de services ont reconnu que les titres de compétences et les certifications sont une priorité pour les apprenants, mais plusieurs de ces fournisseurs qui travaillent dans le secteur sans but lucratif ont expliqué qu'ils ne peuvent pas offrir de certifications reconnues à l'extérieur de leur organisme. Comme l'a résumé une personne participant à un groupe de discussion : « Comme prestataire de services, nous voulons répondre aux besoins, mais nous avons parfois les mains liées. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

« Les nouveaux arrivants sont surtout intéressés par un cadre intégré qui renforce les compétences linguistiques et les [Compétences pour réussir], adapté au contexte de la profession ou du domaine d'études qui les intéressent, dans un niveau de langue qu'ils sont prêts à apprendre. La culture du milieu de travail doit également être mise en contexte. Afin de créer un contenu significatif et intégré, les concepteurs doivent avoir une connaissance approfondie du matériel d'origine. » (membre du groupe consultatif, AWES)

De plus, les nouveaux arrivants peuvent entamer une formation avec des niveaux élevés de scolarité et d'expérience professionnelle. Pour ces apprenants, accroître l'engagement peut demander de mettre l'accent sur l'adaptation des compétences et de l'expérience existantes au contexte canadien, y compris d'apprendre à mettre en contexte les compétences acquises à l'étranger pour qu'elles correspondent aux exigences des employeurs canadiens. Les apprenants qui sont éloignés du marché du travail peuvent avoir besoin de suivre une formation pour améliorer leurs compétences en matière d'employabilité avant de pouvoir s'engager de manière significative dans une formation sectorielle. L'intégration d'une introspection sur l'objectif de la formation et sur son application dans la vie réelle est une stratégie proposée pour mobiliser les apprenants.

⁷⁸ Ng et Gagnon, 2020.



La pandémie a accentué le besoin de perfectionnement professionnel supplémentaire visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne

Les instructeurs et les apprenants peuvent être confrontés à des défis dans les domaines de la communication et de la collaboration en ligne, car l'utilisation de gestes et de la communication non verbale pour soutenir la communication verbale est souvent plus difficile. Certains apprenants peuvent également éprouver des difficultés à s'engager dans un modèle d'apprentissage virtuel et ne disposent pas de la formation et des compétences nécessaires pour utiliser efficacement les outils d'apprentissage en ligne⁷⁹. Selon une personne participant à un groupe de discussion, « l'utilisation de la technologie constitue un véritable défi pour les apprenants (p. ex. comment utiliser Zoom ou comment naviguer dans les différents types de plateformes). Nos bénévoles consacrent la majeure partie de leurs cours, surtout au début, à essayer d'apporter un soutien technique, en montrant aux apprenants comment accéder au tableau blanc, à l'écran partagé ou à une salle de réunion. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Il est nécessaire que les programmes de formation tiennent compte des forces et des limites particulières des modèles de formation – en ligne, en personne, synchrone et asynchrone – relativement à l'engagement des apprenants. Comme l'a dit une personne participant à un groupe de discussion : « Certaines personnes préfèrent fortement les programmes en personne, car elles ne ressentent pas le même niveau d'engagement dans les programmes en ligne. Par conséquent, elles ne se présentent pas aux cours en ligne ou ne s'y inscrivent même pas. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière). La même personne a ensuite souligné : « J'ai eu plusieurs apprenants qui préféreraient ne pas suivre la formation du tout plutôt que de la faire en ligne. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

De plus, les participants aux groupes de discussion ont relevé certains obstacles à la mise en place de formations adaptées aux priorités des employeurs et aux réalités du milieu de travail, y compris la nécessité d'adapter les formations pour répondre aux besoins locaux et sectoriels. Les fournisseurs de formation de Littératie Ensemble (anciennement Collège Frontière) ont décrit une série de formations adaptées au milieu de travail offertes à l'échelle nationale, certaines municipalités pouvant fournir de nombreux exemples de formation intégrée au milieu de travail réussie (p. ex. Whitehorse, au Yukon) et d'autres ayant connu un succès émergeant (p. ex. Sherbrooke, au Québec).

Personnes LGBTQ2+ : Les membres de la communauté LGBTQ2+ peuvent bénéficier d'un soutien en matière d'exploration de carrière et d'évaluation des forces et des compétences personnelles, en particulier celles qui complètent la réflexion sur d'autres éléments de l'identité (p. ex. identité de genre ou orientation sexuelle) et le perfectionnement de l'auto-efficacité. Un chercheur explique : « Il serait extrêmement difficile ou presque impossible pour les apprenants des communautés LGBTQ2+ de choisir leur carrière avant de comprendre qui ils sont, et de se sentir totalement confiants et à l'aise avec eux-mêmes⁸⁰. » De plus, les personnes prêtes à entrer sur le marché du travail peuvent bénéficier de stratégies pour les aider à gérer des situations interpersonnelles difficiles et à faire face à la discrimination en milieu de travail⁸¹.

⁷⁹ Engzell et collab., 2021; Dorn et collab., 2021.

⁸⁰ McFadden, 2015.

⁸¹ Chen et Keats, 2016; Ontario HIV Treatment Network, 2018.

Personnes en situation de handicap : Les participants aux groupes de discussion ont souligné l'importance de disposer de programmes organisés en fonction de l'atteinte de certaines étapes et de services qui soutiennent les apprenants à toutes les étapes de la recherche d'emploi. Les fournisseurs de formation ont identifié le besoin de services de pré-emploi (y compris l'évaluation des forces personnelles et l'exploration de carrière), de services de placement professionnel et de soutien continu, afin que les apprenants puissent continuer à progresser une fois qu'ils sont employés. Les apprenants prêts à s'engager dans des activités professionnelles peuvent également bénéficier d'un apprentissage sur les mesures d'adaptation pertinentes offertes milieu de travail⁸². L'importance de combler les lacunes des services et de soutenir les apprenants pendant les périodes de transition (p. ex. passage à l'âge adulte ou transition vers l'emploi) a également été soulignée. À l'heure actuelle, les services sont fragmentés entre plusieurs organismes, ce qui peut entraîner des interruptions de service, notamment lors des transitions.

Manque de progression de carrière ou de mise en contexte dans le perfectionnement professionnel à plus long terme

Afin de garantir un engagement et une motivation élevés de la part des employés, les formations doivent être adaptées aux exigences du poste et aux priorités de l'entreprise, comme l'amélioration des indicateurs de performance clés liés à la productivité, à la santé et à la sécurité, à la qualité du service ou du produit, et au service à la clientèle⁸³. Le contenu des formations doit être mis en contexte pour mettre l'accent sur les modifications en matière de compétences et de comportements qui peuvent être mises en œuvre en milieu de travail, afin de contribuer à améliorer les résultats de l'entreprise. Cependant, les praticiens ont fait remarquer que les programmes adaptés au niveau de compétences des apprenants et aux résultats d'apprentissage précis sont importants, mais que leur création nécessite beaucoup de ressources. Les innovations en matière de formation, comme l'apprentissage intégré au travail, ont également leurs limites. Selon un praticien, « il est difficile de gérer les priorités concurrentes qui surviennent en milieu de travail, qui perturbent les plans d'apprentissage formels, et qui peuvent rendre difficile la collaboration avec des partenaires de formation tiers ».

Secteurs multiples : Un thème qui s'est dégagé des groupes de discussion est l'idée selon laquelle les formations ne permettent pas nécessairement aux apprenants de « gravir les échelons », mais plutôt de « compléter un programme d'entraînement » (personne participant à un groupe de discussion, PCL Construction), c'est-à-dire que les employeurs peuvent percevoir la façon dont les compétences individuelles et les compétences de base sont liées. Cela permet aux apprenants d'être plus autonomes dans l'organisation de leur carrière et de progresser de

⁸² Shaw et collab., 2021.

⁸³ Secrétariat national à l'alphabétisation.

manière latérale plutôt que simplement hiérarchique. Un prestataire de services a fait remarquer que « souvent, les postes sont établis en fonction des besoins, et les gens peuvent ressentir la nécessité de créer leur propre emploi et d’acquérir les compétences nécessaires pour le faire. Il y a un grand nombre de possibilités. » (personne participant à un groupe de discussion, CLAC Training).

Tourisme : Les participants aux groupes de discussion ont remarqué que la formation présente des propositions de valeur différentes pour des publics différents. Les avantages de la formation doivent être présentés différemment en fonction des publics. Lorsqu’il communique avec un public jeune, le secteur doit adopter et refléter les valeurs de la jeune génération, ce qui comprend la durabilité sur le plan écologique, la réconciliation, l’équité, la diversité et l’inclusion. Les formations doivent également être adaptées aux nouvelles demandes en matière de compétences. De nombreux participants ont souligné la nécessité d’offrir une formation aux employeurs afin de mieux intégrer et retenir les employés issus de la diversité.

Nouveaux arrivants : Les fournisseurs de formation ont insisté sur la nécessité de soutenir la mobilité et la progression professionnelles des nouveaux arrivants qui entrent sur le marché du travail canadien – beaucoup d’entre eux ont une expérience préalable, mais peuvent devoir d’abord occuper des emplois de subsistance pendant qu’ils s’installent, passent par le processus de reconnaissance de leurs titres de compétences ou acquièrent des compétences linguistiques. Par exemple, les personnes ayant un faible niveau de langue ou une éducation non reconnue peuvent accéder à des postes de premier échelon, mais leurs possibilités d’avancement sont limitées. Des possibilités de mobilité et de progression professionnelles seraient bénéfiques.

Coordination incertaine entre les compétences techniques et les compétences transférables

Dans le contexte de l’évolution des besoins en main-d’œuvre, et en particulier dans le contexte des répercussions économiques de la pandémie de COVID-19 et de la numérisation accrue du lieu de travail, il est essentiel de fournir une formation aux compétences fondatrices transférables qui s’arriment avec les compétences propres à des professions. Le manque de coordination entre les compétences techniques et les compétences transférables constitue un obstacle, tout comme la réticence des employeurs à investir dans une formation qui n’est pas perçue comme améliorant directement le rendement des employés en milieu de travail. L’importance accrue accordée aux compétences socio-émotionnelles, qui peuvent être appliquées directement en milieu de travail et favoriser la mobilité professionnelle future, offre la possibilité de faciliter une meilleure adéquation entre les besoins des employeurs et ceux des apprenants.

Une personne participant à un groupe de discussion a remarqué que les compétences socio-émotionnelles peuvent être enseignées de manière formelle, mais qu'une grande partie de cet apprentissage a lieu de manière informelle grâce à la socialisation en personne et le contact avec les instructeurs et les collègues : « Cet apprentissage peut avoir lieu formellement, mais aussi de manière informelle à travers le travail ou la formation, voire la vie quotidienne. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Tourisme : Une personne participant à un groupe de discussion a remarqué que la formation est encore perçue par certains comme un exercice symbolique. De nombreux employeurs ne soutiennent pas la formation, estiment que la formation ne relève pas de leur responsabilité ou s'attendent à ce que les employés aient déjà les compétences nécessaires pour le travail. Le modèle des Compétences pour réussir peut être adapté aux besoins des employeurs de manière à ce qu'ils puissent utiliser le cadre pour reconnaître et tirer parti des talents déjà présents dans leur main-d'œuvre. Le perfectionnement des compétences des employés déjà présents dans le secteur est considéré comme un moyen de répondre aux besoins de l'industrie, mais il faudra que les employeurs créent des possibilités d'évolution ou mettent l'accent sur celles qui existent déjà.

« C'est ce qui est arrivé dans le secteur du tourisme, où la pénurie de main-d'œuvre est si importante. Des voies de progression professionnelle pour les employés de premier échelon auraient dû être établies dans le passé, mais le secteur ne l'a pas fait, et il fait maintenant face à une pénurie. » (personne participant à un groupe de discussion, représentant l'industrie de la transformation des aliments)

Construction : Comme l'a déclaré une personne participant à un groupe de discussion représentant un grand employeur du secteur de la construction, « le concept d'intelligence émotionnelle commence à prendre de l'ampleur dans le secteur et dans le monde des affaires. [...] Nos pensées liées à nos émotions peuvent avoir une incidence sur la qualité de nos apprentissages et sur notre capacité à mettre en œuvre d'autres compétences. Il s'agit d'un élément important à diffuser parce qu'il complète tous les autres types d'apprentissages que nous réaliserons en milieu de travail. »

Reconnaissance accrue de la conception universelle de l'apprentissage

Les apprenants commencent leur formation et leur lien d'emploi avec un éventail diversifié de compétences, de capacités, d'objectifs et de besoins. Cela peut créer des difficultés pour fournir une formation pertinente et appropriée à tous les groupes. L'une des façons de surmonter cet obstacle est de soutenir une approche de conception universelle de l'apprentissage dans laquelle le matériel est planifié et conçu pour être accessible à tous. L'amélioration de l'accessibilité et de la facilité d'engagement dans la formation par ce type d'approche est une façon d'éliminer les obstacles à la participation dans la formation, et de fournir des mesures de soutien supplémentaires si nécessaire. Ce thème s'est dégagé de plusieurs groupes de discussion et, par définition, s'applique à tous les groupes et secteurs.

« J'aimerais qu'un jour, le matériel et la prestation des formations soient organisés de manière à ce que nous n'ayons pas à faire appel à des méthodes distinctes pour répondre à des besoins distincts. Avec la conception universelle de l'apprentissage, nous offririons des formations qui satisfont aux besoins de tout le monde. C'est l'avenir que j'attends avec impatience. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES)

« Si nous ne mettons pas en œuvre les principes de la conception universelle de l'apprentissage pour donner aux gens la possibilité de décider par eux-mêmes de ce dont ils sont capables, nous ne garderons pas les générations futures engagées dans le perfectionnement de la main-d'œuvre à long terme. » (personne participant à un groupe de discussion, PCL Construction)

Possibilités de narration sectorielle pour améliorer la perception des emplois de premier échelon

Les grands secteurs comme la construction, le tourisme et l'industrie manufacturière sont souvent perçus comme des lieux de formation, car les employés de premier échelon acquièrent souvent des compétences fondatrices transférables à d'autres contextes. Toutefois, cette transférabilité des compétences peut également donner l'impression erronée qu'il existe peu de possibilités d'approfondir les compétences propres au secteur et de suivre des parcours professionnels à plus long terme au sein de ce secteur. Comme l'a affirmé une personne participant à un groupe de discussion, « nous n'avons pas bien présenté toutes les possibilités de carrière qui existent dans le secteur, en particulier au fur et à mesure qu'un employé gravit les échelons. » Les praticiens et les membres du secteur reconnaissent la nécessité d'élaborer et de diffuser des messages plus attrayants et informatifs visant à illustrer et à recommander une multitude de parcours professionnels intéressants au sein du secteur. Comme l'a affirmé un praticien ayant une expérience de formation dans de multiples secteurs, la principale question à se poser est la suivante : « Quelle est l'histoire que nous racontons dans le secteur du tourisme au Canada qui inciterait les gens à y faire carrière? Nous n'avons pas d'histoire et ce n'est pas très intéressant, et il en va de même pour les secteurs de la transformation des aliments et de la construction. »

Tourisme : Dans l'industrie du tourisme, le taux de roulement moyen est de 70 % à 80 % pour les travailleurs réguliers à temps plein, et peut atteindre 100 % pour les travailleurs rémunérés à l'heure⁸⁴. La majorité des travailleurs du secteur ne perçoivent pas leur emploi comme une « carrière », ce qui est partiellement attribuable au salaire horaire moyen plus faible dans le secteur par rapport aux autres moyennes sectorielles. La perception négative et la méconnaissance de l'industrie de l'accueil et du tourisme ont été évoquées par de nombreux participants aux groupes de discussion. Plusieurs d'entre eux ont souligné la nécessité de changer la perception du secteur et ont fourni des recommandations sur les façons d'y parvenir. Les employeurs hésitent à investir dans la formation, car la majorité de leurs employés les quittent pour d'autres entreprises ou d'autres secteurs. Cela contribue également au fait que les employeurs s'attendent à ce que les employés arrivent déjà entièrement formés. D'autres participants ont souligné l'avantage que l'industrie du tourisme soit perçue comme « milieu de formation », et ont remarqué que cette perception pourrait être utilisée pour attirer les travailleurs et les inciter à rester : « Les employeurs doivent utiliser la formation comme mesure incitative afin de rendre le secteur très attrayant. » (personne participant à un groupe de discussion, Ontario Tourism RTO12). La même personne a également ajouté : « Il incombe désormais au propriétaire de prendre un moment pour se demander : "Qu'est-ce que je vais proposer pour que cela vaille la peine pour ces personnes?" Si de telles mesures sont impossibles parce que vous êtes une petite entreprise et ne pouvez pas vous le permettre financièrement, une formation est une bonne option. Il s'agit donc de repenser cet élément et d'envisager la formation comme une mesure supplémentaire pour inciter les gens à rester. C'est une question de loyauté. ». La rétention des travailleurs dans l'industrie est essentielle pour le retour sur investissement de la formation. Cette idée a été résumée par une personne participant à un groupe de discussion, qui a partagé le slogan d'une prochaine campagne : « Nous allons attirer des travailleurs, mais former des professionnels. » (personne participant à un groupe de discussion, Ontario Tourism RTO12).

Formation dans les secteurs à haut roulement de personnel

Dans des secteurs comme le tourisme, les participants aux groupes de discussion ont déclaré que les niveaux élevés de roulement du personnel peuvent être un facteur qui dissuade les employeurs d'offrir des formations. Le maraudage et la perte de talents sont des phénomènes que de nombreux participants ont constaté de première main : « Heureusement, ou malheureusement, au cours des 15 dernières années, nous avons formé des personnes incroyables au sein de l'industrie de l'accueil et du tourisme. Elles sont très polyvalentes et constituent un atout pour n'importe quelle équipe. » (Personne participant à un groupe de discussion, Centennial College).

⁸⁴ Conference Board du Canada, 2021a.

« Les parties prenantes du secteur doivent expliquer l'importance et la valeur des compétences tout au long du parcours de formation afin de montrer les possibilités de progression dès le départ. L'une d'elles a décrit le processus comme montrant aux apprenants ce que l'avenir leur réserve s'ils le souhaitent. » (personne participant à un groupe de discussion, Immigrant Employment Council of B.C.)

Industrie manufacturière : Les facteurs qui contribuent à la pénurie de main-d'œuvre dans l'industrie manufacturière comprennent le manque d'attrait et le fait que la nouvelle génération de travailleurs en a une perception négative⁸⁵. Il est de toute évidence nécessaire d'atteindre un public plus jeune et de changer sa perception du secteur. Les initiatives visant à changer les perceptions devraient mettre l'accent sur les innovations actuelles et à venir, comme « [...] les discussions sur l'industrie manufacturière de pointe, ainsi que l'allure que prendra la quatrième vague [de la révolution industrielle] et les conséquences de celle-ci sur les possibilités en matière de carrière. » (membre du groupe consultatif, EMC). Il convient également de tenir compte de la nature changeante des compétences nécessaires pour travailler dans le secteur : « Le fait d'aider les gens à voir que l'avenir de l'industrie manufacturière nécessitera probablement moins de travail manuel peut aussi changer positivement la façon dont divers travailleurs perçoivent les possibilités. » (membre du groupe consultatif, EMC).

Obstacles et occasions à l'échelle interpersonnelle

Accès limité aux alliés qui peuvent créer un climat d'apprentissage sûr

De nombreux groupes de population, comme les Autochtones, les Canadiens racisés, les personnes en situation de handicap et les personnes LGBTQ2+, sont plus susceptibles de subir de la violence et des traumatismes. L'exposition aux traumatismes et à la violence se traduit souvent par une capacité réduite à participer dans des programmes, une baisse de la confiance dans les systèmes organisationnels, des troubles de la mémoire, des difficultés d'attention et de concentration, une perception négative de soi (p. ex. faible auto-efficacité) et d'autres difficultés qui entravent l'apprentissage de nouvelles compétences⁸⁶. Lorsqu'une personne suit une formation, elle court le risque d'exacerber certains symptômes de traumatisme ou de nouveau traumatisme en raison de l'exclusion sociale (p. ex. suivre une formation qui ne prend pas en compte et ne reflète pas leurs besoins et leurs intérêts), de la stigmatisation ou des micro-agressions. Ces expériences peuvent décourager encore plus les apprenants d'établir une relation avec une institution, et nuire davantage à leur santé mentale et à leur sentiment d'inclusion ou d'appartenance. Afin d'aider les apprenants à franchir les étapes de la formation et de l'emploi, il faut des formateurs et des éducateurs capables de parler des défis et des obstacles particuliers

⁸⁵ Food Processing Skills Canada, 2018; Deloitte, 2018; Bailey et Manyika, 2013.

⁸⁶ Bobadilla et collab., 2021.

auxquels sont confrontés les groupes d'apprenants vulnérables, de mettre les apprenants en lien avec les ressources, et de créer un climat sûr pour les apprenants.

« Nous plaçons nos apprenants dans un environnement où ils peuvent apprendre. Nous offrons des mentors pour les encadrer ainsi que des ateliers pour travailler sur leurs compétences en communication, en particulier celles liées au lieu de travail. L'introspection est aussi grandement encouragée. Il s'agit d'un endroit sûr où les gens peuvent parler de leurs difficultés, de leurs craintes et de la façon dont ils seraient perçus ou jugés en raison de leur origine ou de leur inexpérience. Nous avons placé des étudiants en milieu de travail. Au début, l'expérience n'était pas positive, car ils se sentaient très stressés. Cependant, leurs mentors les ont poussés et encouragés. Ils savent maintenant qu'ils sont capables [...]. Lorsqu'ils entrent sur le marché du travail, les mentors continuent à offrir leur soutien. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Les apprenants autochtones, en particulier les descendants des survivants des pensionnats autochtones, peuvent éprouver un malaise profond face aux cadres de formation. Les apprenants bénéficieront probablement de programmes tenant compte des traumatismes, dans lesquels les prestataires de formation sont informés des symptômes des traumatismes et peuvent fournir des ressources pour des mesures de soutien culturellement pertinent⁸⁷. Les organismes de formation qui travaillent avec des apprenants autochtones doivent apprendre, écouter, réfléchir, et comprendre la façon dont l'héritage du colonialisme continue de toucher la vie des Autochtones⁸⁸. Pour ce faire, ils peuvent employer des formateurs qui sont sensibles au racisme, à la discrimination et aux préjugés, et qui connaissent les conséquences de la discrimination sur les parcours de formation et d'emploi des apprenants. À l'échelle de l'organisme, l'intégration de temps et d'espace pour l'établissement de relations de confiance dans la planification du programme et l'élaboration du parcours d'études est un exemple d'adaptation pour orienter la formation en fonction des besoins des apprenants autochtones⁸⁹.

Personnes LGBTQ2+ : Les services tenant compte des traumatismes et de la violence sont systématiquement perçus comme essentiels pour les apprenants LGBTQ2+⁹⁰. Les participants aux groupes de discussion ont identifié un besoin de formateurs informés qui ont les compétences nécessaires pour offrir des formations aux communautés LGBTQ2+. La mesure dans laquelle les formateurs peuvent mettre en œuvre une conception de la formation fondée sur les traumatismes et la violence, y compris des mesures visant à assurer la sécurité culturelle et l'inclusion des personnes LGBTQ2+, peut avoir une incidence sur l'engagement des apprenants. Les formateurs et les éducateurs qui sont membres de la communauté LGBTQ2+ peuvent aborder les défis particuliers auxquels sont confrontées les personnes LGBTQ2+ en matière

⁸⁷ Brooks-Cleator et collab., 2021.

⁸⁸ Thistle, 2017.

⁸⁹ Brooks-Cleator et collab., 2021.

⁹⁰ Pakula et Smith Fowler, 2021; Streeter et collab., 2020.

d'emploi, orienter les apprenants vers des ressources, et établir des liens entre l'apprentissage en classe et les responsabilités en milieu de travail⁹¹.

Canadiens racisés : Les prestataires de services ont soulevé la nécessité de créer des environnements de formation jouant le rôle de climat sûr et sans jugement, qui permettent aux apprenants de réfléchir à leurs expériences et de les partager, de renforcer leurs compétences et leur confiance en soi, et de recevoir un soutien sur le plan social. Le personnel doit également être formé et comprendre les réalités et les expériences des apprenants avec lesquels il travaille.

« Les prestataires de formations ou de programmes doivent également être sensibilisées et formées afin que la compréhension soit réciproque. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

« Plusieurs nouveaux apprenants ont vécu un traumatisme. J'ignore comment aborder cela dans un programme de formation, à moins d'avoir d'autres services d'accompagnement. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Nouveaux arrivants : Les instructeurs qui travaillent dans les programmes d'établissement ont une formation et une expérience de l'enseignement de l'anglais comme langue seconde, mais les instructeurs dans les contextes de formation sectorielle ou d'emploi peuvent avoir une expérience limitée de l'enseignement aux nouveaux arrivants d'origines diverses, y compris pour reconnaître les niveaux de langue de départ ou les façons dont les faibles niveaux de langue peuvent masquer les compétences en matière d'emploi des apprenants. Plusieurs participants aux groupes de discussion ont remarqué une divergence entre le niveau de langue nécessaire pour la formation et celle exigée pour le travail, ainsi que des divergences entre les niveaux de langue nécessaires pour *participer* dans une formation spécialisée et ceux exigés pour la *réussir*. Les prestataires ont convenu que dans leurs programmes, la formation professionnelle et la formation linguistique sont intégrées, et qu'une coordination plus étroite entre le niveau de langue véritable et le niveau de langue requis est nécessaire.

De plus, les prestataires de formation ont souligné que les besoins d'apprentissage des nouveaux arrivants vont au-delà des niveaux de langue; les apprenants peuvent être confrontés à d'autres obstacles, comme un faible niveau d'alphabétisation ou des difficultés d'apprentissage qui peuvent être interprétés à tort comme des problèmes linguistiques. De nombreux nouveaux arrivants font également des apprentissages sur le plan culturel et acquièrent une compréhension des coutumes, des attentes sociales et des systèmes canadiens, ce qui ajoute une facette supplémentaire à leur expérience de formation. En bref, on demande aux apprenants d'apprendre simultanément la langue, le contenu de la formation, et les méthodes occidentales d'enseignement et d'apprentissage. Les éducateurs peuvent adopter des stratégies visant à adapter leurs méthodes d'enseignement aux défis auxquels certains groupes de nouveaux

⁹¹ Chen et Keats, 2016.

arrivants sont confrontés; cependant, les formateurs peuvent être limités par des contraintes de temps, ainsi que par des charges de travail importantes et des ressources limitées pour fournir un soutien supplémentaire⁹².

« Ils doivent apprendre à connaître nos systèmes de formation et d'acquisition de connaissances, en plus de tous les renseignements que nous essayons de leur transmettre en même temps. C'est un apprentissage à de multiples niveaux. » (personne participant à un groupe de discussion, NorQuest College)

Personnes en situation de handicap : Les handicaps sont extrêmement divers. Les répercussions fonctionnelles des conditions à l'origine des handicaps varient d'une personne à l'autre, et les besoins d'apprentissage des personnes en situation de handicap ne sont souvent pas correctement déterminés, en raison d'idées fausses et du manque d'évaluations et de diagnostics de qualité qui soient financièrement accessibles. De plus, certains handicaps (ou leurs manifestations) peuvent être méconnus ou « invisibles », ce qui empêche les personnes d'accéder à des mesures de soutien, et peut conduire les instructeurs à prendre leurs difficultés pour des lacunes en matière de compétences. Dans l'ensemble, le manque de sensibilisation peut entraîner des préjugés négatifs, des idées fausses et une volonté réduite de fournir des mesures d'adaptation dans un contexte d'apprentissage.

En plus du manque de sensibilisation et des défis associés à l'obtention d'un diagnostic, les personnes peuvent être confrontées à des obstacles à la divulgation de leur handicap, en raison de la stigmatisation, d'expériences négatives antérieures liées à la divulgation, ou d'un handicap qui a une incidence sur la communication et les relations interpersonnelles⁹³. Les participants aux groupes de discussion ont remarqué que les mesures de soutien et d'adaptation devraient également être accessibles aux instructeurs et au personnel, qui peuvent aussi avoir une expérience vécue du handicap et bénéficier d'une culture de travail flexible et sensible aux capacités.

« Les fournisseurs des services de soutien et des programmes de formation devraient prendre conscience du fait que les membres du personnel qui gèrent ces programmes peuvent être eux-mêmes des personnes en situation de handicap et qu'ils devraient donc leur offrir la même flexibilité avant et pendant l'emploi que celle qu'ils offrent à leurs clients. Ils doivent prêcher par l'exemple. » (personne participant à un groupe de discussion)

⁹² Benseman, 2014; Miller et collab., 2014; Windle et Miller, 2012.

⁹³ von Schrader et collab., 2014; Lingsom et collab., 2008.

Mentorat par le personnel et les diplômés du programme ayant une expérience vécue commune

Dans plusieurs groupes de discussion, les prestataires de services ont souligné le rôle essentiel que joue le soutien personnel (formel et informel) dans l'engagement des apprenants. Le soutien personnel peut être fourni par des mentors, des personnes ayant une expérience vécue commune, des personnes de la communauté, ou des membres d'organismes ayant acquis une compétence culturelle et une empathie qu'ils mettent à la disposition des apprenants.

Personnes en situation de handicap : En plus de ces mentors, les employeurs qui offrent un mentorat et du soutien interpersonnel sont considérés comme bénéfiques pour la réussite du placement professionnel.

« Dans le domaine du perfectionnement professionnel, nous recherchons de plus en plus des employeurs désireux d'assumer davantage le rôle de mentor, et de fournir une certaine souplesse et des mesures d'adaptation visant à favoriser la réussite, par opposition aux employeurs qui font reposer tout le poids de la réussite sur les efforts des apprenants. » (personne participant à un groupe de discussion, Richmond Society for Community Living)

Autochtones : Certains prestataires de services ont fait part de leur intérêt à travailler avec un nombre limité de participants à la fois, et de mettre l'accent sur l'établissement de relations individuelles. Comme le mentionne l'un de ces prestataires de services : « En ce moment, nous ne nous concentrons pas sur le volume de nos efforts, mais sur leur qualité. » (personne participant au groupe de discussion des apprenants Autochtones). La communication avec les participants par message texte, par téléphone et par des visites à domicile a été utile pour promouvoir et maintenir l'engagement dans la formation.

Canadiens racisés : Les relations de mentorat jouent un rôle essentiel dans le développement de la confiance et dans l'acquisition des compétences des apprenants. Cependant, la fourniture de telles mesures de soutien peut être difficile dans de nombreuses relations de mentorat, en particulier lorsque les mentors travaillent sur une base volontaire et ne sont pas formés pour procurer de manière sécuritaire un niveau élevé de soutien socio-émotionnel.

« Je suis d'accord pour dire que le mentorat est essentiel. La confiance que les apprenants acquièrent est en fait beaucoup plus importante que le sujet d'étude. Nous fournissons un bon encadrement. Les bénévoles ne sont parfois pas en mesure de fournir un soutien global aux apprenants. Certains bénévoles comprennent l'appui demandé et le fournissent, mais d'autres non. Dans ces situations, la relation mentor-apprenant s'effondre. L'idée de mentorat est assez importante, mais les bénévoles ne parviennent pas toujours à établir une relation de confiance avec les apprenants. C'est normal, ils ne sont ni experts ni psychologues. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble - anciennement Collège Frontière)

Nouveaux arrivants : L'expérience personnelle d'autres personnes qui ont réussi est une grande source de motivation. Les prestataires de formation ont décrit avoir fait venir d'anciens

apprenants en classe pour parler de leur expérience personnelle, de leur parcours, des services qu'ils ont reçus et de leur situation actuelle. Ces histoires personnelles ont été une source d'inspiration et de motivation pour de nombreux apprenants, ont fourni des exemples concrets en matière de cheminement professionnel et de carrière, et ont donné la motivation nécessaire pour persévérer dans les objectifs d'apprentissage et s'engager davantage dans la formation. Une stratégie pour renforcer les liens a consisté à prendre des nouvelles des apprenants par téléphone; une autre a consisté à susciter la participation d'employeurs comme partenaires.

« J'ai vu la manière dont certains apprenants ont pu s'engager activement dans leur formation grâce à des enseignants immigrants ou issus de familles d'immigrants, mais pas uniquement. Lorsque les enseignants établissent un lien avec leurs élèves en faisant part leur expérience et en expliquant la manière dont ils ont trouvé du travail et surmonté des défis, ils créent un lien. L'expérience devient réelle. Il ne s'agit plus d'un programme éducatif créé par une entité anonyme, mais par de vraies personnes. Ce sont des expériences vécues. Je pense que ce lien favorise l'engagement et la participation. Lorsqu'un lien est établi, les apprenants s'engagent davantage. C'est une relation de confiance mutuelle. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES)

« Nous avons besoin de personnel qui a la capacité ou l'intérêt de consacrer du temps aux apprenants, d'établir des liens avec eux, et de favoriser l'avancement des gens grâce à des services aussi personnalisés que possible. C'est ce qui, à mon avis, fonctionne le mieux avec les clients qui sont isolés du monde du travail. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Le soutien de la communauté est également important. Toutefois, le climat d'apprentissage doit aussi encourager les apprenants à sortir de leur zone de confort : « Si vous pouvez vous réfugier dans votre communauté, parler à votre aise dans votre langue maternelle, manger des plats familiers ou faire quoi que ce soit d'autre qui vous procure un sentiment de confort, il peut être difficile de vouloir faire autre chose. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Apprenants LGBTQ2+ : Les participants aux groupes de discussion ont identifié un nombre croissant de mesures de soutien, notamment des groupes de soutien par les pairs, des programmes de préparation à l'emploi adaptés aux personnes LGBTQ2+, des mesures de soutien visant à favoriser des milieux de travail inclusifs et respectueux des personnes queers pour les employeurs, ainsi qu'une sensibilisation et une éducation accrues parmi les personnes souhaitant devenir des alliés de la communauté LGBTQ2+. Par exemple, il y a une sensibilisation et une compétence croissantes au sujet de l'utilisation des bons pronoms. La communauté LGBTQ2+ elle-même a été identifiée comme un atout et, à l'échelle individuelle, les membres de la communauté LGBTQ2+ se sont décrits comme ayant des niveaux élevés d'empathie, d'ingéniosité, de résilience et de patience. Cependant, les expériences de discrimination, de micro-agressions et d'exclusion sont encore fréquentes, même au sein de la communauté LGBTQ2+ elle-même, et peuvent constituer des obstacles et contribuer à des difficultés sur le plan de la santé mentale. Les mesures de soutien interpersonnel figurent parmi

les principaux moyens de faire face aux expériences négatives et d'en atténuer les répercussions. Par exemple, les participants ont rapporté avoir vécu des situations où des alliés leur ont tendu la main après un incident où des propos blessants avaient été tenus, ou encore avoir vu des instructeurs combattre activement les micro-agressions en classe. Une suggestion pour une plus grande inclusion a été de désigner un protecteur des apprenants dans les formations. Il s'agirait d'une personne à qui chacun peut s'adresser durant le programme pour signaler de manière sécuritaire et confidentielle des cas de discrimination ou d'intimidation.

Efforts (importants) des employeurs pour concevoir un écosystème d'apprentissage avec des communautés accueillantes

Les participants aux groupes de discussion ont fait part d'exemples encourageants d'employeurs et de communautés qui s'unissent pour créer des environnements de travail et d'apprentissage ouverts, inclusifs, accueillants et durables. Ceux-ci ont émergé des discussions avec le secteur du tourisme, mais les participants représentant d'autres secteurs voient également des possibilités de les reproduire dans leur propre environnement.

Le secteur du tourisme et les nouveaux arrivants : Dans le cadre de l'effort plus large de perfectionnement de la main-d'œuvre, une personne participant à un groupe de discussion a contribué à la création de liens communautaires accueillants et inclusifs : « Nous tentions d'inciter les nouveaux arrivants à venir habiter dans notre communauté et à participer au développement économique. » Cela faisait partie du plan de durabilité de l'employeur, qui avait comme objectif la poursuite des efforts de développement et d'investissement dans des ressources qui peuvent continuer à bénéficier à la fois aux employés de l'entreprise et aux personnes de la communauté. Ces mesures comprenaient des ressources organisationnelles concrètes, comme des politiques en milieu de travail, une infrastructure axée sur la lutte contre le racisme, et des atouts fondés sur la culture comme la collaboration avec des organismes communautaires, pour organiser des événements interculturels à l'intention des employés et des résidents. Une autre personne membre d'un groupe de discussion a avancé le concept de « tourisme régénérateur » dans lequel les employeurs reconnaissent la nature bidirectionnelle de leurs activités en raison des liens étroits entre leurs priorités commerciales et le bien-être de la communauté, ce qui les motive à investir dans celle-ci. Ces employeurs auraient probablement de meilleurs taux de rétention, car les employés sont susceptibles de ressentir un fort sentiment d'appartenance à la communauté dans laquelle ils travaillent, apprennent et font carrière.

Obstacles et occasions à l'échelle individuelle

Accumulation d'obstacles entraînant des risques de retard

Il existe une variété d'obstacles qui peuvent avoir une incidence négative sur l'engagement des apprenants. À l'échelle sociétale, les apprenants peuvent être confrontés à de la discrimination, ce qui a des répercussions considérables, notamment une difficulté accrue à trouver et à conserver un emploi, un risque de discrimination et d'obstacles dans les interactions interpersonnelles, et l'intériorisation de messages négatifs qui peuvent conduire à des niveaux inférieurs d'auto-efficacité et de santé mentale. Le fait de devoir franchir ces obstacles peut réduire le temps et l'énergie que les apprenants peuvent consacrer à la formation, ce qui augmente le risque de prendre du retard. Outre les obstacles sur le plan social, les apprenants peuvent avoir des priorités de vie concurrentes, comme des responsabilités familiales, un autre emploi et la nécessité de pourvoir à leur subsistance.

Nouveaux arrivants : La nécessité d'apprendre à naviguer dans le système canadien et les activités liées à l'établissement (p. ex. audiences d'immigration, recherche d'un logement, inscription des enfants à l'école, etc.) peuvent limiter le temps disponible pour la formation.

Personnes en situation de handicap : La nécessité de s'adapter aux nouvelles technologies d'assistance et de demander des mesures d'adaptation (en formation ou dans d'autres domaines de leur vie) peut limiter la capacité des apprenants à se concentrer sur la formation.

« Lorsque les gens commencent à avoir l'impression d'être laissés pour compte, ils ne veulent pas participer. Des apprenants se retirent donc des programmes de formation. Si vous savez reconnaître rapidement les personnes qui ont des difficultés, vous pouvez mettre en place des mesures de soutien pour les aider, mais si elles sont laissées à elles-mêmes, elles devront recommencer le processus, voire renoncer à trouver un emploi. » (personne participant à un groupe de discussion, Douglas College)

Manque de reconnaissance des besoins en compétences, et désir de résultats immédiats en raison des besoins de subsistance

De nombreux apprenants estiment que le fait d'investir dans la formation entraîne un manque à gagner important en raison de leurs besoins de subsistance (p. ex. besoin d'un revenu immédiat, ou de trouver et de maintenir un logement stable) et des priorités de vie concurrentes, y compris un emploi de premier échelon et des responsabilités familiales. Dans l'ensemble des groupes de discussion, les formateurs ont fait part du désir des apprenants de recevoir une formation intégrée au travail, c'est-à-dire une formation en compétences contextualisées qui peut être appliquée immédiatement pour trouver un emploi et y réussir.

Nouveaux arrivants : La motivation à persévérer dans la formation est souvent liée à des objectifs précis, comme l'entrée sur le marché du travail. Pour certaines aptitudes, comme les compétences numériques, les résultats d'apprentissage peuvent être observés immédiatement, puisque la formation est concrète; les progrès en matière de littératie numérique de base ou de maîtrise d'Excel sont observables juste après la formation. En général, une formation pratique liée à ces objectifs est souvent plus attrayante, car les apprenants perçoivent des résultats et des avantages concrets. Les formations portant sur des compétences plus abstraites, comme la créativité et l'innovation, exigent des efforts supplémentaires de la part des formateurs pour aider les apprenants à établir le lien entre le programme actuel et les avantages à plus long terme.

« Par exemple, dans nos programmes, nous étudions l'informatique de base. Les élèves apprennent à utiliser la souris, le clavier et un navigateur, et, le lendemain, ils peuvent mettre leurs connaissances en pratique. En ce qui concerne l'engagement et les réalisations, je dirais que ces compétences sont plus simples à enseigner, car les apprenants peuvent s'en servir tout de suite. Elles sont immédiatement perçues comme étant utiles. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Accès limité aux services de soutien globaux, menant à des difficultés à se présenter aux séances de formation

Les difficultés liées à un manque de transport, à des services de garde d'enfants abordables et à des mesures de soutien en matière de santé mentale peuvent entraver la pleine participation des apprenants, ainsi que la persévérance dans la formation et son achèvement. La persévérance dans la formation peut également être difficile en raison d'un grand nombre de responsabilités externes, comme la famille, les processus d'immigration, un autre emploi ou l'établissement dans une nouvelle communauté.

Personnes en situation de handicap : Les handicaps peuvent être liés à des problèmes de santé mentale, coexister avec des problèmes de santé mentale, ou entraîner des problèmes de santé mentale comme conséquences d'un handicap primaire. Par exemple, les personnes vivant avec des troubles de l'apprentissage ou un TDAH ont un risque plus élevé de souffrir de dépression⁹⁴.

Les personnes LGBTQ2+ sont plus susceptibles de vivre des difficultés sur le plan de la santé mentale que la population non LGBTQ2+ (c.-à-d. 3,0 fois plus de risques chez les personnes bisexuelles, et symptômes 1,7 fois plus graves chez les gays et lesbiennes)⁹⁵. Les instructeurs doivent être conscients des risques plus élevés d'épuisement chez les apprenants LGBTQ2+ et apporter des modifications en conséquence.

⁹⁴ APA, 2013.

⁹⁵ Agence de la santé publique, 2018.

Les Autochtones sont 1,5 à 1,9 fois plus susceptibles de vivre des difficultés sur le plan de la santé mentale que les personnes non autochtones au Canada⁹⁶. Les participants aux groupes de discussion ont fait part de l'importance de soutenir les apprenants et de les aider à se préparer à apprendre. « D'un point de vue socio-émotionnel, ils arrivent souvent avec un lourd vécu et se sentent découragés. La priorité et le plus grand défi sont donc de les mettre à l'aise et de les motiver à apprendre. » (personne participant à un groupe de discussion).

Canadiens racisés : Les prestataires de services ont identifié le besoin pour les instructeurs et les mentors de fournir un soutien socio-émotionnel, de vérifier l'état des participants sur une base continue, et d'orienter ou de soutenir les participants qui font face à des défis. Cependant, les organismes n'ont souvent pas la capacité de fournir ces mesures de soutien intensives, ce qui entraîne le retrait des participants aux programmes. « Les partenaires n'ont souvent pas la capacité d'apporter ce type de soutien. Les apprenants vont aux cours, mais s'il y a des problèmes, ils cessent de se présenter et la situation se détériore. Ils n'ont pas la capacité de gérer ces difficultés. » (personne participant à un groupe de discussion).

Nécessité de cultiver un sentiment d'autonomie et d'auto-efficacité, avant et pendant la formation

Les expériences répétées de discrimination auxquelles certaines populations sont confrontées, souvent aggravées par des expériences négatives en milieu scolaire et la faible visibilité de modèles de réussite traditionnels, peuvent entraîner l'intériorisation de messages négatifs et une perception de faible auto-efficacité, ce qui limite la participation dans la formation et l'acquisition de compétences. Une formation qui reconnaît les forces des apprenants et soutient le renforcement de la confiance en soi et l'atteinte des objectifs professionnels peut augmenter la rétention des apprenants⁹⁷.

⁹⁶ Agence de la santé publique, 2018.

⁹⁷ Ontario HIV Treatment Network, 2018.

Pour les apprenants autochtones, l'intégration d'activités pertinentes sur le plan culturel peut contribuer à renforcer l'identité culturelle des apprenants, à accroître leur confiance en eux et à les motiver à réussir leur formation⁹⁸. Les fournisseurs de formation ont souligné l'importance des programmes qui offrent la possibilité aux apprenants d'acquérir des compétences en matière d'organisation et d'adaptabilité, et de connaître du succès. Ces compétences et ces expériences positives ont été perçues comme un moyen de générer de la confiance et d'accroître la persistance plus tard dans la formation. Par exemple, une praticienne a expliqué que ses apprenants restent engagés « parce qu'après les deux premières séances, je leur montre comment utiliser un agenda ou comment organiser leur classeur, et ils sont épatés. "C'est incroyable!, se disent-ils. J'ignorais que de telles choses étaient possibles, mais je pense qu'elles seront très utiles." Parfois, ces révélations leur font réaliser : "Pourquoi ai-je attendu si longtemps pour demander de l'aide?" Ils acquièrent de la confiance dans le fait que la formation sera une expérience positive et y participent pleinement. ».

Arrimer les adaptations virtuelles avec les besoins et les priorités propres aux apprenants

Lors de l'adaptation des formations aux environnements virtuels, il est nécessaire de s'assurer que le climat d'apprentissage s'arrime avec les formes d'acquisition des connaissances et de partage des compétences des Autochtones. Les participants aux groupes de discussion qui travaillent avec des participants autochtones ont mentionné le besoin de matériel et de pratiques d'engagement autochtones en ligne. En raison du peu de matériel en ligne adapté aux groupes actuellement disponible, les praticiens se sont appuyés sur du matériel ordinaire qui avait moins de pertinence pour la vie de leurs apprenants : « *Il manque de matériel virtuel adapté aux Autochtones. Il est vraiment difficile de trouver du contenu qui soit plus pertinent pour leur vie ou qui ressort de leurs recherches et de leurs domaines d'apprentissage. Selon moi, il s'agit d'un domaine tout à fait distinct qui doit être examiné. Il faut déterminer où et comment créer du matériel adapté aux Autochtones ou accéder à de tels contenus.* » (personne participant à un groupe de discussion, Collège Frontière).

« *Les apprenants qui réussissent le mieux sont ceux qui sont les plus susceptibles de rester enthousiastes à l'égard de la formation et de l'apprentissage, mais ce n'est pas une mentalité facile à atteindre* » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Nouveaux arrivants : Les participants ont remarqué qu'une grande partie des ressources est consacrée au recrutement, mais que le soutien fourni pendant le programme et lorsque les apprenants entrent sur le marché du travail est insuffisant. Il y a un besoin de ressources visant à aider les apprenants à surmonter les difficultés et à renforcer leur confiance en eux, afin qu'ils réussissent mieux dans la formation et dans l'emploi. De nombreux prestataires de formation ont souligné que les nouveaux arrivants font déjà preuve d'une grande persévérance, car ils ont fait tout ce qui était nécessaire pour venir s'établir au Canada. Ils estiment qu'ils doivent s'appuyer sur ces fondements. Un prestataire de formation a expliqué comment la fierté de réussir au Canada devient une partie de l'identité des apprenants.

⁹⁸ Brooks-Cleator et collab., 2021.

« Ma perception est que les apprenants désirent véritablement apprendre ce qu'il faut pour réussir au Canada. Ils veulent comprendre le milieu du travail, et l'éthique professionnelle et la langue de travail au Canada. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

De plus, les prestataires de formation ont remarqué que les apprenants qui sont confrontés à des difficultés d'engagement sont ceux qui suivent une formation pour un exercice « symbolique », par exemple, pour remplir une exigence de participation à un programme dans le cadre de leur processus d'immigration.

Les formateurs ont souligné la nécessité de faire état des avantages d'investir du temps dans la formation au lieu d'entrer directement sur le marché du travail. La mise en lumière de l'importance de la formation aux compétences socio-émotionnelles est perçue comme un plus grand défi en raison de la nature abstraite de ces compétences. Il peut être difficile pour les apprenants de contextes différents de comprendre leur objectif et leur pertinence. Par exemple, une formatrice travaillant avec de nouveaux arrivants a fait part du fait que les apprenants « ne reçoivent pas de rétroaction explicite d'autres contextes de vie ». Selon elle, ils doivent améliorer « la gestion du temps, la résolution de problèmes ou même les compétences liées à la littératie », comme l'élargissement du vocabulaire, ou l'amélioration de la grammaire et de la ponctuation. Les apprenants peuvent également être déçus si la formation ne donne pas de résultats immédiats, ce qui réduit la motivation pour le perfectionnement de compétences qui nécessitent du temps et de la pratique.

Canadiens racisés : De nombreux prestataires de services considèrent que le renforcement de la confiance en soi et de l'auto-efficacité est essentiel à la réussite de la formation. Leurs stratégies consistent à minimiser le déséquilibre de pouvoir entre les apprenants et les enseignants, et à aider les apprenants à se sentir à l'aise de commettre des erreurs.

« Un autre élément important est la confiance en soi : plusieurs de nos apprenants arrivent avec l'idée qu'ils sont incapables de réussir une formation. Ils pensent qu'ils ne sont pas sur un pied d'égalité avec les bénévoles. Nous essayons d'améliorer cette perception. Nous voulons qu'ils se sentent en sécurité et à l'aise de commettre des erreurs et d'apprendre. C'est quelque chose vers lequel nous travaillons. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Personnes en situation de handicap : Les apprenants qui ont connu des échecs répétés sans avoir eu d'explications ou de soutien peuvent avoir une perception négative de l'éducation et de la formation en général. Des échecs répétés à l'école peuvent entraîner une mauvaise estime de soi, une impuissance apprise et des difficultés de santé mentale. De plus, le capacitisme, caché sous la forme de faibles attentes de la part des parents, des instructeurs et des employeurs, peut

conduire à un cercle vicieux de faible estime de soi⁹⁹. Les prestataires de formation ont souligné que les notes sont un mauvais indicateur du niveau d'effort fourni dans la formation et des progrès accomplis. Les rétroactions (comme les notes) qui ne reflètent pas l'effort réduisent la motivation, surtout si aucun autre moyen de suivre les progrès (p. ex. objectifs personnels ou étapes) n'est mis à la disposition des apprenants. Les prestataires ont recommandé de renforcer l'indépendance et de donner aux apprenants suffisamment d'espace et d'autonomie pour trouver leurs propres solutions et leurs propres définitions de la réussite.

Personnes LGBTQ2+ : Partiellement en raison d'intimidation à l'école et d'environnements d'apprentissage hostiles, les apprenants LGBTQ2+ présentent des risques plus élevés de décrochage scolaire, d'absentéisme et de mauvaises notes que leurs pairs non LGBTQ2+. Ces expériences scolaires négatives peuvent réduire la persistance et la confiance en soi dans les environnements d'apprentissage¹⁰⁰. Par exemple, les participants aux groupes de discussion ayant une expérience vécue ont fait part d'expériences personnelles et d'exemples d'intimidation de pairs, d'instructeurs et d'autres personnes en position d'autorité. Ils sont d'accord pour dire que l'intimidation doit être abordée sur-le-champ, mais les obstacles comprennent la volonté limitée d'agir, l'obligation de faire appel à des groupes externes, et la disponibilité limitée pour signaler ou aborder les cas d'intimidation. Les approches proactives suggérées comprennent l'éducation de toutes les personnes engagées dans les environnements d'apprentissage et de formation, en notant qu'il existe des disparités dans le niveau d'éducation au sein même de la communauté LGBTQ2+. Par exemple, les participants ont remarqué des progrès dans la conscientisation au sujet des pronoms et de leur utilisation, mais que les nouvelles politiques peuvent manquer de souplesse en forçant les gens à révéler leurs pronoms.

Nécessité de créer des parcours d'apprentissage clairs et flexibles, qui facilitent la reconnaissance des étapes intermédiaires

Le domaine de la formation est complexe dans certains secteurs canadiens. Les programmes de formation sectoriels doivent tenir compte de cette complexité afin de mieux s'arrimer avec les niveaux de compétences initiaux et le niveau d'éducation des apprenants. Les apprenants peuvent devenir découragés dans une formation qui ne correspond pas à leur niveau de compétence.

Dans le secteur de la **construction**, le parcours d'apprentissage est très différent et moins structuré que celui des étudiants de niveau postsecondaire. Environ 80 % de l'apprentissage se fait en milieu de travail, et les 20 % restants sont constitués d'une formation technique par modules en classe. Les apprentis sont rémunérés pendant qu'ils travaillent et apprennent en milieu de travail. Après avoir suivi la formation nécessaire, l'apprenti peut passer un examen de

⁹⁹ Ellenkamp et collab., 2016; Wilson et Campaign, 2020.

¹⁰⁰ Chen et Keats, 2016.

qualification pour devenir compagnon certifié¹⁰¹. Les formations adaptées au secteur de la construction doivent compléter ce parcours d'apprentissage complexe et s'y coordonner.

Dans le secteur du **tourisme**, il existe une multitude de parcours de formation et d'apprentissage, selon le type et le niveau de la profession. Les voies de formation comprennent les diplômes universitaires (p. ex. tourisme, gestion hôtelière, affaires, comptabilité), les certificats ou les diplômes, les micro-certifications, les formations d'apprenti (p. ex. cuisine, techniques) et la formation en milieu de travail¹⁰². Il est nécessaire d'offrir une formation qui s'arrime avec les différents niveaux de compétences et d'expérience en matière de pédagogie.

Dans l'**industrie manufacturière**, il existe un petit nombre de métiers certifiés dans des domaines précis, qui sont principalement des rôles de supervision dans l'extraction et la transformation des ressources naturelles (p. ex. exploitation minière, hydrocarbures ou production de produits en plastique et en caoutchouc). À l'échelle de l'industrie manufacturière, il existe une grande disparité dans l'offre de micro-certifications, certains secteurs ayant des niveaux élevés de qualité de formation et de reconnaissance par les membres de l'industrie, et d'autres ne bénéficiant pas de ressources largement reconnues et accessibles. Environ 20 % des manufacturiers s'associent au gouvernement et un peu plus de 30 % s'associent à des instituts d'enseignement ou de formation privés pour former leur main-d'œuvre. Les manufacturiers ont la capacité de former les employés, mais leur accès aux nouveaux travailleurs est limité; à l'opposé l'éducation publique manque souvent d'applicabilité directe au travail. Les approches novatrices en matière de formation pour ce secteur comprennent l'exploration et la validation des micro-certifications. Les apprentissages et le mentorat fondé sur l'emploi ou l'apprentissage expérientiel sont également considérés comme des modèles prometteurs pour la formation dans l'avenir. Cependant, ces voies de formation ne sont pas bien connues ou pas fréquemment appliquées dans le secteur, et l'expérience, l'expertise, l'infrastructure et le financement nécessaires pour coordonner l'effort de programmation sont limités¹⁰³.

¹⁰¹ Statistique Canada, 2020.

¹⁰² Gouvernement de la Colombie-Britannique, s.d.

¹⁰³ Deloitte, 2018.

ÉVALUATION

Le Tableau 5 donne un aperçu des principaux avantages et obstacles liés à l'évaluation dans les formations.

Tableau 5 Aperçu des obstacles et des points forts

ÉVALUATION	
<i>Obstacles et défis</i>	<i>Forces et possibilités</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Défis à relever pour passer à la démonstration pratique des compétences (en savoir plus) ▪ Compromis entre la transférabilité des résultats et la coordination avec les compétences professionnelles (en savoir plus) ▪ Nécessité de disposer de plusieurs types et formats pour différents objectifs de mesure (en savoir plus) ▪ Difficultés à communiquer les progrès des compétences socio-émotionnelles, liées au développement insuffisant des marqueurs d'acquisition des compétences (en savoir plus) ▪ Vocabulaire et exemples discriminatoires, entraînant un manque de représentation et de pertinence (en savoir plus) ▪ Risques de confondre différences personnelles et manque de compétences (en savoir plus) ▪ Possibilités limitées d'intégrer différents styles d'apprentissage et d'expériences vécues (en savoir plus) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaissance croissante des nombreuses façons de définir les critères de réussite (en savoir plus) ▪ Reconnaissance de l'importance d'analyser les besoins initiaux et de procéder à des contrôles intermédiaires réguliers (en savoir plus) ▪ Collaboration entre les employeurs, les concepteurs de programmes et les concepteurs d'évaluation (en savoir plus) ▪ Outils créés par les instructeurs, fondés sur les étapes et les points forts (en savoir plus) ▪ Reconnaissance croissante des résultats communautaires (en savoir plus) ▪ Lorsqu'elles sont utilisées correctement, les évaluations peuvent renforcer la motivation d'apprendre et fournir des occasions de célébrer la réalisation d'objectifs. (en savoir plus)

Obstacles et possibilités à l'échelle sociétale

Défis à relever pour passer à la démonstration pratique des compétences

Les participants aux groupes de discussion ont exprimé le besoin de relier les évaluations à certains objectifs d'apprentissage et à certaines compétences et aptitudes. Pour les praticiens, la coordination entre les évaluations et les activités d'apprentissage est une priorité. Une personne qui travaille avec les nouveaux arrivants a expliqué par exemple qu'une partie de sa formation consiste à enseigner aux apprenants comment envoyer des courriels appropriés, et qu'elle

aimerait que les évaluations de rédaction comprennent des tâches directement liées à l'écriture de courriels au lieu d'exercices de rédaction génériques. Les employeurs ont également souligné le besoin d'évaluations démontrant des compétences pouvant être appliquées directement au rendement en milieu de travail. En ce qui concerne les évaluations actuelles, il existe un décalage entre le contenu et le format de l'évaluation, et son rendement dans la vie réelle. Les participants aux groupes de discussion sectoriels ont fait part du fait qu'une multitude d'industries, de secteurs et d'employeurs envisagent d'adopter des pratiques d'évaluation de manière nouvelle et inédite afin d'accroître la coordination entre les évaluations et la démonstration pratique des compétences. Toutefois, la nécessité de poursuivre la mise en œuvre et l'élaboration de nouvelles méthodes a été soulignée.

« Parfois, l'apprentissage peut se faire exclusivement par la théorie. Toutefois, si vous suivez une formation pour un poste de caissier, l'objectif n'est pas de savoir répondre à un examen, mais d'utiliser une caisse enregistreuse. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES)

« Il serait important d'évaluer la possibilité que les évaluations et les formations soient davantage basées sur des scénarios, interactives, ou même ludifiées, qu'elles ressemblent moins aux évaluations traditionnelles théoriques avec lesquelles les gens peuvent avoir des expériences négatives. » (membre du groupe consultatif, OTEC)

L'importance croissante accordée au perfectionnement des compétences socio-émotionnelles entraîne des défis en matière d'évaluation. Certains praticiens perçoivent les habiletés socio-émotionnelles comme étant intégrées dans les environnements sociaux (p. ex. milieux de travail) et donc difficiles à évaluer; les personnes peuvent facilement faire preuve de capacités socio-émotionnelles dans un contexte, mais pas dans un autre. Les prestataires ont également exprimé des doutes quant à la fiabilité des évaluations des compétences socio-émotionnelles, en raison de la nature complexe de ces compétences. Une personne participant à un groupe de discussion a fait valoir que les évaluations fondées sur les connaissances sont « les seules que nous savons administrer de manière efficace » et que même les évaluations de compétences formelles ou objectives peuvent présenter des lacunes. Par exemple, une évaluation peut conclure qu'un apprenant a une excellente maîtrise de l'anglais, mais qu'il a encore besoin d'apprendre le langage informel, le langage professionnel et les « régionalismes canadiens » pour s'intégrer dans le milieu de travail.

Le problème des compétences non techniques, comme l'éthique du travail, « est qu'il n'existe pas d'éthique du travail mondiale. Il ne s'agit pas de disposer ou non d'une éthique du travail, car dans les faits, celle-ci est subjective et fondée sur votre coordination avec les objectifs liés à la tâche. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

« C'est comme si nous cherchions une méthode pour quelque chose d'extrêmement complexe, mais qu'aucune n'est aussi efficace que nous l'espérons. C'est un élément de recherche très important » (personne participant à un groupe de discussion, Collège Frontière).

Reconnaissance croissante des nombreuses façons de définir les critères de réussite

Construction : Dans le secteur de la construction, les participants aux groupes de discussion ont fait état d'un abandon d'examens standardisés qui ne reposent que sur la mémorisation, au profit d'évaluations pratiques axées sur les résultats d'apprentissage et la « démonstration pratique des compétences » (personne participant à un groupe de discussion, AWES). Ce changement d'orientation encourage les employeurs à définir ce que constitue la réussite de manière plus pratique, comme au moyen de la démonstration observable des compétences en milieu de travail.

Tourisme : Certains participants du secteur du tourisme ont affirmé qu'ils connaissaient des méthodes novatrices, mais qu'ils les avaient peu mises en œuvre dans les enseignements ou les évaluations. Dans le secteur, les évaluations traditionnelles sont courantes chez plusieurs des grandes entreprises (p. ex. réaliser une série de tests lors du processus de recrutement, sans aucune autre évaluation par la suite). D'autres participants ont souligné l'importance d'outils d'évaluation inclusifs afin de procéder par *sélection* des candidats plutôt que par *élimination*, et ont déterminé le besoin d'encadrer et de partager activement les résultats avec les personnes afin qu'elles puissent prendre conscience de leurs compétences et identifier les domaines où elles doivent s'améliorer.

« Si nous pouvions proposer quelque chose de véritablement novateur et différent qui pourrait mettre les compétences à l'épreuve, par exemple si l'apprenant était placé dans un scénario, dans un espace sûr, nous aurions la possibilité d'innover. » (personne participant à un groupe de discussion, Canadian Ecotourism Services)

Obstacles et occasions à l'échelle organisationnelle

Compromis entre la transférabilité des résultats et la coordination avec les compétences professionnelles

Les groupes de discussion ont fait état d'une tension entre les évaluations qui mesurent des compétences largement applicables (et qui seraient donc applicables à l'ensemble des professions et des secteurs) et celles qui sont étroitement liées à des compétences professionnelles précises. Dans de nombreux secteurs, les compétences clés (p. ex. les compétences socio-émotionnelles comme la communication) sont souvent acquises par l'expérience plutôt que par une formation formelle. Sans document d'attestation, les employés ont de la difficulté à fournir la preuve de leurs compétences, ce qui réduit la mobilité professionnelle. Les participants ont également

identifié le besoin de disposer d'un système d'évaluation et de certification des compétences à l'échelle sectorielle¹⁰⁴.

Tourisme : Dans le secteur du tourisme, les participants aux groupes de discussion ont exprimé des points de vue variés en ce qui concerne la rétention des travailleurs et la mobilité professionnelle. Une personne participant à un groupe de discussion a souligné que beaucoup d'employés du secteur considèrent leur emploi comme un rôle de début de carrière et prévoient de changer de rôle ou de secteur. L'industrie du tourisme pourrait mieux attirer les employés si les compétences acquises dans l'emploi étaient évaluées, documentées et transférables pour soutenir la mobilité professionnelle future. Les formations qui intègrent des évaluations de compétences largement reconnues ont le potentiel de répondre aux besoins en matière de main-d'œuvre pour les postes de premier échelon dans le secteur du tourisme, et aux besoins des travailleurs en matière de reconnaissance de l'expérience et de perfectionnement des compétences.

« Plusieurs travailleurs sont ambitieux. Pourquoi devraient-ils passer du temps dans le secteur du tourisme en début de carrière? La raison est qu'il s'agit d'un milieu idéal pour acquérir des compétences. Si nous mettions davantage l'accent sur ces avantages et documentions mieux ces compétences, les gens auraient une meilleure idée des expériences qu'ils acquerront durant ces deux à quatre années de début de carrière. » (personne participant à un groupe de discussion, OTEC)

¹⁰⁴ Conference Board du Canada, 2021a.

Nécessité de disposer de plusieurs types et formats pour différents objectifs de mesure

Les évaluations peuvent avoir des objectifs divers, comme de documenter les progrès d'apprentissage d'une personne, de prendre des décisions en matière d'embauche ou de promotion, ou de démontrer l'efficacité des formations sur la base des notes agrégées à l'échelle de la classe ou du groupe. Les outils d'évaluation peuvent donc varier en matière de précision, de convivialité et d'interprétation des notes. Les outils qui fournissent des notes plus précises et font intervenir les compétences des apprenants à l'échelle individuelle sont susceptibles de prendre plus de temps et de ressources à administrer, et représentent donc une charge plus lourde. Les outils plus conviviaux, en revanche, sont susceptibles de fournir des notes insuffisamment précises pour mesurer les compétences individuelles, et ne peuvent illustrer les progrès qu'à l'échelle du groupe. Il est nécessaire de disposer de lignes directrices claires pour aider les praticiens à choisir les types d'évaluation qui conviennent aux décisions, en fonction des enjeux faibles ou élevés. De plus, il est nécessaire de disposer d'évaluations qui mesurent de manière fiable les gains de compétences dans tous les contextes d'apprentissage et de formation (p. ex. apprentissage en classe, apprentissage virtuel ou formation en milieu de travail).

L'adoption du numérique conduit à des approches d'évaluation virtuelle adaptables et novatrices

La pandémie de COVID-19 accélère l'adoption et l'acceptation des évaluations en ligne. Les évaluations virtuelles présentent de nombreuses occasions et plusieurs défis. Par exemple :

- Il existe des plateformes d'évaluation virtuelle, et de nouvelles plateformes sont continuellement créées, mais il y a peu de politiques et de lignes directrices pour soutenir une mise en œuvre cohérente.
- Les pratiques liées aux évaluations, en particulier celles qui nécessitent des éléments pratiques ou qui sont administrées dans un environnement hautement sécurisé, sont difficiles à reproduire en ligne.
- Il est souvent nécessaire d'établir des protocoles de sécurité des données pour les méthodes d'évaluation en ligne, car l'évaluation des compétences de manière virtuelle peut représenter un enjeu en matière de responsabilité lorsqu'il y a plusieurs problèmes de sécurité en ligne à résoudre.
- Le coût du passage des évaluations au modèle virtuel peut constituer un défi majeur.



Tourisme : Il faut plus de transparence dans la manière dont les évaluations sont notées, ainsi que dans la façon dont leur fiabilité et leur validité sont examinées. Les praticiens ont remarqué qu'un défi actuel dans la sélection des évaluations, en particulier les évaluations des compétences socio-émotionnelles, est le manque de renseignements sur la qualité des évaluations.

« Avec l'importance croissante des compétences socio-émotionnelles, de nombreux outils psychométriques faisant appel aux indicateurs du modèle des cinq facteurs arrivent sur le marché de l'emploi et de la formation, mais ils comprennent rarement des descriptions détaillées de la façon dont les notes sont calculées, du niveau de précision de l'évaluation et de sa validité. »
(membre du groupe consultatif, OTEC)

Personnes en situation de handicap : Il est nécessaire de disposer d'évaluations qui correspondent aux capacités des apprenants et à leurs objectifs d'apprentissage. Les outils qui demandent trop de temps et un trop grand effort d'introspection peuvent ne pas convenir aux apprenants auxquels de nombreux instructeurs enseignent.

Personnes LGBTQ2+ : Les participants aux groupes de discussion ont mentionné des problèmes liés à la nature des évaluations, standardisée et fondée sur des catégories, ainsi qu'à leur manque de souplesse en général. Une personne participant à un groupe de discussion a évoqué les limites des évaluations qui ne prennent pas en compte les questions de santé mentale et les différents modes d'apprentissage des personnes, et ne valorisent pas l'expérience subjective.

Nouveaux arrivants : Les prestataires de formation ont souligné l'importance de communiquer clairement l'objectif de l'évaluation afin de permettre aux apprenants de prendre des décisions éclairées. Par exemple, les apprenants peuvent avoir besoin de dépenser des sommes importantes en services d'interprétation pour passer un examen, et pourraient bénéficier d'une compréhension claire de l'objectif et de la valeur de cet investissement. Les praticiens peuvent soutenir davantage les apprenants en leur fournissant des évaluations formatives afin de les aider à déterminer s'ils sont prêts pour des évaluations dont l'enjeu est plus élevé (p. ex. examens de certification ou évaluations liées à l'embauche) afin de maximiser leurs chances de réussite.

Canadiens racisés : Les prestataires de services ont décrit la nécessité d'avoir accès à une combinaison d'évaluations théoriques et d'évaluations comportementales (p. ex. surveillance de l'engagement, achèvement des activités, modifications de comportement). Les évaluations théoriques ont permis aux apprenants de mesurer les gains de compétences et de suivre les progrès réalisés en vue de l'obtention de certifications (p. ex. préparation aux examens d'admission ou de formation générale), tandis que les évaluations comportementales ont aidé les prestataires de services à identifier les participants qui pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire en raison de difficultés avec le matériel de cours ou de priorités de vie concurrentes.

« Vous ne jouez pas que le rôle d'enseignant. Vous jouez aussi le rôle de psychologue, et vous devez chercher à comprendre les défis auxquels les apprenants sont confrontés et la psychologie qui sous-tend leur comportement. Si un(e) apprenant(e) ne fait pas ses devoirs, vous devez découvrir pourquoi. Il se peut qu'il y ait des difficultés à la maison, par exemple avec les enfants ou le paiement du loyer. Nous avons eu des apprenants qui se sont retrouvés à la rue parce qu'ils ne parvenaient pas à payer leur loyer, et ils voulaient terminer le programme parce qu'ils savaient que cela leur permettrait de trouver un emploi par la suite. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Les prestataires ont également indiqué que, malgré leur connaissance de différentes approches d'évaluation, la réalisation et l'analyse d'évaluations personnalisées et appropriées pour les

apprenants en situation de vulnérabilité, comme ceux qui n'ont pas de logement stable ou qui sortent du système judiciaire, restent un défi.

« Certaines de nos évaluations sont informelles et diffèrent tellement d'un programme à l'autre qu'il est difficile de s'y retrouver. C'est ça, le plus grand défi, avoir tous ces apprenants qui ont tous ces besoins, et assurer un suivi de tout cela. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Reconnaissance de l'importance d'analyser les besoins initiaux et de procéder à des contrôles intermédiaires réguliers

Les fournisseurs de services ont indiqué le besoin d'évaluations préalables au programme qui établissent les compétences de base, déterminent les besoins des apprenants (p. ex. mesures de soutien, mesures d'adaptation, ou ressources), fournissent des occasions de tisser des liens avec les apprenants, et abordent les objectifs et les attentes en matière d'apprentissage. Les évaluations initiales peuvent mesurer les compétences de base, être utilisées pour adapter les plans d'apprentissage, et servir de données de comparaison pour démontrer l'acquisition de compétences des apprenants. Une analyse plus approfondie des besoins, qui va au-delà du besoin de compétences, peut éclairer les choix en matière de services de soutien globaux et de mesures d'adaptation, en fournissant des renseignements aux praticiens en vue d'aborder les objectifs d'apprentissage et les attentes, et d'établir des relations et une confiance entre praticiens et apprenants.

« Pour orienter ma perspective, je me fonde en général sur mon expérience antérieure au sein des Partenariats pour les compétences et l'emploi des Autochtones d'EDSC, qui préparaient les Autochtones de partout au Canada à suivre une formation et à trouver un emploi dans leurs communautés. L'une des tendances positives est que les gens ont accès à la formation [...] par la suite, il est possible d'identifier les personnes ayant des compétences plus faibles pour leur offrir un soutien supplémentaire. Toutefois, c'est presque comme s'il fallait faire l'inverse, c'est-à-dire évaluer les compétences essentielles d'abord, puis élaborer un plan d'apprentissage en fonction des résultats. Ainsi, plutôt que de considérer nos services comme une forme de remédiation supplémentaire, c'est comme s'il fallait les intégrer dans la première étape à titre de pratique exemplaire. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

« Certaines expériences pourraient être incluses ou prises en compte dans l'évaluation des besoins, puis la formation pourrait être beaucoup plus courte si l'on détermine les mesures nécessaires et les raisons associées dès le départ, ainsi que le type d'approche qui pourrait être utile. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES)

Canadiens racisés : Les prestataires de services ont fait part de l'importance de réaliser des évaluations individualisées fondées sur les points forts des apprenants, afin de les inciter à se fixer des objectifs réalistes et à créer un plan d'apprentissage personnalisé. Après les séances d'accueil, les formateurs peuvent aider les apprenants à déterminer les étapes en vue d'atteindre

ces objectifs (p. ex. terminer des activités d'apprentissage, passer des examens d'admission pour différents programmes ou créer une entreprise). En plus de gérer les attentes des apprenants et d'aider à fixer des délais réalistes pour les atteindre, fixer des objectifs permet aux équipes de programmes d'effectuer un suivi des progrès et d'atteindre des résultats qui sont pertinents pour les apprenants.

« Nous devons aider les apprenants à fixer un objectif. Sans objectif, il est impossible de mesurer leur réussite. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

« Nous effectuons une évaluation initiale pour déterminer leur objectif, qu'il s'agisse de réussir un programme de formation générale ou de trouver un emploi. Cependant, aucune note n'est attribuée. Les évaluations sont fondées sur la mesure dans laquelle les apprenants peuvent effectuer certaines tâches. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

« Il ne s'agit pas tant des compétences acquises des apprenants que de leur confiance et de leurs sentiments à l'égard de ces compétences. C'est une excellente approche. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Apprenants autochtones : Les évaluations initiales permettent d'évaluer les besoins de soutien en matière de formation supplémentaire pour les compétences de base, afin que les besoins d'apprentissage puissent être abordés dans le cadre du plan d'apprentissage plutôt que de déterminer les besoins une fois qu'il est clair que les apprenants ont des difficultés avec la matière. Les praticiens ont identifié le besoin d'évaluations continues, adaptées au niveau de compétence et au contexte, aux objectifs et aux défis personnels des apprenants. Les évaluations continues donnent également l'occasion aux prestataires de services de suivre le rythme des apprenants et d'adapter le programme en fonction de leur progression. Par exemple, certains prestataires ont expliqué qu'ils permettent aux apprenants de décider s'ils souhaitent commencer par des domaines difficiles pour « passer à autre chose » ou s'ils préfèrent commencer par des matières qu'ils maîtrisent pour « vivre des succès ».

De plus, les évaluations ont été élaborées de manière à permettre la communication dans les deux sens, car les apprenants ont la possibilité de fournir un retour significatif sur les programmes qu'ils viennent de suivre. Une personne praticienne a demandé : « Quelles possibilités ont-ils pour *nous* évaluer et pour offrir une rétroaction sincère sur la mesure dans laquelle *nous* réussissons à titre de fournisseurs de services, autrement qu'en demandant à chacun d'écrire ses commentaires sur un papier? »

Nouveaux arrivants : Les évaluations d'admission sont l'occasion d'établir des objectifs réalisables et de gérer les attentes des apprenants. Les résultats des évaluations peuvent être fournis aux apprenants pour fixer des objectifs d'apprentissage. Il est aussi possible d'offrir des renseignements sur le temps nécessaire pour porter les compétences des apprenants au niveau

nécessaire pour occuper un emploi. Il est important de gérer les attentes et de soutenir la fixation d'objectifs réalistes pour éviter d'exposer les apprenants à des échecs répétés, qui peuvent avoir des effets négatifs sur la confiance en soi et réduire leur motivation.

« Les objectifs irréalistes créent des problèmes supplémentaires de confiance en soi chez les apprenants. Il s'agit de la conviction (ou de l'absence de conviction) qu'ils sont capables d'atteindre un objectif ou de réussir quelque chose. Les apprenants peuvent finir par se mettre des bâtons dans les roues parce qu'ils pensent que, de toute façon, ils ne seront pas capables de réussir. Ils peuvent penser que ça ne vaut pas la peine, même lorsque c'est faux. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Collaboration entre les employeurs, les concepteurs de programmes et les concepteurs d'évaluations

Dans l'ensemble des groupes de discussion, les participants ont parlé de la nécessité d'une communication accrue entre les employeurs, les concepteurs et instructeurs de formation, et les concepteurs d'évaluation. En l'absence de communication permanente entre ces groupes, les évaluations de compétences risquent d'être mal coordonnées avec les besoins des employeurs et le contenu des cours dispensés dans le cadre de la formation. Par exemple, une personne représentant un grand employeur du secteur de la construction s'est inquiétée du fait que les gestionnaires des RH responsables du perfectionnement des compétences n'ont souvent pas accès à des concepteurs pédagogiques compétents qui peuvent fournir « une recommandation appropriée, pour une solution qui répond à leur contexte et à leurs besoins commerciaux particuliers ». Cette personne a ensuite précisé que « le fait de disposer d'un concepteur pédagogique et d'un spécialiste du perfectionnement professionnel formés [...] afin d'ajouter la perspective d'un pédagogue à celle de la compétence pour l'emploi, et de fournir des connaissances sur le processus d'acquisition des compétences, y compris en ce qui concerne les compétences non techniques qui sous-tendent l'acquisition de compétences techniques » est important pour la formation et pour les évaluations.

Obstacles et occasions à l'échelle interpersonnelle

Difficultés à communiquer les progrès des compétences socio-émotionnelles, liées au développement insuffisant des marqueurs d'acquisition des compétences

Des travaux supplémentaires sont nécessaires pour mettre au point des indicateurs cohérents et valides qui signalent la maîtrise des compétences socio-émotionnelles. Le lancement des Compétences pour réussir a fourni un ensemble structuré de définitions et de composantes des compétences socio-émotionnelles, mais les praticiens ont souligné le besoin d'obtenir des descriptions fondées sur des données probantes en matière d'acquisition des compétences, qui peuvent éclairer les évaluations et la conception des formations. Les participants aux groupes de

discussion sectoriels ont également indiqué que de tels indicateurs d'acquisition des compétences socio-émotionnelles peuvent être disponibles dans d'autres secteurs, comme les soins de santé ou les arts, mais que des efforts supplémentaires sont nécessaires pour les adapter aux secteurs qui ont traditionnellement été plus axés sur les compétences techniques, comme la construction ou l'industrie manufacturière.

Biotechnologies : Une personne participant à un groupe de discussion a fourni des commentaires sur le fait que les compétences socio-émotionnelles ne sont peut-être pas couvertes de manière suffisamment large et approfondie dans l'éducation formelle (p. ex. premier cycle universitaire ou cycles supérieurs). Du point de vue des employeurs, ces compétences sont essentielles pour réussir et progresser dans le secteur, y compris pour accéder à des postes de direction et de gestion. Cependant, il existe un besoin non satisfait en matière de cadres de rendement et de compétences largement et uniformément reconnus visant à évaluer les compétences des employés actuels et potentiels.

Outils créés par les instructeurs, fondés sur les étapes et les points forts

La motivation à apprendre est mieux soutenue et maintenue dans les programmes fondés sur des étapes d'apprentissage ou sur des objectifs personnels. Les participants aux groupes de discussion dotés d'expérience de travail avec des personnes en situation de handicap et des nouveaux arrivants ont déclaré que la célébration des réalisations, petites ou grandes, est essentielle pour maintenir l'engagement des apprenants. De plus, l'approche par étapes fournit un retour d'information continu sur le rendement qui peut contribuer à déterminer les domaines nécessitant un soutien supplémentaire, et aider les apprenants à modifier leurs attentes. Cette approche permet d'aborder les domaines problématiques et de fournir un soutien et un retour d'information continus sur les progrès réalisés relativement aux objectifs d'apprentissage.

« Pour mes clients de WorkBC, il est extrêmement important de les motiver à atteindre de plus petits objectifs, ou de leur donner des tâches plus petites. Il faut célébrer les succès tout au long du programme. Cela fait une différence pour eux et leur donne le goût de rester en emploi. »
(personne participant à un groupe de discussion, Douglas College)

« Pour les apprenants vulnérables, les évaluations peuvent être utilisées dans le cadre d'un dialogue centré sur les apprenants et basé sur leurs points forts, qui est axé sur les objectifs et les plans d'apprentissage. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Reconnaissance croissante des résultats communautaires

Les prestataires de services ont fait part d'expériences positives relativement à l'adaptation des évaluations en fonction du contexte social et culturel des apprenants. Les évaluations personnalisées qui suivent les résultats appréciés par la communauté ont été considérées comme

favorisant l'engagement dans la formation, peut-être en raison d'une meilleure coordination perçue avec la vie, la communauté et les valeurs des apprenants. Par exemple, un prestataire de services a expliqué qu'en dehors des communautés urbaines, les évaluations sont souvent intégrées ou tenues le même jour que les activités communautaires, comme la fabrication de tambours ou la cuisine, et il est attendu des prestataires de services qu'ils participent dans les activités avec les apprenants et les membres de la communauté.

Les changements de format d'évaluation présentent de nouveaux défis en matière de comparabilité

Comme l'a montré la pandémie de COVID-19, la mise en œuvre de nouvelles évaluations et de nouveaux programmes signifie que les résultats des évaluations peuvent ne pas être comparables à ceux des évaluations précédentes¹⁰⁵. En plus des modifications apportées aux outils d'évaluation et au programme d'études, les changements en matière de recrutement peuvent entraîner une réduction du nombre de participants par rapport à celui qui était prévu, ou l'inscription de groupes différents d'apprenants, ce qui peut avoir une incidence sur la puissance statistique et la taille de l'échantillon visant à analyser les données d'évaluation.

D'autres formateurs travaillant en milieu autochtone ont souligné le potentiel des pratiques d'évaluation non formelles ou orales. Les évaluations comme le portefeuille des compétences et des expériences de vie antérieures peuvent constituer une ressource importante visant à faciliter les discussions avec les apprenants et à mettre en contexte leurs expériences passées et leurs futurs objectifs et aspirations de formation¹⁰⁶. Le lancement des Compétences pour réussir donne l'occasion d'intégrer des évaluations qui reflètent les mesures de résultats et les conceptions de la réussite fondées sur la communauté.

« Comment les communautés définissent-elles le succès? Dans le contexte du lancement des Compétences pour réussir, comment les communautés perçoivent-elles le succès? C'est très subjectif et culturel. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Obstacles et occasions à l'échelle individuelle

Vocabulaire et exemples discriminatoires, entraînant un manque de représentation et de pertinence

Les évaluations peuvent perpétuer les stéréotypes et être empreintes de préjugés culturels, ce qui entraîne des résultats inexacts et une expérience négative ou déroutante pour les apprenants. La compétence culturelle est essentielle dans la conception des évaluations, l'administration, l'octroi

¹⁰⁵ Société de recherche sociale appliquée, 2021; Schleicher, 2020; UNESCO, s.d.; Forum économique mondial, s.d.; Dorn et collab., 2021; Engzell et collab., 2021.

¹⁰⁶ Nguyen et collab., 2019.

des notes, l'interprétation, la communication des résultats et la formulation de recommandations pour les prochaines étapes. De nombreux outils d'évaluation des compétences n'incluent pas les membres de divers groupes ethnoculturels (p. ex. immigrants et Canadiens racisés) dans la conception ou la mise à l'essai des évaluations, et les recherches sur la validité des outils d'évaluation pour ces diverses populations sont souvent insuffisantes. De plus, les évaluations qui ne comportent pas d'exemples et de représentation de membres issus de populations diverses peuvent limiter le sentiment d'appartenance des apprenants à l'environnement d'évaluation.

Autochtones : Les outils d'évaluation qui ne tiennent pas compte de la culture ou qui ne sont pas fondés sur le savoir autochtone peuvent mal identifier le niveau de compétence des apprenants et diminuer leur sentiment d'appartenance à un programme. Le fait de reconnaître et de répondre aux différents besoins d'évaluation des apprenants autochtones, ainsi qu'aux possibilités d'évaluation différentes, peut contribuer à favoriser la réussite et l'efficacité des programmes¹⁰⁷.

Choisir entre portée et profondeur : la disponibilité des outils personnalisables qui s'arriment avec les objectifs et les contextes d'apprentissage est souvent limitée

La disponibilité d'outils personnalisables en matière de formats et de contenus d'évaluation est souvent limitée. Les organismes de formation qui cherchent des outils et des formats d'évaluation précis pour soutenir leurs objectifs et leur contexte d'apprentissage particuliers peuvent souvent trouver que le contenu et les approches disponibles sont trop larges et génériques.

Personnes LGBTQ2+ : Les évaluations qui utilisent un langage ou des stéréotypes sexistes (p. ex. en présentant systématiquement les femmes et les apprenants vulnérables comme occupant des emplois qui demandent un faible niveau de compétences) peuvent entraîner une expérience d'évaluation négative pour les apprenants et diminuer leur satisfaction par rapport à la formation. Par exemple, les répertoires de carrières peuvent renfermer des préjugés hétérosexistes, ce qui peut rendre difficile la détermination des objectifs professionnels des apprenants LGBTQ2+.

Risques de confondre différences personnelles et manque de compétences

Il existe un risque que les résultats de l'évaluation soient interprétés à tort comme un manque de compétences, notamment lorsque l'évaluation n'a pas réussi à saisir les capacités des apprenants. Des résultats médiocres à un test peuvent refléter un manque de compétences ou des difficultés avec le test lui-même (p. ex. méthode, approche ou formulation des questions). Par exemple, l'évaluation peut donner un portrait inexact des compétences des apprenants en raison de barrières linguistiques. Dans certains cas, déterminer la cause sous-jacente des difficultés peut en soi constituer un défi majeur et empêcher les évaluations de refléter avec précision les

¹⁰⁷ Ball, 2021; Agence canadienne de développement économique du Nord, 2016.

compétences qui peuvent être appliquées dans des situations concrètes. Certains fournisseurs de services ont exprimé des doutes quant à la capacité des évaluations à mesurer de manière réaliste les compétences nécessaires pour accomplir des tâches. Les praticiens ont identifié le besoin d'avoir une approche personnalisée en matière d'intervention, mais que cela est difficile à intégrer dans les évaluations existantes de type traditionnel.

« Nous adaptons parfois certains de nos processus en fonction des apprenants. Il est très difficile de trouver une évaluation, car elles sont toutes plutôt traditionnelles alors qu'en fait, nous avons tous des objectifs, des capacités et des niveaux de compétences différents. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

« L'exemple qui me vient à l'esprit est celui d'une jeune personne adulte qui pensait avoir des difficultés en mathématiques, mais finalement, il s'est avéré qu'elle avait des difficultés en lecture. Dans la vie réelle, elle était capable d'utiliser ses compétences pour résoudre des problèmes, mais pas quand ils étaient présentés par écrit, sous la forme d'un problème à résoudre. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Possibilités limitées d'intégrer différents styles d'apprentissage et d'expériences vécues

Compte tenu de l'éventail des niveaux de compétences exigés par les différents métiers, il est nécessaire de disposer d'évaluations fiables, accessibles et sensibles aux gains de compétences. Par exemple, un représentant d'une grande entreprise de construction a raconté une histoire personnelle pour illustrer l'importance de fournir diverses méthodes d'évaluation : « En toute franchise, je n'ai pas l'impression d'avoir un handicap; je suis simplement différent. Cela ne devient un handicap que lorsque les gens me forcent à faire quelque chose d'une certaine façon. ».

Cela inclut également la nécessité de créer des évaluations adaptées aux besoins d'apprentissage des travailleurs de première ligne (p. ex. travailleurs de production dans l'industrie manufacturière, apprentis et compagnons dans la construction, personnel d'accueil dans le tourisme) ainsi que des évaluations adaptées aux superviseurs et aux gestionnaires. Les membres du comité consultatif ont également souligné la nécessité de mener des évaluations qui tiennent compte des apprentissages et des niveaux de compétences déjà acquis.

« Nous devons envisager des options comme des examens et des évaluations à livre ouvert, et ne pas présumer que tout le monde a accès à des ordinateurs ou possède les compétences, la confiance ou le niveau de confort nécessaires pour passer des examens en ligne. Le contexte varie selon les apprenants. » (personne participant à un groupe de discussion, Tourism Saskatchewan)

« J'ai été heureux d'apprendre [...] que vous utilisez les réponses orales, les études de cas et le travail sur le terrain [pour les évaluations]. C'est vraiment une meilleure façon d'évaluer quelqu'un que de lui faire passer un test de mémorisation dans une pièce sombre. Ces types d'évaluations n'indiquent pas la capacité de quelqu'un à effectuer un travail correctement. » (personne participant à un groupe de discussion, Abilities to Work)

Lorsqu'elles sont utilisées correctement, les évaluations peuvent renforcer la motivation d'apprendre et fournir des occasions de célébrer la réalisation d'objectifs

Les apprenants peuvent obtenir de mauvais résultats dans les évaluations formelles, en particulier s'ils ont eu des expériences scolaires négatives ou s'ils ont été confrontés à une discrimination intériorisée et à un manque d'efficacité personnelle. Pour certains apprenants, l'anxiété liée aux évaluations (c.-à-d. aux examens) peut limiter leur capacité à démontrer leurs compétences. Inversement, si les évaluations sont communiquées de manière appropriée, elles peuvent servir à établir un point de départ et à démontrer les progrès réalisés par les apprenants. À cette fin, il est nécessaire que les praticiens communiquent les résultats des évaluations aux apprenants dans le contexte plus large de leur parcours d'apprentissage, afin de s'assurer que les apprenants puissent connaître leur véritable niveau de compétences de départ sans se sentir découragés.

Autochtones : Les fournisseurs de services ont expliqué que les évaluations génèrent souvent de l'anxiété chez les apprenants en raison d'expériences passées négatives avec les institutions d'apprentissage et de la crainte que les résultats des évaluations puissent les exclure de toute participation ultérieure au programme. Cependant, certains participants aux groupes de discussion ont reconnu la nécessité de mener des évaluations standardisées et ont recommandé des stratégies pour les mener et pour communiquer leurs résultats de manière à favoriser une expérience positive pour les apprenants, notamment en expliquant ce qui se passe si les apprenants obtiennent de « mauvais » résultats.

« Par exemple, le fait de demander aux apprenants s'ils sont prêts et s'ils ont déjeuné, de proposer d'autres façons de faire l'évaluation et d'expliquer le but du test et ce qui se passe en cas d'échec peut aider les apprenants. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

« Il est souvent nécessaire de suivre les apprenants en fournissant des programmes supplémentaires durant la procédure d'évaluation en ligne. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

« Nous devons nous demander si l'apprenant donne la mauvaise réponse à chaque question, que devons-nous [l'instructeur et l'apprenant] faire ensuite? » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Nouveaux arrivants : Les prestataires de formation ont expliqué que les bailleurs de fonds exigent souvent des évaluations annuelles qui font appel à un modèle « réussite/échec », et pour lesquelles les apprenants ne reçoivent aucune rétroaction directe. Ces évaluations ont été décrites comme étant utilisées à des fins internes pour prendre des décisions sur la poursuite d'activités liées à une compétence, ou pour progresser. Les praticiens ont exprimé le besoin d'avoir des évaluations qui recueillent des résultats plus significatifs et nuancés. De plus, bien que les évaluations indiquent les gains de compétences aux apprenants, l'importance des titres

de compétences et des résultats concrets qui peuvent être communiqués aux employeurs et aux membres de la communauté a été réitérée. Cela montre la nécessité d'un système transférable et vérifiable pour documenter les résultats des évaluations, comme une micro-certification ou un certificat, pour fournir la preuve de l'acquisition de compétences. Ce modèle est particulièrement utile pour les nouveaux arrivants, qui peuvent ensuite utiliser les certifications comme preuve de leur expérience canadienne, par exemple pour une demande d'emploi. Ce point est abordé plus en détail dans la section sur le transfert de connaissances.

TRANSFERT DE CONNAISSANCES

Le Tableau 6 donne un aperçu des principaux avantages et obstacles liés au transfert de connaissances dans les formations.

Tableau 6 **Aperçu des obstacles et des points forts**

ÉVALUATION	
<i>Obstacles et défis</i>	<i>Forces et possibilités</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approche de la formation comme série linéaire d'événements de formation autonomes (📖 en savoir plus) ▪ Capacité limitée de suivi à long terme des résultats après le programme (📖 en savoir plus) ▪ Nécessité d'avoir une accréditation des compétences reconnue par l'industrie (📖 en savoir plus) ▪ Manque d'outils et de rétroaction constructive pour un perfectionnement sûr et continu des compétences (📖 en savoir plus) ▪ Manque de soutien de la part des superviseurs et des pairs pour mettre en œuvre les nouvelles compétences au travail (📖 en savoir plus) ▪ Anxiété liée au fait de passer d'un climat d'apprentissage sûr et accueillant à de nouveaux contextes moins structurés (p. ex. nouvel emploi, poursuite des études) (📖 en savoir plus) ▪ « Inertie », ou tendance à revenir aux anciennes façons d'effectuer les tâches (📖 en savoir plus) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Insistance sur la transférabilité des apprentissages, l'acquisition de compétences et le perfectionnement de la main-d'œuvre (📖 en savoir plus) ▪ Possibilités de programmes de micro-certification (📖 en savoir plus) ▪ Possibilités d'apprentissage en milieu de travail (📖 en savoir plus) ▪ Possibilités de formation à la gestion et à la supervision pour favoriser une culture d'apprentissage inclusive et constructive (📖 en savoir plus) ▪ Occasions de renforcement de la communauté (📖 en savoir plus) ▪ Lorsqu'ils sont bien soutenus, les apprenants peuvent progressivement renforcer leur indépendance et leur confiance en eux. (📖 en savoir plus) ▪ Parcours professionnel individualisé menant à la mise en œuvre autodirigée et autonome des compétences (📖 en savoir plus)

Obstacles et possibilités à l'échelle sociétale

Approche de la formation comme une série linéaire d'événements de formation autonomes

Traditionnellement, la formation et l'éducation sont conceptualisées comme une série linéaire d'événements de formation autonomes, allant du primaire au secondaire à l'éducation postsecondaire. Même dans le contexte de la formation en milieu de travail, un programme de formation traditionnel est souvent autonome et comporte des dates de début et de fin. Cependant, cette approche linéaire de la formation peut conduire au risque de traiter la formation comme un événement ponctuel, et l'occasion de mettre la formation dans le contexte d'un parcours d'apprentissage et de perfectionnement plus large est perdue.

Les praticiens et les employeurs participants aux groupes de discussion ont souligné les nombreuses raisons pour lesquelles le transfert de connaissances est complexe

Le transfert de connaissances demande de l'entraînement et des occasions de mise en œuvre. Le processus évolue rapidement lorsque les apprenants passent d'un milieu scolaire (ou d'un autre environnement d'apprentissage) au milieu de travail ou à tout autre environnement où une nouvelle compétence peut être appliquée. Comme en ont discuté les participants aux groupes de discussion, un apprentissage décontextualisé peut créer des obstacles au transfert de connaissances dans la « vraie vie ».

Les prestataires de formation ont également réfléchi à l'apprentissage tout au long de la vie, un concept que certains ne connaissent que peu ou pas : « Nous disons toujours que l'apprentissage a lieu tout au long de la vie. En tant que prestataires de formation, nous le savons bien et nous l'intégrons dans nos pratiques. Nous y sommes sensibilisés, mais ce n'est pas tout le monde qui en a conscience. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Insistance sur la transférabilité des apprentissages, l'acquisition de compétences et le perfectionnement de la main-d'œuvre

De plus en plus, les parties intéressées dans les grandes industries, y compris les employeurs, les éducateurs et d'autres dirigeants de secteurs, reconnaissent la nécessité de concevoir l'apprentissage comme un processus continu, itératif et expansif, qui favorise la transférabilité des compétences et des aptitudes. Par exemple, un prestataire de formation a souligné la nécessité de garder une large portée en matière d'apprentissage. Il y a des risques, tant pour l'employé que pour l'employeur, lorsque l'on axe l'ensemble d'une formation sur un domaine très précis qui offre très peu de possibilités de transfert de compétences, comme un appareil technologique ou un équipement particulier. (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière).

Obstacles et occasions à l'échelle organisationnelle

Capacité limitée de suivi à long terme des résultats après le programme

Un manque de suivi après la formation peut remettre en question la capacité des apprenants à transférer vers un nouveau contexte les compétences, les attitudes, l'auto-efficacité et d'autres aptitudes acquises dans le cadre du programme. De nombreux participants aux groupes de discussion ont souligné la nécessité d'offrir un suivi à plus long terme des apprenants, mais ont mentionné que le processus de suivi peut présenter de nombreux défis.

Par exemple, les liens limités avec les employeurs constituent également un obstacle au suivi à long terme des participants après la formation. Les exemples de réussite fournis par les participants aux groupes de discussion soulignent que l'engagement des employeurs est essentiel pour garantir que les résultats après le programme permettent de suivre le succès du transfert de connaissances. De plus, même s'ils avaient la capacité de recueillir les données, de nombreux organismes pourraient ne pas posséder les compétences pour analyser, interpréter et intégrer les résultats des mesures à long terme pour démontrer pleinement la valeur des programmes et en orienter les innovations.

Le suivi à long terme peut être difficile

Les praticiens ont indiqué que les défis pratiques et les capacités limitées constituaient des obstacles à la collecte systématique de données sur les résultats. Ils ont également indiqué que lorsque les apprenants se trouvent dans des périodes de transition – déménager pour trouver du travail, s'établir dans une nouvelle communauté, ou commencer ou terminer un programme d'études – leurs adresses et leurs coordonnées peuvent souvent changer. Néanmoins, les praticiens reconnaissent la nécessité et la valeur d'un suivi à plus long terme des participants.

« Un grand nombre de nos partenaires ont de bonnes intentions, mais n'ont pas la capacité d'effectuer le type de suivi qui permet de comprendre les besoins et les progrès véritables. Il s'agit sans nul doute d'un défi. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Certains employeurs peuvent également s'attendre à ce que les employés soient prêts à travailler sans suivi ni formation supplémentaire. Dans les groupes de discussion, les prestataires de formation ont exprimé le besoin d'avoir un plus grand nombre de personnes en milieu de travail qui peuvent déterminer rapidement les besoins de formation et orienter les personnes vers les services. En ce qui concerne la formation des employeurs eux-mêmes, les participants aux groupes de discussion ont exprimé le besoin d'avoir une formation qui les aiderait à soutenir leurs employés et à obtenir une meilleure compréhension de leurs propres compétences.

Nécessité d'avoir une accréditation des compétences reconnue par l'industrie

Les membres du groupe consultatif ont souligné la nécessité de reconnaître les compétences à l'échelle de l'industrie. S'appuyant sur l'idée d'un parcours de formation basé sur des étapes, une personne membre du groupe consultatif a expliqué que ce type d'approche peut s'avérer utile pour accroître la motivation et le dynamisme; cependant, ces approches sont susceptibles d'être limitées à une seule intervention. Cet inconvénient signifie que l'apprentissage continu et les résultats ultérieurs ne sont pas documentés. Afin de soutenir le transfert de connaissances, les organismes sectoriels, les associations industrielles et les réseaux de formation peuvent créer des dossiers soutenus par l'industrie, sur les aptitudes, les compétences et les parcours de perfectionnement des personnes, en établissant idéalement des profils de compétences longitudinaux qui suivent les apprenants à travers les expériences d'apprentissage et d'emploi.

D'autres praticiens participant aux groupes de discussion ont également souligné la nécessité d'un système qui documente et valide officiellement les aptitudes et les compétences reconnues par les employeurs. Documenter les apprentissages a été considéré comme un moyen susceptible de promouvoir l'engagement des apprenants et de leur fournir un soutien pour favoriser les transitions ultérieures sur le marché du travail.

« Comment l'industrie et les réseaux de formation peuvent-ils créer des dossiers soutenus par l'industrie sur les aptitudes, les compétences et les parcours de perfectionnement des apprenants afin qu'ils puissent poursuivre ce parcours, même s'ils changent d'emploi, passent à un autre programme ou abandonnent la formation pendant un certain temps? » (membre du groupe consultatif, OTEC)

Possibilités de programmes de micro-certification

Parallèlement à la nécessité de reconnaître les compétences à l'échelle de l'industrie, il est possible d'utiliser un système de micro-certifications visant à faciliter le développement des compétences et leur application de manière continue, tout au long de la vie. Plusieurs participants aux groupes de discussion qui travaillent avec les nouveaux arrivants et les apprenants autochtones ont affirmé que de telles certifications constitueraient un outil qui leur permettrait de signaler ou de communiquer les progrès des apprentissages et le perfectionnement des compétences à des personnes extérieures au programme de formation.

Les micro-certifications pourraient être particulièrement utiles **pour des domaines comme la formation aux compétences de collaboration et d'adaptation. Elles fournissent une preuve d'acquisition** pour des compétences pouvant être considérées comme « moins concrètes » que les compétences techniques, ou des compétences qui n'ont souvent pas de voies d'accréditation établies.

« Si nous pouvions donner quelque chose aux gens qui ait une certaine valeur pratique pour eux en matière de progression – [...] cela leur ouvrirait peut-être des portes vers d'autres possibilités. Nous sommes en mesure de fournir cet appui et, selon moi, cela aiderait beaucoup, surtout pour les compétences socio-émotionnelles où il n'y a pas résultats concrets. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

« Nous pouvons montrer aux apprenants qu'ils ont fait des progrès. Cependant, nous n'avons rien de concret à leur offrir. Leurs progrès sont fondés sur leur plan d'apprentissage individualisé et sur les objectifs qu'ils ont atteints. Cependant, il est plus difficile d'obtenir cette reconnaissance en dehors du programme, auprès des employeurs et de la communauté. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Possibilités d'apprentissage en milieu de travail

D'un point de vue organisationnel, les employeurs qui veulent promouvoir le transfert de connaissances et s'assurer que la formation est mise à profit en milieu de travail doivent créer des occasions d'apprentissage intégrées au travail. Les travailleurs qui subissent des pressions pour gérer plusieurs responsabilités ou pour atteindre des objectifs de productivité et qui ne se voient pas offrir de possibilités explicites d'apprentissage intégré au travail risquent de manquer de temps pour appliquer leurs nouvelles compétences. Autrement dit, une charge de travail élevée peut empêcher les apprenants de prendre le temps nécessaire pour mettre en pratique leurs nouvelles compétences en milieu de travail, ce qui peut constituer un obstacle au transfert de connaissances¹⁰⁸.



Les mesures de soutien et les approches visant à garantir la réussite du transfert de connaissances évoluent

En raison de la pandémie de COVID-19, il est possible que la formation soit davantage dispensée en ligne et virtuellement, même si les emplois correspondants demeurent exercés en personne. Le transfert de connaissances peut être entravé lorsque la formation n'est proposée qu'en ligne pour des emplois en personne. Comme l'a souligné une personne participant au groupe de discussion, pendant la pandémie, les visites de lieux d'emploi et les stages, qui permettaient auparavant aux apprenants de se familiariser avec un lieu de travail, ont cessé ou diminué.

En plus des obstacles temporels à l'apprentissage en milieu de travail, il peut y avoir un décalage entre la formation, le niveau de compétences et les responsabilités professionnelles. Une formation qui ne correspond pas aux tâches professionnelles ou aux attentes en matière de rendement ne peut pas être facilement intégrée au milieu de travail. De plus, une formation proposée à un niveau de compétence trop élevé ou trop faible risque de ne pas être appliquée dans les activités quotidiennes. De même, une formation qui se concentre sur les connaissances alors qu'il faudrait modifier les comportements risque de ne pas améliorer les performances professionnelles.

¹⁰⁸ Secrétariat national à l'alphabétisation, s.d.

Obstacles et occasions à l'échelle interpersonnelle

Manque d'outils et de rétroaction constructive pour un perfectionnement sûr et continu des compétences

Les apprenants ont besoin d'outils et de rétroaction constructive, qui permettent l'application et le renforcement continus des compétences. De nombreux apprenants peuvent bénéficier d'une orientation et de renseignements continus sur la manière dont leurs compétences, leur scolarité et leur expérience s'appliquent à différentes professions et sur les formations complémentaires nécessaires pour faire progresser leur carrière.

De solides programmes de formation et de perfectionnement professionnel qui encouragent l'apprentissage autonome et l'évaluation peuvent être utiles pour poursuivre et renforcer le processus de transfert des connaissances. Comme l'a mentionné une personne participant au groupe de discussion de secteurs mixtes, les employeurs peuvent fournir un soutien et des ressources continus, ainsi que des occasions précises de s'engager dans une introspection sur l'incidence des compétences sur leur travail au quotidien.

« Je pense qu'un autre obstacle à la capacité de véritablement mettre en œuvre les compétences sur le terrain a beaucoup à voir avec la culture du milieu de travail. Les instructeurs créent en classe un climat d'apprentissage qui semble très sécuritaire aux apprenants. Ceux-ci sentent qu'ils peuvent commettre des erreurs, s'exercer, se donner la possibilité d'être vulnérables et faire des essais, alors le contraste avec le monde du travail est important. Certains secteurs sont pires que d'autres : certains se disent que s'ils commettent des erreurs, ils se font réprimander, alors à quoi bon essayer? D'autres vont feindre d'être capable et commettront une énorme erreur [qui entraîne des blessures graves]. Je pense donc que la création d'une culture sûre d'apprentissage sur le terrain est une mesure extrêmement importante à prendre. » (personne participant à un groupe de discussion, PCL Construction)

Une rétroaction productive et positive, surtout lors de l'embauche d'employés et d'apprenants issus de la diversité, va de pair avec des milieux de travail inclusifs et accueillants. En effet, conformément à la citation ci-dessus, une rétroaction constructive n'est possible que si les employés se sentent en sécurité et acceptés au travail.

Manque de soutien de la part des superviseurs et des pairs pour mettre en œuvre les nouvelles compétences au travail

L'un des principaux obstacles au transfert de compétences est le manque de renforcement des compétences acquises et de soutien à l'application de ces celles-ci en milieu de travail. Les superviseurs et les pairs jouent un rôle essentiel en facilitant et en encourageant le transfert de

connaissances, ce qui permet d'obtenir un meilleur rendement professionnel à long terme¹⁰⁹. Il se peut également qu'il y ait des obstacles propres au groupe lorsqu'il s'agit de mettre en pratique les nouvelles compétences en milieu de travail. Par exemple, les politiques organisationnelles concernant le lieu de travail doivent soutenir la mise en œuvre des compétences pour les personnes en situation de handicap, en leur donnant accès à toutes les mesures d'adaptation qui peuvent être nécessaires¹¹⁰. Favoriser une bonne santé mentale et le bien-être peut également faciliter l'utilisation des compétences au travail¹¹¹.

La reconnaissance et la mise en œuvre de compétences en milieu de travail sont plus simples pour certaines personnes que pour d'autres. Comme l'ont indiqué les participants au groupe de discussion des secteurs mixtes, les employeurs peuvent être moins conscients des occasions où les employés utilisent des compétences comme la collaboration et l'adaptabilité au travail, ou en ont besoin. Cette lacune peut entraîner le manque de renforcement de cet apprentissage. Les employeurs connaissent la nature de ces compétences, mais il est plus difficile de les reconnaître dans le cadre des activités quotidiennes. Pour cette raison, la formation aux compétences de collaboration et d'adaptabilité peut être inaccessible pour certains employés, surtout lorsqu'elle n'est pas perçue comme essentielle pour leur travail.

« Quand il est question des compétences non techniques, des compétences essentielles, de l'intelligence émotionnelle, [...] l'entrepreneur souhaite que son contremaître et ses superviseurs possèdent ces compétences, mais pas l'équipe [cependant...] les équipes doivent bien travailler ensemble [...] et vous devez être capable de communiquer. Vous devez avoir ces compétences non techniques, vous devez, espérons-le, avoir une certaine intelligence émotionnelle. » (personne participant à un groupe de discussion, CLAC Training)

Possibilités de formation à la gestion et à la supervision pour favoriser une culture d'apprentissage inclusive et constructive

Parce que les Compétences pour réussir sont axées sur les compétences qui nécessitent un apprentissage continu – la résolution de problèmes, la communication, la collaboration, la créativité et l'innovation, par exemple –, les gestionnaires, les superviseurs et le personnel des ressources humaines peuvent participer au développement continu de leurs employés. La satisfaction de ces besoins de formation peut également contribuer à favoriser une culture d'apprentissage et de soutien à l'échelle collective. Lorsqu'un milieu de travail est ouvert et inclusif et qu'il soutient le perfectionnement professionnel continu de sa main-d'œuvre existante, il peut également créer une culture d'accueil globale permettant d'attirer et de retenir de nouveaux employés issus de groupes divers.

¹⁰⁹ Secrétariat national à l'alphabétisation, s.d.

¹¹⁰ EMC, 2022.

¹¹¹ Deloitte Insights, 2019.

Les apprenants autochtones en transition vers l'emploi peuvent être mieux en mesure de réussir dans des emplois où les compétences culturelles des employés déjà en poste continuent d'être renforcées par une formation continue. Cette formation peut consister à améliorer les compétences culturelles des superviseurs et des gestionnaires, à renforcer la sensibilisation culturelle des membres de l'équipe et à faciliter les compétences de mentorat des travailleurs plus expérimentés, afin de fournir un soutien pratique pendant le processus d'intégration. Un mentorat efficace peut également permettre la naissance d'un sentiment d'appartenance au milieu de travail, en particulier lorsqu'il contribue à atténuer les éventuelles barrières culturelles et sociales de l'entreprise¹¹².

Personnes en situation de handicap : Une culture de soutien en milieu de travail répond également aux besoins des personnes en situation de handicap, d'autant plus que la discrimination et le manque de mesures d'adaptation sont l'un des principaux facteurs de la rétention réduite dans l'emploi des personnes de ce groupe. Les personnes en situation de handicap ont souvent du mal à obtenir des mesures d'adaptation efficaces, et les personnes vivant avec des handicaps plus graves ou complexes font face à des difficultés particulières à cet égard¹¹³. De nombreuses personnes décident également de ne pas révéler leur handicap au travail, surtout si elles pensent qu'elles ne recevront que très peu ou pas de soutien¹¹⁴. Le renforcement des compétences en matière de créativité et d'innovation des gestionnaires, des superviseurs et des pairs peut s'avérer utile, car cette formation peut les aider à remettre en question les normes existantes en milieu de travail, qui constituent involontairement des obstacles à l'accessibilité. Même les employeurs qui ont globalement une attitude plus positive à l'égard des personnes en situation de handicap pourront probablement tirer parti d'une formation et d'un travail continu visant à favoriser un environnement de travail plus positif. Par exemple, les personnes en situation de handicap peuvent avoir à informer continuellement leurs gestionnaires et leurs collègues de leur handicap et de ses impacts fonctionnels, et cette démarche représente un fardeau supplémentaire pour elles¹¹⁵. Il peut être bénéfique de doter la main-d'œuvre existante des compétences socio-émotionnelles nécessaires pour communiquer et collaborer efficacement avec les nouveaux employés en situation de handicap.

Personnes LGBTQ2+ : La culture positive en milieu de travail soutient également les demandeurs d'emploi et les employés LGBTQ2+, dont beaucoup ne savent pas toujours quand et comment révéler certains éléments de leur identité (p. ex. identification en tant que membre de la communauté LGBTQ2+). Une formation des gestionnaires visant à soutenir un milieu de

¹¹² Chan, 2008.

¹¹³ Morris et collab., 2019.

¹¹⁴ von Schrader et collab., 2014; Lingsom et collab., 2008.

¹¹⁵ Bonaccio et collab., 2020.

travail ouvert, inclusif et collaboratif peut être utile dans la perspective de compléter la préparation individuelle pour faire face aux défis, y compris en matière de communication¹¹⁶.

Occasions de renforcement de la communauté

Le transfert de connaissances et d'autres résultats des programmes peuvent être ancrés dans les résultats et les possibilités de la communauté. Les modèles de formation devront peut-être prendre en compte les avantages individuels et communautaires lors de la définition des objectifs en matière de transfert de connaissances. De plus, les facteurs communautaires peuvent avoir une incidence sur le contexte du transfert de connaissances.

Dans le **secteur du tourisme**, par exemple, une personne participant à un groupe de discussion a expliqué que les travailleurs potentiels peuvent hésiter à travailler dans des zones géographiques qu'ils perçoivent comme moins diversifiées et inclusives. Cette personne a exprimé la nécessité pour les employeurs et les prestataires de services de travailler ensemble, pour établir des liens avec les communautés et soutenir un environnement plus accueillant. À titre d'exemple, elle a décrit la manière dont les membres d'une communauté rurale particulière se sont efforcés d'accueillir des travailleurs immigrants qui venaient de s'établir dans la région pour travailler dans le secteur du tourisme. Les membres de la communauté « reconnaissent la nécessité pour ce secteur de réussir afin que tout le monde puisse prospérer ».

Apprenants autochtones : Les possibilités de renforcement communautaire varient considérablement selon les groupes d'apprenants. Par exemple, lorsqu'on travaille avec des apprenants autochtones, les modèles de formation réussis ont eu tendance à intégrer des possibilités pour les apprenants de contribuer à leur communauté comme forme de transfert de connaissances. Cela peut comprendre l'intégration de principes de développement communautaire et d'activités d'apprentissage expérientielles au sein de la communauté, dans le cadre des programmes de formation, afin de faciliter les contributions communautaires¹¹⁷.

Les **nouveaux arrivants** qui ont réussi leur placement professionnel peuvent promouvoir des industries et des professions canadiennes particulières auprès de leurs réseaux élargis et internationaux afin de faciliter l'accès à de nouvelles possibilités pour un plus grand nombre de nouveaux arrivants, tout en contribuant à combler la pénurie de main-d'œuvre. Les participants aux groupes de discussion ont parlé de la nécessité d'offrir des possibilités d'établir des liens communautaires, au moyen, par exemple, d'événements culturels, d'occasions de réseautage, et de mentorat communautaire. Cela permet de mobiliser les gens dans certaines communautés,

¹¹⁶ Ontario HIV Treatment Network, 2018.

¹¹⁷ Gallop et Bastien, 2016; Silver et collab., 2003.

d'aider les autres à en apprendre davantage sur certains groupes, et de réduire la discrimination et le racisme en parvenant à une meilleure connaissance et une compréhension mutuelles.

« Cela peut aussi représenter un avantage pour la vie en commun, et réduire le racisme et les préjugés. Tout cela découle de la connaissance, car lorsque vous ne connaissez pas une personne, il est facile d'entretenir des sentiments négatifs à son égard. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

Personnes en situation de handicap : Il a été démontré que l'embauche de personnes en situation de handicap présente une vaste gamme d'avantages pour la communauté professionnelle, notamment la promotion d'une culture de travail inclusive et la sensibilisation aux capacités¹¹⁸.

Obstacles et occasions à l'échelle individuelle

Anxiété liée au fait de passer d'un climat d'apprentissage sûr et accueillant à de nouveaux contextes moins structurés (p. ex. nouvel emploi, poursuite des études)



Le besoin d'outils et de ressources pour soutenir la mise en œuvre des compétences dans un environnement virtuel

Comme la pandémie de COVID-19 continue de le montrer, on ne peut pas supposer que les transferts de connaissances doivent s'effectuer uniquement dans des environnements en personne ou en ligne.

Les programmes de formation doivent souvent inclure un soutien en matière de transfert de connaissances afin de garantir que les apprenants puissent mettre en œuvre leurs compétences dans des environnements de travail en personne et virtuels.

Les employeurs peuvent désormais avoir besoin d'outils pour aider les nouveaux employés à s'intégrer, que ce soit en personne ou en ligne.

Les apprenants issus de groupes sous-représentés peuvent être confrontés à de la discrimination lors du processus d'embauche, ainsi qu'à du harcèlement et à de l'intimidation une fois en milieu de travail. Il est donc important que les programmes visant l'emploi comme résultat fournissent aux apprenants un soutien pour gérer et aborder ces difficultés relationnelles dans un nouveau contexte après la formation. Il pourrait s'agir, par exemple, de pouvoir reconnaître les obstacles en matière de discrimination auxquels ces groupes sont confrontés, de préparer les apprenants à ces expériences, et de fournir des stratégies pour relever ces défis. Les apprenants issus de groupes vulnérables peuvent avoir des critères particuliers concernant les milieux de travail souhaités, qui doivent être pris en considération lors de la mise en relation des apprenants avec les placements professionnels et les milieux de travail.

Autochtones : Des recherches antérieures suggèrent que les employés autochtones du Canada peuvent avoir le

¹¹⁸ Lindsay et collab., 2018.

sentiment que leur milieu de travail est incompatible avec leurs pratiques culturelles et familiales, ce qui génère un conflit supplémentaire entre le travail et la vie privée¹¹⁹. Un soutien supplémentaire après la formation, permettant aux employeurs et aux employés de travailler ensemble pour répondre à ces préoccupations, pourrait être bénéfique pour augmenter le maintien en emploi.

Personnes en situation de handicap : Ce groupe peut bénéficier d'un encadrement lors de la transition entre la formation et l'emploi, notamment par le biais d'accompagnateurs professionnels qui travaillent avec les apprenants, les formateurs et les employeurs, d'un soutien par les pairs en milieu de travail, et d'un accompagnement et d'un enseignement sur place lorsque les apprenants s'adaptent à de nouveaux postes. Les participants aux groupes de discussion ont souligné que les personnes en situation de handicap sont particulièrement vulnérables en période de transition. Le fait de quitter un environnement scolaire bien encadré pour entrer dans le monde du travail peut représenter un défi.

« L'un des principaux obstacles consiste à quitter l'environnement favorable de l'école [...] Nous travaillons avec notre commission scolaire pour soutenir le [...] passage progressif à la vie autonome. Un autre obstacle est le changement des organismes de financement. [...] Qui couvrira les services des apprenants? Les services de base sont tellement fragmentés. » (personne participant à un groupe de discussion, Richmond Society for Community Living)

Les participants aux groupes de discussion ont souligné que la formation peut également viser à aider les apprenants à acquérir progressivement leur indépendance, en particulier les jeunes apprenants en situation de handicap. Les services étant fragmentés, les apprenants peuvent être confrontés à un « bris de services » une fois leur formation terminée.

Les nouveaux arrivants peuvent être victimes de discrimination sur le marché du travail. Par exemple, lors de la recherche d'un emploi, les personnes dont le nom a une consonance étrangère ont entre 20 % et 40 % moins de chances d'être invitées à une entrevue que celles dont le nom a une consonance occidentale¹²⁰. Une fois le placement effectué, les nouveaux immigrants peuvent bénéficier d'un soutien en matière de santé et de sécurité au travail, d'une orientation, et d'une formation sur les droits des travailleurs, les lois de lutte contre la discrimination et les voies d'accès au soutien ou à la rétribution¹²¹. Les participants aux groupes de discussion qui travaillent avec de nouveaux arrivants ont mentionné le fait que les attentes des entreprises ne sont pas toujours claires ou clairement communiquées aux nouveaux employés. Ils ont remarqué que la formation devrait comporter des renseignements et des stratégies de préparation sur la meilleure façon de naviguer dans les systèmes canadiens.

¹¹⁹ Julien, Somerville et Brant, 2017.

¹²⁰ Ng et Gagnon, 2020.

¹²¹ Kosny et collab., 2020.

Certains participants ont fourni des exemples de programmes réussis d'exposition au travail, avec des visites de milieux de travail, des simulations d'entrevues et de la rétroaction de la part des employeurs, mais d'autres ont souligné l'absence de tels programmes dans leur région, ce qui indique des besoins qui ne sont pas comblés.

Groupes racisés : Le groupe de discussion des praticiens travaillant avec des Canadiens racisés a souligné que les relations sociales pouvaient servir de facteurs de soutien pendant les transferts de connaissances. Les prestataires de services ont expliqué que les apprenants qui bénéficient d'un bon soutien sur le plan social sont susceptibles d'effectuer la transition plus facilement : « Cela dépend du soutien qu'ils ont reçu durant leur parcours de la part de leur partenaire, de leurs enfants ou de leurs amis. C'est une période de transition et les mesures de soutien sont essentielles. »

Personnes LGBTQ2+ : Les membres de la communauté LGBTQ2+ sont susceptibles de privilégier des milieux de travail « sûrs » où le risque de harcèlement est perçu comme moindre et où il y a une bonne politique de lutte contre la discrimination. Ils peuvent valoriser les politiques favorisant la diversité et l'inclusion, les toilettes non genrées, une direction favorable, et d'autres mesures de soutien et d'adaptation¹²². Pour les personnes trans, une couverture médicale qui intègre les médicaments ou les chirurgies d'affirmation de genre peut également être une priorité. Les participants aux groupes de discussion ont reconnu la volonté et les efforts des employeurs pour créer des lieux de travail plus respectueux des personnes queers, mais ont remarqué que les employeurs devraient communiquer plus explicitement leurs valeurs et leurs engagements. Les collègues qui souhaitent devenir de meilleurs alliés, mais ne savent pas comment s'y prendre devraient pouvoir bénéficier d'une formation. Un participant a fait remarquer que l'éducation visant à perfectionner les compétences liées à la réalité queer devrait commencer tôt (à l'école primaire et secondaire), mais que cela nécessiterait une plus grande participation du gouvernement. Une autre personne a noté la réticence ou la résistance des employeurs à tenir des discussions importantes par crainte de faire ou de dire des choses inappropriées par accident.

« Beaucoup d'employeurs ont vraiment peur de faire un faux pas et préfèrent donc éviter toute conversation et se contenter de dire ce qui semble attendu et politiquement correct. » Une culture de travail axée sur la productivité est également perçue comme un obstacle pour les personnes « conditionnées à avoir honte ». (personne participant à un groupe de discussion, QMUNITY)

« Inertie », ou tendance à revenir aux anciennes façons d'effectuer les tâches

Afin de favoriser le transfert des connaissances, il faut s'assurer que le milieu de travail est favorable aux diverses formes de changement qui peuvent être associées aux compétences et aux

¹²² McFadden, 2015; Pakula et Smith Fowler, 2021; Streeter et collab., 2020.

capacités que les employés nouveaux et déjà en poste possèdent ou acquièrent grâce à la formation. Une culture de travail qui ne soutient pas l'apprentissage et l'innovation peut limiter la mise en pratique des nouvelles compétences et stratégies acquises en formation. Dans certains cas, les nouvelles stratégies peuvent être considérées comme venant « perturber » les méthodes existantes¹²³.

L'« inertie » et la tendance à revenir aux anciennes façons de faire peuvent être attribuables à la fois aux attitudes et à un manque de ressources en milieu de travail. Le manque de ressources, d'outils ou d'équipements adéquats pour mettre en pratique les nouvelles compétences peut limiter l'applicabilité de la formation. Par exemple, la formation aux compétences numériques peut ne pas être transférable aux milieux de travail qui n'ont pas encore intégré ces mêmes outils numériques.

Lorsqu'ils sont bien soutenus, les apprenants peuvent progressivement renforcer leur indépendance et leur confiance en eux

Pour soutenir le transfert de connaissances, les personnes peuvent avoir besoin de plusieurs services et formations supplémentaires. Par exemple, il peut s'agir de compétences pour s'assurer que les apprenants peuvent communiquer des renseignements essentiels sur eux-mêmes lors des entretiens d'embauche, d'un soutien pour rassembler ou obtenir les documents nécessaires pour commencer à travailler, ou d'un accompagnement pour naviguer dans les ressources du milieu de travail comme l'assurance maladie complémentaire et d'autres avantages sociaux, une fois qu'ils ont trouvé un emploi. En ce sens, les apprenants peuvent avoir besoin de bâtir leur niveau de confiance et d'auto-efficacité dans l'accès aux ressources, ainsi que de se familiariser avec l'apprentissage continu. Dans les groupes de discussion, les prestataires de services ont fait part de la nécessité d'aider les apprenants à acquérir les compétences nécessaires pour continuer à apprendre, et à accéder aux mesures de soutien après le programme. Reconnaissant la nécessité d'une mise à niveau répétée des compétences et d'une adaptation à de nouvelles responsabilités et circonstances professionnelles, les prestataires ont souligné que le fait de doter les apprenants des outils et de l'auto-efficacité nécessaires pour accéder aux mesures de soutien et de tirer parti des compétences et des ressources est essentiel pour un transfert de connaissances réussi et pour l'employabilité à long terme.

Apprenants autochtones : Les participants aux groupes de discussion ont expliqué que le fait de quitter l'environnement de formation, en particulier si cette formation était profondément ancrée dans les relations et le mentorat, peut être difficile pour certains apprenants autochtones. Afin que la transition ne cause pas de « retour en arrière », il faut aider les apprenants à acquérir des ressources internes (p. ex. compétences en matière d'adaptabilité) sur lesquelles ils

¹²³ Secrétariat national à l'alphabétisation, s.d.

peuvent s'appuyer, ainsi que fournir un soutien supplémentaire si nécessaire. Par exemple, les apprenants autochtones issus de communautés éloignées ou rurales peuvent avoir besoin d'aide pour obtenir une pièce d'identité délivrée par le gouvernement ou d'autres documents nécessaires à l'emploi¹²⁴. Il est également essentiel pour les employeurs de donner aux nouveaux employés l'occasion de faire la preuve leurs compétences et d'acquérir une certaine confiance dans l'application de celles-ci dans un nouveau contexte.

Nouveaux arrivants : Les membres du groupe peuvent ne pas savoir quels documents sont nécessaires pour l'emploi, et pourraient bénéficier de soutien pour recueillir ou traduire des documents (p. ex. relevés de notes ou vérifications de casier judiciaire du pays d'origine). De plus, dans les groupes de discussion, les prestataires de formation ont observé que de nombreux nouveaux arrivants atteignent des niveaux de compétence élevés en formation, mais manquent de confiance pour mettre les compétences en pratique dans la vie réelle. Certains instructeurs ont décrit des stratégies visant à fournir d'autres occasions de s'exercer (p. ex. jeu de rôle d'un dialogue que les apprenants peuvent utiliser avec un client, ou interaction au cours de laquelle l'instructeur s'exprime intentionnellement de manière confuse, de sorte que les apprenants doivent s'exercer à demander des précisions).

Groupes racisés : Les fournisseurs de services du groupe de discussion des Canadiens racisés ont discuté de la façon dont un manque de confiance dans l'application des compétences en dehors des environnements de formation peut constituer un obstacle au transfert de connaissances, même s'ils obtiennent du succès durant la formation ou immédiatement après. Parmi les stratégies qui ont fait leurs preuves, les participants ont cité l'accès aux ressources et l'encouragement à l'auto-efficacité dans l'accès aux ressources d'apprentissage.

« L'une des difficultés consiste à mettre en pratique tout ce qui a été appris. Parfois, nous avons des apprenants pour lesquels tout se passe bien pendant la formation. Ils font des progrès. Ils ne sont toutefois pas à l'aise de mettre cela en pratique dans le monde réel. » (personne participant à un groupe de discussion)

Personnes en situation de handicap : Les participants aux groupes de discussion ont souligné que les placements professionnels ont des niveaux de réussite variables (en fonction de l'aptitude à l'emploi des apprenants), mais qu'ils sont généralement positifs. Les placements sont considérés comme particulièrement efficaces lorsqu'ils sont associés à un accompagnement professionnel continu pour aider à l'orientation et au perfectionnement des compétences, ainsi que pour répondre à d'autres besoins (p. ex. diagnostic formel nouveau ou actualisé pour bénéficier de mesures d'adaptation dans le cadre de nouveaux emplois¹²⁵). Le programme Work-

¹²⁴ Brooks-Cleator et collab., 2021.

¹²⁵ Souvent, les apprenants doivent utiliser leur assurance personnelle et leurs propres moyens financiers pour payer les évaluations, qui sont coûteuses et difficiles à obtenir. (Shaw et collab., 2021)

Able Internship, en Colombie-Britannique, a été décrit comme un bon exemple de programme fondé sur deux principes efficaces : la souplesse en matière de lieux de travail – y compris le travail en ligne – et en matière d’horaires.

Parcours professionnel individualisé menant à la mise en pratique autodirigée et autonome des compétences

De nombreux apprenants ont des compétences, une formation et de l’expérience qui ne sont pas toujours reconnues par les employeurs. Par exemple, plutôt que d’être mises en évidence par des diplômes, les compétences socio-émotionnelles (c.-à-d. communication, collaboration et adaptabilité) sont susceptibles d’être acquises de manière informelle par l’expérience antérieure. En plus de renforcer les compétences existantes, les formateurs peuvent aider les apprenants à comprendre et à étayer leurs compétences et leur expérience aux employeurs.

Considérations spéciales en matière de transfert de connaissances pour les travailleurs autonomes au Canada

Les travailleurs autonomes peuvent bénéficier d’une communauté apte à expliquer les pratiques exemplaires et les leçons tirées en matière de création, de possession et d’exploitation d’une entreprise. De nombreux membres de groupes vulnérables sont plus susceptibles d’être des travailleurs indépendants. Ceci peut être dû à la discrimination en matière d’emploi, à des difficultés à obtenir un emploi correspondant à leurs compétences, ou à des liens communautaires existants. Par exemple, les Autochtones et les personnes en situation de handicap sont plus susceptibles d’être travailleurs autonomes¹²⁶. Au Canada, de nombreux nouveaux arrivants travaillent comme entrepreneurs. Par exemple, en Ontario, 35 % de toutes les jeunes entreprises sont lancées par des immigrants de première génération¹²⁷. Le soutien en matière de transfert de connaissances pour ces groupes et d’autres peut comprendre une formation sur l’entrepreneuriat, comme la mise en réseau avec des sociétés de capital-risque, et le soutien à la présentation de la jeune entreprise¹²⁸.

Autochtones : Les apprenants autochtones ont souvent des compétences et des expériences acquises dans le cadre de pratiques, d’événements et d’activités liés à leur culture. Les formateurs peuvent devoir aider à solidifier le lien entre ces aptitudes et leurs objectifs d’emploi, ce qui peut comprendre des compétences de communication afin que les apprenants puissent parler de leur expérience aux employeurs lors des entretiens d’embauche.

Nouveaux arrivants : Les membres de ce groupe entrent souvent au Canada avec des titres de compétences et une expérience acquis à l’international. Afin de maximiser les résultats positifs en matière d’emploi, les formateurs peuvent aider les apprenants à tirer parti de ces expériences et à parler de leurs compétences de manière à intéresser les employeurs canadiens. Comme l’ont

¹²⁶ OCDE, 2020; Martel et collab., 2021.

¹²⁷ Ng et Gagnon, 2020.

¹²⁸ Lee et Kaplan, 2021.

souligné les participants aux groupes de discussion, cette démarche exige un certain soutien. La reconnaissance de l'expérience acquise à l'international par les employeurs peut également varier. Parallèlement à l'amélioration des capacités des employeurs et au renforcement des compétences des gestionnaires d'embauche et des superviseurs, il peut être utile de donner aux apprenants les moyens de présenter et d'expliquer efficacement leurs compétences. De plus, cette aptitude a des répercussions positives sur les apprenants eux-mêmes et renforce leur confiance dans leur capacité à progresser.

PRINCIPES DIRECTEURS ET PRATIQUES PROMETTEUSES

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les besoins en matière de perfectionnement des compétences sont complexes et comportent plusieurs niveaux. Ils sont influencés par un ensemble de forces et d'obstacles qui ont des répercussions dans les sphères sociétale, organisationnelle, interpersonnelle et individuelle. Les multiples acteurs du secteur de la formation professionnelle et de l'emploi ont des rôles clés à jouer dans la mise en œuvre des programmes des Compétences pour réussir pour répondre à ces besoins. Cette section vise à fournir aux intervenants un ensemble de principes directeurs et de pratiques prometteuses correspondant à leur rôle, afin d'améliorer leur approche et de faciliter la coordination dans l'ensemble de l'écosystème. Ces principes et ces pratiques sont issus de l'analyse des besoins (résumée précédemment) et ont été affinés en collaboration avec le groupe consultatif et en consultation avec plus de trente autres employeurs, administrateurs d'organismes de formation et instructeurs, qui ont participé à la deuxième série de groupes de discussion. La contribution d'un large éventail d'organismes a permis d'assurer l'attrait des principes directeurs et des pratiques prometteuses, ce qui a aidé à atteindre l'objectif global en matière d'applicabilité dans des espaces de programmes formels et informels des Compétences pour réussir, en particulier pour soutenir les principaux besoins d'apprentissage des groupes sous-représentés et secteurs mis en avant dans ce projet.

Plus précisément, les **principes directeurs** visent à définir les idées générales qui orientent et inspirent la conception, la prestation et l'évaluation des formations et des évaluations des Compétences pour réussir. Ces principes comprennent de nombreuses pratiques qui ont présenté des signes de succès encourageants depuis le lancement des Compétences pour réussir, fondées sur les expériences des intervenants sur le terrain. Les principes directeurs sont censés être suffisamment généralisables pour permettre une personnalisation plus poussée en fonction d'une variété de groupes d'apprenants, de besoins sectoriels et de contextes de formation.

Les **pratiques prometteuses** rendent les principes directeurs plus concrets et illustrent les moyens tangibles de les mettre en œuvre dans les programmes de formation des Compétences pour réussir. Ces pratiques comprennent des exemples précis de programmes existants et des premières initiatives des Compétences pour réussir. Leur objectif est de montrer une voie à suivre en fournissant des exemples de la manière dont les pratiques, les outils et les ressources existants peuvent être adoptés, adaptés et améliorés pour renforcer la coordination avec les Compétences pour réussir, tout en contribuant à répondre aux besoins d'apprentissage. De plus, ces pratiques visent à inspirer d'autres innovations en matière de mise en œuvre, en ouvrant la

voie à des discussions continues sur les pratiques exemplaires et les leçons tirées des Compétences pour réussir.

Les principes directeurs et les pratiques prometteuses fournis dans ce document sont liés et bénéficieront d'un effort concerté de la part des groupes d'intervenants. Comme l'ont observé les membres du groupe consultatif et les participants aux groupes de discussion, les principes directeurs et les pratiques prometteuses peuvent éveiller l'intérêt de plus d'un groupe d'intervenants. Nous encourageons les lecteurs à consulter les renseignements relatifs aux intervenants et aux étapes de la formation pour avoir une vision plus large de la mise en œuvre des Compétences pour réussir dans le contexte de la formation professionnelle et de l'emploi.

RECRUTEMENT

Le Tableau 7 présente un résumé des principes directeurs, et des pratiques prometteuses liées au recrutement et à l'accès aux occasions de formation des Compétences pour réussir.

Tableau 7 Résumé des principes directeurs et des pratiques prometteuses pour soutenir le recrutement

Sphères	Intervenants	Principes directeurs	Exemples de pratiques prometteuses
Sociétale	Bailleurs de fonds	Établir des conditions de réussite équitables en s'attaquant aux obstacles systémiques qui entravent l'accès à des possibilités de formation et d'emploi.	Encourager les bénéficiaires de financement à personnaliser les services de soutien globaux afin qu'ils correspondent aux expériences et aux réalités vécues par les apprenants issus de groupes traditionnellement sous-représentés sur le marché du travail.
Organisationnelle	Organismes de formation	Réaliser des investissements stratégiques en matière de communication, de marketing et d'activités de conscientisation afin d'améliorer la sensibilisation au modèle des Compétences pour réussir.	Fournir des descriptions de programmes, des résumés et des séances d'information interactives pour souligner la valeur de la formation des Compétences pour réussir, surtout dans le contexte de l'intégration, de la participation et de l'avancement au sein du marché du travail.
	Employeurs	Réduire les coûts de la formation au minimum (p. ex. temps investi ou pertes de revenus).	Participer à une collaboration sectorielle et à une formation en partenariat avec d'autres entreprises afin de renforcer la capacité de formation des petites et moyennes entreprises (PME).
Interpersonnelle	Instructeurs	Améliorer l'accès à des modèles et à des mentors qui possèdent des expériences vécues communes et qui sont en mesure de créer un climat de confiance avec les apprenants confrontés à des obstacles multiples.	Faire la promotion des études de cas et des histoires de réussite d'anciens élèves ou de diplômés qui partagent des expériences vécues avec divers groupes d'apprenants.
	Superviseurs, mentors, pairs et membres de la communauté	Favoriser les partenariats et les liens à long terme avec les communautés afin d'œuvrer à la mise en place d'un écosystème de formation durable.	Faciliter l'orientation vers des possibilités d'apprentissage efficaces, offertes par des membres de confiance connus de la communauté.

Pour les bailleurs de fonds : établir des conditions de réussite équitables, en s’attaquant aux obstacles systémiques qui entravent l’accès à des possibilités de formation et d’emploi.

Ce principe général consiste à s’assurer que les orientations stratégiques et les priorités de financement liées aux Compétences pour réussir sont établies en tenant compte des bénéficiaires sur le plan individuel. Il s’agit notamment de fournir des modèles de financement continus et prévisibles pour bâtir et maintenir des partenariats durables et à forte incidence au sein de l’écosystème des formations. Comme nous l’avons vu dans la première partie de ce rapport, les apprenants issus de groupes sous-représentés sont confrontés à des obstacles sociaux multiples qui entravent leur capacité à accéder à la formation. Ces obstacles sont de nature systémique et peuvent se manifester dans tous les domaines de la vie. À l’échelle sociétale, le fait de veiller à ce que le financement, les ressources et les outils soient accessibles pour offrir des conditions équitables de réussite peut conduire à des résultats positifs pour les apprenants à l’échelle individuelle, et fournir un environnement adéquat pour que les apprenants participent et s’engagent dans des occasions de perfectionnement des compétences. Comme l’a résumé une personne membre du groupe consultatif, « en général, les programmes de formation offerts aux populations vulnérables doivent prendre en compte la personne dans son ensemble ». Elle ajoute que cela comprend « une réflexion sur des questions non seulement de santé mentale, mais aussi sur des enjeux antérieurs ou actuels comme la pauvreté chronique ou profonde, la pauvreté des travailleurs, la sécurité alimentaire et le transport ». Les pratiques liées à ce principe comprennent les suivantes :

- **Veiller à ce que les programmes de perfectionnement de compétences aient accès à un financement et à des ressources à long terme pour réussir à fournir des services de soutien globaux** qui répondent aux besoins fondamentaux des apprenants, comme l’accès à un logement sûr, la sécurité alimentaire, l’accès aux services de garde et le transport. Les participants aux groupes de discussion et les membres du groupe consultatif ont exprimé l’importance de pouvoir coordonner et intégrer des ressources d’accompagnement dans la prestation des formations, afin que les apprenants puissent facilement accéder aux services dont ils ont besoin avant, pendant et après la formation. Lorsqu’elles sont

Pratiques prometteuses pour les bailleurs de fonds, fondées sur les contributions des praticiens :

- Veiller à ce que les programmes de perfectionnement de compétences aient accès à un financement et à des ressources à long terme pour réussir à fournir des services de soutien globaux.
- Encourager les bénéficiaires de financement à personnaliser les services de soutien globaux afin qu’ils correspondent aux expériences et aux réalités vécues par les apprenants.
- Lorsqu’il existe du financement pour des mesures d’adaptation et des technologies d’aide, se rappeler de l’importance de réduire au minimum les coûts de gestion et les autres obstacles à l’accessibilité.
- Intégrer la réalité des différents écosystèmes économiques dans les considérations de financement.
- Offrir des occasions d’aborder les obstacles systémiques dans le processus d’orientation des formations
- Chercher des possibilités d’inciter les employeurs à fournir une formation.

disponibles, les occasions d'intégrer ces services dans les demandes de financement doivent être clairement communiquées aux organismes de formation et aux organismes sectoriels, ainsi qu'aux autres intervenants concernés.

« La pauvreté est un problème majeur qui a des répercussions sur l'ensemble de la population. Les apprenants, qu'ils soient issus de groupes marginalisés ou non, réussissent mieux lorsqu'ils n'ont pas à se soucier de la pauvreté. » (personne participant à un groupe de discussion, Bow Valley College)

- **Encourager les bénéficiaires de financement à personnaliser les services de soutien globaux afin qu'ils correspondent aux expériences et aux réalités vécues par les apprenants** issus de groupes traditionnellement sous-représentés dans le marché du travail. Les apprenants peuvent être confrontés à des problèmes de sécurité qui limitent encore plus l'accès aux formations en personne. Par exemple, certaines femmes ne sont pas à l'aise avec les transports en commun et peuvent avoir besoin d'une autre forme d'aide au transport. D'autres apprenants peuvent avoir besoin de gagner un revenu pour satisfaire à leurs besoins de base pendant qu'ils suivent une formation pour atteindre leurs objectifs à long terme en matière d'emploi. Fournir des possibilités de financement pour enquêter sur ces problèmes particuliers et intersectionnels afin de trouver des moyens efficaces pour les atténuer contribuerait à renforcer l'inclusivité de l'écosystème des Compétences pour réussir.
- **Lorsque du financement pour des mesures d'adaptation et des technologies d'aide est disponible, il est important de réduire au minimum les coûts de gestion et les autres obstacles à l'accessibilité.** Il est important de fournir des mesures d'adaptation pour améliorer l'accessibilité aux formations des Compétences pour réussir. Lorsque de tels financements sont disponibles, il est important d'examiner le caractère pratique des critères d'admissibilité, du calendrier, de la durée et d'autres éléments ayant une incidence sur l'accès au financement. Par exemple, les apprenants bénéficient d'un accès aux outils nécessaires et d'une formation pour devenir compétents avec ces outils avant le début du programme de formation professionnelle. Cela leur permet de tirer le meilleur parti possible de l'expérience d'apprentissage et de mettre en œuvre avec confiance les connaissances acquises dans un nouveau contexte après le programme, y compris en milieu de travail. L'un des exemples apportés est le soutien individuel lors de l'admission au programme, ou d'autres formes de soutien (p. ex. possibilités de financement, inscription à d'autres programmes), en particulier pour les participants qui ont des difficultés à remplir les documents administratifs, y compris ceux qui ont un faible niveau d'alphabétisation, de compétences numériques ou de langue.

« L'inscription peut présenter des défis supplémentaires. [...] Ainsi, pour nos programmes de formation de niveau de base, un membre du personnel s'assoit avec chaque participant et l'accompagne dans le processus d'inscription, étape par étape. En effet, une partie du modèle de financement nécessite un enregistrement auprès de différents gouvernements et il s'agit d'un processus automatisé qui peut poser de nombreuses difficultés. Ce n'est pas parce que les ressources financières sont théoriquement disponibles qu'il est facile d'y accéder dans la pratique. » (personne participant à un groupe de discussion, Tourism Saskatchewan)

- **Intégrer la réalité des différents écosystèmes économiques dans les considérations de financement.** Certains programmes ont utilisé les ressources financières de manière créative pour répondre à la réalité des travailleurs dans des écosystèmes économiques précis (p. ex. les travailleurs débutants qui gagnent un revenu faible et vivent dans des zones rurales embourgeoisées, ou les travailleurs vivant dans des zones caractérisées par une pénurie de logements). L'objectif est notamment d'aider les travailleurs à avoir de bonnes conditions de vie, tout en perfectionnant leurs compétences et en progressant dans leur carrière. Par exemple, l'organisme de tourisme ontarien Explorer's Edge RTO12 a alloué des fonds pour créer des programmes de régénération communautaire, qui comprennent des mesures de soutien pour l'environnement plus large dans lequel des initiatives de perfectionnement de la main-d'œuvre peuvent avoir lieu.
- **Offrir des occasions d'aborder les obstacles systémiques dans le processus d'orientation des formations** afin de garantir que les apprenants aient accès aux meilleures occasions de formation et de travail possibles en fonction de leurs situations personnelles et du marché. Il s'agit de surmonter l'obstacle potentiel que représente l'excès de renseignements ou de choix. En effet, il peut être trop complexe pour les apprenants et les employeurs de prendre des décisions éclairées en choisissant parmi un éventail aussi large d'initiatives liées aux Compétences pour réussir. Une certaine coordination entre les initiatives peut s'avérer utile pour aider les apprenants à considérer les Compétences pour réussir comme un parcours continu et interconnecté de perfectionnement des compétences plutôt que comme des événements d'apprentissage cloisonnés. De plus, encourager les bénéficiaires de financement à recueillir des données démontrant la valeur du programme pourrait permettre de constituer une base de données probantes pour la prise de décisions ultérieures. Ces renseignements peuvent être mis à la disposition du grand public pour orienter des décisions de formation particulières, et de divers ordres de gouvernement afin de continuer à améliorer les décisions de financement dans leur ensemble.
- **Chercher des possibilités d'inciter les employeurs à fournir une formation.** La pénurie de main-d'œuvre crée un contexte où les employeurs ont peu de capacités et sont très hésitants à libérer le personnel pour leur permettre de suivre une formation. Les employeurs pourraient être soutenus pour réaliser des investissements dans les formations, comme l'offre de crédits d'impôt ou l'élaboration de directives de financement plus conviviales, afin

de tirer parti de la Subvention canadienne pour l'emploi, et de permettre d'embaucher de nouveaux employés ou de renforcer les compétences des employés déjà en poste.

Pour les organismes de formation : réaliser des investissements stratégiques en matière de communication, de marketing et d'activités de conscientisation afin d'améliorer la sensibilisation au modèle des Compétences pour réussir.

Les praticiens participant aux groupes de discussion ont souligné la nécessité d'améliorer la qualité des renseignements que les apprenants reçoivent pour leur permettre de prendre une décision plus éclairée en matière de participation à des occasions d'apprentissage. Les apprenants peuvent hésiter à s'engager dans une formation simplement parce que les renseignements qu'ils reçoivent n'illustrent pas suffisamment bien la pertinence de la formation par rapport à leurs besoins d'apprentissage, ou n'établissent pas de lien avec des possibilités d'emploi élargies ou l'atteinte d'objectifs de

vie. Les représentants des employeurs ont également fait état de difficultés à obtenir à l'avance des renseignements sur les formations afin d'évaluer si elles répondront à leurs besoins sur le plan organisationnel ou par rapport à leurs normes de qualité. Par conséquent, les organismes de formation ont la possibilité d'améliorer la « notoriété de la marque » de leurs programmes de formation liés aux Compétences pour réussir, grâce à des partenariats stratégiques et à l'utilisation de nouvelles technologies et plateformes, comme les médias sociaux. Les pratiques prometteuses liées à ce principe comprennent les suivantes :

Pratiques prometteuses pour les organismes de formation :

- Fournir des descriptions de programmes, des résumés et des séances d'information interactives pour souligner la valeur de la formation des Compétences pour réussir.
- Tirer parti du passage au modèle virtuel adopté durant la pandémie de COVID-19 pour faire des investissements ciblés dans les communications en ligne.
- Exploiter les réseaux de partenaires pour améliorer la sensibilisation et la communication, en particulier pour les petits prestataires de formation dont les capacités sont moins étendues.
- Faire appel aux données et aux technologies pour promouvoir l'orientation professionnelle et faciliter l'accès à la formation.
- Répondre aux préoccupations et aux motivations propres aux apprenants qui ont différentes expériences de vie.
- Créer des programmes qui améliorent la notoriété de la marque et présente les carrières par le biais d'une trame narrative.
- Intégrer les valeurs et les principes d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) dans le modèle du programme.

- **Fournir des descriptions de programmes, des résumés et des séances d'information interactives pour souligner la valeur de la formation des Compétences pour réussir,** surtout dans le contexte de l'intégration, de la participation et de l'avancement sur le marché du travail. Par exemple, une membre du groupe consultatif représentant le Douglas College a suggéré d'utiliser des supports visuels et des exemples de réussite pour communiquer la valeur de la formation. Les apprenants ont besoin de savoir en quoi la participation aux programmes des Compétences pour réussir peut contribuer à leurs objectifs en matière

d'éducation et d'emploi, à court, à moyen et à long terme. De même, les employeurs ont besoin de savoir que les personnes ayant suivi ces programmes acquièrent des compétences importantes pour l'emploi. Ces communications doivent viser à utiliser un langage simple et à optimiser l'accessibilité.

« Les apprenants adultes doivent comprendre l'intérêt d'investir leur temps dans la formation. Le message doit être lié de manière authentique à leurs objectifs professionnels. » (personne participant à un groupe de discussion, Bow Valley College)

« Une stratégie de marketing basée sur des exemples de réussite et des infographies faciles à lire peut attirer l'attention des apprenants potentiels. Il est important d'adapter le matériel de marketing au niveau de compréhension du public ciblé, parfois en plusieurs langues. » (membre du groupe consultatif, Douglas College)

- **Tirer parti du passage au modèle virtuel adopté durant la pandémie de COVID-19 pour faire des investissements ciblés dans les communications en ligne**, afin de mieux soutenir la prise de décision des apprenants. Par exemple, SkillPlan a développé un parcours interactif en ligne de type « choisissez votre propre aventure » pour aider les apprentis des métiers de la construction à choisir les cours de lecture et de calcul qui répondent à leurs besoins et à leurs objectifs d'apprentissage ([Build Your Skills/Développe tes compétences](#)). SkillPlan prévoit également d'améliorer cet outil en ligne en y ajoutant une fonction de service d'assistance, où les apprenants pourront discuter directement avec le personnel administratif du programme, poser des questions sur les offres de programmes, et obtenir des conseils en temps réel lorsqu'ils s'inscrivent à des cours. Les apprenants disposent ainsi d'une voie de communication bidirectionnelle qui leur permet d'interagir de manière simple et directe avec le personnel du programme avant de s'inscrire, ce qui les aide à prendre des décisions éclairées quant à leur participation à la formation. De même, EMC essaie davantage d'accroître la sensibilisation aux formations des Compétences pour réussir grâce à son [centre d'apprentissage](#), à la mise à jour de son site Web et à la diffusion de programmes nouveaux et existants auprès de ses membres.
- **Exploiter les réseaux de partenaires pour améliorer la sensibilisation et la communication, en particulier pour les petits prestataires de formation dont les capacités sont moins étendues.** Une personne participant à un groupe de discussion a évoqué la nécessité pour les petits organismes de s'associer à des plus grands qui desservent déjà les populations qu'ils veulent atteindre. Grâce à des partenariats stratégiques, les organismes qui n'ont pas forcément les moyens d'organiser des campagnes de communication à grande échelle peuvent néanmoins parvenir à communiquer efficacement avec les populations cibles.

« Je pense qu'un autre [exemple] potentiel est la nécessité de travailler avec des partenaires qui ont déjà accès aux populations cibles. [...] En l'absence de financement pour les campagnes de communication, il faut établir des partenariats solides avec les organismes qui servent déjà ces personnes. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

- **Faire appel aux données et aux technologies pour promouvoir l'orientation professionnelle et faciliter l'accès à la formation.** Par exemple, les renseignements sur le marché du travail générés par les organismes sectoriels et les associations industrielles pour la planification de la main-d'œuvre au sens large peuvent être intégrés dans des outils d'orientation professionnelle destinés aux apprenants individuels. Les progrès technologiques peuvent aider les apprenants à trouver des moyens d'intégrer le secteur et d'y progresser. Il existe des plateformes axées sur les données, comme [AtlasEmploi](#), créée par OTEC et ses partenaires, qui fournissent des renseignements sur les parcours professionnels en fonction des tendances actuelles du marché du travail et mettent en relation les apprenants et les possibilités de formation afin de combler les lacunes en matière de compétences.

« Des plateformes de navigation du marché du travail et de perfectionnement des compétences et d'emploi, basées sur l'IA, comme AtlasEmploi, sont utilisées au Canada pour fournir ce type d'aide en matière de navigation, de planification de carrière, de formation professionnelle et d'emploi sur une base individuelle. Cette technologie est actuellement utilisée pour la récupération de la main-d'œuvre dans le secteur du tourisme, adaptée par IRCC au système d'établissement des nouveaux arrivants et utilisée dans les écosystèmes de RH des entreprises pour soutenir la mobilité professionnelle interne. La technologie pourrait être facilement adaptée pour déterminer et suivre la demande des Compétences pour réussir de l'industrie, les profils évolutifs des apprenants, les résultats des interventions de formation et les résultats en matière d'emploi au cours de la carrière d'une personne. » (membre du groupe consultatif, OTEC)

- Personnaliser les outils de sensibilisation et de communication pour **répondre aux préoccupations et aux motivations propres aux apprenants qui ont différentes expériences de vie.** La participation et l'appui de la communauté jouent un rôle essentiel dans la sensibilisation et la mobilisation des apprenants issus de groupes marginalisés et sous-représentés. En particulier, la participation de la communauté peut soutenir les apprenants qui ont des expériences passées négatives en matière d'éducation et une faible confiance envers les institutions. Le fait de s'assurer que les partenariats communautaires sont mis en avant dans les communications du programme peut renforcer la confiance des apprenants envers l'organisme et ses programmes. Par exemple, les activités de conscientisation et de communication destinées aux nouveaux arrivants peuvent mettre l'accent sur la façon dont les possibilités d'apprentissage des Compétences pour réussir peuvent améliorer l'employabilité sur le marché du travail canadien. Les programmes ciblant les compétences en matière de communication et de collaboration peuvent mettre en lumière la manière dont la formation contribue à améliorer la compréhension de la culture de travail

canadienne des participants. Ce matériel de conscientisation et de communication peut également attirer l'attention sur les avantages pour les employeurs, d'une part, et les futurs employés, d'autre part, en reconnaissant qu'ils ont respectivement des perspectives, des besoins et des objectifs différents. Ainsi, les programmes qui s'adressent aux personnes en situation de handicap devraient mettre l'accent non seulement sur les avantages pour les employés, mais aussi sur la gamme des mesures de soutien offertes aux employeurs, comme les subventions salariales. Les organismes peuvent mieux promouvoir la valeur perçue dans différents segments émergents de la main-d'œuvre, comme les membres de la communauté LGBTQ2+. Les initiatives de communication et de sensibilisation doivent intégrer une meilleure représentation de travailleurs divers afin que de plus larges pans de la population puissent se voir comme travailleurs de l'industrie et se sentir motivés à se former et à faire carrière dans un secteur particulier. Par exemple, les Syndicats des métiers de la construction du Canada (SMCC), SkillPlan, et les conseils provinciaux des métiers de la construction ont mené une campagne dans les médias sociaux pour atteindre les membres des groupes sous-représentés. La campagne a fait appel à plusieurs plateformes (p. ex. Facebook, Twitter et Instagram), et a été personnalisée en fonction des régions.

- **Créer des programmes qui améliorent la notoriété de la marque et qui présentent des carrières par le biais d'une trame narrative.** Les secteurs principaux comme la construction, le tourisme et l'industrie manufacturière peuvent présenter des occasions de formation pour les Compétences pour réussir, car les employés débutants de ces secteurs ont l'occasion de perfectionner en milieu de travail des compétences qui sont à la fois fondamentales pour l'avancement professionnel, et transférables à d'autres contextes. Les participants aux groupes de discussion ont abondé dans le même sens : les praticiens et les représentants de l'industrie souhaitent avoir plus d'occasions d'élaborer et de communiquer des « récits sectoriels » informatifs et attrayants, comme des exemples de multiples possibilités de carrières passionnantes susceptibles de ne pas être comprises intuitivement, des cheminements de carrière non conventionnels, et des histoires de réussite de dirigeants actuels provenant de divers milieux et possédant des parcours variés. Certains organismes ont commencé à intégrer des éléments visant à sensibiliser les apprenants aux différents parcours professionnels possibles dans le secteur avant d'entamer le processus de perfectionnement des compétences. Des initiatives, comme [WILWorks \(Work-integrated Learning Works\) d'EMC](#) élargissent les connaissances des participants quant aux possibilités de carrières, tout en leur offrant une formation aux compétences de base.
- **Intégrer les valeurs et les principes d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) dans le modèle du programme.** Les membres du personnel apprécient les occasions de perfectionnement professionnel continu pour améliorer leur compétence culturelle lorsqu'ils interagissent et travaillent avec des apprenants issus de groupes divers. Le perfectionnement professionnel inclut des ressources pratiques qui leur permettent de créer un climat d'apprentissage sûr et exempt de discrimination. Une meilleure capacité à concevoir et à

mettre en œuvre des procédures, des politiques et des processus de programmation pour traiter les cas d'intimidation et de harcèlement de manière sensible et en temps opportun peut également aider.

Pour les employeurs : réduire les coûts de la formation au minimum (p. ex. temps investi ou pertes de revenus). Il existe des moyens novateurs qui permettent aux employeurs de structurer et de mettre en œuvre des occasions de perfectionnement des compétences qui contribuent à minimiser les coûts d'établissement, le temps de libération des travailleurs et d'autres coûts liés aux occasions de formation, facilitant ainsi les possibilités de formation pour leur main-d'œuvre. Les pratiques prometteuses liées à ce principe comprennent les suivantes :

- **Explorer des modèles de programmes nouveaux et novateurs**, en particulier ceux qui peuvent faciliter l'intégration du perfectionnement des compétences dans les activités courantes et le travail au quotidien. Cela est particulièrement important pour les petites et moyennes entreprises (PME). Les participants aux groupes de discussion ont également souligné l'importance d'établir et de renforcer les partenariats entre les intervenants de l'offre (prestataires de formation) et de la demande (employeurs) de formation. Par exemple, [Workplace Education Manitoba \(WEM\)](#) travaille en étroite collaboration avec les employeurs pour déterminer leurs besoins, et élaborer et offrir des solutions de formation conçues sur mesure pour le milieu de travail.
- **Participer à une collaboration sectorielle et à une formation en partenariat avec d'autres entreprises, afin de renforcer la capacité de formation des petites et moyennes entreprises (PME).** Une personne membre du groupe consultatif qui travaille dans le secteur du tourisme a expliqué : « Dans un secteur où près de 90 % des sociétés sont des petites et moyennes entreprises, les facteurs les plus importants sont souvent la connaissance des possibilités, un personnel suffisant pour organiser la formation de manière rentable, et un soutien dans la planification, l'adaptation et la mise en œuvre de la formation. Lorsque ces questions peuvent être abordées au moyen d'une planification stratégique de la main-d'œuvre à l'échelle sectorielle et d'une mise en œuvre de groupe, la participation dans les formations dirigées par un instructeur ou offertes virtuellement augmente de manière marquée. ». D'autres membres du groupe consultatif ont également souligné qu'il existe des

Pratiques prometteuses pour les employeurs :

- Explorer des modèles de programmes nouveaux et novateurs.
- Participer à une collaboration sectorielle et à une formation fondée sur les alliances afin de renforcer la capacité de formation des petites et moyennes entreprises (PME).
- Envisager des possibilités de formation virtuelle et hybride.
- Envisager des formations plus courtes avec des résultats d'apprentissage plus ciblés, pour faciliter l'intégration de l'apprentissage dans les processus de travail.
- Sensibiliser le personnel des ressources humaines (RH) et les autres employés responsables du recrutement et des promotions au modèle des Compétences pour réussir.

stratégies en matière de planification stratégique de la main-d'œuvre par secteur et par consortium qui peuvent contribuer à atténuer certains de ces obstacles. Les modèles de formation collective, comme ceux utilisés par [Tourism SkillsNet Ontario](#), illustrent bien la manière dont différents organismes d'un même secteur peuvent unir leurs forces et offrir une formation aux employés occupant des rôles similaires de manière rentable. EMC implante également des modèles de formation collective. Selon eux, ces modèles constituent de bonnes occasions de renforcer les compétences parce qu'ils permettent aux participants de faire part de leurs expériences et des principales leçons qu'ils en ont tirées.

- **Envisager des possibilités de formation virtuelle et hybride** pour réduire les coûts au minimum et améliorer l'accessibilité. Les possibilités d'apprentissage virtuel éliminent les exigences de déplacement, ce qui peut réduire le stress des participants et accroître l'accessibilité. L'apprentissage virtuel peut comporter des éléments synchrones afin de conserver la nature interactive de la formation et d'en garantir l'attrait pour plusieurs types d'apprenants. Selon le cycle économique, les employeurs peuvent coordonner le calendrier d'apprentissage virtuel et asynchrone avec les périodes plus calmes, comme la basse saison dans le secteur du tourisme. Certaines associations industrielles et organisations sectorielles ont étudié la façon d'utiliser des modules d'apprentissage en ligne pour compléter d'autres modes de formation, ou ont complètement adapté leurs offres de formation en ligne. Par exemple, dans l'industrie manufacturière, EMC propose une série de programmes virtuels, hybrides et en personne. Dans le domaine de la bioéconomie, BioTalent Canada propose une série de [cours sur les compétences essentielles fondamentales](#), qui s'arriment aux compétences en littératie des Compétences pour réussir, montrant la façon dont les apprenants peuvent mettre à profit leurs compétences de lecture, de rédaction et de calcul dans le secteur. Cette série a récemment été élargie pour inclure trois nouvelles compétences socio-émotionnelles : la communication, la collaboration et la résolution de problèmes. Ces cours abordent l'importance de ces compétences dans la bioéconomie, et invitent les apprenants à examiner leurs points forts et à déterminer les domaines à améliorer, tout en renforçant leurs compétences et la mise en œuvre en milieu de travail. Les formations virtuelles présentent d'importants avantages, mais il est essentiel de tenir compte des obstacles liés à la technologie lors de la conception et de la mise en œuvre de l'apprentissage virtuel. Ces obstacles peuvent être liés aux compétences numériques des apprenants ainsi qu'aux différences organisationnelles, régionales et provinciales en matière de capacités et d'infrastructures.
- **Envisager des formations plus courtes avec des résultats d'apprentissage plus ciblés pour faciliter l'intégration de l'apprentissage dans les processus de travail.** EMC réévalue actuellement son matériel de formation afin de l'adapter à des séances plus courtes, comme des ateliers d'une demi-journée. L'équipe de BioTalent Canada a également mentionné que la formation sur les compétences essentielles fondamentales a été conçue pour être complétée à la pièce ou en série complète. On estime que le temps de formation

pourra varier selon les apprenants. Entre 12 et 15 heures sont nécessaires pour suivre la série complète, y compris l'introduction, les évaluations préalables et postérieures, et l'ensemble des sept cours. Une fois la formation terminée, les apprenants reçoivent un certificat d'achèvement. Parmi les autres exemples de formations courtes et efficaces, citons les ateliers axés sur la manière d'intégrer des compétences comme l'adaptabilité, la communication et la résolution de problèmes pour réussir dans le milieu de travail, mises en contexte dans la culture d'apprentissage et de travail.

- **Sensibiliser le personnel des ressources humaines (RH) et les autres employés responsables du recrutement et des promotions au modèle des Compétences pour réussir.** L'adhésion des responsables du recrutement et des promotions peut transformer l'utilisation des compétences dans le milieu de travail. L'adhésion du personnel des RH peut également favoriser la normalisation et l'application uniforme des pratiques exemplaires dans une entreprise ou un secteur d'activité. Par exemple, une personne participant à un groupe de discussion a remarqué que le langage des Compétences pour réussir peut être inclus dans les évaluations annuelles du rendement, permettant ainsi d'établir des liens supplémentaires entre les compétences comme la communication, la collaboration et la résolution de problèmes avec le rendement au travail et la croissance professionnelle. Les plans de perfectionnement professionnel peuvent également être conçus pour inclure les objectifs d'apprentissage des Compétences pour réussir, comme l'amélioration des compétences numériques ou de rédaction dans le contexte sectoriel particulier. Ces pratiques peuvent être mises en œuvre à faible coût et sont réalisables même pour les PME qui ne disposent pas nécessairement d'un service de RH. De plus, cette intégration peut contribuer à faciliter un environnement d'apprentissage qui valorise l'apprentissage continu tout au long de la vie, ce qui peut conduire à une meilleure rétention, en offrant des voies claires pour aider les gens à progresser dans une entreprise.

Pour les instructeurs : améliorer l'accès à des modèles et à des mentors qui possèdent des expériences vécues communes et qui sont en mesure de créer un climat de confiance avec les apprenants confrontés à des obstacles multiples.

Découvrir les récits de personnes qui ont eu un parcours similaire et qui ont réussi peut être une source d'inspiration et de motivation. Cela permet également de guider les apprenants afin qu'ils puissent surmonter les difficultés. Les pratiques prometteuses liées à ce principe directeur comprennent les suivantes :

- **Faire la promotion des études de cas et des histoires de réussite d'anciens élèves et de diplômés qui partagent des expériences**

Pratiques prometteuses pour les instructeurs :

- Faire la promotion des études de cas et des histoires de réussite d'anciens élèves et de diplômés qui partagent des expériences vécues avec divers groupes d'apprenants.
- Diffuser des exemples de réussite dans les médias sociaux.
- Illustrer des possibilités de mentorat fondées sur une expérience vécue commune ou sur des intérêts partagés.

vécues avec divers groupes d'apprenants. Les instructeurs peuvent inviter un ancien diplômé du programme à s'adresser aux apprenants potentiels et à faire part de son expérience lors de séances d'information avant le début du programme, par exemple, pour fournir des exemples de parcours ou de feuilles de route aux apprenants qui veulent atteindre des objectifs professionnels semblables. Les parcours peuvent également être décrits de manière plus formelle et se coordonner à la fois avec le modèle des Compétences pour réussir et avec la Classification nationale des professions, afin de permettre aux apprenants de fixer des objectifs à court, à moyen et à long terme pour leur carrière.

- Améliorer la promotion spontanée des programmes et des organismes (p. ex. bouche-à-oreille) en **diffusant des histoires de réussite dans les médias sociaux et d'autres canaux de communication.** Un exemple intéressant a émergé d'un groupe de discussion avec des praticiens qui travaillent avec les nouveaux arrivants, où un diplômé du programme a écrit sur ses expériences d'apprentissage et sa réussite dans un blogue, qui a atteint une communauté de nouveaux arrivants potentiels au Canada de son pays d'origine. Le programme a donc eu beaucoup de succès en encourageant l'inscription d'apprenants de cette communauté ayant des besoins d'apprentissage semblables. Les témoignages livrés sous forme de courtes vidéos peuvent également être diffusés à grande échelle et inciter les apprenants à s'inscrire à une formation. Au cours d'un groupe de discussion, un praticien d'Opportunities for Employment (OFE) a indiqué qu'il avait participé à une campagne qui comprenait des vidéos sur l'expérience de réfugiés et des vidéos destinées aux employeurs.

« Nous participions à une campagne et ils avaient d'excellentes vidéos sur des histoires de réfugiés, et quelques autres vidéos pour les employeurs. Il y avait également une étude de cas pour les employeurs. Ces histoires ont été les plus regardées. » (personne participant à un groupe de discussion, OFE)

- **Illustrer des possibilités de mentorat fondées sur une expérience vécue commune ou sur des intérêts partagés** (p. ex. entrepreneuriat) pour montrer la manière dont les apprenants peuvent améliorer leur capital social et leurs liens communautaires. Cela peut aider à démontrer les avantages du programme qui vont au-delà du renforcement des compétences, en illustrant toute la portée des résultats du programme aux apprenants potentiels. Par exemple, la mise en contact entre les anciens élèves du programme et les apprenants actuels au moyen de programmes d'ambassadeurs peut être une façon authentique et efficace de promouvoir les programmes et les activités, tout en apportant une reconnaissance aux anciens participants.

Pour les superviseurs, les mentors, les pairs et les membres de la communauté : favoriser les partenariats et les liens à long terme avec les communautés afin d'œuvrer à la mise en place d'un écosystème de formation durable. Les participants aux groupes de discussion et les membres du comité consultatif ont souligné l'importance d'établir des partenariats avec les organismes communautaires pour travailler à la mise en place d'un écosystème de formation

durable. La création de réseaux de prestataires qui connaissent la mission et l'offre de services de chacun et qui sont familiers avec les procédures d'accès aux services peut grandement faciliter l'accès et optimiser l'efficacité des services. La coordination entre les prestataires de services est également essentielle pour

assurer la continuité des services et minimiser les bris de services pour les apprenants. Les pratiques prometteuses liées à ce principe directeur comprennent les suivantes :

- **Faciliter l'orientation vers des possibilités d'apprentissage efficaces, offertes par des membres**

de confiance connus de la communauté. L'instauration d'une confiance durable exige du temps et des efforts continus. Le fait de disposer d'alliés issus de la communauté, en mesure de communiquer la mission de l'organisme de formation et l'importance du renforcement des compétences, peut être un moyen efficace de créer et de maintenir des canaux de référence. La création de centres de référence peut également assurer un meilleur suivi à long terme et prévenir les interruptions de service. Dans l'ensemble, une meilleure intégration de l'écosystème de formation du modèle Compétences pour réussir avec l'écosystème plus large des services sociaux a été fortement recommandée.

- Rechercher les occasions de **mettre en contexte le renforcement des compétences dans le cadre du développement communautaire.** Par exemple, les concepteurs de programmes qui travaillent avec des apprenants autochtones sont susceptibles d'établir des liens avec les aînés et d'autres membres de la communauté, et d'intégrer les modes de connaissance traditionnels dans la formation, afin de développer des liens plus forts et de fournir une formation qui répond mieux aux objectifs des apprenants et de la communauté. La formation en communication, en collaboration et en adaptabilité peut faciliter l'établissement de ces partenariats. Dans le cas des grands projets menés à proximité des territoires autochtones, les accords sur les répercussions et les avantages conclus entre l'industrie et les gouvernements des Premières Nations, des Métis et des Inuits comprennent généralement des dispositions relatives à la formation des résidents afin qu'ils puissent bénéficier de la création d'emplois, et comprennent parfois des objectifs d'embauche locale fixés en accord avec les partenaires industriels et les employeurs. Certains organismes, comme Workplace Education Manitoba, ont acquis une expertise particulière auprès des apprenants et des employeurs autochtones. Un exemple fondé sur le cadre des Compétences essentielles qui mérite d'être souligné pour inspirer d'autres adaptations des Compétences pour réussir est [Passing It On by ACCESS](#) (Aboriginal Community Career Employment Services Society /

Pratiques prometteuses pour les membres de la communauté :

- Faciliter l'orientation vers des possibilités d'apprentissage efficaces, offertes par des membres de confiance connus de la communauté.
- Rechercher les occasions de mettre en contexte le renforcement des compétences dans le cadre du développement communautaire.
- Encourager les membres de la communauté à se joindre à la mission de créer un environnement dynamique et fructueux de renforcement des compétences, qui peut conduire à la réussite sur le marché du travail et à d'autres avantages sur le plan social.

société des services liés à l'emploi et à la carrière de la communauté autochtone) en Colombie-Britannique. L'objectif global de ce projet est de renforcer la capacité des partenaires de l'initiative ASET (Aboriginal Skills and Employment Training Strategy / stratégie de formation aux compétences et à l'emploi des Autochtones) à fournir de manière durable un modèle de formation aux compétences essentielles, en veillant à ce que les peuples autochtones aient accès à une formation de qualité et à une expertise communautaire en matière de compétences essentielles, quel que soit le lieu.

- **Encourager les membres de la communauté à se joindre à la mission de créer un environnement dynamique et fructueux de renforcement des compétences, qui peut conduire à la réussite sur le marché du travail et à d'autres avantages sur le plan social.** Les personnes participant à la formation et au marché du travail à tous les échelons peuvent bénéficier d'une meilleure connaissance du modèle des Compétences pour réussir, des conseillers d'orientation des écoles secondaires jusqu'aux membres de la chambre de commerce d'une communauté. Il y a de nombreuses possibilités d'intégrer le renforcement des compétences et de la main-d'œuvre dans les grands projets et les initiatives. Par exemple, les habitants de la région de Muskoka, en Ontario, se mobilisent souvent pour soutenir les nouveaux arrivants qui travaillent dans l'industrie du tourisme, par la participation à des initiatives et à des événements locaux. La construction du projet MetroLinx dans la région de Toronto a permis à des jeunes racisés de quartiers défavorisés de participer à des activités de formation, d'emploi et de développement de carrière. Dans le cadre de son initiative CareersNOW!, Food and Beverage Ontario s'est associé à la municipalité de Brampton pour mener un projet pilote sur la main-d'œuvre régionale afin d'en savoir plus sur les obstacles et les possibilités en matière d'emploi dans la région.

ENGAGEMENT

Le Tableau 8 présente un résumé des principes directeurs et des pratiques prometteuses liées à l'engagement dans les occasions de formation des Compétences pour réussir.

Tableau 8 Résumé des principes directeurs et des pratiques prometteuses pour favoriser l'engagement

Sphères	Intervenants	Principes directeurs	Exemples de pratiques prometteuses
Sociétale	Bailleurs de fonds	Moderniser le secteur de la formation professionnelle en encourageant les partenariats et la collaboration entre les intervenants et les administrations.	Explorer les initiatives du modèle des Compétences pour réussir qui intègrent diverses méthodologies et approches culturelles.
Organisationnelle	Organismes de formation	Coordonner le contenu de l'apprentissage et les modes de prestation avec les besoins, les niveaux de compétence, les objectifs et les contextes propres à chaque apprenant.	Conceptualiser l'apprentissage des Compétences pour réussir comme une étape fondamentale et réalisable dans un parcours d'apprentissage et d'emploi à plus long terme.
	Employeurs	Renforcer la coordination entre la formation, les tâches et les priorités de l'entreprise en utilisant le modèle des Compétences pour réussir comme langage commun.	Soutenir et coordonner l'analyse des besoins organisationnels afin de mieux arrimer les Compétences pour réussir avec les attentes en matière de rendement professionnel et les priorités de l'entreprise.
Interpersonnelle	Instructeurs	Créer un climat d'apprentissage sûr en tirant parti des Compétences pour réussir socio-émotionnelles, afin de renforcer l'efficacité personnelle, l'autonomie et la confiance en soi des apprenants.	Créer des climats d'apprentissage sûrs pour aider les apprenants à surmonter les expériences négatives du passé tout en développant des compétences socio-émotionnelles essentielles qui favorisent la résilience dans l'économie et la société modernes.
	Superviseurs, mentors, pairs et membres de la communauté	Favoriser les liens communautaires pour promouvoir la prestation de services globaux et continus.	Créer et maintenir un réseau de soutien, de ressources et de possibilités pour aider les apprenants à persévérer dans leur formation.

Pour les bailleurs de fonds : moderniser le secteur de la formation professionnelle en encourageant les partenariats et la collaboration entre les intervenants et les administrations.

Les participants aux groupes de discussion ont souligné la nécessité de moderniser les formations. Le lancement du modèle des Compétences pour réussir donne l'occasion aux bailleurs de fonds de recueillir les commentaires des employeurs, des organismes de formation et des praticiens concernant les priorités de financement, comme les activités de programme admissibles, afin de faciliter davantage ces efforts. Par exemple, les participants aux groupes de discussion ont indiqué que l'investissement dans des services de soutien globaux, le renforcement des capacités en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) et les programmes de formation fondés sur la culture soutiendraient des formations plus inclusives qui favorisent l'engagement et la persistance des apprenants dans les programmes. De plus, les apprenants de différents groupes et travaillant dans divers secteurs peuvent préférer des formats de formation qui diffèrent des approches traditionnelles en classe. Par exemple, les apprentis dans les métiers spécialisés peuvent préférer une formation pratique et expérientielle. Il est essentiel d'avoir accès à des ressources financières pour explorer, concevoir, tester et mettre en œuvre des formats de programmes de formation novateurs qui attirent les apprenants de divers horizons. Le rôle des bailleurs de fonds en matière de facilitation de l'engagement et de la persévérance dans la formation est lié aux pratiques prometteuses des autres intervenants, car les bailleurs de fonds établissent l'orientation et les activités des programmes admissibles au financement.

Pratiques prometteuses pour les bailleurs de fonds, fondées sur les contributions des praticiens :

- Faire la promotion des modèles et des méthodes de formation novateurs, comme les formations virtuelles, l'apprentissage en milieu de travail et le micro-apprentissage.
- Explorer les initiatives du modèle des Compétences pour réussir qui intègrent diverses méthodologies et approches culturelles.
- Dans la mesure du possible, informer les candidats au financement de la portée et des critères d'éligibilité entourant le financement des services de soutien globaux qui favorisent la participation des apprenants.
- Promouvoir et financer les initiatives qui renforcent les capacités en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) au sein des organismes de formation et de prestation de services.
- Créer des occasions pour les apprenants, les instructeurs et les membres de la communauté de faire part de leurs expériences et de fournir une rétroaction sur les approches nouvelles et novatrices en matière de formation.

- **Faire la promotion des modèles et des méthodes de formation novateurs, comme les formations virtuelles, l'apprentissage en milieu de travail et le micro-apprentissage.** Les dirigeants de nombreux secteurs ont commencé à concevoir l'apprentissage comme un processus itératif et non linéaire qui peut être intégré dans la vie quotidienne et le travail. Il peut notamment s'agir de séances « d'apprentissage par microrafales » en milieu de travail. D'autres organismes sectoriels ont mentionné les technologies de réalité virtuelle comme une occasion de fournir des formats d'apprentissage sûrs et expérientiels, et ont encouragé la conception de « micro-formations ». Les bailleurs de fonds jouent un rôle important en

encourageant l'exploration, les projets pilotes et l'évaluation de ces modèles d'apprentissage et de prestation, afin de moderniser le contexte de l'emploi et de la formation professionnelle.

- **Explorer les initiatives du modèle des Compétences pour réussir qui intègrent diverses méthodologies et approches culturelles.** Un exemple méritant d'être souligné, basé sur le cadre des Compétences essentielles, est l'initiative du Douglas College intitulé « [An Aboriginal Essential Skills Journey – Planting the Seeds for Growth](#) » (Parcours de Compétences essentielles pour les autochtones – Semer les graines de la croissance), financée par le Bureau de l'alphabétisation et des Compétences essentielles (BACE), qui visait à rendre le perfectionnement des compétences plus pertinent pour les communautés autochtones en intégrant la vision du monde, les thèmes, les styles d'apprentissage, les contextes et les expériences des Autochtones. D'autres exemples de telles pratiques comprennent les mécanismes de financement pour aider les apprenants à appliquer leurs compétences culturelles aux contextes d'emploi, et faciliter la reconnaissance par les employeurs de l'apprentissage et de l'expérience de vie antérieurs chez les demandeurs d'emploi et les employés actuels. Cela est particulièrement pertinent en ce qui concerne les priorités de financement pour les programmes à l'intention des Autochtones et des nouveaux arrivants, qui peuvent être confrontés à des obstacles systémiques pour la reconnaissance de leur éducation et de leurs expériences antérieures. Une personne participant à un groupe de discussion a indiqué qu'il serait rentable de donner la priorité au financement des programmes qui visent à accroître la reconnaissance de l'expérience et des titres de compétences, en plus des processus d'accréditation existants. Par exemple, une association de l'industrie pourrait évaluer si et comment les compétences des ingénieurs formés à l'étranger peuvent s'arrimer avec le contexte canadien, en proposant des cours de courte durée ciblant les principales lacunes. Ces cours de courte durée pourraient inclure les Compétences pour réussir en tant qu'éléments fondateurs visant à soutenir le perfectionnement de compétences techniques. Les apprenants pourraient également ajouter la preuve de leur réussite à leur CV afin de signaler aux employeurs qu'ils sont prêts à entrer sur le marché du travail canadien.
- **Dans la mesure du possible, informer les candidats au financement de la portée et des critères d'éligibilité entourant le financement des services de soutien globaux qui favorisent la participation des apprenants dans leurs programmes.** Il peut s'agir, par exemple, de services de garde, de soutien psychosocial, de logement, de tutorat supplémentaire ou de subventions salariales appliquées de manière stratégique. Les participants aux groupes de discussion ont indiqué qu'en plus de soutenir l'entrée en formation des apprenants, le financement de mesures de soutien global peut faciliter la persévérance dans la formation, car les apprenants peuvent être confrontés à divers obstacles et à des priorités de vie concurrentes qui ont une incidence négative sur leur capacité à s'engager et à prendre part à des programmes de perfectionnement des

compétences. Les difficultés qui résultent d'obstacles systémiques peuvent réduire le temps et l'énergie que les apprenants arrivent à consacrer à la formation, ce qui augmente leur risque de prendre du retard. Les services de soutien globaux sont l'une des stratégies proposées pour réduire cet écart.

- **Promouvoir et financer les initiatives qui renforcent les capacités en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) au sein des organismes de formation et de prestation de services.** Les praticiens ont affirmé qu'un financement réservé aux initiatives d'EDI permettrait d'investir dans la formation, la planification à long terme et la sensibilisation de la communauté, afin de contribuer à un contexte organisationnel plus inclusif et engageant pour les apprenants. Par exemple, un praticien a donné l'exemple de l'intégration d'un langage axé sur la décolonisation et l'inclusion dans le matériel de formation afin de favoriser l'engagement des apprenants autochtones. Une autre, discutant des besoins des apprenants LGBTQ2+, a souligné le besoin de financement pour accroître la sensibilisation et la capacité d'inclusion des formateurs et des employeurs.

Le financement permettrait aux organismes de formation d'embaucher « un gestionnaire ou un spécialiste de l'EDI afin de garantir que des mesures de soutien soient mises en place pour les apprenants et le personnel, de former le personnel aux pratiques tenant compte des traumatismes, ainsi que de prévoir des budgets pour des consultants experts qui peuvent aider à l'évaluation des besoins et à la planification stratégique visant à répondre aux problèmes connus ou aux besoins émergents. Les investissements dans ce domaine favoriseraient les résultats des apprenants à long terme. » (Commentaire écrit, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

- **Créer des occasions pour les apprenants, les instructeurs et les membres de la communauté de faire part de leurs expériences et de fournir une rétroaction sur les approches nouvelles et novatrices en matière de formation.** Les occasions de recueillir des commentaires peuvent comprendre le financement d'une preuve de concept, des études de faisabilité, des recherches sur la mise en œuvre de programmes, des études pilotes et des consultations avec les apprenants et les communautés. De plus, les praticiens ont mis l'accent sur le fait que des méthodes de formation novatrices sont nécessaires, mais qu'il faut du temps, des efforts et des ressources pour inciter les apprenants et les employeurs à adhérer à de nouvelles approches. Par exemple, un praticien a indiqué que le fait de passer d'une évaluation basée sur les tests à une évaluation basée sur un portfolio demandait de fournir des explications aux apprenants de façon continue, en donnant plusieurs exemples de la manière dont cette approche favoriserait les possibilités d'emploi des apprenants. Cela met en lumière la nécessité de financer l'établissement d'une base de données probantes et de pratiques exemplaires associées à l'approche novatrice, par le biais de projets pilotes à plus petite échelle, avant un déploiement plus large.

Pour les organismes de formation : coordonner le contenu de l'apprentissage et les modes de prestation avec les besoins, les niveaux de compétence, les objectifs et les contextes propres à chaque apprenant.

Le modèle des Compétences pour réussir offre la possibilité d'accroître l'inclusivité tout en s'adaptant à l'évolution des besoins sectoriels et des préférences en matière de formation. Étant donné que les employeurs reconnaissent de plus en plus la nécessité d'une formation aux compétences socio-émotionnelles, le contenu des cours évolue. Les prestataires de formation ont souligné qu'il est important de veiller à ce que les compétences valorisées soient inclusives et ne soient pas limitées par une approche unique et rigide des normes du lieu de travail; plutôt, il est nécessaire de mettre en place des formations qui encouragent l'innovation qui peut naître de l'augmentation de la diversité au sein de la main-d'œuvre. La promotion de l'inclusion dans la formation peut accroître la conscientisation et la conformité aux normes d'accessibilité, déterminer et aborder activement les obstacles à l'apprentissage, ainsi que renforcer la capacité à fournir des mesures d'adaptation pour répondre à un éventail de besoins d'apprentissage.

Le modèle des Compétences pour réussir est un autre outil que les organismes de formation peuvent exploiter pour faciliter la réalisation des objectifs de carrière et de vie.

Depuis le lancement du modèle, les premières personnes à utiliser les Compétences pour réussir ont exploré des façons d'intégrer de nouveaux éléments pertinents pour améliorer les services existants. Par exemple, des organismes précédemment axés sur l'alphabétisation communautaire étudient des moyens d'enseigner la rédaction dans des contextes concrets, ou d'intégrer une formation aux compétences numériques pratiques (p. ex. méthodes en ligne sécuritaires) à leurs programmes de littératie informatique de base. D'autres organismes qui offrent des formations en matière d'employabilité et de préparation au travail par le biais de services comme l'aide à la préparation de CV et aux entretiens d'embauche intègrent des formations sur la communication, l'adaptabilité et même la créativité et l'innovation pour renforcer la prestation de services. Dans l'ensemble, il existe un large éventail de possibilités d'application des Compétences pour réussir dans une variété de contextes de programmes de formation, afin d'arrimer ces derniers avec les besoins et les objectifs propres aux apprenants.

Pratiques prometteuses pour les organismes de formation :

- Conceptualiser l'apprentissage des Compétences pour réussir comme étape fondamentale et réalisable dans un parcours d'apprentissage et d'emploi à plus long terme.
- Intégrer une approche de conception universelle de l'apprentissage (CUA).
- Intégrer plusieurs Compétences pour réussir dans les programmes afin de prendre en compte la nature interactive des compétences.
- Fournir un soutien en matière de perfectionnement et de mise à niveau aux apprenants qui n'ont pas les compétences et les connaissances nécessaires pour être pleinement préparés à participer dans les formations.
- Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel aux praticiens afin d'améliorer leurs capacités de conception et de mise en œuvre de formation des Compétences pour réussir.
- Coordonner les activités avec les organismes sectoriels et les employeurs pour arrimer la formation avec les besoins en compétences des milieux de travail.

- **Conceptualiser l'apprentissage des Compétences pour réussir comme étape fondamentale et réalisable dans un parcours d'apprentissage et d'emploi à plus long terme.** Une approche de formation par étapes peut aider les apprenants à établir des objectifs multiples et réalisables qui mènent à l'objectif final de la formation. Cela offre un moyen concret pour les apprenants de connaître des succès intérimaires tout en travaillant vers des résultats à plus long terme. Cela peut également favoriser l'autonomie et la persévérance des apprenants, qui peuvent utiliser ce retour d'information pour orienter leurs efforts, leurs objectifs et leurs attentes, et prendre des mesures réalisables pour atteindre leurs buts. Certains de ces processus de fixation d'étapes peuvent également s'arrimer avec les composantes de l'adaptabilité dans le cadre de la formation. Les participants aux groupes de discussion ont souligné le besoin d'avoir des services de pré-emploi, des services de placement professionnel et un soutien continu visant à permettre aux personnes de continuer à progresser une fois qu'elles sont employées. Pendant le parcours d'apprentissage et d'emploi, les composantes des Compétences pour réussir peuvent être appliquées et mises en contexte pour renforcer la structure et l'ordre de ces activités. De même, pour les apprenants qui sont prêts à trouver un emploi, un accompagnement professionnel visant à améliorer la communication, la résolution de problèmes et la collaboration en milieu de travail peut contribuer à leur participation au marché du travail.
- Intégrer une **approche de conception universelle de l'apprentissage (CUA)**. Selon de nombreux participants aux groupes de discussion, la CUA permet d'optimiser l'accessibilité de la formation et de réduire le coût de la conception et de la prestation de la formation au minimum, car le programme est conçu pour être inclusif dès le départ. Par exemple, les praticiens ont affirmé que l'intégration des principes de langage clair dans les documents de formation réduisait la quantité d'énergie requise par les apprenants pour apprendre le contenu, et favorisait la participation des nouveaux arrivants et d'autres groupes d'apprenants. De plus, ces documents sont plus facilement interprétés par les employeurs et les praticiens lorsqu'ils se familiarisent avec le nouveau contenu de la formation.

« En matière d'accessibilité, l'utilisation des principes de langage clair et simple réduirait l'effort qu'une personne doit fournir pour véritablement comprendre le contenu. » (personne participant à un groupe de discussion, NorQuest College)

De plus, la CUA offre aux apprenants des choix visant à optimiser leur engagement et, lorsqu'elle est utilisée pour intégrer les voix et les identités des apprenants dans le programme et dans le matériel d'apprentissage, elle peut être un moyen d'aborder certains obstacles au recrutement, comme indiqué dans la section précédente. Comme l'a affirmé une personne représentant une entreprise de construction : « Si nous ne mettons pas en œuvre les principes de la conception universelle de l'apprentissage pour donner aux gens la possibilité de décider par eux-mêmes de ce dont ils sont capables, nous ne garderons pas les générations futures engagées dans le perfectionnement de la main-d'œuvre à long terme. »

(personne participant à un groupe de discussion et représentant un employeur important dans le secteur de la construction).

- **Intégrer plusieurs Compétences pour réussir dans les programmes afin de prendre en compte la nature interactive des compétences.** Il faut pour cela prendre conscience de la façon dont les composantes des Compétences pour réussir se complètent, interagissent et dépendent les unes des autres. Une personne participant à un groupe de discussion a donné l'exemple d'une formation aux compétences socio-émotionnelles fournie en groupes à différents échelons d'une entreprise pour renforcer simultanément les compétences de résolution de problèmes, d'adaptabilité, de communication et de collaboration.

« Nous avons réalisé un projet dans l'industrie manufacturière où les employés d'une entreprise devaient tous travailler ensemble. Des personnes de différents services de l'entreprise ont été appelées à former une équipe pour choisir un problème qu'ils devraient ensuite résoudre ensemble. L'activité a fait appel aux compétences de communication, de travail d'équipe, de collaboration et d'adaptabilité. Les projets sur lesquels ils travaillaient les mettaient en contact avec d'autres personnes de différents services, parfois dans un contexte dans lequel ils n'avaient pas d'expérience antérieure. Ils devaient explorer ces types de compétences en communication et trouver des moyens de rallier les gens, de les convaincre et de les motiver à travailler ensemble sur ce nouveau projet. Ce moyen de mettre ces compétences en pratique m'a semblé très efficace. »
(personne participant à un groupe de discussion, SkillPlan)

De plus, les participants aux groupes de discussion ont mentionné le besoin de rendre la formation sur les Compétences pour réussir socio-émotionnelles accessible à différents échelons des entreprises, y compris au personnel de supervision et de gestion. L'inclusion de ces groupes dans la formation crée l'occasion de renforcer les compétences et soutient une culture d'apprentissage tout au long de la vie au sein des entreprises.

« Selon moi, tout le monde peut bénéficier d'un examen de ses compétences non techniques, de sa régulation émotionnelle et de ses capacités de collaboration. Je pense qu'il faut s'assurer de mettre l'accent sur le fait que ce n'est pas seulement pour les travailleurs, mais pour les employés de tous les échelons. » (personne participant à un groupe de discussion, ABC Alpha pour la vie)

- **Fournir un soutien en matière de perfectionnement et de mise à niveau aux apprenants qui n'ont pas les compétences et les connaissances nécessaires pour être pleinement préparés à participer dans les formations.** Par exemple, SkillPlan donne aux apprenants l'accès à des guides de préparation en ligne, à des questions pratiques et à du matériel d'apprentissage pour se préparer aux évaluations d'admission dans certains programmes de métiers spécialisés, grâce à son projet Enhancing Pre-apprentice and Apprentice Training Tools (EPATT). Un autre exemple est la Société Neil Squire, qui propose un programme intitulé [Démarrage numérique](#) pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences numériques avant de commencer une formation ou un emploi.

- **Offrir des possibilités de perfectionnement professionnel aux praticiens afin d'améliorer leurs capacités de conception et de mise en œuvre de formation des Compétences pour réussir.** Une personne représentant le Bow Valley College a fait part de la nécessité « d'explorer des méthodes ou de fournir un soutien aux instructeurs qui connaissent les évaluations des Compétences essentielles afin de faciliter la transition vers les Compétences pour réussir, en validant ce qu'ils savent et comprennent déjà. ». Il est important que les praticiens s'appuient sur les connaissances et les pratiques existantes des Compétences essentielles pour s'adapter et s'améliorer en vue de l'adoption des Compétences pour réussir. En général, les praticiens participant aux groupes de discussion ont souligné le fait qu'il est essentiel de disposer de formateurs compétents qui connaissent bien le contenu d'apprentissage et qui sont en mesure de s'adapter aux besoins des apprenants tout au long du programme. Une initiative prometteuse répondant aux besoins en compétences des praticiens est la plateforme [Skills for Success Practitioner Competency Framework and Supporting Tools](#) (cadre de compétences des praticiens des Compétences pour réussir, et outils de soutien) créée par SkillPlan, qui fournit aux praticiens des outils d'auto-évaluation des compétences essentielles et une bibliothèque de ressources liées au perfectionnement professionnel.

De plus, la YWCA de Toronto conçoit et offre des formations sur les compétences de vie et l'engagement des employeurs aux collaborateurs et aux partenaires de son projet [Building Sustainable Futures \(Construire un avenir durable\)](#). Les résultats attendus de cette initiative comprennent une meilleure diffusion et mise en œuvre des connaissances et des renseignements qui permettent aux collaborateurs d'offrir une meilleure formation aux femmes marginalisées.

En outre, la formation peut également être utilisée pour sensibiliser les praticiens à la neurodiversité et aux divers besoins d'apprentissage afin de renforcer leur capacité à améliorer l'inclusivité de leurs programmes de formation. Un exemple est le projet « Supporting Apprentices with Learning Disabilities » (soutenir les apprenants ayant des troubles d'apprentissage) de SkillPlan, qui vise à doter les instructeurs et les tuteurs de cette sensibilisation et de ces capacités.

- **Coordonner les activités avec les organismes sectoriels et les employeurs pour arrimer la formation avec les besoins en compétences des milieux de travail.** La communication entre les prestataires de formation, les employeurs et les organismes sectoriels favorise l'élaboration d'une formation étroitement alignée sur les exigences professionnelles. La mise en contexte de la formation aux compétences en fonction des secteurs cibles des apprenants peut accroître sa pertinence, renforcer l'engagement des apprenants et faciliter le transfert de connaissances en milieu de travail. Par exemple, Futureworx utilise un [modèle intégré de prestation de programmes](#) dans lequel « les compétences de littératie sont renforcées pour répondre aux besoins propres à un secteur cible et dans lequel ces besoins précis sont

intégrés dans une formation aux compétences techniques et socio-émotionnelles ». Comme le résume son site Web, ce modèle « [...] utilise une combinaison de formation propre à la profession, d'apprentissage contextualisé, et de placement professionnel, en vue d'aborder simultanément les compétences techniques, les compétences générales et les compétences essentielles au travail ». La mise en contexte favorise également la pertinence et la transférabilité des connaissances.

Le modèle des Compétences pour réussir fournit aux organismes de formation les éléments de base et le langage nécessaires pour discuter des besoins en compétences et des occasions de programmation avec les employeurs. Cela comprend des occasions d'utiliser les Compétences pour réussir, en vue de transformer les écarts de rendement professionnel et les priorités des entreprises en résultats d'apprentissage qui peuvent éclairer la conception du contenu des programmes. De plus, le cadre des Compétences pour réussir permet aux apprenants de communiquer leurs compétences lors du transfert vers d'autres formations et possibilités d'emploi.

« La mise en contexte des apprentissages joue un rôle essentiel dans l'engagement des apprenants et l'efficacité de la formation, car elle réduit l'effort nécessaire au transfert de connaissances à la fin du programme. Elle renforce également la confiance en soi des apprenants, qui sont moins désorientés lorsqu'ils commencent un travail, où ils doivent présenter un bon rendement. La contextualisation des apprentissages est un investissement. Plus le contenu est conçu en vue de cet objectif, meilleur sera le programme. Elle établit également une relation avec les employeurs et les organismes d'apprentissage, en y intégrant des renseignements sur la culture du milieu de travail et sur la manière dont les apprenants peuvent communiquer au sein de cette culture. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES)

Pour les employeurs : renforcer la coordination entre la formation, les tâches et les priorités de l'entreprise en utilisant le modèle des Compétences pour réussir comme langage commun.

Les employeurs reconnaissent de plus en plus que les Compétences pour réussir socio-émotionnelles sont essentielles à l'acquisition, au perfectionnement et à la mise en œuvre des compétences professionnelles techniques. En effet, dans nos groupes de discussion, les représentants de secteurs ont souligné le besoin de compétences non techniques ou socio-émotionnelles comme la résilience, l'adaptabilité, la planification et l'organisation, la gestion du stress et l'ouverture à l'apprentissage sur le marché du travail moderne. Le modèle des Compétences pour réussir offre les éléments de base pour soutenir une approche cohérente, coordonnée et systématique du renforcement des compétences socio-émotionnelles dans les

Pratiques prometteuses pour les employeurs :

- Soutenir et coordonner l'analyse des besoins organisationnels afin de mieux arrimer les Compétences pour réussir avec les attentes en matière de rendement professionnel et les priorités de l'entreprise.
- Offrir des possibilités de perfectionnement des compétences intégrées au travail, notamment en utilisant des outils de formation numériques.

secteurs. Comme l'indique le principe directeur pour les organismes de formation, la coordination entre les besoins du marché du travail et la formation professionnelle exigera des partenariats solides entre les employeurs et les prestataires de formation. Le soutien des petites et moyennes entreprises (PME) – qui n'ont peut-être pas la capacité d'élaborer ou d'offrir au personnel des possibilités de suivre une formation contextualisée –, la collaboration sectorielle et les modèles de formation collectives offertes en partenariat avec d'autres entreprises créent l'occasion d'améliorer l'accessibilité de la formation pour les organismes de toutes tailles.

- **Soutenir et coordonner l'analyse des besoins organisationnels afin de mieux arrimer les Compétences pour réussir avec les attentes en matière de rendement professionnel et les priorités de l'entreprise.** Les Compétences pour réussir fournissent un langage commun pour communiquer, déterminer et analyser les besoins en matière d'aptitudes et de compétences. L'importance de compétences fondatrices comme la communication, la collaboration et la résolution de problèmes est reconnue et soulignée dans de nombreux secteurs, mais la manière et la mesure dans laquelle ces compétences contribuent au rendement professionnel des employés et aux résultats commerciaux des employeurs varient d'un secteur à l'autre. Pour faciliter la pleine participation des organismes sectoriels dans la mise en œuvre des Compétences pour réussir, il est important de les mettre en contexte et d'indiquer comment ces compétences se manifestent dans des tâches précises d'emplois du secteur, de l'industrie ou des entreprises. Des initiatives sectorielles préliminaires ont établi des correspondances entre les Compétences pour réussir et les exigences en matière de compétences d'emploi. De telles initiatives peuvent jeter les bases de la conception et de la mise en œuvre futures des Compétences pour réussir pour répondre aux besoins sectoriels en matière de compétences. De plus, il est possible de tirer parti des plateformes et des technologies fondées sur l'IA, qui établissent des correspondances entre les besoins actuels du marché du travail et les multiples taxonomies de compétences nationales et internationales. Ces systèmes, comme celui de l'[AtlasEmploi](#) d'OTEC, qui est actuellement accessible au Canada et utilisé pour le rétablissement de la main-d'œuvre touristique, peuvent transposer automatiquement la terminologie liée aux compétences utilisée dans un certain nombre de cadres sectoriels, et identifier celle qui est liée aux Compétences pour réussir.
- **Offrir des possibilités de perfectionnement des compétences intégrées au travail, notamment en utilisant des outils de formation numériques** pour améliorer les processus et les pratiques d'apprentissage en milieu de travail. Pour les secteurs qui ont commencé à intégrer des appareils numériques dans le travail quotidien, il existe de nouvelles possibilités pour les employeurs d'utiliser des applications dans la formation. Par exemple, un représentant du secteur de la construction a affirmé : « Bientôt, dans le secteur des métiers, vous aurez besoin d'un iPad dans votre boîte à outils. ». Ainsi, Littératie Ensemble (anciennement Collège Frontière) travaille avec des partenaires employeurs pour intégrer des instructeurs dans le milieu de travail, en collaboration avec les superviseurs et

les cadres supérieurs. Cela permet d'obtenir les meilleurs résultats en matière de perfectionnement des compétences, de rétention, et d'avancement professionnel des employés, grâce à un apprentissage de manière individuelle et en petits groupes pendant les heures de travail. D'autres fournisseurs, comme Workplace Education Manitoba, offrent également la formation aux Compétences pour réussir en milieu de travail.

Pour les instructeurs : créer un climat d'apprentissage sûr en tirant parti des Compétences pour réussir socio-émotionnelles afin de renforcer l'efficacité personnelle, l'autonomie et la confiance en soi des apprenants.

De nombreux groupes, comme les Autochtones, les Canadiens racisés, les personnes en situation de handicap et les personnes LGBTQ2+, sont plus susceptibles de subir de la violence et des traumatismes. L'exposition aux traumatismes et à la violence se traduit souvent par une capacité réduite à s'engager dans des programmes en raison d'une diminution de la confiance dans les systèmes organisationnels, d'une perception négative de soi, d'une faible efficacité personnelle, de troubles de la mémoire, et de difficultés d'attention et de concentration. Lorsqu'une personne suit une formation, elle court le risque d'exacerber certains symptômes de traumatisme ou de subir de nouveaux traumatismes en raison de l'exclusion sociale (p. ex. suivre une formation qui ne prend pas en compte et ne reflète pas leurs besoins et leurs intérêts), de la stigmatisation ou des micro-agressions. Les instructeurs peuvent jouer un rôle direct en soutenant les apprenants à cet égard. Les instructeurs doivent être dotés des compétences pédagogiques nécessaires pour relever les défis et les obstacles propres aux groupes d'apprenants vulnérables, avoir accès aux ressources pour orienter les apprenants vers les services nécessaires, et disposer d'outils pour créer des climats sûrs pour les apprenants.

Pratiques prometteuses pour les instructeurs :

- Utiliser une approche axée sur les relations pour susciter la participation des apprenants.
- Créer des climats d'apprentissage sûrs, tout en développant des compétences socio-émotionnelles essentielles qui favorisent la résilience.
- Pratiquer l'écoute active pour renforcer les liens avec les apprenants.
- Intégrer, dans la formation et la prestation, des approches qui tiennent compte des traumatismes et de la violence.
- Intégrer les Compétences pour réussir socio-émotionnelles de manière stratégique pour optimiser l'apprentissage et les gains de compétences.
- Mettre en œuvre un modèle de formation flexible pour faire face aux divers obstacles et aux priorités de vie concurrentes des apprenants.
- Intégrer des activités et des approches de formation diverses liées aux objectifs d'apprentissage.

- **Utiliser une approche axée sur les relations pour susciter la participation des apprenants.** Les formateurs peuvent accompagner les apprenants pour déterminer leurs besoins en apprentissage, fixer des objectifs en collaboration, personnaliser les formations en vue d'en optimiser la pertinence, et soutenir la rétention des apprenants. Une personne membre du groupe consultatif a présenté un exemple de la façon dont les relations ont été utilisées pour déterminer les besoins des apprenants et y répondre : « Nous avons travaillé avec un ingénieur qui rédigeait des rapports pour une entreprise qui menaçait de le licencier

s'il ne s'améliorait pas. Cette personne est venue nous demander de l'aide en pensant qu'elle possédait de mauvaises compétences linguistiques. Après avoir vu l'un de ses rapports, notre accompagnateur en compétences lui a brièvement montré comment rédiger des documents et créer un rapport facilement consultable, avec des puces et des titres, ce qui a immédiatement résolu le problème. ».

« Si vous ne prenez pas le temps d'apprendre à connaître les besoins particuliers de vos apprenants, vous ne les aiderez pas. J'offre habituellement des ateliers de trois ou quatre jours, ou d'une demi-journée, mais je passe toujours beaucoup de temps à établir une relation de confiance et à bâtir ma crédibilité auprès d'eux. Je les incite à me raconter leur histoire, en particulier lorsque les apprenants sont de nouveaux arrivants, y compris des professionnels de la santé formés à l'étranger. Ils en savent tellement et deviennent beaucoup plus engagés et prêts à investir le temps nécessaire dans les différents ateliers que nous offrons. » (personne participant à un groupe de discussion, OTEC)

- **Créer des climats d'apprentissage sûrs** pour aider les apprenants à surmonter les expériences négatives du passé, **tout en développant des compétences socio-émotionnelles essentielles** qui favorisent la résilience dans l'économie et la société modernes. Un climat d'apprentissage sûr permet aux apprenants de se concentrer sur l'apprentissage, d'acquérir des compétences et de nouer des relations pour faire face aux expériences négatives du passé et obtenir la confiance nécessaire pour réussir. Le soutien des instructeurs dans l'acquisition des compétences socio-émotionnelles des apprenants peut leur permettre de faire face aux défis présents en milieu de travail. Un exemple est le programme [Elevate](#), de PTP, qui favorise l'accès à l'emploi dans le secteur de la production d'aliments et de boissons grâce à une approche tenant compte des traumatismes, qui intègre le renforcement de la confiance, des compétences socio-émotionnelles et des compétences de résolution de problèmes dans les activités de formation, afin de préparer les apprenants à l'emploi.

« Les compétences d'autogestion et le renforcement de la communication et de l'estime de soi sont essentiels. Nous plaçons nos apprenants dans un environnement où ils peuvent apprendre. Nous offrons des mentors pour les encadrer ainsi que des ateliers pour travailler sur leurs compétences en communication, en particulier celles qui seront utilisées en milieu de travail. L'introspection est aussi grandement encouragée. C'est un climat sûr où les gens peuvent parler de leurs craintes et de leurs difficultés. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

- **Pratiquer l'écoute active pour renforcer les liens avec les apprenants.** De nombreux apprenants de groupes sous-représentés sont désireux de faire part de leur expérience avec d'autres membres de la communauté de formation, comme des instructeurs, des superviseurs, des mentors, des pairs et d'autres personnes qui veulent les aider. L'écoute active et l'intégration de l'expérience vécue par divers apprenants dans le contenu de la formation peuvent favoriser l'inclusion. Les capacités en communication et en adaptabilité peuvent être intégrées aux programmes de formation destinés aux instructeurs, aux autres

membres du personnel du programme ainsi qu'aux apprenants, afin d'aider toutes les parties concernées à perfectionner ces compétences. Il peut également être utile de garder l'esprit ouvert et de prendre en compte les difficultés des apprenants durant des périodes importantes de leur vie, afin d'aider à atténuer les écarts en matière de compétences et d'adopter une approche basée sur les forces. Le Douglas College a également souligné l'importance d'aider les praticiens à s'engager dans la communauté.

« Il faut s'assurer que le personnel responsable de l'exécution des programmes établit des réseaux communautaires et qu'il participe à des comités ou à des communautés de pratique qui aident les praticiens à se tenir au courant de la situation de la population concernée, à comprendre les tendances actuelles et à s'engager dans des occasions de formation continue. » (personne participant à un groupe de discussion, Douglas College)

- **Intégrer, dans la formation et la prestation, des approches qui tiennent compte des traumatismes et de la violence.** Ces approches peuvent être particulièrement importantes pour les groupes d'apprenants vulnérables, mais elles peuvent accroître l'engagement et le sentiment de sécurité de tous les apprenants. Les instructeurs peuvent explorer les possibilités et les ressources de perfectionnement professionnel afin de connaître les réalités vécues par les apprenants et d'être équipés pour faire face aux défis interpersonnels, au harcèlement et aux conflits dans le contexte du programme et au-delà. Une bibliothèque complète de ressources sur la compétence culturelle est accessible sur le site du [Minnesota Adult Education Support Network](#). De plus, des outils simples comme des marqueurs visuels (p. ex. panneaux et affiches) et un langage inclusif dans le milieu de formation sont une façon de contribuer au sentiment de sécurité des apprenants. Une personne issue de la communauté LGBTQ2+ participant à un groupe de discussion a confié que le fait d'appliquer des politiques de tolérance zéro et de gérer les conflits interpersonnels et les micro-agressions en classe sont une autre façon pour les praticiens d'accroître la sécurité psychologique.
- **Intégrer les Compétences pour réussir socio-émotionnelles de manière stratégique pour optimiser l'apprentissage et les gains de compétences.** Par exemple, les prestataires de formation ont indiqué que les sous-composantes de l'adaptabilité, y compris la gestion des tâches, la gestion du temps et la régulation des émotions, sont essentielles à la réussite des programmes de formation et de l'emploi. La présentation de ces compétences au début de la formation peut aider les apprenants à s'engager continuellement dans la formation. Les praticiens ont également souligné la valeur de l'intégration des compétences socio-émotionnelles, y compris la communication, la collaboration et la résolution de problèmes, comme compétences fondatrices sous-jacentes aux compétences techniques ou professionnelles. Il s'agit notamment d'introduire le langage et les concepts des compétences socio-émotionnelles, et de faire appel à des activités de groupe pour renforcer simultanément la collaboration et les compétences techniques.

De plus, les participants aux groupes de discussion ont souligné la valeur des Compétences pour réussir socio-émotionnelles dans le renforcement de la connaissance de soi des apprenants et dans leur préparation à l'emploi. Certains praticiens ont souligné la nécessité d'aider les apprenants à réfléchir à leurs compétences et à comprendre la manière dont les autres les perçoivent. D'autres ont indiqué que la mise en contexte des Compétences pour réussir socio-émotionnelles dans des contextes sectoriels, comme la pratique des compétences en communication à l'aide d'exemples d'interactions avec des clients ou des collègues, peut accroître l'engagement des apprenants.

« Vous dites que vous êtes responsable, mais l'êtes-vous véritablement toujours? Qu'est-ce que cela signifie? Peut-être que le vrai terme est "adaptabilité". La responsabilité peut signifier une chose pour vous, mais en milieu de travail, c'est parfois différent. » (personne participant à un groupe de discussion, ABC Alpha pour la vie)

- **Mettre en œuvre un modèle de formation flexible pour faire face aux divers obstacles et aux priorités de vie concurrentes qui peuvent nuire à la participation des apprenants.** Des modes de prestation et des paramètres de programmation flexibles, comme le fait de permettre aux apprenants de quitter la formation et d'y revenir si nécessaire, peuvent augmenter la persévérance et l'engagement continu des apprenants. Une personne membre du groupe consultatif a nommé le besoin de faire preuve de flexibilité, ajoutant que « l'ampleur de ces défis met également en lumière la force et la résilience de ceux qui parviennent à s'engager et à rester engagés malgré les divers obstacles auxquels ils sont confrontés. ». De plus, l'exploration d'outils flexibles permettant aux apprenants de réfléchir à leurs compétences et de les perfectionner continuellement pourrait être bénéfique. Un exemple de ces outils est l'application sur les [Compétences pour réussir](#), qui comprend un résumé des Compétences pour réussir en milieu de travail, et un ensemble complet de questions auxquelles les personnes peuvent répondre en 15 à 20 minutes pour évaluer leur préparation à mettre en œuvre les Compétences pour réussir dans des carrières des secteurs du commerce et de la technologie. Une [nouvelle série de cahiers interactifs](#) a également été publiée par Compétences Canada en vue de rendre la formation des Compétences pour réussir divertissante et intéressante pour les apprenants. ABC Alpha pour la vie offre également le programme [FORCES Compétences au travail](#), qui est conçu pour être fourni de manière flexible dans les centres d'apprentissage communautaires, en milieu de travail et à domicile afin d'être accessible à tous.
- **Intégrer des activités et des approches de formation diverses liées aux objectifs d'apprentissage.** De nombreux participants aux groupes de discussion ont cité la nécessité de lier le but des activités de formation aux objectifs d'apprentissage comme élément essentiel de l'éducation des adultes. De plus, les praticiens ont suggéré d'intégrer des innovations et des activités de formation pour soutenir un large éventail d'apprenants à mesure qu'ils prennent confiance dans la formation. Par exemple, les prestataires de formation ont affirmé que la ludification, les discussions de groupe, les vidéos et les jeux de

rôle sont des exercices qui, lorsqu'ils sont bien réalisés, peuvent aider à renforcer les compétences de communication et de collaboration ainsi que la confiance en soi des apprenants. Cette approche peut comporter une conception progressive de l'élaboration des programmes, dans laquelle la planification commence par l'application concrète et structurée des compétences à enseigner, pour aboutir ensuite à une mise en pratique ouverte et créative. [Zone compétences](#), du Passeport-compétences de l'Ontario est un bon exemple d'utilisation de la ludification visant à accroître l'engagement des apprenants.

« Nous devons identifier ou découvrir les objectifs d'apprentissage de façon précise, pour permettre [aux apprenants] de savoir ce qu'ils apprennent, et pourquoi ils s'entraînent à acquérir ces compétences. [...] Certains d'entre nous aiment simplement le processus d'apprentissage de nouvelles compétences et connaissances, mais certaines personnes ont besoin de savoir exactement pourquoi elles apprennent. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES)

Pour les superviseurs, les mentors, les pairs et les membres de la communauté : favoriser les liens communautaires pour promouvoir la prestation de services globaux et continus.

Les participants aux groupes de discussion ont fait part d'exemples encourageants de prestataires de services, d'employeurs et d'associations industrielles, ainsi que de communautés et d'organismes communautaires s'unissant pour créer des environnements de travail et d'apprentissage ouverts et inclusifs. Des

partenariats et un engagement continu avec la communauté peuvent renforcer la confiance dans les prestataires de formation, accroître l'adhésion des apprenants, et améliorer l'engagement et la rétention des apprenants dans la communauté.

Un prestataire de formations qui travaille dans des communautés autochtones a affirmé : « La communauté est la priorité. Nous établissons une relation avec les apprenants, mais nous devons

également tirer parti de leur lien avec la communauté. C'est une grande partie de leur vie. ». Les pratiques prometteuses liées à ce principe comprennent les suivantes :

Pratiques prometteuses pour la communauté :

- Créer et maintenir un réseau de soutien, de ressources et de possibilités.
- Intégrer le mentorat, les possibilités de réseautage et les conférenciers invités en complément de la formation.
- Intégrer le bien-être de la communauté dans les plans de perfectionnement de la main-d'œuvre afin de favoriser la rétention des employés.

- Faire la promotion de la collaboration entre les prestataires de formation et les organismes communautaires afin de **créer et de maintenir un réseau de soutien, de ressources et de possibilités** pour aider les apprenants à persévérer dans leur formation. Par exemple, les organismes communautaires peuvent être en mesure de fournir des services de soutien globaux, des occasions d'acquérir une expérience professionnelle et d'autres ressources.

« Dans certains de nos programmes, en particulier ceux destinés aux nouveaux arrivants qui “ignorent ce qu’ils ignorent”, nous incluons un module sur les aides communautaires pour les présenter et pour expliquer les moyens d’y accéder. Nous leur demandons de réaliser des activités en utilisant le “Red Book” (211 en Colombie-Britannique) et leur expliquons comment préparer et rédiger des questions. Cela permet aux personnes d’accéder aux services par la suite, ce qui les aide à conserver leur emploi. Nous encourageons également les liens et la participation communautaires pour les aider à créer de nouveaux réseaux. Pour tous les groupes, cela peut aussi contribuer à réduire l’isolement social. » (Commentaire écrit, Douglas College)

- **Intégrer le mentorat, les possibilités de réseautage et les conférenciers invités** pour compléter la formation et promouvoir des modèles auxquels les apprenants n’ont peut-être pas eu accès dans des contextes d’apprentissage et de vie antérieurs, ainsi que pour offrir des possibilités d’élargir leurs réseaux sociaux. Par exemple, le Douglas College offre des [services de tutorat dans le cadre des Compétences pour réussir](#) aux étudiants d’autres programmes. Les étudiants qui souhaitent améliorer leur préparation au marché du travail peuvent être jumelés avec une personne accompagnatrice pour faire le point sur les résultats aux évaluations des compétences, concevoir un plan d’apprentissage personnalisé et élaborer des stratégies pour l’amélioration des compétences. De manière plus générale, les mentors et les modèles qui ont une expérience vécue similaire peuvent encourager les apprenants et servir d’exemple de réussite. Les bénévoles et les mentors peuvent également fournir un soutien individuel aux apprenants, et aider les praticiens à suivre les progrès individuels des apprenants et à déterminer les besoins d’apprentissage qui ne sont pas comblés.

« J’ai vu ce phénomène chez d’autres enseignants issus de l’immigration ou de familles d’immigrants. [...] Je pense que cela favorise l’engagement et le rapprochement. Lorsqu’un lien est établi, les apprenants s’engagent davantage. C’est une relation de confiance mutuelle. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES)

Les praticiens ont également souligné l’importance d’inviter des employeurs locaux à prendre la parole, et de créer des occasions de réseautage professionnel et de jumelage. Ces approches augmentent l’engagement des apprenants et les familiarisent avec les environnements de travail.

- **Intégrer le bien-être de la communauté dans les plans de perfectionnement de la main-d’œuvre afin de favoriser la rétention des employés.** Cette pratique prometteuse est née de discussions avec une personne représentant le secteur du tourisme, et a suscité l’intérêt de participants aux groupes de discussion représentant d’autres secteurs. Dans le cadre de l’effort général de perfectionnement de la main-d’œuvre, cette personne participant à un groupe de discussion a œuvré à l’établissement de liens communautaires accueillants et inclusifs : « Nous essayons d’inciter les nouveaux arrivants à venir s’établir dans notre communauté et à nous aider à nous développer sur le plan économique. » Elle a précisé que cet employeur avait pour objectif de perfectionner les ressources qui peuvent continuer à bénéficier à la fois aux personnes employées par l’entreprise et aux personnes de la

communauté, et d'investir dans ces ressources. Ces mesures comprenaient des ressources organisationnelles concrètes, comme des politiques relatives au milieu de travail, une infrastructure axée sur la lutte contre le racisme, et des partenariats avec des organismes communautaires pour organiser des événements interculturels à l'intention des employés et des résidents. Une autre personne membre du groupe de discussion a avancé le concept de « tourisme régénérateur » selon lequel les employeurs reconnaissent la nature bidirectionnelle de leurs activités en raison des liens étroits entre leurs priorités commerciales et le bien-être de la communauté, ce qui les motive à investir dans celle-ci. Ces employeurs auraient probablement de meilleurs taux de rétention, car les employés sont susceptibles d'acquérir un fort sentiment d'appartenance à la communauté dans laquelle ils travaillent, apprennent et font carrière.

ÉVALUATION

Le Tableau 9 présente un résumé des principes directeurs et des pratiques prometteuses liées à l'évaluation des Compétences pour réussir.

Tableau 9 Résumé des principes directeurs et des pratiques prometteuses pour l'évaluation

Sphères	Intervenants	Principes directeurs	Exemples de pratiques prometteuses
Sociétale	Bailleurs de fonds	Accepter plusieurs façons d'établir et de décrire la réussite, et reconnaître les forces et les faiblesses des différentes approches.	Fournir des outils, des modèles, des ressources et des conseils aux bénéficiaires de financement pour qu'ils puissent brosser un portrait plus complet de leurs progrès et de leurs réalisations accomplis dans le cadre de leurs programmes.
Organisationnelle	Organismes de formation	Établir un lien entre la mesure des Compétences pour réussir et le suivi des étapes importantes de l'apprentissage, de l'emploi et de la vie.	Créer un registre des résultats d'évaluation et des certifications pour aider les apprenants à en garder une trace et à fournir des preuves de leur apprentissage.
	Employeurs	Faciliter une approche de perfectionnement de la main-d'œuvre axée sur les données, en arrimant les mesures des Compétences pour réussir avec les indicateurs de rendement clés (IRC) de l'entreprise.	Établir des partenariats avec des formateurs et des concepteurs d'évaluations pour intégrer une perspective pédagogique au perfectionnement de la main-d'œuvre dans l'entreprise.
Interpersonnelle	Instructeurs	Recouper l'information recueillie à l'aide d'évaluations formelles et d'exercices de réflexion ou de conversations informelles, afin de faciliter la poursuite du dialogue sur le perfectionnement des compétences.	Utiliser l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) pour documenter les Compétences pour réussir et mettre en contexte les expériences passées des apprenants avec leurs objectifs de formation et leurs aspirations pour l'avenir.
	Superviseurs, mentors, pairs et membres de la communauté	Déterminer et suivre les résultats à l'échelle de la communauté dans le cadre de l'évaluation du programme.	Faire participer des membres de confiance de la communauté aux évaluations.

Pour les bailleurs de fonds : accepter plusieurs façons d'établir et de décrire la réussite, et reconnaître les forces et les faiblesses des différentes approches.

La rétroaction des groupes de discussion suggère que de nombreux intervenants dans le domaine de l'emploi et de la formation professionnelle, y compris les praticiens et les employeurs, disposent d'un riche ensemble de marqueurs pour suivre le succès des initiatives de formation. Ces marqueurs sont utilisés en interne et, malheureusement, sont souvent considérés comme distincts des efforts de collecte de données formelles visant à soutenir les rapports sur les résultats. Avec le modèle des Compétences pour réussir, les bailleurs de fonds ont la possibilité d'élargir officiellement les définitions de la réussite en reconnaissant et en acceptant une multitude de méthodes et de repères que les bénéficiaires du financement peuvent utiliser pour illustrer les progrès et les réalisations du programme. Ce principe directeur vise à mettre en lumière ce que de nombreux organismes praticiens ont déjà fait. L'objectif est de simplifier les processus de collecte de données afin de mieux démontrer la responsabilité des programmes et de renforcer la base de données probantes visant à éclairer les décisions et les innovations futures. Les bailleurs de fonds peuvent élaborer des stratégies et fournir leur soutien au moyen des pratiques prometteuses suivantes :

Pratiques prometteuses pour les bailleurs de fonds fondées sur les contributions des praticiens :

- Fournir des outils, des modèles, des ressources et des conseils aux bénéficiaires de financement pour qu'ils puissent brosser un portrait plus complet de leurs progrès et de leurs réalisations accomplis dans le cadre de leurs programmes.
- Intégrer des méthodes qualitatives et quantitatives de collecte de données et de communication des résultats.
- Soutenir les recherches qui visent à élaborer des descripteurs de compétences, des profils professionnels, et d'autres outils et ressources permettant d'établir des points de référence pour les niveaux des Compétences pour réussir.
- Explorer des outils de mesure conviviaux et rigoureux, et investir dans ces outils.

- **Fournir des outils, des modèles, des ressources et des conseils aux bénéficiaires de financement pour qu'ils puissent brosser un portrait plus complet de leurs progrès et de leurs réalisations accomplis dans le cadre de leurs programmes.** Les praticiens ont demandé des outils et des ressources qui trouvent un bon équilibre entre la nécessité de produire des rapports standardisés des résultats (pour soutenir les bailleurs de fonds dans l'évaluation de la stratégie de financement globale) et le besoin de personnalisation (pour aider les bénéficiaires de financement à présenter leurs objectifs de programmation et leurs contextes uniques). Les cadres d'évaluation peuvent également devoir s'harmoniser avec les normes professionnelles et industrielles pertinentes, les critères de référence, et les résultats d'une analyse préalable des besoins. Un exemple d'un tel outil est la plateforme de mesure que la SRSA mettra en œuvre et testera à l'hiver 2023.

« Les bailleurs de fonds doivent reconnaître que les évaluations administrées par des praticiens (souvent des conseillers en emploi) nécessitent un niveau de compétence et de formation pour garantir que les évaluations soient éthiques. Les apprenants reconnaissent-ils et acceptent-ils l'évaluation qu'ils réalisent? Il faut également financer des évaluations qui sont pertinentes et qui seront bénéfiques pour les apprenants. » (personne participant à un groupe de discussion, Douglas College)

- **Intégrer des méthodes qualitatives et quantitatives de collecte de données et de communication des résultats.** Les praticiens ont souligné l'importance des deux formes de collecte de données. Pour avoir une vue d'ensemble du rendement d'un programme, il est possible d'utiliser des données qualitatives pour valider les conclusions et les répercussions des sources quantitatives. Par exemple, l'amélioration des compétences peut être documentée à l'aide d'outils quantitatifs comme des sondages ou des évaluations objectives. Cependant, la contribution des différentes composantes du programme et des services à l'amélioration des compétences est mieux comprise au moyen d'entretiens avec le personnel de prestation de services et d'autres méthodes qualitatives. Ces données qualitatives peuvent mettre en lumière les pratiques exemplaires et les leçons tirées de la conception et de la mise en œuvre des programmes, et contribuer à la base de connaissances du secteur pour l'avenir. Des renseignements supplémentaires sur l'élaboration des mesures et des évaluations sont disponibles dans le [Rapport de lancement des Compétences pour réussir](#).
- **Soutenir les recherches qui visent à élaborer des descripteurs de compétences, des profils professionnels, et d'autres outils et ressources qui permettent d'établir des points de référence pour les niveaux des Compétences pour réussir.** Dans les groupes de discussion, les praticiens ont mentionné l'existence d'outils semblables dans le cadre des Compétences essentielles, et ont demandé l'adaptation et la création d'outils similaires pour soutenir la transition entre les Compétences essentielles et les Compétences pour réussir, en particulier dans le contexte de l'intégration des compétences socio-émotionnelles. De nombreuses compétences socio-émotionnelles du modèle des Compétences pour réussir peuvent être comprises différemment selon le contexte. Les profils professionnels qui intègrent les Compétences pour réussir peuvent mettre en lumière le rôle que celles-ci jouent dans différents emplois. De plus, les recherches qui visent à enrichir les descripteurs de compétences préliminaires actuellement disponibles peuvent être utiles, car les praticiens aimeraient utiliser ces niveaux de compétences pour guider la conception de leurs programmes d'études. De nombreux praticiens ont souligné la valeur d'évaluations, de descripteurs de complexité, et de profils de compétences largement acceptés qui coordonnent les emplois et les niveaux de compétences dans le nouveau cadre des Compétences pour réussir.
- **Explorer des outils de mesure conviviaux et rigoureux, et investir dans ces outils.** Dans le passé, le modèle des Compétences essentielles a soutenu et facilité la création d'outils rigoureux, notamment la série d'évaluations objectives en matière de lecture et de calcul qui

a été utilisée dans le cadre de nombreuses initiatives nationales et internationales en matière d'apprentissage pour les adultes et d'acquisition de compétences. Bien que ces outils fournissent des données sur des échantillons à grande échelle de façon extrêmement fiable et pertinente, il a été démontré qu'ils sont difficiles à adapter et à administrer dans différents contextes de formation, principalement en raison de la pression qu'ils exercent sur les apprenants et de la charge administrative qu'ils imposent au personnel du programme. Avec les possibilités de nouvelles évaluations arrimées avec les Compétences pour réussir, les bailleurs de fonds sont bien placés pour fournir une orientation stratégique et du financement afin d'élargir l'accessibilité, le modèle et les méthodologies des outils d'évaluation, en veillant à ce que les bénéficiaires de financement puissent accéder à une gamme d'options d'évaluation qui répondent à leurs différents besoins, objectifs et contextes de mesure. Les bailleurs de fonds peuvent notamment encourager la création d'outils conviviaux de grande qualité qui reposent sur des méthodes qui dépassent les évaluations objectives, comme l'auto-évaluation, les tests de jugement en situation et les vignettes d'ancrage. Certains représentants de secteurs participant aux groupes de discussion ont également souligné la nécessité de démontrer de façon pratique et expérientielle les aptitudes et les compétences en milieu de travail. Cela représente une autre occasion pour les bailleurs de fonds de faciliter la collaboration entre les concepteurs d'évaluation et les représentants sectoriels en vue d'explorer ces méthodes et de mettre à l'essai les outils appropriés. Parmi les premiers exemples d'organismes qui réalisent des activités de recherche et de développement sur les outils d'évaluation des Compétences pour réussir, citons le Bow Valley College, qui utilise la [Validation Study Project Overview](#) (étude de validation des Compétences pour réussir) (axée sur la lecture, le calcul, la rédaction et les compétences numériques); l'[Essential Skills Group](#) (groupe sur les Compétences essentielles) (axé sur la lecture, le calcul, la résolution de problèmes, la rédaction, les compétences numériques, la communication et les activités émergentes sur les compétences socio-émotionnelles); [Futureworx](#) (axé sur les compétences socio-émotionnelles); [CAMERA](#) (Communications And Math Employment Readiness Assessment) (évaluation des compétences de communication et de mathématiques en contexte professionnel); [TOWES](#) (Test of Workplace Essential Skills) (test des compétences essentielles en milieu de travail); [Valid-8](#) de Vametric (axé sur les méthodologies d'évaluation fondées sur le portfolio). Plusieurs autres sont à venir. Cela montre également la nécessité pour les bailleurs de fonds d'envisager d'aider les organismes de formation et les employeurs à prendre des décisions éclairées quant à l'outil d'évaluation le plus adapté à leurs objectifs d'évaluation.

Pour les organismes de formation : établir un lien entre les mesures des Compétences pour réussir et le suivi des étapes importantes de l'apprentissage, de l'emploi et de la vie.

Les évaluations des programmes de perfectionnement professionnel, par exemple dans le cadre des formations aux Compétences essentielles, ont montré que le fait de se concentrer uniquement sur les données relatives aux compétences peut entraîner une sous-estimation des avantages des programmes de formation. Les modèles de programmes de formation réussis permettent souvent d'améliorer plus que les compétences; une gamme de compétences comportementales, de facteurs comportementaux et de capital et d'atouts psychosociaux peuvent être renforcés par la participation à une formation. Les organismes de formation ont la possibilité d'aborder les résultats des Compétences pour réussir comme faisant partie d'un parcours plus large comportant d'autres étapes d'apprentissage, d'emploi et de vie pour les apprenants. Ces étapes peuvent comprendre des résultats

préalables à l'acquisition et à l'amélioration des Compétences pour réussir, notamment des atouts de stabilisation de la vie tels que les soins personnels et la participation à la communauté, et des atouts d'employabilité, comme la planification de carrière et la maîtrise des techniques de recherche d'emploi. Elles peuvent également inclure les résultats psychosociaux qui suivent une occasion d'apprentissage réussie et enrichissante, comme l'auto-efficacité et la réceptivité à l'apprentissage continu et tout au long de la vie. Cette mise en contexte serait possible grâce aux pratiques suivantes :

Pratiques prometteuses pour les organismes de formation :

- Organiser les cadres de mesure et de collecte de données en parcours par étapes qui sont arrimés aux objectifs du programme et aux résultats d'apprentissage prévus.
- Explorer des outils de mesure fiables, reconnus et conviviaux pour documenter l'apprentissage, l'emploi et les étapes de la vie.
- Explorer les mesures des Compétences pour réussir socio-émotionnelles dont la validité et la fiabilité ont été testées.
- Renforcer la capacité des praticiens à réaliser des évaluations et des mesures coordonnées aux résultats d'apprentissage.
- Créer un registre des résultats d'évaluation et des certifications pour aider les apprenants à en garder une trace et à fournir des preuves de leur apprentissage.
- Mettre la formation davantage en contexte en recueillant des données démographiques visant à illustrer l'inclusivité et la portée du programme, et à déterminer les domaines dans lesquels la programmation peut être améliorée pour mieux répondre aux divers besoins des apprenants.

- **Organiser les cadres de mesure et de collecte de données en parcours par étapes qui sont arrimés aux objectifs du programme et aux résultats d'apprentissage prévus.** Le cadre de mesure pourrait être conçu pour s'arrimer avec un parcours par étapes reflétant les progrès d'apprentissage. Une conception de parcours par étapes intègre une série d'indicateurs de réussite interconnectés pour guider les activités de formation et d'évaluation. Les étapes sont organisées selon une hiérarchie logique où les réalisations des étapes fondatrices précédentes fournissent les conditions préalables nécessaires pour maximiser les chances de franchir les étapes ultérieures à long terme. Une approche par étapes peut améliorer la fiabilité d'une évaluation ainsi que la conception et la mise en œuvre

de programmes, menant à davantage d'innovation et de renforcement des capacités pour les partenaires de mise en œuvre, et d'outils pour communiquer l'objectif des évaluations aux apprenants. Elle évite de mettre l'accent sur une mesure globale de la réussite et reconnaît que plusieurs petites étapes sont souvent nécessaires pour parvenir à un résultat « final ».

L'approche par étapes place les praticiens à l'avant-plan de la mesure et de la communication des résultats, en les encourageant à participer à la sélection des mesures appropriées pour leurs programmes. Elle facilite un suivi rapide des résultats d'apprentissage qui dépassent l'acquisition de compétences. Elle crée également la possibilité d'inclure des formats d'évaluation variés qui peuvent accroître l'accessibilité pour les apprenants issus de la diversité. De plus, elle peut stimuler l'innovation dans la mise en œuvre des programmes en établissant des liens entre les étapes antérieures et ultérieures (p. ex. en concevant un programme de compétences adapté à des objectifs précis de rendement professionnel). Enfin, elle facilite la démonstration de la valeur du programme tout en maintenant la responsabilité envers les bailleurs de fonds et les autres parties prenantes.

- **Explorer des outils de mesure fiables, reconnus et conviviaux pour documenter l'apprentissage, l'emploi et les étapes de la vie.** Dans la littérature relative à l'apprentissage des adultes et à l'acquisition de compétences, il existe un large éventail d'options de mesure reconnues qui peuvent facilement être intégrées dans les mesures de rendement des programmes, y compris les échelles d'auto-évaluation des sondages et les évaluations prenant en compte les principes de conception universelle. Les praticiens ont souligné la nécessité de promouvoir et de concevoir des outils d'évaluation qui sont authentiques et qui démontrent les progrès des apprenants dans des domaines liés à leurs objectifs d'apprentissage et d'emploi. Les participants aux groupes de discussion ont également souligné l'importance de communiquer les résultats des évaluations de façon compréhensible pour les apprenants et les employeurs.

« Les apprenants démontrent-ils leurs progrès d'une manière qui soit significative pour le type de travail qu'ils pourraient exercer ou le type de tâches qui leur ont été attribuées? J'aime le concept d'idées novatrices, et peut-être que ce qui pourrait s'y ajouter, ce serait une évaluation authentique. » (personne participant à un groupe de discussion, NorQuest College)

Certains exemples de ces possibilités de mesure ont été inclus dans des rapports antérieurs de la SRSA, comme cette [analyse exhaustive et l'élaboration d'options de mesure pour les initiatives de formation professionnelle](#). À titre d'exemple, la plateforme de la SRSA qui soutiendra la mesure du rendement des programmes des Compétences pour réussir visera à aider les organismes de formation à choisir et à personnaliser les outils de mesure en fonction des objectifs des programmes, des populations d'apprenants, des besoins et des contextes de formation.

- **Explorer les mesures des Compétences pour réussir socio-émotionnelles dont la validité et la fiabilité ont été testées.** Dans les groupes de discussion, les praticiens ont souligné la nécessité de concevoir des outils pour mesurer les Compétences pour réussir socio-émotionnelles. Sachant que les compétences socio-émotionnelles peuvent être perçues dans une perspective genrée ou culturelle, il est nécessaire de tester et d’explorer la validité et la fiabilité des évaluations auprès de divers groupes d’apprenants. De plus, il est nécessaire d’arrimer les compétences socio-émotionnelles avec l’emploi et le rendement professionnel dans divers secteurs, et d’y rattacher le langage utilisé par les employeurs aux Compétences pour réussir. Par exemple, un projet de la SRSA a commencé à coordonner les Compétences pour réussir socio-émotionnelles avec les résultats commerciaux et les indicateurs de rendement clés des secteurs de l’industrie manufacturière, de la construction et du tourisme. La SRSA a également commencé à arrimer les nouveaux outils d’évaluation socio-émotionnelle auto-rapportés, y compris le [Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory \(BESSI\)](#) (inventaire des compétences comportementales, émotionnelles et sociales), avec les Compétences pour réussir afin d’enrichir le domaine en proposant davantage de possibilités en matière d’évaluation aux organismes de formation.
- **Renforcer la capacité des praticiens à réaliser des évaluations et des mesures coordonnées aux résultats d’apprentissage.** Selon les prestataires de formation, les ressources destinées à soutenir les praticiens – non seulement pour administrer les évaluations, mais aussi pour comprendre les effets de ces dernières sur la conception et la mise en œuvre de la formation – sont absolument nécessaires. Il est essentiel de concentrer les ressources organisationnelles sur le renforcement des capacités des praticiens en matière d’administration et d’interprétation des évaluations, car ils doivent communiquer l’objectif de l’évaluation aux apprenants et traduire les résultats de l’évaluation en objectifs d’apprentissage. Il est également important de s’assurer que les praticiens comprennent les composantes des compétences évaluées et la façon dont les évaluations s’arriment à la prestation de leur formation. À titre d’exemple, les [Community Adult Literacy Benchmarks \(CALB\)](#) (référénts communautaires pour l’alphabétisation des adultes) de Decoda Literacy Solutions aident les praticiens en littératie de la Colombie-Britannique à suivre les progrès des apprenants adultes dans les programmes communautaires d’alphabétisation des adultes. Les référénts ont été élaborés pour guider les instructeurs dans le suivi et l’évaluation significatifs des progrès des apprenants en fonction de leur contexte plutôt que selon un programme standardisé.

« Il est tout aussi important de former les formateurs et de s’assurer qu’ils savent ce qu’il faut rechercher. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

« Nous devons améliorer nos propres compétences afin de répondre aux besoins des apprenants. [Nous devons] nous familiariser davantage avec ce nouveau cadre afin de mieux pouvoir le mettre en œuvre et réaliser la planification. » (personne participant à un groupe de discussion, Littératie Ensemble – anciennement Collège Frontière)

- **Créer un registre des résultats d'évaluation et des certifications pour aider les apprenants à en garder une trace et à fournir des preuves de leur apprentissage.** Tirant parti de l'accélération de l'adoption des outils numériques depuis la pandémie, plusieurs organismes, y compris SkillPlan, ont mis à jour leurs systèmes de gestion de l'apprentissage en ligne afin d'inclure la possibilité pour les apprenants de suivre et de documenter leur progression dans l'acquisition de leurs compétences. Ces outils comprennent notamment des certifications et des badges attestant de l'achèvement des cours et des acquis d'apprentissages. Plusieurs membres du groupe consultatif ont également souligné la nécessité de mieux coordonner les efforts et la collaboration entre secteurs et au sein de ceux-ci, afin que les employeurs reconnaissent ces certifications et ces titres de compétences comme des indicateurs concrets de préparation à l'emploi et d'employabilité. Ces initiatives peuvent contribuer aux efforts de perfectionnement et de formation ainsi qu'à la mobilité professionnelle en général, en aidant les apprenants à documenter et à prouver l'acquisition de compétences pour gravir les échelons dans leur secteur actuel ou passer à un nouveau rôle dans un secteur différent.
- **Mettre la formation davantage en contexte en recueillant des données démographiques visant à illustrer l'inclusivité et la portée du programme, et à déterminer les domaines dans lesquels la programmation peut être améliorée pour mieux répondre aux divers besoins des apprenants.** En plus de mesurer les résultats, les cadres de rendement doivent également inclure des indicateurs de caractéristiques individuelles afin de décrire pleinement les populations d'apprenants que l'organisme dessert habituellement. Les indicateurs démographiques comprennent, par exemple, l'âge, la province de résidence et le revenu du ménage. Il est également possible d'améliorer la collecte de données afin d'illustrer la mesure dans laquelle les Compétences pour réussir peuvent avoir une incidence sur les résultats du marché du travail des groupes traditionnellement marginalisés dans l'économie, par exemple en raison du genre, ou de l'appartenance à un groupe racisé ou autochtone. Cela contribue également aux efforts plus larges en matière d'analyse comparative entre les sexes (ACS+) et permet de travailler vers l'élaboration d'une base de données probantes plus inclusive qui éclairera mieux l'orientation des programmes des Compétences pour réussir à l'avenir. Parallèlement au besoin de disposer de telles données individualisées, il est nécessaire de renforcer les capacités organisationnelles pour une collecte de données inclusive, un stockage sécurisé des données et la protection de la vie privée et de la confidentialité pour les apprenants. La plateforme de mesure de la SRSA, qui sera mise en œuvre au cours de l'hiver 2023, est un exemple de plateforme destinée à soutenir ces objectifs de renforcement des capacités.

Pour les employeurs : faciliter une approche de perfectionnement de la main-d'œuvre axée sur les données, en arrimant les mesures des Compétences pour réussir avec les indicateurs de rendement clés (IRC) de l'entreprise. Parallèlement à l'utilisation des

formations des Compétences pour réussir pour améliorer directement les compétences professionnelles techniques, les employeurs peuvent arrimer les mesures des Compétences pour réussir avec le suivi des IRC de l'entreprise pour faciliter une approche du perfectionnement de la main-d'œuvre fondée sur les données. Cela permettra aux employeurs de suivre directement les progrès des apprentissages et de l'acquisition des compétences en milieu de travail, en évaluant la mesure dans laquelle les programmes des Compétences pour réussir peuvent contribuer aux résultats commerciaux. Cela

fournirait également les données nécessaires pour éclairer la prise de décision des employeurs en matière d'investissement dans la formation, en soutenant une approche axée sur les données pour l'identification des besoins et des solutions. Les représentants sectoriels et les praticiens de formation ont de plus indiqué que l'évaluation des programmes et la mesure des effets étaient des domaines d'intérêt essentiels, car les employeurs souhaitent voir des preuves concrètes du rendement du capital investi (RCI) de la formation. Plusieurs participants aux groupes de discussion ont souligné le besoin d'avoir accès à des programmes qui utilisent les Compétences pour réussir comme cadre pour suivre l'acquisition des compétences et les résultats de la formation. Plus concrètement, les pratiques prometteuses qui illustrent l'application de ces principes directeurs à l'échelle des employeurs sont les suivantes :

Pratiques prometteuses pour les employeurs :

- Établir des partenariats avec des formateurs et des concepteurs d'évaluations pour intégrer une perspective pédagogique au perfectionnement de la main-d'œuvre dans l'entreprise.
- Collaborer à l'élaboration d'évaluations fiables et d'un système de profils ou de titres de compétences qui soit reconnu à grande échelle.
- Élaborer des évaluations fondées sur les points forts dans le contexte de l'emploi.

- **Établir des partenariats avec des formateurs et des concepteurs d'évaluations pour intégrer une perspective pédagogique au perfectionnement de la main-d'œuvre dans l'entreprise.** Dans l'ensemble des groupes de discussion, les participants ont mentionné la nécessité d'accroître le partenariat et la collaboration entre les employeurs, les concepteurs de formation et les instructeurs, ainsi que les concepteurs d'évaluation, en vue de simplifier l'apprentissage et l'évaluation pour le perfectionnement de la main-d'œuvre. Il peut s'agir de créer des passerelles entre les cadres d'aptitudes et de compétences sectorielles existants et les Compétences pour réussir, ou encore de mettre au point des outils d'évaluation propres aux Compétences pour réussir. Par exemple, une personne représentant un grand employeur du secteur de la construction a recommandé que les gestionnaires de RH responsables du perfectionnement des compétences travaillent avec des concepteurs de formation compétents qui peuvent fournir « une solution qui répond à leur contexte et à leurs besoins commerciaux particuliers ». Cette personne a ensuite précisé que « le fait d'avoir un concepteur pédagogique et un professionnel du perfectionnement de l'apprentissage formés

pour travailler avec vous [...] pour ajouter ce point de vue pédagogique, en plus du point de vue des compétences professionnelles, pour connaître le processus de renforcement des compétences, les composantes, y compris les composantes des compétences générales du renforcement des compétences techniques, » est important à la fois pour la formation et les évaluations. De plus, la collaboration sectorielle peut soutenir les efforts de renforcement des capacités d'évaluation des PME qui, autrement, ne seraient pas en mesure d'investir dans une évaluation personnalisée.

- **Collaborer à l'élaboration d'évaluations fiables et d'un système de profils ou de titres de compétences qui soit reconnu à grande échelle.** Bien que des évaluations standardisées ou sectorielles soient offertes pour certaines compétences transférables (p. ex. calcul et lecture), le nombre d'évaluations des compétences socio-émotionnelles reste limité. Les employeurs peuvent tirer parti des systèmes de reconnaissance des compétences pour évaluer les besoins en formation et les progrès réalisés au fil du temps. Les apprenants peuvent évaluer les compétences acquises par l'expérience de vie, la formation formelle et informelle, et l'expérience professionnelle. Un système qui reconnaît formellement l'importance des compétences socio-émotionnelles refléterait la valeur accrue que les employeurs accordent à ces compétences. Certains membres du groupe consultatif et certains participants aux groupes de discussion ont même demandé un système qui inclut la reconnaissance officielle des Compétences pour réussir en conjonction avec les compétences techniques ou propres à une profession. Une première initiative dans le secteur du tourisme, dans lequel les formations informelles sont courantes, offre des mesures incitatives financières et d'avancement de carrière (p. ex. recommandations d'emploi ou possibilités de perfectionnement ultérieur) aux apprenants afin qu'ils maintiennent un profil de compétences à jour, les encourageant ainsi à documenter les compétences propres à leur profession et les compétences transférables.

« Documenter les Compétences pour réussir et les autres compétences associées déjà obtenues peut donner confiance aux apprenants et les aider à établir un profil de compétences à utiliser pour tirer parti d'occasions d'emploi. Par exemple, la formation à l'excellence du service couvrira évidemment le service à la clientèle, mais à la vue des résultats d'apprentissage de ces programmes et d'autres, d'autres compétences peuvent être intégrées, comme la résolution de problèmes, et des compétences supplémentaires peuvent être ajoutées aux profils des apprenants. De nombreux programmes de formation sur la conformité établissent de la même manière des connaissances de base en calcul et en utilisation de documents, mais ces compétences fondamentales sont rarement rattachées au profil des apprenants à l'issue de la formation. »
(membre du groupe consultatif, OTEC)

- **Élaborer des évaluations fondées sur les points forts dans le contexte de l'emploi.** Comme l'ont souligné les membres du groupe consultatif, les employeurs ont besoin d'évaluations qui peuvent les aider à suivre les progrès en matière d'acquisition des compétences de leur main-d'œuvre, en leur fournissant une rétroaction continue pour ajuster et améliorer les types de programmes de formation ou les occasions d'apprentissage

qu'ils offrent à leurs employés. Ces évaluations peuvent reconnaître et promouvoir des formes de réussite multiples en matière d'acquisition de compétences, en déterminant les possibilités de combler les lacunes en matière de compétences et en faisant la promotion d'une culture d'apprentissage favorable. Un exemple émergent de tels outils d'évaluation est l'outil ReSET, conçu et mis à l'essai par Futureworx « pour aborder la formation des employés en milieu de travail dans le cadre de leurs activités quotidiennes. » (personne participant à un groupe de discussion, Futureworx) Cette plateforme aura la capacité de recueillir les évaluations des employeurs sur les compétences et les comportements démontrés en milieu de travail, et recueillera également des renseignements sur la satisfaction des employés au travail. Les employés et les employeurs ont ainsi la possibilité d'adapter leur comportement et d'acquérir les compétences nécessaires en vue d'améliorer l'engagement au travail, le sentiment d'appartenance et la rétention.

Pour les instructeurs : recouper l'information recueillie à l'aide d'évaluations formelles et d'exercices de réflexion ou de conversations informelles, afin de faciliter la poursuite du dialogue sur le perfectionnement des compétences. Les outils d'évaluation et les résultats mis

en contexte en fonction des besoins des apprenants présentent de nombreux avantages. Dans les groupes de discussion, les praticiens ont décrit le besoin de combiner des évaluations sommatives (p. ex. formelles ou traditionnelles) et des évaluations formatives (p. ex. outils informels ou fondés sur le comportement pour suivre l'engagement et l'achèvement des activités). Les évaluations sommatives formelles, surtout lorsqu'elles sont conçues pour s'appliquer à des groupes d'apprenants particuliers, peuvent fournir des données rigoureuses pour mesurer les gains de compétences et suivre les progrès accomplis vers les objectifs finaux d'apprentissage et d'emploi. Les évaluations informelles, fondées sur le comportement, aident les apprenants et les prestataires de services à déterminer si un soutien supplémentaire est nécessaire en raison de difficultés avec le matériel de cours ou de priorités de vie concurrentes.

Pratiques prometteuses pour les instructeurs :

- Utiliser l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) pour documenter les Compétences pour réussir obtenues dans d'autres contextes.
- Recouper plusieurs sources de preuves du perfectionnement des compétences.
- Coordonner les évaluations avec les objectifs d'apprentissage.
- Donner la priorité aux besoins des apprenants et à leur expérience d'évaluation, tout en assurant l'équilibre avec le besoin de réaliser l'évaluation à des fins de rapport.
- Explorer des moyens novateurs qui permettent aux apprenants d'exprimer leurs progrès et leurs réalisations en matière d'apprentissage.

« Une chose dont nous avons beaucoup parlé est l'introspection après un examen ou un test et, en ce qui concerne l'amélioration de l'autonomie, nous voulons que tous les apprenants parlent de leur expérience, des techniques d'étude qu'ils utilisent, de la façon dont ils se sont préparés à l'épreuve et de la manière dont leur méthode a fonctionné pour eux [...]. Nous [l'instructeur ou l'institutrice] devons les inviter à faire part de leurs expériences et leur demander de réfléchir à ce qu'ils doivent faire pour s'améliorer, et pas seulement en fonction de ce que l'instructeur ou l'institutrice propose. [...] À un certain moment, ils devront être indépendants et savoir comment réfléchir, poser un auto-diagnostic et trouver les réponses eux-mêmes. » (personne participant à un groupe de discussion, SkillPlan)

De plus, les prestataires ont indiqué que, bien qu'ils connaissent différentes approches d'évaluation, la réalisation et l'analyse d'évaluations personnalisées et appropriées pour les apprenants en situation de vulnérabilité, comme ceux qui n'ont pas de logement stable ou qui sortent du système judiciaire, restent un défi. En utilisant une combinaison d'évaluations formelles et informelles, on peut offrir la flexibilité nécessaire pour recueillir des données sur le perfectionnement des compétences tout en réduisant au minimum la pression sur les apprenants. Les pratiques prometteuses pour aider à la mise en œuvre ce principe directeur sont les suivantes :

- **Utiliser l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) pour documenter les Compétences pour réussir obtenues dans d'autres contextes** afin d'établir des liens entre les expériences passées des apprenants et leurs objectifs de formation, et leurs aspirations pour l'avenir. Le modèle des Compétences pour réussir offre la possibilité de reconnaître officiellement les compétences et les expériences de vie antérieures qui ont pu être négligées dans l'éducation formelle, comme la capacité à s'adapter aux changements dans diverses circonstances de la vie. Pour contribuer à une approche d'enseignement basée sur les points forts, le personnel responsable de la formation peut utiliser différents types d'outils du modèle des Compétences pour réussir afin de reconnaître, de documenter et d'approuver officiellement les compétences transférables que les apprenants peuvent avoir acquises dans d'autres contextes, comme le travail communautaire, le bénévolat et même les voyages et les loisirs. Il a été démontré que la discussion des besoins en compétences et des objectifs de formation avec les apprenants, et en particulier avec les jeunes, est une manière productive et constructive de favoriser une mentalité axée sur la croissance. Des évaluations comme le portefeuille de compétences des expériences de vie antérieures peuvent constituer une ressource importante pour recueillir des renseignements et documenter ces compétences.
- **Recouper plusieurs sources de preuves du perfectionnement des compétences.** Par exemple, l'utilisation d'outils d'évaluation fondés sur plusieurs méthodes et plusieurs caractéristiques – où l'acquisition des compétences est rapportée du point de vue des apprenants, des instructeurs ou des employeurs – a été appliquée dans d'autres pays et au sein d'organismes internationaux (p. ex. l'OCDE). Ces outils sont particulièrement utiles pour l'évaluation des compétences socioémotionnelles comme la communication, la

collaboration, l'adaptabilité, la créativité et l'innovation, car elles sont souvent perçues comme faisant partie intégrante de l'environnement social (p. ex. milieu de travail). Les personnes peuvent facilement démontrer une compétence socio-émotionnelle dans un contexte donné, mais avoir du mal à l'appliquer dans un autre. Des outils faisant appel à un large éventail d'observateurs et d'évaluateurs peuvent aider à documenter des preuves plus globales de l'acquisition de compétences. Au Canada, Futureworx est l'un des organismes qui explorent et adaptent ces méthodes pour concevoir des outils qui s'arriment avec les Compétences pour réussir.

- **Établir un lien clair entre les évaluations et les objectifs et activités** d'apprentissage, et donner la priorité à la collecte de données ciblées sur les participants. Afin d'optimiser l'utilité de l'évaluation et de réduire le fardeau des participants et des praticiens au minimum, il peut être utile de lier les évaluations aux plans de formation, aux objectifs d'apprentissage et aux résultats souhaités. Des évaluations précises et robustes de compétences bien définies et d'autres résultats peuvent aider les instructeurs à comprendre les progrès des apprenants et contribuer à l'amélioration du programme. Par exemple, un praticien a suggéré d'adapter les évaluations pour mesurer les sous-composantes du modèle des Compétences pour réussir qui étaient les résultats d'apprentissage ciblés de la formation.
- **Donner la priorité aux besoins des apprenants et à leur expérience d'évaluation tout en équilibrant le besoin d'évaluation à des fins de rapport**, afin d'accroître la précision des résultats. L'élaboration d'évaluations dans une perspective de conception universelle peut être essentielle pour répondre aux besoins des apprenants. Comme l'a affirmé une personne membre du groupe consultatif du Douglas College : « Dans de nombreux projets de recherche, les résultats ne reflètent pas véritablement ce que nous observons de l'apprentissage des étudiants parce qu'ils font simplement l'objet de trop d'évaluations. » Répondre aux besoins des apprenants en matière d'évaluation (qui inclut le fait de recueillir le consentement éclairé des apprenants et de les informer de l'objectif de l'évaluation) peut accroître l'engagement et la précision des résultats. Les instructeurs peuvent également aider les apprenants à interpréter leurs résultats, en positionnant les évaluations comme un moyen de suivre leurs progrès et de déterminer les occasions de croissance pour atténuer l'anxiété, le stress ou les enjeux liés à la faible confiance en soi.

« Souvent, lorsque les apprenants ne comprennent pas l'objectif et la valeur d'une évaluation, ils ne s'y investissent pas, ce qui signifie que les résultats ne reflètent pas pleinement leurs capacités. Les instructeurs doivent également comprendre comment expliquer les résultats des évaluations aux apprenants. Les membres des populations vulnérables peuvent facilement se sentir dévastés par un résultat inattendu, ce qui peut anéantir la confiance en soi qu'elles avaient et nuire à leur engagement dans le programme. » (membre du groupe consultatif, Douglas College)

Les prestataires de formation ont indiqué que l'intégration de l'introspection peut également favoriser une expérience d'évaluation positive, car la célébration des succès permet aux

apprenants de renforcer leur confiance en soi et d'améliorer leur autonomie et leur sentiment de responsabilité par rapport à leurs apprentissages, en déterminant dans quels domaines ils aimeraient s'améliorer. Cela peut être aussi simple que de permettre aux apprenants de reprendre les évaluations si nécessaire, comme le font les instructeurs de SkillPlan, afin de donner aux apprenants les moyens de persévérer, de maîtriser le contenu difficile et de démontrer leurs progrès en matière d'apprentissage.

- **Explorer des moyens novateurs qui permettent aux apprenants d'exprimer leurs progrès et leurs réalisations en matière d'apprentissage.** Cela pourrait comprendre l'utilisation d'outils numériques et analogiques qui offrent des évaluations formatives et des réflexions. Par exemple, les instructeurs peuvent proposer des contrôles informels en ligne pour fournir une rétroaction rapide aux apprenants. Les outils de ludification (comme Kahoots) ou les logiciels de sondage (comme Poll Everywhere) peuvent également être utilisés en classe pour évaluer les acquis ou vérifier la compréhension. Par exemple, dans le cadre d'un projet visant à faire participer des jeunes à une formation sur l'employabilité, la SRSA étudie des méthodes pour aider les jeunes à formuler leurs objectifs de formation par la rédaction d'une lettre à leur soi futur, dans laquelle ils décrivent ce qu'ils auront accompli six mois plus tard. L'objectif est de leur faire relire la lettre après avoir suivi la formation pour voir s'ils ont atteint ces objectifs comme prévu, et si oui, comment. Cet exemple illustre une approche prometteuse en matière de documentation liée aux compétences, centrée sur les apprenants et faisant appel à une méthode d'évaluation novatrice.

Pour les membres de la communauté : déterminer et suivre les résultats à l'échelle de la communauté dans le cadre de l'évaluation du programme.

Le suivi des progrès et l'évaluation des résultats d'apprentissage doivent être globaux, intégrant le respect de la culture au lieu d'être centrés sur les apprenants uniquement. Dans les groupes de discussion, les prestataires de services ont fait part d'expériences positives relativement à l'adaptation des évaluations en fonction du contexte social et culturel des apprenants. Par exemple, un prestataire de services a expliqué qu'en dehors des communautés urbaines, les évaluations sont souvent intégrées ou tenues le même jour que les activités communautaires, comme la fabrication de tambours ou la cuisine, et il est attendu des prestataires de services qu'ils participent aux activités avec les apprenants et les membres de la communauté. D'autres formateurs travaillant dans des contextes autochtones ont souligné le potentiel des pratiques d'évaluation informelles ou orales. Les possibilités d'intégrer plus systématiquement des évaluations qui reflètent les mesures des résultats et les définitions de la réussite fondées sur la communauté peuvent être mises en œuvre par le biais des pratiques prometteuses suivantes :

Pratiques prometteuses pour les membres de la communauté :

- Considérer les événements culturels ou les étapes importantes du programme comme des occasions de mobiliser la communauté dans son ensemble et de promouvoir les liens avec elle.
- Faire participer des membres de confiance de la communauté aux évaluations.

- **Considérer les événements culturels ou les étapes importantes du programme comme des occasions de mobiliser la communauté dans son ensemble et de promouvoir les liens avec elle.** Le renforcement de la capacité des apprenants à s'intégrer dans la communauté locale, à créer des réseaux et à s'engager dans une communauté de pairs qui les soutiennent peut favoriser leur réussite future dans l'éducation et l'emploi. Intégrer des occasions de renforcer les liens communautaires ou d'augmenter le capital social dans les étapes formelles d'un programme peut motiver les apprenants à participer à de telles activités communautaires dans des communautés locales, culturelles ou sectorielles. Par exemple, un projet de la SRSA axé sur les jeunes a intégré des mesures pour suivre le sentiment d'appartenance à la communauté et la force du réseau social, car les organismes participants ont identifié ces éléments comme favorisant la capacité des jeunes à réussir leur transition vers l'emploi et la poursuite de leurs études.
- **Faire participer des membres de confiance de la communauté aux évaluations** et engager les apprenants dans des conversations sur les progrès réalisés. Dans certaines communautés, le fait de s'associer à des dirigeants ou à des organismes communautaires de confiance pour administrer les évaluations peut accroître le confort et l'engagement des participants à l'égard de l'évaluation. Les membres de confiance de la communauté qui ont des relations existantes avec les apprenants sont également en mesure de fournir un retour sur la démonstration des compétences des participants dans différents contextes. Par exemple, la plateforme [ESAT](#) de Futureworx permet d'inviter les membres de la communauté – y compris les membres de la famille, les superviseurs ou les prestataires de services communautaires locaux – à fournir des commentaires sur les compétences socio-émotionnelles des apprenants. En faisant participer les membres de la communauté dans le suivi et l'évaluation, il est possible d'obtenir une idée plus globale des compétences dont les apprenants font preuve au sein des programmes, des milieux de travail et des communautés.

TRANSFERT DE CONNAISSANCES

Le Tableau 10 présente un résumé des principes directeurs et des exemples de pratiques prometteuses liées au transfert de connaissances qui peuvent être mis en œuvre dans le cadre des possibilités de formation des Compétences pour réussir.

Tableau 10 Résumé des principes directeurs et des pratiques prometteuses pour le transfert de connaissances

Sphères	Intervenants	Principes directeurs	Exemples de pratiques prometteuses
Sociétale	Bailleurs de fonds	Tirer parti de la nature transférable et fondatrice des Compétences pour réussir pour promouvoir l'apprentissage continu tout au long de la vie.	Apporter du soutien aux bénéficiaires de financement lorsqu'ils conçoivent des ressources pour l'application des compétences dans de nouveaux contextes après la formation.
Organisationnelle	Organismes de formation	Intégrer le suivi à long terme dans les modèles de programme.	Établir des mesures de contrôle et de suivi avec les apprenants, les employeurs et les communautés après la formation des Compétences pour réussir.
	Employeurs	Faciliter la reconnaissance et l'accréditation des Compétences pour réussir à l'échelle du secteur.	Faciliter une approche axée sur l'employé(e) pour favoriser l'acquisition des Compétences pour réussir en lien avec la croissance professionnelle.
Interpersonnelle	Instructeurs	Mettre au point des outils et des ressources pédagogiques qui soutiennent l'application continue des Compétences pour réussir dans de nouveaux contextes d'apprentissage et de travail.	Trouver des occasions de mobiliser les employeurs et les membres de la communauté en vue de la préparation au transfert de connaissances.
	Superviseurs, mentors, pairs et membres de la communauté	Améliorer la culture d'apprentissage en faisant la promotion des alliés du modèle des Compétences pour réussir qui peuvent faciliter la mise en œuvre et l'exercice continus des compétences.	Utiliser le modèle Compétences pour réussir pour créer des cadres d'action soutenant un mentorat et une formation d'équipe en milieu de travail qui sont sensibles au contexte culturel, et équitables sur le plan social.

Pour les bailleurs de fonds : tirer parti de la nature transférable et fondatrice des Compétences pour réussir pour promouvoir l'apprentissage continu tout au long de la vie.

Les membres du groupe consultatif et les participants aux groupes de discussion ont reconnu la nécessité de conceptualiser l'acquisition de compétences comme processus itératif et expansif, et le besoin de favoriser l'application des compétences dans différents contextes d'emploi, d'éducation et de vie. L'approche traditionnelle, selon laquelle l'acquisition de compétences est une série linéaire d'événements de formation autonomes, ne répond plus à la rapide évolution des besoins de l'économie et de la société modernes. Afin de répondre à ces besoins, le modèle des Compétences pour réussir établit concrètement la nature transférable des compétences fondatrices et la formalise. Grâce à une structure et à un langage cohérents décrivant les compétences essentielles en matière de lecture, de calcul et de compétences socio-émotionnelles recherchées sur le marché du travail, les Compétences pour réussir fournissent les éléments de base nécessaires à cette nouvelle perception de l'apprentissage en tant qu'activité continue se poursuivant tout au long de la vie. Il existe des possibilités d'établir des liens entre les programmes et de les mettre en contexte afin d'illustrer la manière dont les Compétences pour réussir peuvent contribuer à la croissance personnelle et professionnelle des personnes ainsi qu'à de vastes efforts de perfectionnement de la main-d'œuvre dans les organismes, les secteurs de l'économie et les communautés. Les bailleurs de fonds auront un rôle essentiel à jouer dans l'orientation des initiatives de perfectionnement des compétences et de la main-d'œuvre au Canada, et les praticiens ont identifié les pratiques suivantes comme prometteuses :

- **Faire la promotion de l'applicabilité à grande échelle des Compétences pour réussir dans une multitude de contextes, y compris l'emploi.** Le modèle des Compétences pour réussir est conçu pour intégrer un large éventail de contextes de transfert de connaissances, y compris les programmes qui mènent à des résultats personnels, communautaires et professionnels. Les bailleurs de fonds peuvent promouvoir les activités de transfert de connaissances au sein du programme en soutenant un engagement continu après la fin de la formation, ainsi qu'en s'assurant que la promotion de certaines compétences, comme l'adaptabilité et la communication, soit largement comprise comme nécessitant un apprentissage continu.

Pratiques prometteuses pour les bailleurs de fonds fondées sur les contributions des praticiens :

- Faire la promotion de l'applicabilité à grande échelle des Compétences pour réussir dans une multitude de contextes, y compris l'emploi.
- Apporter du soutien aux bénéficiaires de financement lorsqu'ils conçoivent des ressources pour l'application des compétences dans de nouveaux contextes après la formation.
- Tirer parti de l'importance accrue accordée aux compétences socio-émotionnelles pour faciliter la poursuite des discussions, l'innovation, et l'investissement dans l'apprentissage continu et tout au long de la vie.
- Encourager les bénéficiaires de financement à appliquer les Compétences pour réussir en vue de faire progresser l'équité, la diversité et l'inclusion.

- **Apporter du soutien aux bénéficiaires de financement lorsqu'ils conçoivent des ressources pour l'application des compétences dans de nouveaux contextes après la formation.** Une discussion doit avoir lieu à l'échelle sociétale pour que divers fournisseurs de formation qui ont des objectifs de programme, des populations cibles et des partenariats différents considèrent le transfert de connaissances comme un élément essentiel de leurs modèles de programmes. Les bailleurs de fonds peuvent soutenir ce changement en veillant à ce que les suivis post-formation visent à aider les apprenants à passer du programme à d'autres contextes, comme le marché du travail, la poursuite des études ou d'autres activités communautaires, tant sur le plan de la portée que du financement. Comme l'a souligné une personne membre du groupe consultatif, des ressources supplémentaires pour soutenir le suivi et l'encadrement à long terme pourraient être utiles.
- **Tirer parti de l'importance accrue accordée aux compétences socio-émotionnelles pour faciliter la poursuite des discussions, l'innovation, et l'investissement dans l'apprentissage continu et tout au long de la vie.** Le modèle des Compétences pour réussir fournit des définitions et des descriptions formelles de compétences dont l'importance est intuitivement comprise, mais qui ne sont pas toujours définies de manière constante ou concrète dans le cadre de formations, comme la communication, la collaboration, la résolution de problèmes, l'adaptabilité, et la créativité et l'innovation. Les bailleurs de fonds peuvent établir des orientations stratégiques en donnant la priorité aux programmes qui lient au perfectionnement de compétences techniques ou en soutenant les programmes d'alphabetisation communautaires qui comprennent également le perfectionnement dans ces domaines socio-émotionnels, pour ne nommer que deux exemples de la vaste applicabilité des Compétences pour réussir.
- **Encourager les bénéficiaires de financement à rechercher des applications novatrices des Compétences pour réussir en vue de faire progresser l'équité, la diversité et l'inclusion.** Les suggestions des praticiens comprennent le financement de programmes qui ciblent le personnel participant dans les activités d'embauche et d'intégration (p. ex. superviseurs, gestionnaires des RH et employeurs) et leur fournissent des lignes directrices sur la façon de créer et de maintenir un lieu de travail équitable. Par exemple, la formation sur la communication et la collaboration pourrait être utilisée pour améliorer l'inclusivité dans le milieu de travail.

Pour les organismes de formation : Intégrer le suivi à long terme dans les modèles de programme. Il est essentiel de fournir un suivi après le programme pour déterminer la mesure

dans laquelle les effets du programme et les résultats d'apprentissage sont maintenus et transférés dans de nouveaux contextes. Les histoires de réussite fournies par les participants aux groupes de discussion ont souligné que l'engagement et la collaboration avec les employeurs, les fournisseurs de services ou les organismes de formation dans le processus de suivi peuvent aider à soutenir la durabilité à long terme du transfert des connaissances et le maintien des liens avec les anciens apprenants. Lorsque les organismes de formation ont la capacité d'intégrer des processus de suivi formels dans leurs modèles de programmes, ils peuvent mesurer et documenter les réalisations ultérieures de leurs apprenants et des parties prenantes, au-delà de la durée de la prestation du programme. Les pratiques prometteuses liées à ce principe directeur comprennent les suivantes :

Pratiques prometteuses pour les organismes de formation :

- Établir des mesures de contrôle et de suivi avec les apprenants, les employeurs et les communautés après la formation des Compétences pour réussir.
- Susciter la participation des employeurs à toutes les étapes des programmes de Compétences pour réussir, et vérifier le transfert de connaissances pour suivre la manière dont les programmes répondent à leurs besoins et à leurs attentes en matière de compétences.
- Exploiter les canaux et les données de suivi pour susciter de nouveau l'engagement des anciens apprenants, grâce à de nouvelles occasions de formation des Compétences pour réussir.
- Explorer le caractère « superposable » des programmes de formation des Compétences pour réussir proposés dans l'ensemble de l'organisme.
- Explorer des formes inédites de certification et de reconnaissance de la formation en vue de soutenir les apprenants dans leur parcours de formation et d'emploi.
- Intégrer des processus de suivi formels dans les modèles de programme afin de mesurer les réalisations ultérieures des apprenants, au-delà de la durée de la prestation du programme des Compétences pour réussir.
- Intégrer les contextes économiques et sociétaux plus larges dans la conception du transfert de connaissances.

- **Établir des mesures de contrôle et de suivi avec les apprenants, les employeurs et les communautés après la formation des Compétences pour réussir.** Les organismes de formation peuvent viser à établir et à améliorer la capacité organisationnelle à recueillir des données sur les résultats à long terme, en plus de suivre les progrès de la mise en œuvre des compétences et de fournir des ressources supplémentaires aux apprenants. Lorsque des ressources sont disponibles, les programmes prévoient généralement des délais de suivi de trois à six mois après la formation. Les délais de suivi peuvent être modifiés pour mieux répondre aux besoins et aux expériences vécues des apprenants, comme ceux confrontés à l'insécurité en matière de logement, qui peuvent bénéficier de suivis plus courts et fréquents, afin de suivre les progrès à moyen terme, de fournir des mesures de soutien opportunes et d'orienter les apprenants vers des services supplémentaires, le cas échéant.

- **Susciter la participation des employeurs à toutes les étapes des programmes de Compétences pour réussir, et vérifier le transfert de connaissances pour suivre la manière dont les programmes répondent à leurs besoins et à leurs attentes en matière de compétences.** Par exemple, certains programmes de formation à l'emploi du Douglas College comprennent une composante de placement professionnel dans le cadre de laquelle un accompagnateur en carrière assure le lien autant avec les employeurs qu'avec les apprenants tout au long de la conception, de la mise en œuvre et du suivi du programme, afin de garantir la coordination entre les besoins en compétences des apprenants et ceux des employeurs. Les contrôles effectués à l'issue du programme peuvent favoriser l'intégration des apprenants dans le milieu de travail, tout en répondant aux préoccupations ou aux difficultés potentielles des employeurs pendant le processus d'intégration. La poursuite des partenariats et de la collaboration avec les employeurs après la formation peut également accroître la sensibilisation aux possibilités, aux outils et aux ressources d'apprentissage futurs afin de faciliter le transfert et l'application réussis des compétences dans le milieu de travail.
- **Exploiter les canaux et les données de suivi pour susciter de nouveau l'engagement des anciens apprenants, grâce à de nouvelles occasions de formation aux Compétences pour réussir** qui font progresser leurs objectifs de perfectionnement et assurent le transfert de connaissances. Tout comme l'idée selon laquelle le perfectionnement des compétences devrait être un processus continu plutôt qu'un événement de formation isolé, les suivis et les contrôles à long terme avec les apprenants peuvent aider les organismes de formation à connaître les besoins d'apprentissage émergents, en offrant d'autres possibilités d'apprentissage tout au long des parcours d'apprentissage et d'emploi des apprenants. Les liens avec les apprenants après le programme peuvent également conduire à de futures innovations en matière de programmes. Comme l'a souligné une personne participant à un groupe de discussion, cette méthode est particulièrement utile à mettre en œuvre lorsque la formation est de courte durée.

« Dans notre organisme, les formations sont très courtes, car elles sont préalables à l'emploi. Nous espérons que les apprenants continuent d'apprendre et d'acquérir des connaissances, et que l'emploi obtenu et la formation suivie ne sont qu'une première étape. » (membre du groupe de discussion, OFE)
- **Explorer le caractère « superposable » des programmes de formation des Compétences pour réussir proposés dans l'ensemble de l'organisme** tout en restant flexible par rapport aux approches d'apprentissage et de formation « non linéaires ». Un organisme peut offrir plusieurs programmes des Compétences pour réussir, et l'exploration de la manière dont ces programmes sont liés, y compris la réussite d'un programme comme condition préalable à la participation à un autre, peut illustrer davantage la nature continue du perfectionnement des compétences et de leur application permanente.

- **Explorer des formes inédites de certification et de reconnaissance de la formation en vue de soutenir les apprenants dans leur parcours de formation et d'emploi.** Comme l'a affirmé une personne participant à un groupe de discussion, le fait de fournir un certificat de formation, ou même une simple documentation attestant de l'achèvement de la formation, peut renforcer la confiance en soi des apprenants et leur donner des outils pour démontrer les gains de compétences à d'autres prestataires de formation et aux employeurs. À titre d'exemple d'innovation numérique, EMC étudie une initiative qui consiste à donner aux apprenants un badge numériquement vérifiable et portable, attestant de l'acquisition réussie d'aptitudes et de compétences.
- **Intégrer des processus de suivi formels dans les modèles de programme afin de mesurer les réalisations ultérieures des apprenants, au-delà de la durée de la prestation du programme des Compétences pour réussir.** Les suivis planifiés de manière proactive peuvent également faciliter une approche à plus long terme de la conception du programme, qui élargit les objectifs et les étapes du programme au-delà des gains de compétences immédiats afin de comprendre des résultats comme la participation et la progression dans le marché du travail, la satisfaction au travail ainsi que d'autres résultats psychosociaux – la satisfaction avec la vie en général, l'auto-efficacité, la motivation, l'engagement dans des activités communautaires, la santé et le bien-être.
- **Intégrer les contextes économiques et sociétaux plus larges dans la conception du transfert de connaissances.** Il y a des possibilités d'établir des liens entre les programmes et de les mettre en contexte afin d'illustrer la manière dont les Compétences pour réussir peuvent contribuer à la croissance personnelle et professionnelle des personnes, ainsi qu'à de vastes efforts de perfectionnement de la main-d'œuvre dans les organismes, les secteurs de l'économie et les communautés. Cela n'est possible que si les efforts de transfert de connaissances dans le cadre de la formation sont soutenus et adaptés aux besoins particuliers du secteur. Par exemple, les participants aux groupes de discussion du secteur du tourisme ont souligné la nature cyclique des entreprises touristiques, suggérant que les contrôles et les suivis auprès des employeurs et des employés sont susceptibles d'être plus efficaces en dehors des saisons de pointe.

Pour les employeurs : faciliter la reconnaissance et l'accréditation des Compétences pour réussir à l'échelle du secteur. Les membres du groupe consultatif ont souligné la nécessité d'une reconnaissance des compétences à l'échelle de l'industrie. Les Compétences pour réussir fournissent une structure qui pourrait permettre une approche systématique et coordonnée du perfectionnement des compétences dans les secteurs. Pour que cette approche fonctionne, les employeurs doivent participer aux évaluations des besoins et aux initiatives de formation en milieu de travail. S'appuyant sur l'idée d'une voie d'accès à la formation fondée sur des étapes, un membre du groupe consultatif a affirmé :

« Les approches fondées sur des étapes sont excellentes pour accroître la motivation et l'élan et pour réduire les obstacles, mais elles sont susceptibles d'être confinées à une seule intervention, après quoi les apprenants perdent leurs acquis jusqu'à ce qu'ils s'engagent de nouveau dans le système et commencent un nouveau programme de formation. [...] Comment l'industrie et les réseaux de formation peuvent-ils établir des dossiers soutenus par l'industrie sur les aptitudes, les compétences et les parcours de perfectionnement des apprenants afin qu'ils puissent poursuivre ce parcours, malgré un changement d'emploi, le passage à un autre programme ou l'abandon de la formation pendant un certain temps? » (membre du groupe consultatif, OTEC)

Ce principe directeur axé sur les employeurs vise à contribuer à la viabilité à long terme des programmes des Compétences pour réussir en encourageant une reconnaissance et une validation cohérentes de ces programmes dans les principaux secteurs. Les pratiques prometteuses suivantes soulignent les occasions de mettre en œuvre ce principe :

▪ **Mettre en place des parcours d'apprentissage s'inscrivant dans le modèle des Compétences pour réussir qui sont reconnus et validés par l'industrie, comme des programmes de micro-**

accréditation. Ces derniers constituent une

approche prometteuse qui offre un modèle d'apprentissage diffusable, propice à une application rapide et à un transfert intersectoriel des compétences. Cette approche est considérée comme particulièrement utile pour les programmes de formation aux compétences socio-émotionnelles, car elle fournit une preuve concrète de l'acquisition des compétences. Les micro-certifications qui figurent sur le [portail d'eCampusOntario](#) en sont des exemples. Des programmes de micro-certification propres aux secteurs peuvent également être élaborés, comme CareersNOW!, par Food and Beverage Ontario et Compétences Transformation Alimentaire Canada. Le projet offre 14 cours dans le cadre d'un programme qui mène à une micro-certification pour les personnes qui cherchent un emploi dans le secteur de la transformation des aliments et des boissons. Les cours comprennent une formation sur le perfectionnement de

Pratiques prometteuses pour les employeurs :

- Mettre en place des parcours d'apprentissage s'inscrivant dans le modèle des Compétences pour réussir qui sont reconnus et validés par l'industrie, comme des programmes de micro-accréditation.
- Prendre en considération les facteurs commerciaux ou sectoriels qui peuvent influencer l'efficacité du transfert de connaissances dans le cadre des Compétences pour réussir.
- Reconnaître le perfectionnement professionnel continu et le processus d'accréditation des Compétences pour réussir comme un avantage concurrentiel plutôt que comme un risque de roulement de personnel.
- Explorer les possibilités d'intégrer les formations des Compétences pour réussir aux tâches professionnelles quotidiennes.
- Renforcer la capacité des gestionnaires, des superviseurs et du personnel du service des RH à faire la promotion des Compétences pour réussir auprès des employés.
- Travailler avec les prestataires de formation pour favoriser un passage harmonieux entre la formation et l'emploi.
- Faciliter une approche axée sur l'employé(e) pour favoriser l'acquisition des Compétences pour réussir en lien avec la croissance professionnelle.

compétences techniques et transférables, dans des domaines qui s’inscrivent dans le modèle des Compétences pour réussir.

« Dans l’industrie manufacturière, je constate que de nombreux organismes de formation et établissements d’enseignement secondaire s’orientent vers des microcrédits validés par l’industrie afin de garantir la transférabilité des compétences évaluées ou acquises dans le cadre d’une formation. Raison de plus pour mettre au point des mesures de compétences! » (personne participant à un groupe de discussion, EMC)

- Lors de l’analyse des besoins organisationnels, **prendre en considération les facteurs commerciaux ou sectoriels qui peuvent dicter l’efficacité du transfert de connaissances dans le cadre des Compétences pour réussir** dans ce contexte particulier. Cela permettra de déterminer les types de services et de soutien dont les dirigeants sectoriels pourraient avoir besoin pour aborder ou saisir des occasions uniques d’optimiser l’intervention.
- **Reconnaître le perfectionnement professionnel continu et le processus d’accréditation des Compétences pour réussir comme un avantage concurrentiel plutôt que comme un risque de roulement de personnel.** Il est de plus en plus évident que les employés sont davantage susceptibles de démissionner s’ils considèrent que leur poste n’offre que peu ou pas de possibilités d’avancement. Comme l’a indiqué une personne membre du groupe consultatif, les employeurs qui s’efforcent d’attirer les talents devraient envisager de rehausser la manière dont les postes de premier échelon dans leur secteur peuvent contribuer à l’acquisition des compétences fondatrices que les demandeurs d’emploi peuvent souhaiter acquérir pour soutenir la croissance de leur carrière à long terme.
- **Explorer les possibilités d’intégrer les formations des Compétences pour réussir aux tâches professionnelles quotidiennes.** Par exemple, des séances d’apprentissage ou de réflexion condensées des Compétences pour réussir peuvent être intégrées dans la journée de travail et harmonisées avec les objectifs et les buts immédiats des activités. Certains organismes font l’essai d’applications d’apprentissage qui favorisent la ludification de la mise en œuvre de compétences, en permettant aux personnes de documenter et de réfléchir à la mesure dans laquelle ils ont utilisé des techniques de communication, de collaboration et de résolution de problèmes au travail. Le projet Avantage mentorat, mis en œuvre par ConstruForce Canada en partenariat avec SkillPlan et la SRSA, en est un exemple. Dans le cadre de ce projet, des apprentis et des compagnons du secteur de la construction se sont exercés à appliquer ces compétences socio-émotionnelles dans des scénarios de mentorat en milieu de travail en lien avec la sécurité, la productivité et la qualité du travail. D’autres secteurs, comme l’industrie manufacturière, ont intégré des segments d’apprentissage de 10 minutes au début de la journée de travail, mêlant l’enseignement des techniques mécaniques au renforcement des compétences socio-émotionnelles sociales comme la collaboration. Fractionner le processus de transfert de connaissances en segments gérables

et engageants peut contribuer à faciliter une utilisation plus naturelle des Compétences pour réussir en milieu de travail.

- **Renforcer la capacité des gestionnaires, des superviseurs et du personnel du service des RH à faire la promotion des Compétences pour réussir auprès des employés.** Les superviseurs et les gestionnaires jouent un rôle important dans la création d'une culture d'apprentissage sûre et ouverte où les employés sont encouragés à essayer de nouvelles façons d'appliquer les Compétences pour réussir en milieu de travail, et soutenus dans ce processus. Le fait d'avoir des alliés des Compétences pour réussir en milieu de travail, qui comprennent et apprécient la façon dont les compétences fondatrices et transférables contribuent aux activités techniques quotidiennes, peut améliorer le transfert des connaissances et maintenir les effets des apprentissages à long terme. Par exemple, des trousseaux à outils destinés à favoriser le transfert de connaissances et la mise en pratique des apprentissages en milieu de travail ont été mis à l'essai dans le secteur de la construction, où les employeurs et les responsables des RH travaillent avec les surintendants et les contremaîtres pour intégrer les compétences socio-émotionnelles dans les discussions techniques. Ces discussions mettent en contexte l'incidence d'une meilleure communication, d'une plus grande collaboration, d'une meilleure gestion du temps, de la fixation d'objectifs et d'une plus grande adaptabilité parmi les gens de métier sur la sécurité, la productivité et la qualité. Certains participants aux groupes de discussion ont également mentionné l'importance de la collaboration et de l'adhésion des cadres intermédiaires des entreprises pour garantir l'intégration durable des Compétences pour réussir dans les processus d'entreprise existants.
- **Travailler avec les prestataires de formation et les instructeurs pour favoriser un passage harmonieux entre la formation et l'emploi.** Comme un participant à un groupe de discussion l'a souligné, les employeurs peuvent collaborer avec un prestataire de formation pour l'aider à concevoir et à offrir une formation de manière à assurer un passage cohérent vers l'emploi pour les apprenants. Cette pratique peut également minimiser les coûts ultérieurs associés aux besoins de perfectionnement en milieu de travail.
- **Faciliter une approche axée sur l'employé(e) pour favoriser l'acquisition des Compétences pour réussir en lien avec la croissance professionnelle.** Les travailleurs peuvent continuer à perfectionner leurs compétences lorsque les employeurs leur offrent la possibilité de concevoir un parcours d'apprentissage continu et de poursuivre leur formation tout en travaillant. Par exemple, le projet de recherche Integrate, mené par OTEC, en collaboration avec le Centre des compétences futures, a exploré les possibilités d'aller au-delà de l'évaluation transactionnelle et des interventions d'apprentissage, afin de mettre en place des plans de perfectionnement à plus long terme qui permettent aux apprenants d'accroître leur responsabilité et leur efficacité dans leurs apprentissages. Pour établir de tels parcours, les employés doivent également avoir accès à des ressources qui décrivent les exigences de

leurs professions en matière de compétences, afin de comprendre les besoins évolutifs de leur emploi. Par exemple, BioTalent Canada a créé la bibliothèque Connaissances en bioéconomie d'un coup d'œil, qui indique les besoins en compétences de plus de 50 emplois. Un autre représentant du secteur de la construction a souligné l'importance de donner aux employés la possibilité de devenir plus autonomes lorsqu'ils progressent dans leur parcours professionnel, suivant leur propre rythme pour atteindre leurs propres objectifs. Cela pourrait également accroître l'inclusivité et la célébration de la diversité au travail. Comme l'a expliqué cette personne participant à un groupe de discussion, cette approche a aidé les employés neurodivers à concevoir leur propre parcours professionnel et à reconnaître formellement leurs atouts et leurs besoins en matière de compétences socio-émotionnelles dans le contexte plus large du perfectionnement professionnel.

« Après une approche axée sur le parcours professionnel, [il est important de] promouvoir et d'investir dans des approches qui permettent aux apprenants de présenter leurs profils dans les formations et les emplois ultérieurs afin qu'ils puissent mieux gérer leur plan d'apprentissage cumulatif et apporter les modifications nécessaires pendant les périodes de perturbation du marché du travail. » (Commentaire écrit, OTEC)

Pour les instructeurs : mettre au point des outils et des ressources pédagogiques qui soutiennent l'application continue des Compétences pour réussir dans de nouveaux contextes d'apprentissage et de travail. Les instructeurs jouent un rôle essentiel en comblant

le fossé entre les compétences acquises dans des contextes de programmes de formation structurés et les compétences mises en œuvre dans des contextes nouveaux et imprévisibles, comme un nouvel emploi, une nouvelle formation ou une nouvelle communauté. Les participants aux groupes de discussion ont convenu que les apprenants ont besoin d'une rétroaction constructive et d'outils pour passer d'un espace d'apprentissage, où les erreurs sont permises, au monde du travail. Ils ont ajouté que l'application effective des compétences sur le terrain est fortement liée à la culture des entreprises : « Dans une salle de classe, un instructeur formé peut savoir comment créer un climat très sûr, mais sur le terrain, les erreurs peuvent être pénalisées. » (personne participant à un groupe de discussion, AWES).

Pratiques prometteuses pour les instructeurs :

- Trouver des occasions de mobiliser les employeurs et les membres de la collectivité en vue de la préparation au transfert de connaissances.
- Mettre en place un soutien à la transition vers les Compétences pour réussir, et l'offrir dans le cadre des placements professionnels, des programmes coopératifs, des stages, etc.
- Chercher des occasions de faire un suivi avec les employeurs pour valider les apprentissages et recueillir des commentaires sur la formation.

« Ce qui aide au transfert de connaissances, c'est de proposer des activités qui imitent le contexte de travail auquel les apprenants se sentent liés. Cela fournit un cadre à faible risque ou un endroit sûr où les apprenants peuvent essayer et réessayer des activités. Il est essentiel de veiller à la pertinence des activités par rapport aux objectifs des apprenants. » (membre du groupe consultatif, Douglas College)

Afin de favoriser le transfert des connaissances, les instructeurs peuvent créer des outils et des ressources d'apprentissage qui permettent aux apprenants de visualiser et de planifier différentes applications des Compétences pour réussir au-delà du cadre du programme de formation. Cela comprend les pratiques prometteuses suivantes :

- **Trouver des occasions de mobiliser les employeurs et les membres de la communauté en vue de la préparation au transfert de connaissances.** Par exemple, les employeurs et les membres de la communauté pourraient participer à des occasions d'apprentissage fondées sur l'expérience et sur la communauté. Lorsque cela n'est pas possible, les instructeurs peuvent également utiliser des ressources d'orientation professionnelle en classe pour aider les apprenants à se préparer aux prochaines étapes en matière d'emploi. Par exemple, BioTalent Canada a créé une série de parcours de [Biocheminements de carrière](#) décrivant les besoins aux premiers échelons d'emploi, les attentes en matière de possibilités d'avancement professionnel ultérieur, ainsi que la formation et les compétences qui peuvent être nécessaires pour atteindre cette étape.
- **Mettre en place un soutien à la transition vers les Compétences pour réussir, et l'offrir dans le cadre des placements professionnels, des programmes coopératifs, des stages et d'autres modèles de transfert de connaissances.** Cela peut comprendre les aides à l'emploi pour les apprenants qui sont directement embauchés à des postes, mais qui peuvent tout de même avoir besoin de soutien. Même si les transferts de connaissances formels n'entrent pas encore dans le cadre du modèle de programme, les instructeurs peuvent chercher à fournir aux apprenants un accompagnement professionnel, des ressources et des conseils pour faciliter le passage entre la formation et l'emploi ou d'autres contextes. Par exemple, pendant la formation, les occasions d'observation peuvent donner un aperçu des professions possibles et de la manière dont des compétences particulières sont appliquées. Après la formation, un accompagnement professionnel peut également être proposé si la ressource est disponible. Les accompagnateurs professionnels peuvent travailler avec les apprenants pour décortiquer les tâches professionnelles où ils éprouvent des difficultés, et recommander un soutien et une formation supplémentaires pour poursuivre les apprentissages. Par exemple, avec le soutien financier approprié, dans un programme d'emploi pour les nouveaux arrivants, les instructeurs du Douglas College en Colombie-Britannique font un suivi des apprenants pendant les placements professionnels après la formation, pour offrir du soutien à l'intégration, comme des conseils et des techniques de communication à mettre en pratique dans le contexte de travail canadien.

- **Chercher des occasions de faire un suivi avec les employeurs pour valider les apprentissages et recueillir des commentaires sur la formation.** À titre d'exemple, dans le cadre du programme Manufacturing Essentials Certification (MEC) proposé par EMC, les employeurs ont été invités à vérifier, par le biais d'un projet de rendement au travail, que les apprenants récents avaient mis en œuvre les compétences couvertes dans le cadre de la formation. Le projet de rendement au travail est le volet pratique ou concret du programme MEC. Les participants forment de petits groupes avec des collègues de leur entreprise. Ils choisissent un problème (au choix des employés ou de la direction) qui a une incidence sur le rendement dans le milieu de travail. Les groupes appliquent ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur formation en suivant le processus de résolution de problèmes, qui consiste à collecter des données ou utiliser les données existantes, proposer une solution pour résoudre le problème, la présenter à la direction, et la mettre en œuvre. Ce processus permet d'illustrer l'application de compétences de résolution de problèmes dans le milieu de travail. Cependant, comme l'a souligné un membre du groupe consultatif, ce processus peut être long et difficile sans l'adhésion des employeurs, des apprenants, des gestionnaires et des superviseurs.

Pour les superviseurs, les mentors, les pairs et les membres de la communauté : améliorer la culture d'apprentissage en faisant la promotion des alliés du modèle des Compétences pour réussir qui peuvent faciliter la mise en œuvre et l'exercice continus des compétences.

Les superviseurs, les mentors, les pairs et les membres de la communauté peuvent contribuer à renforcer la culture de l'apprentissage continu et tout au long de la vie par des pratiques comme les suivantes :

- **Utiliser le modèle des Compétences pour réussir en vue de créer des cadres d'action soutenant un mentorat et une formation d'équipe en milieu de travail qui sont sensibles au contexte culturel, et équitables sur le plan social.**

Cela comprend la reconnaissance, aux échelons de la direction et de la supervision, de la nécessité d'un perfectionnement des compétences culturelles pour soutenir les employés nouveaux et actuels. Par exemple, l'[auto-évaluation inclusive des employeurs pour les employeurs canadiens](#), élaborée par le Open Door Group et le Presidents Group, est un outil gratuit que les employeurs peuvent utiliser pour devenir plus inclusifs. Elle vise simultanément à évaluer les pratiques d'inclusion actuelles et à mettre en évidence les mesures et les ressources nécessaires pour améliorer la culture organisationnelle de manière plus générale.

Pratiques prometteuses pour les membres de la communauté :

- Utiliser le modèle des Compétences pour réussir en vue de créer des cadres d'action soutenant un mentorat et une formation d'équipe en milieu de travail qui sont sensibles au contexte culturel, et équitables sur le plan social.
- Mettre en place des programmes, des associations, et des possibilités de soutien par les pairs et de mentorat, en particulier pour les groupes sous-représentés.
- Veiller à ce que l'engagement communautaire soit réciproque et favorise le transfert de connaissances entre plusieurs groupes.

- **Mettre en place des programmes, des associations, et des possibilités de soutien par les pairs et de mentorat, en particulier pour les groupes sous-représentés.** Le mentorat est souvent efficace lorsque des programmes et des cadres communautaires sont établis pour soutenir les relations mentor-mentoré, répondre aux divers besoins des mentorés, et aborder les obstacles culturels, sociaux et organisationnels qui peuvent limiter le succès des programmes de mentorat (p. ex. obstacles liés au temps, à la culture et au contexte organisationnel). Souvent, les participants à des programmes de mentorat propres aux besoins de groupes sous-représentés – comme le [Black Professionals in Tech Network](#) pour les personnes racisées, [MentorHabilités Canada](#) pour les personnes en situation de handicap (par le biais de [Performance Plus](#) pour les apprenants francophones) et [Youth Assisting Youth/Les jeunes aident les jeunes](#) pour les nouveaux arrivants –, sont en mesure de faire part d’expériences précises en fonction de leur situation sociale et de leurs contextes, et peuvent élargir leurs réseaux sociaux. Ces types de programmes peuvent également faire appel au cadre des Compétences pour réussir afin de déterminer les compétences nécessaires pour soutenir un éventail d’activités de mentorat, comme la collaboration, la communication, la créativité et l’innovation.
- **Veiller à ce que l’engagement communautaire soit réciproque et favorise le transfert de connaissances entre plusieurs groupes.** D’une part, le transfert de connaissances sous-entend que les apprenants continuent à mettre en œuvre leurs compétences dans de nouveaux contextes; d’autre part, les membres de la communauté doivent également avoir la possibilité d’appliquer de nouvelles compétences afin de faciliter leur propre apprentissage continu.

« Il y a de nombreuses années, j’ai mis au point une approche de type scénarimage (“storyboard”) [pour les résultats] dotée d’images visuelles montrant chacune des étapes [d’apprentissage et d’emploi]. De cette façon, les apprenants peuvent avoir une base de référence d’objectifs à atteindre. [...] Cette approche les aide à [visualiser] leurs objectifs plutôt que de simplement recevoir des instructions de quelqu’un d’autre. » (personne participant à un groupe de discussion, entrepreneur indépendant)

CONCLUSION ET PROCHAINES ÉTAPES

Dans l'ensemble, le guide de mise en œuvre vise à fournir un point de départ pour éclairer la conception, l'élaboration, les projets pilotes, la mise en œuvre et l'évaluation des futurs programmes de formation des Compétences pour réussir. Comme illustré tout au long de ce document, les bailleurs de fonds, les prestataires de formation, les employeurs, les instructeurs et les membres de la communauté, comme les superviseurs et les mentors, ont des rôles essentiels à jouer dans cet écosystème. Il existe des possibilités – et des besoins – en matière de partenariat et de collaboration entre les intervenants pour utiliser les formations et les évaluations des Compétences pour réussir en vue de contribuer aux objectifs plus larges du Canada en matière de développement d'une main-d'œuvre résiliente et compétente. L'objectif principal est de tirer parti de l'initiative des Compétences pour réussir pour comprendre les compétences nécessaires et offrir des formations afin d'aider les apprenants à s'adapter aux nouvelles technologies, à mettre en œuvre les compétences socio-émotionnelles en milieu de travail et à réussir sur le marché du travail contemporain.

À titre de rappel, les principes directeurs et les pratiques prometteuses visent à orienter et à inspirer d'autres discussions et initiatives liées aux Compétences pour réussir. Les pratiques indiquées dans le présent document visent à servir d'exemples pour illustrer la faisabilité des principes et faciliter les innovations futures en matière de programmes de formation. Au moment de rédiger ce rapport, le modèle des Compétences pour réussir a été lancé il y a plus d'un an, et les premières initiatives sont en cours d'élaboration. De nouvelles ressources seront mises à disposition dans les années à venir, ce qui renforcera le niveau de soutien et les ressources applicables. Par exemple, des efforts continus pour concevoir et valider des outils de formation et d'évaluation dans l'ensemble des domaines du modèle des Compétences pour réussir contribueront à faire avancer les efforts de mise en œuvre.

Tout au long du processus de consultation, la SRSA a recueilli des commentaires sur les outils et les ressources pratiques qui semblent les plus utiles pour les praticiens comme prochaines étapes immédiates de la mise en œuvre des Compétences pour réussir. Nous soulignons ci-dessous les principales ressources mentionnées, ainsi que la création d'une communauté de pratique où des groupes d'intervenants pourraient se soutenir mutuellement durant l'adoption et la mise en œuvre des Compétences pour réussir, ainsi que pendant la transformation continue du programme et de la formation.

RESSOURCES LES PLUS DEMANDÉES

Tout au long du processus de consultation, les praticiens ont souligné que les Compétences pour réussir s'appuient sur le cadre des Compétences essentielles et que de nombreux outils et ressources créés dans le passé restent pertinents. En effet, le modèle des Compétences pour réussir représente une modernisation des Compétences essentielles et, à ce titre, offre la possibilité d'améliorer et d'élargir les outils et les ressources visant à rendre les formations et les évaluations plus inclusives et mieux adaptées aux besoins du marché du travail. De nombreux participants ont soulevé l'importance des occasions de perfectionnement professionnel, en particulier pour ceux qui sont familiers avec le cadre des Compétences essentielles, afin d'effectuer une transition efficace vers les programmes de formation des Compétences pour réussir. En particulier, les praticiens ont souligné l'importance de ressources essentielles élaborées dans le cadre des Compétences essentielles, et ont insisté sur la nécessité de les adapter aux Compétences pour réussir :

- des profils d'emploi qui incluent les aptitudes prévues dans le cadre des Compétences pour réussir et qui s'arriment avec les systèmes de classification existants comme la Classification nationale des professions (CNP);
- des descriptions de la complexité des tâches liées à chaque Compétence pour réussir;
- pour les neuf compétences, des descriptions validées des compétences et des outils d'évaluation pour mesurer les niveaux de compétences des apprenants;
- des initiatives visant à recueillir des renseignements sur le point de vue des travailleurs eux-mêmes. Par exemple, il peut s'agir d'initiatives visant à comprendre l'utilisation quotidienne de leurs compétences au travail en vue de créer des profils professionnels authentiques;
- l'utilisation de matériel vérifié par les travailleurs pour concevoir des activités d'apprentissage significatives et contextualisées. Par exemple, les profils d'emploi pourraient constituer une ressource accessible pour les activités d'exploration de carrière, en particulier lorsqu'il n'est pas possible d'effectuer des placements ou des stages d'observation (p. ex. vidéos montrant une journée typique d'une personne exerçant un métier particulier);
- une bibliothèque de documents pertinents en milieu de travail qui s'arriment avec les Compétences pour réussir.

De façon générale, les participants à ce projet ont exprimé avoir besoin de soutien pour mieux comprendre chacune des compétences, leurs composantes et leurs sous-composantes, ainsi que leurs liens avec les activités d'emploi et les contextes de travail. Les initiatives visant à recueillir ces renseignements pourraient également intégrer la collecte d'histoires de réussite émergentes

auprès des employeurs, des anciens apprenants et d'autres membres de la communauté de formation professionnelle.

COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Les participants aux groupes de discussion et les membres du groupe consultatif étaient enthousiastes à l'idée de former une communauté de pratique des Compétences pour réussir et de s'y joindre. Cette communauté pourrait faciliter :

- un espace pour partager les ressources et les pratiques exemplaires, y compris l'élaboration de nouveaux documents de formation et d'activité en classe;
- un groupe responsable de fournir des renseignements et des recommandations au cours du processus de conception de nouvelles ressources. Par exemple, les évaluations en cours de validation psychométrique ou statistique pourraient recevoir un retour d'information qualitatif de la part de personnes ayant une connaissance approfondie de l'inclusion;
- un espace pour communiquer des renseignements sur les besoins en matière de compétences. Par exemple, les employeurs pourraient souligner les nuances concernant l'importance des compétences socio-émotionnelles sur le marché du travail.

Dans l'ensemble, une communauté de pratique pourrait constituer une plateforme précieuse pour la communication et la mobilisation des connaissances entre les différents groupes d'intervenants. Avec une mise en place adéquate et des paramètres de fonctionnement bien définis, une communauté de pratique peut devenir un puissant moyen pour le secteur des compétences et de la formation professionnelle d'établir des liens, de communiquer les succès émergents et d'apprendre les uns des autres. Elle peut contribuer à faciliter les partenariats et la collaboration en rassemblant les intervenants du secteur pour coordonner et simplifier les efforts tout en réduisant la redondance des activités au minimum. Comme l'ont affirmé de nombreux participants aux groupes de discussion et membres du groupe consultatif, le champ d'application de la communauté de pratique peut être vaste pour inclure non seulement les praticiens qui se concentrent sur les résultats en matière d'emploi, mais aussi les praticiens qui servent des clients ayant d'autres objectifs d'apprentissage communautaire. À plus long terme, une communauté de pratique peut être le fondement d'un centre d'information où les intervenants principaux de l'écosystème peuvent continuellement accéder aux outils et aux ressources et les mettre à jour pour faire progresser les programmes de formation des Compétences pour réussir, contribuant ainsi à l'objectif plus large d'aider les Canadiens à participer et à s'épanouir dans l'apprentissage, le travail et la vie.

ANNEXE A : GROUPE CONSULTATIF

Tableau 11 Membres du groupe consultatif

Organisme	Nom
Alberta Workforce Essential Skills Society	Tamara Jorgic
Alberta Workforce Essential Skills Society	Cindy Messaros
BioTalent Canada	Patti Galbath
Bow Valley College	Alisa Foreman
Bow Valley College	Wendy Magahay
Bow Valley College	Krista Medhurst
Douglas College	Danica Isherwood
Douglas College	Julia Lewis
Douglas College	Pam Tetarenko
Excellence in Manufacturing Consortium	Jean-Pierre Giroux
Excellence in Manufacturing Consortium	Carolyn Rasiuk
Compétences Transformation Alimentaire Canada	Jennefer Griffith
Compétences Transformation Alimentaire Canada	Deanna Zenger
Littératie Ensemble (Collège Frontière)	Angela Briscoe
Ontario Tourism Education Corporation	Adam Morrison
SkillPlan	Lee Lagan
SkillPlan	Lovey Sidhu

ANNEXE B : ORGANISMES PARTICIPANT AUX GROUPES DE DISCUSSION

Tableau 12 Liste des organismes qui ont participé aux groupes de discussion et consenti à être nommés dans ce rapport

Praticiens au service de et/ou qui représentent les intérêts de :						
Organismes	Personnes en situation de handicap	Nouveaux arrivants	LGBTQ2+	Autochtones	Canadiens racisés	Employeurs
Abilities to Work Mississauga	✓					
Action for Healthy Communities (AHC)		✓				
Alberta Motor Transport Association		✓		✓		✓
AWES		✓		✓		✓
BC Cancer Agency			✓			
BC Centre for Ability (BCCFA)	✓					
Bow Valley Learning Council		✓		✓		
Canadian Ecotourism Services						✓
Association canadienne pour la santé mentale	✓					
Collège Centennial		✓				✓
CLAC Training Alberta						✓
Collèges et instituts Canada	✓	✓		✓		
Community Living BC	✓					

Praticiens au service de et/ou qui représentent les intérêts de :						
Organismes	Personnes en situation de handicap	Nouveaux arrivants	LGBTQ2+	Autochtones	Canadiens racisés	Employeurs
Douglas College	✓	✓	✓	✓		
Collège Frontière		✓		✓	✓	
Go2HR						✓
Immigrant Employment Council of BC		✓				
Inclusion Langley	✓					
Chambre de commerce LGBT+			✓			
Neil Squire Society	✓					
NorQuest College	✓	✓				
OFE		✓				
OTEC						✓
PCL Construction						✓
PFLAG Surrey			✓			
posAbilités	✓					
QMUNITY			✓			
Richmond Society for Community Living	✓					
Tourism Ontario – Explorer’s Edge RTO12						✓
Tourism Saskatchewan						✓
WorkBC Langley			✓			

BIBLIOGRAPHIE

- Agence canadienne de développement économique du Nord (2016). Évaluation du Programme d'éducation de base des adultes du Nord (PÉBAN) – Rapport final Agence canadienne de développement économique du Nord.
<https://www.cannor.gc.ca/fra/1490277618503/1490277655063#chp2>
- Agence de la santé publique du Canada (2018). Inégalités relatives à la santé mentale perçue au Canada. https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/science-research-data/6.PerceivedMentalHealth_FR_20190424.pdf
- AGYEKUM, B., SIAKWAH, P. et BOATENG, J. K. (2021). Immigration, education, sense of community and mental well-being: the case of visible minority immigrants in Canada, *Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability*, vol. 14, n° 2, p. 222-236. <https://doi.org/10.1080/17549175.2020.1801488>
- American Psychiatric Association (2013). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, (5^e éd.), Washington, DC.
- APPIAH, A., BRENNAN, K., HALPENNY, C., PAKULA, B. et WAITE, S. (2021). Building the evidence base about economic, health and social inequities faced by LGBTQ2S+ individuals in Canada: Phase 2 final report, Société de recherche sociale appliquée.
<https://www.srdc.org/publications/Building-the-evidence-base-about-economic-health-and-social-inequities-faced-by-LGBTQ2S-Plus-individuals-in-Canada-Phase-2-Final-Report-details.aspx>
- ARRIAGADA, P., HAHMANN, T. et O'DONNELL, V. (2020). Les Autochtones et la santé mentale durant la pandémie de COVID-19, Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00035-fra.htm>
- BABOOLALL, D., GREENBERG, S., OBEID, M. et ZUCKER, J. (2021). Being transgender at work, McKinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/diversity-and-inclusion/being-transgender-at-work>
- BAILEY, M., et MANYIKA, J. (2013). Is manufacturing “cool” again? McKinsey Global Institute.
<https://www.mckinsey.com/mgi/overview/in-the-news/is-manufacturing-cool-again>

- BALL, J. (2021). Finding fitting solutions to assessment of indigenous young children's learning and development: do it in a good way, *Frontiers in Education*, vol. 6, juillet, p. 257-285.
- BENSEMAN, J. (2014). Adult refugee learners with limited literacy: Needs and effective responses, *Refuge*, vol. 30, n° 1, p. 93-103. <https://doi.org/10.25071/1920-7336.38606>
- BOBADILLA, A., PAKULA, P. et SMITH FOWLER, H. (2021). Une approche tenant compte des traumatismes et de la violence pour l'emploi et la formation professionnelle des jeunes : Modèle de prestation de services, Société de recherche sociale appliquée. <https://www.srdc.org/media/553183/tvi-service-delivery-model.pdf>
- BONACCIO, S. et collab. (2020). The participation of people with disabilities in the workplace across the employment cycle: Employer concerns and research evidence, *Journal of Business and Psychology*, n° 35, p. 135-158.
- BROOKS-CLEATOR, L., HALPENNY, C., LEE, W., HOWARD, S. et PALAMETA, B. (2021). Le réseau de « double regard », Société de recherche sociale appliquée.
- BRUCKER, D. L., MITRA, S., CHAITOO, N. et MAURO, J. (2015). More likely to be poor whatever the measure: Working-age persons with disabilities in the United States, *Social Science Quarterly*, vol. 96, n° 1, p. 273-296.
- BUZDUGAN, R. et HALLI, S. S. (2009). Labor market experiences of Canadian immigrants with focus on foreign education and experience, *International Migration Review*, vol. 43, n° 2, p. 366-386, Chicago.
- Centre canadien de politiques alternatives (2021). Racialized and Indigenous workers in jobs at high risk of COVID-19 infection: Report. <https://www.policyalternatives.ca/newsroom/news-releases/racialized-and-indigenous-workers-jobs-high-risk-covid-19-infection-report>
- Centre des compétences futures (2020). Changement du point de vue des Canadiens sur l'emploi : Sondage 2020 sur l'emploi et les compétences. <https://fsc-ccf.ca/wp-content/uploads/2020/05/Skills-report-FRE-may-2020.pdf>
- CHAN, A. (2008). Multicultural mentoring. Dans WHITE, J. L., et HENDERSON, S. J. (éd.). Building multicultural competency: Development, training, and practice, Lanham, MD : Rowman & Littlefield, p. 131-142.
- CHEN, et KEATS (2016). Career development and counselling needs of LGBTQ high school students, *British Journal of Guidance & Counselling*. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1187709>

- Collèges et instituts Canada (2021). The Skills Compass environmental scan of college sector programs, program components and resources to support NEET Indigenous and Newcomer youth in training & employment. <https://collegesinstitutes.sharepoint.com/extcollab/Shared Documents/Forms/AllItems.aspx?id=/extcollab/Shared Documents/Skills Compass/SkillsCompass-EnvironmentalScan-FullReportENG.pdf&parent=/extcollab/Shared Documents/Skills Compass&p=true>
- Compétences Transformation Alimentaire Canada (2018). Compétences futures dans la transformation des aliments – Rapport de la Table ronde des compétences de l’avenir. <https://fpssc-ctac.com/wp-content/uploads/2020/05/Future-Skills-Report-FRENCH-compressed.pdf>
- Conference Board du Canada (2021a). Des compétences qui rapportent : cerner et évaluer les compétences sociales et émotionnelles dans le secteur du tourisme et de l’hôtellerie. <https://fsc-ccf.ca/wp-content/uploads/2021/09/Competences-qui-rapportent.pdf>
- Conference Board du Canada (2021b). Searching for strengths: Gaps and opportunities for social and emotional skills development in the tourism and hospitality sector. <https://www.conferenceboard.ca/e-library/abstract.aspx?did=11301>
- Conference Board du Canada (2021c). Space to grow: Job transitions in Ontario’s tourism and hospitality industry. https://conferenceboard.ca/temp/a334a20c-4a07-440e-9257-6d317f303c93/11128_Impact-Paper_FSC-Space-to-Grow.pdf
- Conference Board du Canada (2021d). Modelling job transitions in Canada. https://www.conferenceboard.ca/temp/643f31b1-1913-493b-859b-a4a66c8e4911/10870_25042_primer_modelling-job-transitions-in-canada.pdf
- Conseil de l’information sur le marché du travail, en partenariat avec Excellence in Manufacturing Consortium (2020). Secteurs à risque : l’incidence de la COVID-19 sur le secteur manufacturier canadien. <https://lmic-cimt.ca/fr/des-publications/lincidence-de-la-covid-19-sur-le-secteur-manufacturier-canadien/>
- CRENSHAW, K. (2018). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics [1989], dans *Feminist Legal Theory*, Routledge, p. 57-80.
- DAWSON, L., KIRZINGER, A. et KATES, J. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on LGBT People, KFF. <https://www.kff.org/coronavirus-covid-19/poll-finding/the-impact-of-the-covid-19-pandemic-on-lgbt-people/>

DE BOER, E., LUSE, A., MANGLA, R. et TREHAN, K. (2020). Digital collaboration for a connected manufacturing workforce, McKinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/business-functions/operations/our-insights/digital-collaboration-for-a-connected-manufacturing-workforce>

Deloitte Insights (2018). Étude de Deloitte de 2018 sur les lacunes en matière de compétences et l’avenir du travail dans l’industrie manufacturière. https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/4736_2018-Deloitte-skills-gap-FoW-manufacturing/DI_2018-Deloitte-skills-gap-FoW-manufacturing-study.pdf

Deloitte Insights (2019). The ROI in workplace mental health programs: Good for people, good for business; A blueprint for workplace mental health programs. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ca/Documents/about-deloitte/ca-en-about-blueprint-for-workplace-mental-health-final-aoda.pdf>

DEONANDAN, R., JANOUDI, G. et UZUN, M. (2019). “Closing the Aboriginal Education Gap: A Systematic Review of Indigenous Educational Experiences in Canada”, *Journal of Educational Leadership in Action*, vol. 6, n° 1, art. 5.

Destination Canada (2021). Tourism’s big shift: Key trends shaping the future of Canada’s tourism industry. https://www.destinationcanada.com/sites/default/files/archive/1515-Tourism%27s%20Big%20Shift%3A%20Key%20Trends%20Shaping%20the%20Future%20of%20Canada%27s%20Tourism%20Industry%20-%20November%202021/Destination%20Canada_Tourism%26%23039%3Bs%20Big%20Shift_Report_November%202021_EN.pdf

DORN, E., HANCOCK, B., SARAKATSANNIS, J. et VIRULEG, E. (2021). COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning, McKinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>

Egale (2020). Impact of COVID-19 on Canada’s LGBTQI2S community. <https://egale.ca/egale-in-action/covid19-impact-report/#:~:text=The%20COVID%2D19%20crisis%20has%20affected%20the%20employment%20security%20for,39%25%20of%20overall%20Canadian%20households>

ELLENKAMP, J. J., BROUWERS, E. P., EMBREGTS, P. J., JOOSEN, M. C. et VAN WEEGHEL, J. (2016). Work environment-related factors in obtaining and maintaining work in a competitive employment setting for employees with intellectual disabilities: A systematic review, *Journal of Occupational Rehabilitation*, vol. 26, n° 1, p. 56-69.

- ENGZELL, P., FREY, A. et VERHAGEN, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic, PNAS, p. 118, e2022376118.
<https://www.pnas.org/content/118/17/e2022376118>
- Excellence in Manufacturing Consortium (2022). Health and safety excellence program.
<https://www.emccanada.org/health-safety-excellence>
- EY, en association avec Made by Dyslexia (2018). The value of dyslexia: Dyslexic strengths and the changing world of work. <https://www.madebydyslexia.org/assets/downloads/EY-the-value-of-dyslexia.pdf>
- FANG, T., et GUNDERSON, M. (2014). Vulnerable groups in Canada and labour market exclusion, *International Journal of Manpower*, vol. 36, n° 6, p. 824-847.
- FANG, T., NEIL, K., BRAKE, D. R. et SAPEHA, H. (2018). Issues in providing English as a second language training to refugees: Lessons from Newfoundland and Labrador, *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, vol. 46, n° 1-2, automne.
- Forum économique mondial (s.d.). The global education crisis is even worse than we thought. Here's what needs to happen. <https://www.weforum.org/agenda/2022/01/global-education-crisis-children-students-covid19/>
- GEORGE, K., et CHEWNING, E. (2021). Why now is the time to revitalize US manufacturing, McKinsey Global Institute – Industry Today. <https://www.mckinsey.com/mgi/overview/in-the-news/why-now-is-the-time-to-revitalize-us-manufacturing>
- GOLDMANN, G., et RACINE, A. (2021). « Show Me the Money » : The Returns to Education for Indigenous Canadians, *Canadian Studies in Population*, p. 1-21.
- Gouvernement du Canada (2021a). La COVID-19 et les personnes en situation de handicap au Canada. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/maladies/2019-nouveau-coronavirus/document-orientation/personnes-handicapees.html>
- Gouvernement du Canada (2021b). Le coronavirus (COVID-19) et les communautés autochtones. <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1581964230816/1581964277298>
- Gouvernement du Canada (2021c). Lutter contre le racisme envers les personnes asiatiques. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/mois-patrimoine-asiatique/contre-racisme-asiatique.html>
- Gouvernement du Canada (2022). Le secteur canadien du tourisme. <https://ised-isde.canada.ca/site/secteur-canadien-tourisme/fr>

- GUO, S. (2013). The changing face of work and learning in the context of immigration: The Canadian experience, *Journal of Education and Work*, vol. 26, n° 2, p. 162-186.
- HOLWERDA, A., GROOTHOFF, J. W., DE BOER, M. R., VAN DER Klink, J. J. et BROUWER, S. (2013). Work-ability assessment in young adults with disabilities applying for disability benefits, *Disability and Rehabilitation*, vol. 35, n° 6, p. 498-505.
- HOLWERDA, A., VAN DER KLINK, J. J., DE BOER, M. R., GROOTHOFF, J. W. et BROUWER, S. (2013). Predictors of sustainable work participation of young adults with developmental disorders, *Research in Developmental Disabilities*, vol. 34, n° 9, p. 2753-2763.
- HOU, F., LU, Y. et SCHIMMELE, C. (2019). Dernières tendances en matière de surqualification selon le statut d'immigrant, Statistique Canada, Ottawa.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11foo19m/11foo19m2019024-fra.htm>
- HOULE, R., et YSSAAD, L. (2010). Recognition of newcomers' foreign credentials and work experience, *Perspectives on labour and income*, vol. 22, n° 4, p. 18.
- HUDON, T. (2016). Femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe, *Les femmes de minorités visibles*, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-503-x/2015001/article/14315-fra.htm>
- HUGHES, K., BELLIS, M. A., JONES, L., WOOD, S., BATES, G., ECKLEY, L.... et OFFICER, A. (2012). Prevalence and risk of violence against adults with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies, *The Lancet*, vol. 379, n° 9 826, p. 1621-1629.
- JONES, L., BELLIS, M. A., WOOD, S., HUGHES, K., MCCOY, E., ECKLEY, L.... et OFFICER, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies, *The Lancet*, vol. 380, n° 9845, p. 899-907.
- JULIEN, M., SOMERVILLE, K. et BRANT, J. (2017). Indigenous perspectives on work-life enrichment and conflict in Canada, *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*.
- KAUSHIK, V., et DROLET, J. (2018). Settlement and integration needs of skilled immigrants in Canada, *Social Sciences*, vol. 7, n° 5, p. 76.
- KAWALILAK, C., WELLS, N., CONNELL, L. et BEAMER, K. (2012). E-learning access, opportunities, and challenges for Aboriginal adult learners located in rural communities, *College Quarterly*, vol. 15, n° 2, n2.

- KOSNY, A., YANAR, B., BEGUM, M., AL-KHOOLY, D., PREMJI, S., LAY, M. A. et SMITH, P. M. (2020). Safe employment integration of recent immigrants and refugees, *Journal of International Migration and Integration*, vol. 21, n° 3, p. 807-827.
- KRUSE, D., SCHUR, L., ROGERS, S. et AMERI, M. (2018). Why do workers with disabilities earn less? Occupational job requirements and disability discrimination, *British Journal of Industrial Relations*, vol. 56, n° 4, p. 798-834.
- LEE, H., et KAPLAN, S. (2021). Gender, Race, & Entrepreneurship: Current Understandings and a Future Research Agenda, Toronto: Women Entrepreneurship Knowledge Hub.
https://wekh.ca/wp-content/uploads/2021/03/Gender_race_and_entrepreneurship.pdf
- LINDSAY, S., CAGLIOSTRO, E., ALBARICO, M., MORTAJI, N. et KARON, L. (2018). A systematic review of the benefits of hiring people with disabilities, *Journal of Occupational Rehabilitation*, p. 1-22. <http://dx.doi.org/10.1007/s10926-018-9756-z>
- LINGSOM, S. (2008). Invisible impairments: Dilemmas of concealment and disclosure, *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 10, n° 1, p. 2-16.
- LUND, S., ELLINGRUD, K., HANCOCK, B. et MANYIKA, J. (2020). COVID-19 and jobs: Monitoring the US impact on people and places, McKinsey Global Institute.
<https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-jobs-monitoring-the-us-impact-on-people-and-places>
- LUND, S., MADGAVKAR, A., MANYIKA, J., SMIT, S., ELLINGRUD, K. et ROBINSON, O. (2021). The future of work after COVID-19, McKinsey Global Institute.
<https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-after-covid-19>
- MARANI, M., KATUL, G. G., PAN, W. K., et PAROLARI, A. J. (2021). Intensity and frequency of extreme novel epidemics, *PNAS*, vol. 118, n° 35. <https://doi.org/10.1073/pnas.2105482118>
- MARTEL, A., DAY, K., JACKSON, M. A. et KAUSHIK, S. (2021). Beyond the pandemic: the role of the built environment in supporting people with disabilities work life, *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*, vol. 15, n° 1, p. 98-112.
- MCFADDEN, C. (2015). Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Careers and Human Resource Development: A Systematic Literature Review, *Human Resource Development Review*, vol. 14, n° 2, p. 125-162. <https://doi.org/10.1177/1534484314549456>

- McKinsey & Company (2021). Nine scenarios for the COVID-19 economy. <https://www.mckinsey.com/business-functions/strategy-and-corporate-finance/our-insights/nine-scenarios-for-the-covid-19-economy>
- MEISSNER, D. (2021). Canadian Press names Kamloops unmarked graves discovery Canada's news story of the year, The Canadian Broadcasting Company. <https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/canadian-press-story-of-the-year-unmarked-grave-discovery-1.6288978>
- MILLER, J., WINDLE, J. A. et YAZDANPANA, L. K. (2014). Planning lessons for refugee—background students: Challenges and strategies, *International Journal of Pedagogies and Learning*, vol. 9, n° 1, p. 38–48. <https://doi.org/10.1080/18334105.2014.11082018>
- MORRIS, S. (2019). Rapports sur l'enquête canadienne sur l'incapacité : Mesures d'adaptation en milieu de travail pour les employés ayant une incapacité au Canada, 2017, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-654-x/89-654-x2019001-fra.htm>
- MORRIS, S. et collab. (2018). Rapports sur l'enquête canadienne sur l'incapacité : Un profil de la démographie, de l'emploi et du revenu des Canadiens ayant une incapacité âgés de 15 ans et plus, 2017, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-654-x/89-654-x2018002-fra.htm>
- NARDON, L., HARI, A., ZHANG, H., HOSELTON, L. P. et KUZHABEKOVA, A. (2021). Skilled immigrant women's career trajectories during the COVID-19 pandemic in Canada, *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*.
- NG, E. S., et GAGNON, S. (2020). Écart en matière d'emploi et sous-emploi chez les groupes racialisés et les immigrants au Canada : résultats actuels et orientations futures. <https://fsc-ccf.ca/wp-content/uploads/2020/01/Immigrants-FPP-JAN2020-FR.pdf>
- NGUYEN, C., PALAMETA, B., LEE, W., HOWARD, S., HUI, T. S.-W., LALONDE, P. et GYARMATI, D. (2019). Examen exhaustif et élaboration d'options de mesure pour les initiatives portant sur les compétences essentielles : Rapport final, Ottawa, ON, Société de recherche sociale appliquée. Accessible en ligne à l'adresse : https://www.srdc.org/media/553032/oles-measurement-phase-4-report_fr.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques (2020). Chapter 2: Profile of Indigenous Canada: Trends and data needs, *Linking Indigenous Communities with Regional Development in Canada*. <https://doi.org/10.1787/faof60c6-en>
- Organisation mondiale de la santé (2001). International classification of functioning, disability and health: ICF. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42407?locale-attribute=fr&>

- PAKULA, B., et SMITH FOWLER, H. (2021). Obstacles à l'emploi et à la formation pour les groupes en quête d'équité : Rapport final, Société de recherche sociale appliquée. <https://www.srdc.org/publications/Barriers-to-employment-and-training-for-equity-seeking-groups-Final-Report-details.aspx>
- PARK, J. (2018). Overqualification among aboriginal workers in Canada, *International Indigenous Policy Journal*, vol. 9, n° 1, p. 49-74.
- PARK, J. (2011). Job-related training of immigrants, *Perspectives on Labour and Income*, vol. 23, n° 3, p. 3.
- PROKOPENKO, E., et KEVINS, C. (2020). Vulnérabilités liées à la COVID-19 chez les Canadiens et les Canadiennes LGBTQ2+, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00075-fra.htm>
- PROULX, G., BEAUDOIN, J. M., ASSELIN, H., BOUTHILLIER, L. et THÉBERGE, D. (2020). Untapped potential? Attitudes and behaviours of forestry employers toward the Indigenous workforce in Quebec, Canada, *Canadian Journal of Forest Research*, vol. 50, n° 4, p. 413-421.
- Réseau ontarien de traitement du VIH (2018). Employment support services for LGBTQ2+ individuals. <https://www.ohtn.on.ca/rapid-response-employment-services-for-lgbtq-individuals/>
- RESTOULE, J., MASHFORD-PRINGLE, A., CHACABY, M., SMILLIE, C., BRUNETTE, C. et RUSSEL, G. (2013). Supporting successful transitions to post-secondary education for indigenous students: Lessons from and institutional ethnography in Ontario, Canada, *The International Indigenous Policy Journal*, vol. 4, n° 4, p. 1-10.
- RUHINDWA, A., RANDALL, C. et CARTMEL, J. (2016). Exploring the challenges experienced by people with disabilities in the employment sector in Australia: Advocating for inclusive practice-a review of literature, *Journal of Social Inclusion*, vol. 7, n° 1.
- SCHLEICHER, A. (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020, OCDE. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- SCHUR, L. A. (2003). Barriers or opportunities? The causes of contingent and part-time work among people with disabilities, *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, vol. 42, n° 4, p. 589-622.

SHAKESPEARE, T., NDAGI RE, F., et E. SEKETI, Q. (2021). Triple jeopardy: disabled people and the COVID-19 pandemic, *The Lancet*, vol. 397, p. 1331-1333.

[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(21\)00625-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)00625-5/fulltext)

SHAW, N. T., BOUDREAU, S. et ISSAOUI, M. (2021). Digital Assistive Technologies to support remote working by people with disabilities: A scoping review, Conseil de recherches en sciences humaines et Centre des compétences futures.

SHINGLER, B. (2020). Investigations launched after Atikamekw woman records Quebec hospital staff uttering slurs before her death, *The Canadian Broadcasting Company*.

<https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/quebec-atikamekw-joliette-1.5743449>

SILVER, J., KLYNE, D. et SIMARD, F. (2003). Aboriginal learners in selected adult learning centres in Manitoba, Winnipeg, Manitoba, Canada, Centre canadien de politiques alternatives.

SKUDRA, M., AVGERINOS, A. et MCCALLUM, K. E. (2020). Portrait de la situation : l'acquisition de nouvelles compétences et l'emploi chez les Autochtones au Canada, Forum des politiques publiques.

<https://ppforum.ca/fr/publications/portrait-de-la-situation-lacquisition-de-nouvelles-competences-et-lemploi-chez-les-autochtones-au-canada/>

Société de recherche sociale appliquée (2019a). Targeted Literature Review of Promising Practices in Supporting Inuit Youth along the Pathway to Employment: Report Prepared for Newfoundland and Labrador Workforce Innovation Centre.

Société de recherche sociale appliquée (2020). Caractéristiques des adultes qui retournent aux études : comprendre les obstacles à l'apprentissage des adultes.

<https://www.srdc.org/media/553114/srdc-adult-learners-lisa-report.pdf>

Société de recherche sociale appliquée (2021). Kid Food Nation: Final Evaluation Report, Confidential report.

Société Neil Squire (s.d.). Digital Jumpstart. <https://www.neilsquire.ca/individual-programs-services/digital-jumpstart/>

Statistique Canada (2020a). Canada's Black population: Education, labour and resilience.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605381.pdf>

Statistique Canada (2020b). Les répercussions de la COVID-19 sur les personnes ayant une incapacité. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200827/dq200827c-fra.htm>

Statistique Canada (2020c). Répercussions sur les peuples autochtones.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-631-x/2020004/s7-fra.htm>

- Statistique Canada (2020d). Répercussions sur les immigrants et les personnes désignées comme minorités visibles. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-631-x/2020004/s6-fra.htm>
- Statistique Canada (2021a). Un portrait statistique des différentes communautés LGBTQ2+ du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/210615/dq210615a-fra.htm>
- Statistique Canada (2021b). Indicateurs nationaux du tourisme, deuxième trimestre de 2021. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/210929/dq210929a-fra.htm>
- STREETER, C., BRAEDLEY, S., JANSEN, I. et KRAJCIK, M. (2020). « It's got to be about safety » : Public services that work for LGBTQ2+ older adults and LGBTQ2+ workers in Canada. https://www.familleslgbt.org/documents/pdf/trav-ages_en.pdf
- SUNDAR, V., O'NEILL, J., HOUTENVILLE, A. J., PHILLIPS, K. G., KEIRNS, T., SMITH, A. et KATZ, E. E. (2018). Striving to work and overcoming barriers: Employment strategies and successes of people with disabilities, *Journal of Vocational Rehabilitation*, vol. 48, n° 1, p. 93-109.
- TAM, S., SOON, S. et JOHNSTON, C. (2021). Les répercussions de la COVID-19 sur le secteur du tourisme, deuxième trimestre de 2021, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/45-28-0001/2021001/article/00023-fra.pdf?st=IpvifWdF>
- TAYABEN, J. L., et YOUNAS, A. (2020). Call to action for advocacy of immigrant nurses during COVID-19 pandemic, *Journal of Advanced Nursing*, vol. 3, 10.1111/jan.14432.
- THISTLE, J. (2017). Indigenous Definition of Homelessness in Canada, Canadian Observatory on Homelessness Press. <https://www.homelesshub.ca/IndigenousHomelessness>
- TOGLIA, J., ASKIN, G., GERBER, L. M., JAYWANT, A. et O'DELL, M. W. (2019). Participation in younger and older adults post-stroke: frequency, importance, and desirability of engagement in activities, *Frontiers in Neurology*, vol. 10, p. 1108.
- TOUL OUSE, P. R. (2016). What matters in indigenous education: Implementing a Vision Committed to Holism, Diversity and Engagement, People for Education Project. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/07/MWM-What-Matters-in-Indigenous-Education.pdf>
- UNESCO (s.d.). COVID-19 – Éducation : de la fermeture des écoles à la reprise. <https://www.unesco.org/fr/covid-19/education-response>

- VON SCHRADER, S., MALZER, V. et BRUYÈRE, S. (2014). Perspectives on disability disclosure: the importance of employer practices and workplace climate, *Employee Responsibilities and Rights Journal*, vol. 26, n° 4, p. 237-255.
- WANG, W. (2021). Les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur la croissance de la productivité au Canada, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/36-28-0001/2021005/article/00004-fra.htm>
- WILSON, E., et CAMPAIN, R. (2020). Fostering employment for people with intellectual disability: The evidence to date, Inclusion Australia. <http://hdl.voced.edu.au/10707/582205>
- WINDLE, J., et MILLER, J. (2012). Approaches to teaching low literacy refugee-background students, *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 35, n° 3, p. 317-333. https://search.informit.org/toc/1_ajll/35/3
- WITTENBURG, D., MANN, D. R. et THOMPSON, A. (2013). The disability system and programs to promote employment for people with disabilities, *IZA Journal of labor Policy*, vol. 2, n° 1, p. 1-25.

OTTAWA • VANCOUVER • CALGARY • HALIFAX • HAMILTON • LONDON

MONTREAL • REGINA • ST. JOHN'S • TORONTO • WINNIPEG

www.srdc.org • 1 866 896 7732 • info@srdc.org

