

Compétences personnelles et sociales



Études de cas



TABLE DES MATIÈRES

CONTEXTE :	Projet des Compétences personnelles et sociales de l'ACCC – Phase I	2
ÉTUDE DE CAS 1 :	Intégration des compétences personnelles et sociales aux programmes communautaires d'apprentissage des métiers à Holland College : Étude de cas et pratique (Préparée par : Holland College).....	5
ÉTUDE DE CAS 2 :	Intégration des compétences personnelles et sociales aux programmes d'études appliquées ou professionnelles : un conte de deux collèges (Préparée par : Kwantlen University College et Mount Royal College).....	15
ÉTUDE DE CAS 3 :	Intégration des compétences personnelles et sociales à l'échelle du collège : le Projet sur les aptitudes génériques et les compétences personnelles et sociales du Humber College (Préparée par : George Brown College).....	48
ÉTUDE DE CAS 4 :	Comment les collèges et instituts aident les étudiants autochtones à acquérir des compétences personnelles et sociales (Préparée par : Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology).....	57
ÉTUDE DE CAS 5 :	Le Développement des compétences personnelles et sociales dans les programmes de formation technique au Québec : Le partenariat cégep/entreprise (Préparée par : Cégep de Sorel-Tracy).....	70
ÉTUDE DE CAS 6 :	Évaluation des compétences personnelles et sociales : Avons-nous les outils? L'examen des compétences personnelles et sociales en milieu de travail et les aptitudes génériques à Algonquin College L'examen des compétences personnelles et sociales sociales en milieu de travail (TOWES)..... Les aptitudes génériques à Algonquin College..... (Préparée par Bow Valley College)	80 97
ÉTUDE DE CAS 7 :	Accélérer la transition des immigrants vers le milieu de travail canadien : Diplôme d'informaticien du George Brown College pour les professionnels formés à l'étranger (Préparée par : George Brown College).....	116

Le Projet des Compétences personnelles et sociales de l'ACCC – Phase I Rapport de progrès du novembre 2003

1) Définition des Compétences personnelles et sociales

Aux fins de cette étude le Comité directeur a adopté la définition suivante des compétences personnelles et sociales :

L'ensemble des compétences génériques, attitudes, et comportement qui sont nécessaires dans tout domaine de carrière et qui sont essentielles à toute personne ayant pour but d'obtenir un emploi et à faire des progrès dans son emploi. Les compétences personnelles et sociales sont les compétences de base pour assurer une vie personnelle et professionnelle satisfaisante. Ces compétences comprennent la capacité de lecture et de calcul, et l'utilisation des documents, les compétences inter-personnelles et intra-personnelles.

Cette définition est un amalgame des descriptions des Compétences personnelles et sociales du DRHC et du Conference Board of Canada respectivement. Il a été décidé à la première réunion du Comité directeur qu'étant donné que les collèges individuels, les employeurs et les agences gouvernementales, emploient une gamme de définitions, à la fois comprenant des éléments des compétences "personnelles" et "sociales", une définition plus large rehausserait la richesse des renseignements de recherche recueillis.

2) Objectifs du projet

Selon l'accord, les objectifs du projet sont :

- Documenter le degré auquel et les méthodes par lesquelles les collèges et instituts canadiens intègrent les compétences personnelles et sociales aux programmes d'études
- Développer des études de cas et un inventaire de ressources décrivant l'intégration des compétences au sein des populations différentes des collèges (étudiants réguliers, nouveaux adultes apprenants et étudiants en apprentissage)
- Développer et mettre à l'oeuvre une stratégie de communication y compris un Colloque national pour rendre les résultats et les matériels de ressources connus largement et disponibles au système des collèges communautaires et aux groupes d'employeurs.

De plus, le projet contribue à :

- Sensibiliser les cadres supérieurs des collèges et instituts aux CPS
- Renforcer les partenariats entre les collèges et l'industrie pour cibler la question des CPS
- Créer un répertoire durable de matériels actuels et d'approches relatives aux questions CPS
- Identifier des activités futures qui contribueront à l'initiative Alphabétisation en lieu de travail /compétences personnelles et sociales du DRHC

3) Qu'avons-nous appris jusqu'à maintenant?

Après avoir réalisé une enquête détaillée auprès des collèges et instituts du Canada (200 réponses, avec un taux de réponse d'au moins 50 pour cent dans toutes les régions) et après avoir évalué les données, les éléments suivants se dessinent :

- Dans la plupart des cas, les collèges et les instituts intègrent les CPS à leurs programmes – la plupart depuis au moins 5 ans et 40 pour cent depuis plus de 10 ans.
- Les enseignants et les cadres supérieurs (directeurs des études) reconnaissent l'utilité d'intégrer les CPS aux programmes d'études.
- Au fil des années, les approches de mise en œuvre ont changé (plus intégrées, plus explicites).
- Seulement un tiers des collèges et des instituts sondés ont une politique institutionnelle relative à l'intégration des CPS aux programmes d'études, mais beaucoup sont en voie d'en élaborer une.
- Il faut des discussions plus explicites entre les collèges/instituts et leurs partenaires industriels locaux (comités consultatifs de programmes) au sujet des CPS.
- Il n'y a pas de message clair au sujet des attitudes des apprenants à l'endroit des CPS, même si en Ontario on constate que les récents diplômés reconnaissent leur utilité.
- Nous devons avoir de meilleurs outils d'évaluation – les évaluations externes sont demandées dans moins de 50 pour cent des cas ; il y a peu ou pas d'évaluations des CPS pendant les stages étudiants dans les programmes d'alternance travail-études, aucune cohérence dans les évaluations entre les établissements ou les programmes, peu d'outils utiles pour évaluer les aptitudes interpersonnelles et intrapersonnelles et d'autres compétences personnelles et sociales.
- Moins de la moitié des établissements répondants offrent des programmes spéciaux pour les personnes formées à l'étranger ou les nouveaux immigrants.

Sept études de cas ont émergé comme pratiques exemplaires y compris :

- Une approche pour l'intégration des CPS à l'échelle de l'établissement (Humber)
- Des programmes de CPS pour les étudiants autochtones
- Des processus et des instruments de mesure et d'évaluation
- Les relations instituts-industries et les CPS au Québec
- Les CPS et les programmes d'apprentissage/formation professionnelle
- Les CPS et les programmes de transferts universitaires
- Les CPS et les programmes pour les nouveaux immigrants et les professionnels formés à l'étranger

Ces études de cas sont écrites actuellement par les institutions de recherche régionales, appuyées par les données de partout au pays. Elles seront revues et contiendront les commentaires des conseils sectoriels suivants : tourisme, avions, camions, minier, autochtone, fabrication de bois, logiciel et l'Alliance des conseils sectoriels (ACS).¹

4) Comment cette initiative encadre-t-elle à l'initiative alphabétisation en lieu de travail / compétences personnelles et sociales de DRHC?

Le projet actuel contribuera à l'initiative alphabétisation en lieu de travail / compétences personnelles et sociales de DRHC des trois manières suivantes :

- Évaluation des outils, ressources, attitudes et pratiques exemplaires relatifs aux CPS et aux programmes collégiaux
- Engager également les enseignants et l'industrie comme partenaires du marché de travail pour cibler les pénuries des compétences
- Améliorer la connaissance des cadres supérieurs des collèges des CPS ainsi que leur engagement aux CPS
- Améliorer la réaction des instituts d'enseignement aux besoins de l'industrie dans le domaine des CPS

5) Questions et défis émergents et des étapes prochaines

- Comment accéder/évaluer et reconnaître les CPS avec la même rigueur pour les objectifs d'apprentissage technique
- Qui tient la responsabilité d'encourager les CPS (et qui les paiera)? Employeurs? Travailleurs? Gouvernement? Apprenants? Enseignants?
- Sensibilisation des groupes des intervenants aux CPS – qui devrions-nous cibler?
- Développer et raffiner les outils d'évaluation, surtout dans leur liens aux CPS "d'ordre supérieur" EES (compétences inter- et intra-personnelles)
- Changer la culture institutionnelle et améliorer le rapport entre l'industrie et l'enseignement; reconnaître les CPS en tant que qualifications clés et adapter les approches à l'apprentissage
- Liens entre reconnaissance des acquis et les CPS

¹ Bien que l'entente originale prévoie l'engagement des Conseils sectoriels et des "partenaires de l'industrie" à l'étape de la participation au Colloque, le Comité directeur a choisi de les engager dès le début pour développer l'ordre du jour et la stratégie de la recherche. Les Conseils énumérés ci-dessus ont assisté à la première réunion du comité directeur et seront consultés dans l'élaboration et la finalisation des études de cas.

Compétences personnelles et sociales



Étude de cas

L'intégration des compétences
personnelles et sociales aux
programmes communautaires
d'apprentissage des métiers à
Holland College : Étude de cas
et pratique

Préparée par : Holland College



INTÉGRATION DES COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES AUX PROGRAMMES COMMUNAUTAIRES D'APPRENTISSAGE DES MÉTIERS À HOLLAND COLLEGE : ÉTUDE DE CAS ET PRATIQUE

Sommaire

Le centre d'intérêt au sens large de la présente étude de cas est de se pencher sur la façon dont les compétences personnelles et sociales sont intégrées à des programmes d'apprentissage des métiers. Plus précisément, l'étude se penche sur les expériences vécues au niveau de l'intégration des compétences personnelles et sociales à un programme communautaire d'apprentissage des métiers (PCAM). Le PCAM en question a été conçu pour satisfaire aux besoins particuliers d'une région rurale de l'ouest de l'Île-du-Prince-Édouard. La région souffrait d'un taux de chômage saisonnier très élevé, ainsi que de faibles taux d'alphabétisme et d'habiletés arithmétiques, tout en affichant, assez paradoxalement, une pénurie de gens de métier qualifiés. La présente étude se penche sur la question de savoir comment la communauté locale, avec l'aide de son collège communautaire, s'y est prise pour élaborer un modèle dont on se sert maintenant dans d'autres régions rurales de la province pour dispenser divers programmes liés à l'apprentissage des métiers. Notre rapport fournit également des exemples de programmes mis en œuvre partout au Canada et qui visent à appuyer les méthodologies utilisées dans le PCAM, en ce qui a trait, en particulier, à la façon dont les compétences personnelles et sociales sont enchâssées dans un programme d'étude conçu tout spécialement pour des apprenants désengagés.

Introduction

Au Canada, l'apprentissage des métiers, à l'instar d'autres formes d'éducation, relève des champs de compétence provinciaux et territoriaux. En général, chaque juridiction s'est dotée d'une direction ou direction générale de l'apprentissage qui est chargée de mettre en œuvre et de mettre en vigueur les lois qui régissent le système d'apprentissage et de formation en apprentissage. Chaque province et territoire a dressé sa propre liste de métiers d'apprentissage, mais chaque juridiction tend également à différer des autres quant à la désignation d'un métier comme volontaire ou obligatoire. L'existence de telles disparités au plan de la désignation des métiers, de la certification et des exigences en matière de formation a conduit à la mise sur pied d'un programme de normes interprovinciales dit du « Sceau rouge ». Ce programme vise principalement à garantir l'existence de normes communes visant à régir des métiers cernés. Du fait de l'existence de ce programme, les travailleurs sont plus mobiles et mieux informés du niveau de formation exigé par les employeurs, les éducateurs, etc. À l'heure actuelle, le Programme du Sceau rouge énumère quelque 44 métiers désignés pour lesquels on a instauré des normes par l'entremise du processus du Système national d'analyse des métiers. En vertu de la loi, quand des métiers sont désignés comme volontaires, on n'est pas tenu d'engager des travailleurs détenteurs de certificats de qualification, tandis que, lorsque les métiers sont désignés comme obligatoires, on doit employer des détenteurs de tels certificats. Cependant, même lorsque la loi ne l'exige pas, les normes de l'industrie et/ou les exigences d'un syndicat peuvent rendre obligatoire le recours à des travailleurs dûment qualifiés.

Les programmes d'apprentissage et les collèges communautaires canadiens

Au Canada, les collèges communautaires, les écoles techniques et/ou instituts de technologie dispensent une formation dans presque tous les métiers. Dans la plupart des programmes en apprentissage dispensés par ces institutions, les étudiants passent environ 80 pour cent de leur temps en milieu de travail et 20 pour cent en classe. Malheureusement, alors même que, depuis 1977, on a enregistré une augmentation marquée du nombre d'apprentis, on n'a pas enregistré d'augmentation correspondante du nombre moyen de programmes d'étude complétés (Sangster et Lochhead, 2002). Pour compliquer les choses, les changements technologiques, des

modifications qui ont apportées aux lois (en matière de santé, de sécurité, d'environnement), de même que l'évolution des modèles d'entreprise et de travail ont fait en sorte que le marché de la main-d'œuvre exige maintenant de tous les apprentis qu'ils possèdent des compétences essentielles précises. L'existence d'une forte demande de compagnons dotés de solides compétences personnelles et sociales, en plus des compétences plus traditionnelles liées aux divers métiers, a amené les institutions et les gouvernements à réexaminer la façon dont la formation est conçue et dispensée.

Ce qui est peut-être encore plus alarmant, c'est que le problème s'est posé si rapidement. Il existe déjà une pénurie de personnes de métier qualifiées dans la plupart des régions du pays. On prédit que, au cours de la prochaine décennie, ces problèmes de pénurie ne feront que s'aggraver (Dryburgh et Rousse, 2003). Par le passé, les institutions d'enseignement et les instituts de technologie canadiens avaient toujours su répondre aux besoins des gouvernements et de l'industrie et plusieurs institutions ont déjà pris des mesures vigoureuses et rapides pour relever ce nouveau défi. Par exemple, la province de la Nouvelle-Écosse, en partenariat avec le Nova Scotia Community College, a élaboré une initiative de compétences essentielles en apprentissage qui vise à relever le taux de réussite des apprentis, et ce tant en classe qu'en formation en cours d'emploi. Les apprentis de cette province participent à une évaluation de leurs compétences axée sur les besoins propres à leur métier et bénéficient ensuite de plans d'apprentissage individualisés. Ces plans mettent à leur disposition des stratégies qui visent à les aider à acquérir les compétences techniques et essentielles dont ils ont besoin. Les apprenants inscrits à ce programme peuvent acquérir ces compétences en milieu de travail, au Nova Scotia Community College, par l'entremise de l'Internet ou encore sous la forme d'un enseignement théorique personnalisé. Des projets pilotes menés avec succès partout dans la province ont permis de recueillir une rétroaction constructive, en prévision du déploiement du programme à la grandeur de la province, en 2003.

Même si la nature des relations entre les institutions, les gouvernements et l'industrie tend à varier d'une province ou d'une région à l'autre à travers le Canada, d'autres institutions ont également procédé à des interventions innovatrices conçues pour s'attaquer au problème de l'apprentissage. C'est ainsi que l'Ontario a élaboré diverses approches nouvelles de la dispensation des programmes, tandis que l'Alberta a investi massivement dans l'intégration de la formation industrielle et institutionnelle. D'autres projets, tel celui qui a été mis en œuvre à Fanshawe College, ont mis l'accent sur la relation entre l'étudiant et l'instructeur, relation appuyée sur une orientation « juste à temps », tandis que les Career Technical Centres de la Colombie-Britannique faisaient plutôt valoir l'importance de ces relations à l'intérieur du système d'écoles publiques et des institutions de formation postsecondaire. On a également assisté à la mise en œuvre d'initiatives interprovinciales. L'Atlantic Standards Partnership (ASP) en constitue un excellent exemple : ce partenariat représente une tentative de développement et de maintien de normes de formation à l'école grâce à une définition de contenu et de résultats minimaux. Avec la participation des conseils sectoriaux, chacune des provinces de l'Atlantique parraine un métier et, en tenant compte du contexte qui lui est propre, élabore le matériel et les infrastructures pédagogiques dont elle a besoin, y compris un système de classement à deux étapes pour les compagnons et les employeurs.

En dépit de ces développements positifs, des problèmes subsistent. Le principal de ces problèmes tient au défaut d'accouplage entre les institutions et l'industrie. Plus précisément, il y a de fortes indications à l'effet que, dans une large mesure, les programmes de formation en apprentissage ne correspondent plus aux besoins de l'industrie. Un des résultats de l'avènement de l'économie du savoir est que l'acquisition de compétences en vase clos ne suffit plus. Au fil de l'évolution de la technologie, les connaissances et habiletés personnelles qui constituent le fondement même de l'acquisition des compétences de métier sont devenues aussi importantes que ces compétences elles-mêmes. Dans le contexte de l'économie du savoir, on attend maintenant d'un ouvrier, et surtout d'un ouvrier qualifié, qu'il dispose de connaissances et d'habiletés personnelles dites essentielles à l'acquisition de nouvelles connaissances à un taux accéléré. Il faut qu'il puisse aussi bien travailler en équipe que fonctionner de façon autonome et

que l'adaptation au changement soit devenue pour lui comme une seconde nature. En d'autres termes, ce que l'on désigne par les expressions « acquisition continue du savoir » et « apprenant à vie » est peut-être devenu le critère qui définit le mieux l'ouvrier qualifié dans le contexte de la nouvelle économie. Maintenant et dans l'avenir, les connaissances et les habiletés personnelles qui permettent à une personne d'acquérir des compétences doivent être pleinement intégrées au processus même d'acquisition des compétences. Il s'agira là d'un défi important de la formation en apprentissage dans les années à venir : en fait, nous y sommes déjà.

Compétences essentielles d'apprentissage

Par bonheur, au cours de la dernière décennie, on a mené beaucoup de travaux de recherche centrés sur l'identification des compétences personnelles et sociales. Au départ, en 1991, le Conference Board du Canada a défini un ensemble de ce qu'il appelait « les compétences d'employabilité ». D'autres se sont penchés sur des compétences généralement décrites comme « communes », « génériques », « de base » et « transférables » (Pool et Zann, 1993; McLaughlin, 1995). Le véritable travail de pionnier dans ce domaine est sans doute celui qu'a accompli Développement des ressources humaines Canada-(DRHC) en 1993. Dans le cadre de l'étude de DRHC, on avait mené plus de 3 000 entrevues partout au Canada et auprès de personnes représentant quelque 180 métiers différents. Ces personnes avaient été désignées par leurs employeurs pour leur capacité à effectuer leur travail d'une façon totalement satisfaisante. En embrassant tant les compétences « scolaires » traditionnelles (soit la capacité de lire un texte, d'utiliser des documents, de se servir d'un ordinateur, d'écrire et de compter) que des compétences plus abstraites, telles la communication verbale, la pensée et la réflexion, l'ouverture à l'apprentissage continue et la capacité de travailler avec d'autres personnes, DRHC a pu définir ce que les auteurs de l'étude appellent « les compétences essentielles », lesquelles à la fois limitent et confèrent une forme aux compétences essentielles à la réussite en milieu de travail.

En s'appuyant sur les résultats de cette recherche, on a lancé le projet Compétences personnelles et sociales (CPS), un projet conjoint de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) et de plusieurs instituts et collèges canadiens. Cette initiative a été conçue pour explorer et mesurer de quelle façon et à quel point ces compétences essentielles étaient intégrées aux programmes d'étude de collèges et d'instituts de partout au Canada. Le Comité de direction du projet de recherche sur les compétences essentielles de l'Association des collèges communautaires du Canada a estimé que ni les compétences essentielles cernées par DRHC, ni les compétences d'employabilité définies par le Conference Board du Canada ne parvenaient à saisir pleinement l'essence de ce que font les institutions de formation et d'éducation ou de ce dont l'industrie a besoin. Le Comité a par ailleurs conclu que l'expression « compétences personnelles et sociales » (CPS) décrivait plus précisément le véritable mandat des collèges et des instituts, ainsi que le rôle qu'ils jouent au plan de la formation. L'expression fait bien ressortir la nature complexe de ces compétences et qu'elles sont essentielles à l'embauche et à la préservation de l'emploi. En outre, le Comité a adopté la définition suivante des compétences personnelles et sociales :

L'ensemble générique des compétences, des attitudes et des comportements qui sont nécessaires dans tous les domaines de carrière et qui sont essentiels à toute personne qui vise à la réussite dans l'obtention d'un emploi et à la promotion en milieu de travail. Les compétences personnelles et sociales constituent le fondement d'une vie personnelle et professionnelle véritablement satisfaisante. Elles comprennent l'alphabétisme, l'habileté arithmétique, la capacité d'utiliser de la documentation, les compétences interpersonnelles et intrapersonnelles.

En plus des compétences dégagées tant par DRHC que par le Conference Board du Canada, la liste des CPS comprend aussi plusieurs compétences et habiletés individuelles et interpersonnelles.

Programme communautaire d'apprentissage des métiers

Holland College est le seul collège communautaire que compte la province de l'Île-du-Prince-Édouard, elle-même la plus petite province canadienne, dont la population se situe autour de 142 000 habitants. Holland College a été créé suivant une loi adoptée en 1969 par l'assemblée législative de l'Île-du-Prince-Édouard et qui lui conférait le mandat de dispenser des programmes de formation spécialisée et professionnelle dans toutes les régions de la province. Voué à l'excellence, Holland College s'engage à offrir des occasions de formation continue de qualité visant à soutenir les apprenants, l'industrie et le développement de la communauté.

West Prince est une petite région comptant quelque 16 000 habitants et qui se trouve dans le nord-ouest de l'Île-du-Prince-Édouard. Cette région couvre une superficie de quelque 1 110 kilomètres carrés (soit 20 pour cent de la totalité du territoire de la province insulaire). Elle comprend quatre petites communautés rurales qui comptent chacune environ un millier d'habitants. Le reste de la population est éparpillé un peu partout dans le territoire de West Prince. La région a connu une légère augmentation de sa population au cours des 25 dernières années. Son économie est fondée principalement sur les industries saisonnières de l'île, soient l'agriculture, la pêche et le tourisme. La main-d'œuvre locale souffre de graves problèmes de carence au niveau de l'alphabétisme et des habiletés arithmétiques, défis communs à plusieurs communautés rurales des provinces de l'Atlantique. Récemment, la communauté a reconnu que ces défis constituaient un formidable obstacle au développement économique de la région. Plus précisément, il leur est apparu clairement qu'elles souffraient d'une carence critique de main-d'œuvre qualifiée et du fait que leur réservoir d'ouvriers qualifiés était très réduit. Ceci, bien sûr, fait en sorte qu'il est très difficile d'y attirer des industries.

En travaillant avec un groupe de représentants de la communauté, Holland College a été chargé d'élaborer un programme de métiers visant à desservir une communauté éloignée de quelque 140 kilomètres du centre de ses opérations, qui se situe à Charlottetown, la capitale de l'Île. Les participants à ce programme étaient des travailleurs saisonniers, dont plusieurs n'avaient pas les prérequis nécessaires à l'inscription à un programme de charpenterie ou encore pour se faire accepter comme apprentis. En outre, le comité local avait indiqué que, pour des raisons d'ordre familial ou culturel, plusieurs des personnes intéressées ne pourraient pas ou ne voudraient pas se déplacer pour aller chercher une formation. En plus du manque de compétences en matière d'alphabétisme et d'habiletés arithmétiques, on était également conscient du fait que plusieurs candidats éventuels craignaient les approches conventionnelles de la formation et de l'acquisition de compétences et de connaissances.

Au début, le comité a commandé un rapport sur les conditions économiques locales qui s'intitulait *Western PEI Labour Market Strategy* (Stratégie relative au marché du travail dans l'Ouest de l'Île-du-Prince-Édouard). Les résultats de ce rapport ont indiqué que plusieurs employés dans le secteur des métiers, nouveaux venus ou expérimentés, souffraient des carences au niveau des compétences personnelles et sociales. Des représentants des industries locales ont indiqué au comité que les personnes qui choisissaient le métier de charpentier accusaient des faiblesses aux niveaux des capacités de lecture et de l'utilisation de documents, des habiletés arithmétiques et de la solution de problèmes. Ils ont également attiré l'attention sur plusieurs compétences individuelles et interpersonnelles, et avant toutes choses ce qu'ils appellent « une bonne attitude », qu'ils regardent comme essentielles au programme de formation. En particulier, ils ont souligné qu'ils considéraient comme essentielles des compétences en matière de communication verbale et de travail d'équipe. Malheureusement, plusieurs participants éventuels ont déclaré que le temps qu'ils avaient passé à l'école publique n'avait pas été une bonne expérience pour eux et ils ont admis que leurs compétences en matière d'alphabétisme ou d'habiletés arithmétiques étaient très faibles.

Les défis, donc, étaient de taille. Holland College dispensait déjà un programme de charpenterie à Charlottetown, soit à quelque 150 kilomètres de la région occidentale de l'Île. En outre, on devait s'attaquer à d'autres problèmes, telles le manque de prérequis d'admission au programme

de la part de participants éventuels, leur disponibilité saisonnière et les besoins exprimés de l'industrie locale. Il fallait également s'occuper des défis culturels. Par exemple, en général, les apprenants doivent quitter leur communauté pour aller acquérir la formation nécessaire à l'obtention de la certification de métier : le résultat, presque inévitable, est que ces personnes finissent par quitter la région en quête de travail. Manifestement, on avait besoin d'un modèle d'exécution flexible, ainsi que de programmes d'étude innovateurs.

Programme d'étude et modèle d'exécution

Le PCAM est dispensé à la communauté de West Prince en trois séances qui, étant de 12 semaines chacune, sont étalées sur une période de trois ans. Ces séances alternent à des intervalles qui tiennent compte de l'emploi saisonnier de l'apprenant. Chaque séance se concentre sur les compétences en matière de charpenterie, ainsi que sur l'alphabétisme, les habiletés arithmétiques et les compétences d'employabilité. On a pris soin d'établir un lien direct entre la charpenterie, l'alphabétisme, les habiletés arithmétiques et les compétences personnelles et sociales. Les participants travaillent pour le compte d'entrepreneurs locaux et, entre les séances en classe, accumulent des heures qui leur permettront éventuellement d'obtenir leur permis de charpentier. À l'Île-du-Prince-Édouard, une personne doit avoir accumulé au moins 6 000 heures pour pouvoir être admissible à la certification à titre de charpentier.

L'objectif premier du PCAM est d'offrir à des apprenants l'occasion de compléter le programme de charpenterie de base en demeurant dans leur communauté. Après avoir complété le programme avec succès, les apprenants obtiendront des crédits pour les compétences qu'ils auront acquises, un relevé attestant de leurs réalisations et un diplôme du Holland College. Le programme a été conçu pour jouer un rôle de catalyseur : on souhaiterait ensuite amener les étudiants à s'inscrire au programme d'apprentissage. Le fait d'avoir complété le PCAM permet aux apprenants d'obtenir 1 000 des heures d'apprentissage dont ils ont besoin pour obtenir leur certification de métier.

Le caractère innovateur du programme réside dans le modèle d'exécution et le programme d'étude. En ce qui a trait aux CPS, les défis étaient faciles à définir. Presque tous les participants n'avaient pas les compétences prérequis d'alphabétisme et les habiletés arithmétiques nécessaires pour être admis en formation de métier. Certains n'avaient jamais acquis ces compétences, tandis que d'autres les avaient laissées s'atrophier pour cause d'absence, en cours d'emploi, du besoin de faire preuve de capacités de lecture, de calcul ou de résolution de problèmes. Plusieurs également souffraient d'un manque d'aptitudes au niveau de la communication verbale et/ou ils n'avaient pas appris à travailler efficacement en groupe et/ou manquaient d'initiative. Certains ne touchaient au monde des métiers que « par la bande » et ils regardaient cette option que comme une voie d'évitement, leur permettant « d'échapper » à la formation ou à l'éducation formelle. Tous manquaient de confiance en eux-mêmes, ils craignaient d'être évalués et ils avaient déjà auparavant fait l'objet de toute une gamme d'interventions correctives, mais sans résultat appréciable.

On a décidé que, par opposition au modèle traditionnel, qui fait d'une douzième année ou de l'équivalent le prérequis à l'admission, des compétences d'alphabétisme et de calcul de base du niveau de la dixième année, ainsi que le fait d'avoir manifesté un vif intérêt tant envers le métier lui-même que la perspective d'un perfectionnement, suffiraient à l'admission. On s'est servi de la mesure de l'examen des compétences essentielles en milieu de travail (« Test of Workplace Essential Skills » ou TOWES) pour évaluer chaque candidat. De plus, le programme d'étude correctif de chacun a été élaboré en tenant compte du contexte particulier du métier de charpentier. Le TOWES permet d'évaluer les capacités d'une personne du point de vue de trois compétences essentielles : la lecture d'un texte, l'utilisation d'un document et la résolution d'un problème qui nécessite un calcul. Alors même que cette approche était conçue pour cibler les CPS plus traditionnelles et plus faciles à quantifier, on a eu soin de pas ignorer les autres besoins de formation des participants. C'est ainsi qu'on a eu aussi recours au programme de compétences d'employabilité de Holland College. Ce programme se concentre sur plusieurs CPS regroupées

dans trois secteurs, c'est-à-dire les compétences en matière de communication (20 compétences), les compétences en matière de résolution de problèmes (14 compétences) et les compétences personnelles (28 compétences). Considérées comme un tout, les CPS visées par l'intervention du TOWES, les compétences en matière de communication et de résolution de problèmes et les compétences personnelles couvertes par le programme de Holland College représentent quelque 50 pour cent du programme d'étude. D'autres compétences, en matière d'informatique, de développement d'un portefeuille et de familiarisation avec l'environnement de travail visant à faciliter la transition vers le marché du travail faisaient également partie de ce volet du programme. Plus précisément, le programme scolaire est conçu de telle façon que l'on puisse s'attaquer aux objectifs d'acquisition des CPS le matin, tandis que l'après-midi est réservé à l'acquisition de compétences techniques et au travail de laboratoire. On a ainsi pu « insuffler de la vie » aux CPS, dans la mesure où l'apprenant peut les explorer et les mettre en pratique dans le contexte concret du laboratoire, plutôt qu'en vase clos et dans l'abstrait.

Deux instructeurs ont collaboré à la conception et à l'exécution du programme d'étude axé sur les CPS. L'un d'eux, un enseignant certifié, était avant tout responsable de la dispensation des CPS. Le deuxième, un charpentier « certifié du Sceau rouge », était chargé de s'assurer de l'acquisition des compétences en charpenterie. Ces deux instructeurs avaient été choisis à cause de leur efficacité à faire la démonstration des CPS et à en assurer la dispensation. Des instructeurs spécialisés ont accordé au Programme leur appui, ainsi que des ressources supplémentaires, agissant à titre de conférenciers ou de présentateurs invités et contribuant à l'orientation des étudiants. On a estimé que, en dehors de la conception et de l'élaboration solidement pédagogiques du programme d'étude lui-même, ses composantes les plus importantes avaient trait à la personnalité et au comportement des instructeurs.

En s'appuyant sur les fondations que lui offre l'école locale, le programme se caractérise par une approche innovatrice des besoins de personnes désavantagées en matière d'éducation et de formation. Il permet aux apprenants d'apprendre tout en demeurant au sein de leur communauté d'origine, en même temps qu'il contribue à relever les défis posés par de faibles taux d'alphabétisme et d'habiletés arithmétiques, l'emploi saisonnier, des traditions culturelles et des attitudes personnelles. Et ce qui est peut-être la chose la plus importante, il fournit aux apprenants une expérience d'apprentissage dans laquelle les CPS désignées comme essentielles par les employeurs et les industries de la région sont intégrées à un programme d'étude traditionnel en charpenterie. Il s'agit d'un programme qui se caractérise, d'une part, par une formule innovatrice de conception de programme d'étude et de prestation de programme et, d'autre part, par des attentes élevées envers les apprenants et leur admission dans un métier à titre d'apprentis.

Leçons apprises

Bien que le projet n'en soit encore qu'à l'étape de la mise en œuvre, les résultats enregistrés jusqu'à maintenant ont des implications au plan non seulement local et régional, mais même national. En ce qui a trait aux contextes local et régional, ces leçons sont conformes à l'élaboration solide de programmes d'étude au niveau des collèges communautaires. Par exemple, on devrait recourir à une conception du matériel pédagogique approprié lorsque les besoins des apprenants sont primordiaux et que les compétences, qu'elles aient trait aux aptitudes, aux connaissances ou aux attitudes, ont été clairement identifiées. L'enchâssement des CPS dans la mise en application, au jour le jour, des habiletés plus techniques qui sont directement liées à la charpenterie s'est avéré être l'approche la plus efficace. De plus, il est indispensable de maintenir un équilibre entre les normes du programme, d'une part, et les attentes et les défis individuels auxquels sont confrontés les participants, d'autre part. La façon dont les instructeurs interagissent avec les apprenants, et la façon dont ils comblent le fossé entre les compétences et les stratégies d'évaluation constituent également des sujets de préoccupation primordiale. Tout doit être centré tant sur les stratégies d'enseignement que sur le comportement quotidien des instructeurs lorsque la direction et le personnel se réunissent pour tenir leur séance-bilan mensuelle. Il est également important d'impliquer un comité

communautaire local, ainsi que de rencontrer régulièrement des représentants de l'industrie. Une fois encore, il est essentiel d'instaurer et de maintenir un équilibre entre les aspirations de la communauté et les besoins de l'industrie, d'une part, et les normes et les attentes des institutions d'enseignement, d'autre part.

Lorsque le projet est passé de l'étape de la conception à celle de la mise en œuvre, d'autres défis ont ressorti plus clairement. On a eu besoin de beaucoup plus de temps que ce à quoi on s'était attendu pour adapter tant le programme d'apprentissage technique que les composantes de CPS, et ce dans le but de mieux tenir compte des besoins des apprenants, des exigences de l'industrie et de la communauté, ainsi que des normes du collège et du programme. À cause des paramètres de financement, on ne disposait que de peu de temps et la direction et le personnel ont dû faire des pieds et des mains pour satisfaire aux échéances. En particulier, on a dû déployer d'énormes efforts pour identifier les bons outils d'admission et d'évaluation, ainsi que pour élaborer des plans d'apprentissage individuels. On avait espéré que l'intégration des compétences traditionnelles du charpentier et des CPS s'effectuerait en douceur. Or, cet objectif s'est avéré beaucoup plus facile à conceptualiser qu'à réaliser. Enfin, un programme de cette nature exige que l'on procède à une analyse formative détaillée, en plus d'assurer une coordination substantielle des ressources humaines. Il nécessite également que le collège, la communauté, l'industrie et les partenaires de financement agissent en collaboration et en coordonnant leurs efforts, ce qui, à soi seul, constitue déjà un défi.

Le congrès *l'Apprentissage : une solution gagnante*, tenu à Vancouver en 2002 et organisé par le Forum canadien sur l'apprentissage (FCA), a mis en vedette une présentation sur les compétences essentielles et l'examen des compétences essentielles en milieu de travail (« Test of Workplace Essential Skills » ou TOWES). La séance a identifié un niveau accru de sensibilisation et de compréhension parmi plusieurs institutions, l'industrie et les agences gouvernementales/communautaires sur l'importance de la formation en compétences personnelles et sociales ainsi que les étapes démontrées pour répondre aux défis. Comment les métiers sont considérés dans la collectivité dans son ensemble, l'âge auquel les participants sont admis dans les programmes d'apprentissage, l'efficacité des programmes en question et ce qui est perçu comme un certain manque de coordination entre l'institution d'enseignement, l'industrie et les gouvernements : ce sont là tout autant de questions qui ont été désignées comme problématiques. Par bonheur, plusieurs approches innovatrices ont été mises au point afin de répondre, précisément, à certaines de ces préoccupations.

Plusieurs de ces interventions se concentrent sur les relations entre l'industrie et les institutions d'enseignement, d'autres sur le modèle de dispensation. La relation qui s'est établie entre le Mohawk College, la société Stelco et le ministère ontarien de l'Éducation et de la Formation en constitue un excellent exemple : ensemble, ces intervenants dispensent une formation de métier polyvalente à des apprentis de six divisions. La formation en question est dispensée au Mohawk College / Stelco Steel Training Centre. Le Mohawk College est également engagé dans le Literacy Community Planning Process (LCPP), en collaboration avec plusieurs agences communautaires. Au plan interprovincial, Durham College et le Northern Alberta Institute of Technology (NAIT), entre autres institutions d'enseignement, sont engagés dans des activités d'enseignement à distance et de prestation de programmes d'apprentissage destinés à des étudiants de régions éloignées. Manifestement, la mise en œuvre de tels programmes exige que l'on adopte une approche unique de la relation entre l'étudiant et l'institution d'enseignement. Il y a beaucoup à espérer du projet de modules d'apprentissage interactif (MAI), dans le cadre duquel le NAIT, le Southern Alberta Institute of Technology et Alberta Learning travaillent ensemble à améliorer la capacité de prestation et la flexibilité de la formation en apprentissage en élaborant du matériel didactique normalisé. En outre, plusieurs institutions, dont le Lethbridge Community College, ont instauré un programme « train as you work » (« formez-vous tout en travaillant ») qui permet d'acquérir une formation en apprentissage au rythme d'un jour par semaine, au lieu de recourir à la formule de « stage pratique » habituelle.

D'autres interventions se sont concentrées sur le besoin de renforcer l'appui à l'apprenti, que ce soit en milieu de travail ou en classe. L'Apprenticeship Mentoring Project (AMP), une composante de l'Athabasca Construction Joint Venture, soit un projet qui emploie plus d'un millier d'apprentis, y parvient tout simplement en réunissant compagnons et apprentis. Les compagnons travaillent avec les apprentis pour forger une relation de « mentorat » avant même que les apprentis fassent leur entrée sur le lieu de travail. Alberta Learning espère que la composante de mentorat fera éventuellement partie du tissu même de la formation en apprentissage. En ce qui a trait à l'enseignement en classe, on a beaucoup mis l'accent sur le modèle d'apprentissage à l'intérieur du système d'enseignement secondaire. Comme on l'a déjà noté, les efforts de Fanshawe College pour améliorer le rendement des apprentis à l'intérieur de la composante de stage pratique ont été couronnés de succès. En recourant à toute une gamme de stratégies, y compris des technologies d'apprentissage et de l'orientation « juste à temps », on a pu réduire les taux d'échec de 25 à 5 pour cent (Mc Ewan, Cameron et van Boon, 2002). Dans les Fraser Valley Career Technical Centres, où les collèges, les entreprises et les écoles secondaires œuvrent en collaboration, des jeunes de 15 ans peuvent commencer une formation en apprentissage et obtenir 10 crédits collégiaux aux niveaux de la onzième et de la douzième année. Enfin, le Programme d'orientation à la carrière (POC) du Nouveau-Brunswick offre à des étudiants du niveau des études secondaires la possibilité de s'engager dans un programme d'apprentissage d'une durée de 700 heures, axé sur les résultats et pour lequel ils touchent une rémunération. Les étudiants inscrits à ce programme passent par trois étapes de travail et d'étude spécialisées, et ce tant au cours de l'année scolaire que pendant les mois d'été. Le programme est conçu pour favoriser le développement des CPS, ainsi que des compétences professionnelles.

En dépit des interventions nombreuses et diverses qui ont été élaborées et mises en œuvre au cours de la dernière décennie, les défis subsistent. Tout comme au niveau du projet local, on a fait des gains initiaux au plan national en intégrant les CPS aux programmes d'étude de collèges et d'instituts canadiens. Certainement, la reconnaissance du fait que ces compétences étaient essentielles à la réussite du milieu de travail s'est répandue. Des recherches démontrent que les estimations du taux d'abandon des programmes d'apprentissage au Canada se situent entre 33 pour cent (DRHC) et 40 pour cent (Statistique Canada), ce qui suggère que les CPS, et en particulier l'alphabétisme et les habiletés arithmétiques, font partie du problème. À l'Île-du-Prince-Édouard, par exemple, lorsque des plombiers et des électriciens ont participé à une évaluation des besoins d'apprentissage, on découvre que 43 pour cent des plombiers et 40 pour cent des électriciens ont des problèmes au niveau de la compréhension de l'écrit et de la rapidité de lecture (Ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard, 2002). Et pourtant ce ne sont pas ces compétences-là qui posent le plus grand défi au projet local, non plus d'ailleurs qu'à l'échelle du pays. Il est en effet facile de quantifier et d'évaluer les habiletés arithmétiques et l'alphabétisme, peu importe que l'on parle de la lecture de textes ou de documents. Le TOWES constitue un excellent exemple d'un outil qui réussit à lier ces compétences essentielles à un contexte professionnel particulier et il s'est avéré être très utile. Le plus grave défi qui demeure est de trouver un moyen d'enchâsser les compétences essentielles plus abstraites dans le contexte professionnel lui-même. Rares sont les interventions mises en œuvre au pays qui ont réussi à atteindre cet objectif. Le PCAM de l'Île-du-Prince-Édouard a lui aussi éprouvé des difficultés à cet égard. Plusieurs de ces compétences sont en effet plus difficiles à cerner et à quantifier. Que l'on songe, par exemple, aux « compétences de réflexion », à la « capacité de travailler avec les autres » et à « l'apprentissage permanent ». En conséquence, une bonne part des efforts déployés jusqu'à maintenant au plan national dans le domaine des CPS se sont concentrés sur l'alphabétisme, les habiletés arithmétiques et la communication écrite et verbale. Même si cette approche s'est avérée extrêmement fructueuse, les défis posés par les besoins de l'industrie et de l'économie du savoir demeurent. Comment les institutions de formation peuvent-elles veiller à ce que les compétences ayant trait aux connaissances et aux attitudes sur lesquelles on a, jusqu'à maintenant, moins insisté sur l'acquisition de compétences particulières soient explicitées, enseignées et évaluées?

La formation en apprentissage représente également un défi unique : il s'agit d'intégrer les CPS aux programmes d'étude des collèges et des instituts. À la différence de nombreux autres programmes dispensés par des collèges et des instituts, la formation des apprentis nécessite le recours au partage, par les institutions d'enseignement, l'industrie et les gouvernements, de fonctions liées à des pratiques pédagogiques telles le développement, la prestation et l'évaluation des programmes. Par exemple, lorsque des apprentis se contentent de suivre les instructions des compagnons auxquels ils ont été jumelés et qu'ils ne sont pas appelés à lire, à faire eux-mêmes des calculs mathématiques ou à résoudre des problèmes (surtout avec d'autres), les défis liés à la carence de CPS peuvent se compliquer et s'aggraver. Si, comme c'est souvent le cas, l'apprenti n'a pas été exposé à une formation formelle depuis plusieurs années, les CPS qu'il a déjà acquis peuvent s'atrophier. En conséquence, la formation en apprentissage exige l'instauration d'une collaboration beaucoup plus large et plus profonde entre l'industrie, les institutions d'enseignement et les gouvernements. Là où il s'agissait de créer des modèles de prestation de programme, ces collaborations ont déjà été mises en œuvre. Si l'on veut réaliser l'intégration complète des CPS à la formation en apprentissage, ces intervenants devront également apprendre à mieux collaborer dans les domaines de l'élaboration des programmes d'étude, des stratégies d'enseignement et des processus d'évaluation. Comme on l'a mentionné plus haut, on a beaucoup accompli jusqu'à maintenant, mais beaucoup aussi reste à faire.

Références bibliographiques

Forum canadien sur l'apprentissage (2002). L'apprentissage : une solution gagnante (rapport des séances simultanées et sommaire). Vancouver, Colombie Britannique.

Kitagawa, K. (1998). New Brunswick Youth Apprenticeship Program: Balancing academic aspirations with labour force requirements. Conference Board du Canada. Ottawa, Ontario.

Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard (2001). Trades and Apprenticeship Literacy Research Project. Ministère de l'Éducation. Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard.

Fownes, L. and Evetts, J. (2001). Essential skills and success in apprenticeship. Canadian Council of Directors of Apprenticeship. Ottawa, Ontario.

Développement des ressources humaines Canada (1995). Le secondaire, est-ce suffisant? Une analyse des résultats de l'Enquête de suivi auprès des sortants. Ottawa, Ontario.

Développement des ressources humaines Canada (1998). Le perfectionnement des compétences fondamentales utiles en milieu de travail. Ottawa, Ontario.

Cotton, K. (1993). Developing employability skills. School Improvement Research . Series VII, No. 15.

Conference Board du Canada (2000). Employability skills toolkit for the self-managing learner. Ottawa, Ontario.

Fallows, S. & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: A university-wide initiative. Education and Training, 42, pp. 75-83.

Industrie Canada (2002). Atteindre l'excellence : investissement dans les gens, le savoir et les possibilités. La Stratégie d'innovation du Canada. Ottawa, Ontario.

Gouvernement du Canada (1994). Projet de recherche sur les compétences essentielles. Ottawa, Ontario.

Association des universités et collèges du Canada (2002). Compétences poussées requises dans l'économie du savoir. Ottawa, Ontario.

McLagon, P. (1997). Competencies: The next generation. Training and Development, Vol. 6.

Compétences personnelles et sociales



Étude de cas

L'intégration des compétences
personnelles et sociales aux
programmes d'études appliquées ou
professionnelles : Un conte de
deux collèges

Préparée par : Kwantlen University College et
Mount Royal College



INTÉGRATION DES COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES APPLIQUÉES OU PROFESSIONNELLES : UN CONTE DE DEUX COLLÈGES

Que sont les compétences d'employabilité?

Définition des collèges Kwantlen et Mount Royal

Le mouvement de reconnaissance et de promotion des qualités d'employabilité essentielles de la main-d'œuvre a amené deux établissements postsecondaires à intégrer ces compétences à leurs programmes d'études. Il s'agit du Kwantlen University College en Colombie-Britannique et du Mount Royal College en Alberta.

La démarche de constatation et de caractérisation des compétences personnelles et sociales dans ces établissements collégiaux a abouti dans les deux cas à deux listes de même nature, mais différentes.

Kwantlen University College	Mount Royal College
Compétences en créativité dans la réflexion et la solution de problèmes	Réflexion
Compétences en communication verbale	
Compétences en communication écrite	Communication
Compétences en relations interpersonnelles	
Compétences en travail d'équipe et en leadership	
Compétences en conduite personnelle et en gestion d'entreprise	Efficacité en groupe
Compétences en lecture et en information	
Compétences en alphabétisation visuelle	
Compétences en mathématiques	
Compétences technologiques	Réflexion d'ordre éthique
Compétences interculturelles	
Compétences en civisme et en internationalisme	Recherche et évaluation d'information
	Apprentissage de l'informatique

Pourquoi intégrer les compétences d'employabilité?

Contexte, description et défis

Et le Kwantlen University College et le Mount Royal College se sont engagés à faire acquérir à leurs étudiants les capacités et les connaissances dont ils auront besoin pour réussir leur vie. L'intégration aux programmes d'études en place de ces compétences essentielles, c'est-à-dire primordiales pour la réussite sur le marché du travail, se situe tout naturellement dans le prolongement de cet engagement.

Kwantlen

Le Kwantlen University College est un établissement postsecondaire réparti en quatre campus dans la grande région de Vancouver en Colombie-Britannique où on offre 9 programmes de

baccalauréat de quatre ans et 14 programmes de grade secondaire de deux ans. Il compte aussi des programmes d'études appliquées avec diplôme ou certificat dans les domaines suivants : entreprise, sciences, technologie, design et applications, sciences sociales, santé, sciences humaines, horticulture et métiers, et ce, sans oublier un important programme de deux ans de passage à l'université.

Sa mission est de créer de bonnes possibilités d'apprentissage continu pour que les gens puissent réussir dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle. Cet établissement a toujours privilégié les compétences particulières que doivent acquérir les étudiants dans un éventail de domaines. Jusqu'au début des années 1990, il s'est plus précisément efforcé d'intégrer à ses programmes d'études les compétences générales qu'exige le marché du travail, ce que l'on appelle les compétences personnelles et sociales.

Le Profil des compétences relatives à l'employabilité de 1992 du Conference Board a servi à valider les recommandations issues d'un atelier de consultation de l'industrie qui a été organisé par Kwantlen. (La page 1 du présent document dresse la liste de ces compétences essentielles et l'annexe A les décrit chacune plus en détail.)

En 1993, Kwantlen a sollicité et obtenu des fonds en vue d'examiner les moyens de garantir que, dans la formation propre à leurs programmes d'études, les diplômés auront acquis non seulement les capacités et les connaissances techniques qui leur sont habituellement destinées, mais aussi des qualités d'employabilité essentielles, ce qui devait mener à la création du groupe de travail Skills21, sous-comité du conseil pédagogique de ce collège universitaire chargé de surveiller l'intégration des compétences en question à tous les programmes d'études assurés. Le 12 juin 1995, ce conseil a adopté une politique énonçant l'obligation pour tous les programmes de grades de l'établissement de mettre en place

... un cadre d'intégration où les étudiants pourraient acquérir tant les compétences propres aux programmes et les qualités d'employabilité essentielles que les capacités sociales et autres nécessaires à leur épanouissement.

Mount Royal

Le Mount Royal College, qui se situe à Calgary (Alberta), offre 18 programmes d'études appliquées de baccalauréat sur quatre ans, 12 programmes de diplôme sur deux ans et 13 programmes de certificat sur un an. On y trouve un grand nombre d'étudiants inscrits à des programmes de passage à l'université, ainsi que des programmes de baccalauréat en arts et en sciences infirmières qui sont assurés en collaboration avec l'Université d'Athabasca.

L'objectif de base de cet établissement est *de favoriser la réussite et la satisfaction de ses étudiants dans leurs visées en éducation*. Une de ses priorités stratégiques est le constant renouvellement des programmes d'études, dont un aspect est l'engagement pris de faire acquérir aux étudiants les compétences et capacités dont ils auront besoin pour réussir dans une économie du savoir et pour apprendre tout au long de leur vie.

En 1997, il a conçu une stratégie de renouvellement pédagogique en vue de passer à un modèle pédagogique par résultats qui met notamment l'accent sur l'obtention d'un ensemble de compétences de base transférables appelées résultats d'apprentissage à l'échelle du collège (« college-wide learning outcomes » ou CWO). *La page 2 énumère ces résultats généraux et l'annexe B décrit chacun plus en détail*. Ce sont des résultats qui ont été dégagés par des consultations menées auprès du corps enseignant, de l'administration, des comités consultatifs des programmes et des étudiants.

Ils correspondent d'assez près aux compétences essentielles relatives à l'employabilité du profil dressé par le Conference Board, plus précisément en ce qui concerne les *compétences en*

formation scolaire et en travail d'équipe. On considère l'acquisition des compétences et capacités que représentent les « résultats à l'échelle du collège » comme primordiale pour la réalisation du mandat de l'établissement consistant à *assurer une éducation-formation appliquée en fonction de l'évolution des besoins sur le marché du travail.*

Mount Royal a toujours cherché à intégrer les compétences en carrière ou en emploi aux expériences pédagogiques de ses étudiants. Dans tous ses programmes de formation professionnelle (baccalauréats, diplômes et certificats en études appliquées), on prévoit des stages ou des travaux pratiques comme critère de sanction des études. Les services de placement du collège soutiennent les secteurs d'enseignement et les étudiants dans leur recherche de stages en milieu de travail.

À quoi notre initiative ressemble-t-elle?

Et le Kwantlen University College et le Mount Royal College ont intégré les qualités d'employabilité essentielles à leurs programmes d'études à l'échelle de l'établissement, mais chacun a appliqué ce cadre d'intégration à sa façon. On a d'abord fait acquérir ces compétences dans le secteur des métiers et on a ensuite étendu l'application du cadre à tout l'établissement. À Kwantlen, on a innové par des entrevues menées auprès du corps enseignant en vue de créer des matrices de référence qui énuméraient les qualités d'employabilité essentielles par cours et programme. À Mount Royal, on a élaboré un modèle pédagogique par résultats qui décrit les résultats d'apprentissage correspondant aux compétences essentielles par cours et programme et à l'échelle du collège.

Kwantlen

Politique relative aux compétences d'employabilité

En juin 1995, le conseil pédagogique de Kwantlen s'est doté d'une politique qui exigeait de tous les programmes de grades qu'ils procèdent à l'intégration visée et fassent acquérir aux étudiants tant les compétences propres aux programmes que les qualités d'employabilité essentielles. En d'autres termes, ces compétences devaient se retrouver au cœur même des programmes d'études.

Intégration à l'échelle de l'établissement

Le conseil pédagogique de Kwantlen a recommandé que, dans tous les programmes, on vise aussi à l'acquisition des compétences personnelles et sociales. On devait par la suite réviser le cadre d'approbation des plans de cours pour s'assurer que les compétences d'employabilité y étaient incluses.

Début de l'application

En 1996, on a lancé le projet pilote des matrices de compétences d'employabilité avec les objectifs suivants :

1. évaluer les qualités d'employabilité essentielles que font ou que devraient faire acquérir les cours et les programmes du Kwantlen University College en élaborant une matrice de référence qui décrirait les compétences en question pour un échantillon représentatif de cours et de programmes et en concevant une procédure devant permettre d'inclure tous les autres cours et programmes dans cette matrice;
2. dresser un cadre d'évaluation des qualités d'employabilité essentielles des étudiants en élaborant une matrice « étudiants »;
3. définir et valider des critères d'évaluation des compétences personnelles et sociales avant l'apprentissage en vue de leur inclusion dans la matrice « étudiants »;
4. créer un certificat collégial qui sanctionne l'acquisition des qualités d'employabilité essentielles;
5. faire la promotion du cadre d'intégration auprès des autres établissements postsecondaires;
6. faire la promotion du cadre et du certificat auprès des entreprises et des syndicats;

7. voir comment on pourrait perfectionner les programmes d'études et/ou le corps enseignant pour l'application de ce même cadre.

Une fois ce projet pilote achevé, on disposerait d'un mécanisme garantissant aux étudiants, aux employeurs et à l'industrie que les diplômés du Kwantlen University College posséderaient les qualités d'employabilité essentielles visées.

Élaboration du cadre de compétences d'employabilité

En juin 1996, le groupe de travail Skills21 de Kwantlen a conçu un cadre comprenant 12 compétences de base jugées essentielles en employabilité (*voir le tableau de la page 1*). Les partenaires de l'industrie, c'est-à-dire les chambres de commerce, les caisses d'épargne et de crédit, les entreprises de comptabilité, de finances, de commercialisation, d'affaires immobilières, de santé, de commerce de détail et de technologie de l'information et les petites et moyennes entreprises locales, se sont dits désireux de travailler avec l'établissement à la constatation des compétences personnelles et sociales dans leurs domaines d'activité respectifs. Dans cette démarche d'élaboration du cadre de compétences d'employabilité de Kwantlen, le comité consultatif externe a tenté de ranger les compétences relevées par ordre de priorité. Il a jugé que les sept premières compétences énumérées étaient plus prioritaires que les cinq dernières pour le développement des étudiants. Mentionnons enfin que les 12 qualités d'employabilité essentielles ont été précisées par 115 exemples (*l'annexe A dresse toute la liste des qualités d'employabilité visées avec les compétences qui s'y rattachent*).

Une nouvelle démarche en recherche sur les compétences d'employabilité

En élaborant une matrice de qualités d'employabilité essentielles, on se trouvait à innover en recherche sur les compétences d'employabilité. On a recueilli les données nécessaires en menant des entrevues auprès du corps enseignant, le but étant d'établir quelles qualités essentielles les enseignants jugeaient faire acquérir aux élèves dans leurs cours. On a ainsi voulu interroger pendant une heure 28 enseignants dans une diversité de cours et de programmes. L'équipe de projet formée de trois enseignants venant de programmes différents s'est chargée de ces entrevues.

L'équipe a distingué :

les *qualités d'employabilité*, c'est-à-dire les compétences de base nécessaires dans tout domaine professionnel et essentielles à quiconque désire bien s'acquitter de ses fonctions et progresser dans son emploi;

les *compétences*, c'est-à-dire les capacités et les connaissances démontrables qui font nécessairement partie d'une qualité d'employabilité.

Elle a également distingué trois façons de constater les qualités d'employabilité essentielles dans chaque cours ou programme :

1. plan de cours : qualités et compétences personnelles et sociales figurant comme objectifs dans un plan de cours officiel;
2. présentation de cours : qualités et compétences personnelles et sociales que mentionnent les documents de présentation ou les plans de cours et que l'enseignant juge lui-même essentielles;
3. méthodologie : qualités d'employabilité essentielles dont l'acquisition se démontre par le style et les méthodes pédagogiques de l'enseignant.

L'équipe a enfin distingué les compétences de base et avancées :

les *compétences de base* sont celles dont on a besoin pour bien se tirer d'affaire dans un emploi de débutant;

les *compétences avancées* sont celles dont on a besoin pour progresser à partir d'un emploi de débutant.

À l'aide de ces données, elle a pu concrétiser le cadre de qualités d'employabilité essentielles aux fins des entrevues. On ne s'attendait pas à ce qu'un cours comprenne les 12 qualités essentielles, mais on pensait que l'ensemble des cours d'un programme comprendraient idéalement toutes ces qualités. Avant une entrevue, l'équipe de projet a examiné les plans et les documents de présentation de cours pour y relever les qualités visées.

Matrices obtenues

Le résultat est l'obtention de matrices de référence qui décrivent par cours et programme les compétences de base et avancées qui se rattachent aux qualités d'employabilité essentielles au Kwantlen University College. On a aussi produit des modèles de matrices « étudiants ».

Conclusions

Au terme du projet, on devait tirer les conclusions suivantes :

1. Les cours et les programmes de Kwantlen visent plus de qualités d'employabilité essentielles que ne l'indiquent directement les plans de cours.
2. On peut directement relever ces qualités essentielles dans les plans de cours.
3. Les étudiants peuvent s'inscrire à un ensemble de cours où ils seront tenus de démontrer qu'ils ont acquis les 12 qualités essentielles.
4. On peut concevoir des programmes où on pourra exiger des étudiants qu'ils démontrent avoir acquis ces mêmes 12 qualités.

À la fin du projet, les étudiants de l'établissement n'étaient pas nécessairement tenus d'acquérir ou de démontrer qu'ils avaient acquis les 12 compétences personnelles et sociales.

Mount Royal

Intégration à l'échelle de l'établissement

À Mount Royal, on intègre l'acquisition de compétences de base transférables – appelées résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement – à tous les cours et les programmes sanctionnés. La stratégie de renouvellement pédagogique visait d'une manière délibérée et soutenue à faciliter l'obtention de ces résultats généraux par les étudiants au cours de leurs études collégiales.

Politique relative aux compétences d'employabilité

Mount Royal a adopté un nouveau modèle pédagogique par résultats où on constate les résultats pédagogiques au triple niveau des cours, des programmes et de l'établissement. Par une planification soignée dans les départements, les responsables intègrent aux divers programmes d'études les résultats à l'échelle de l'établissement et s'assurent ainsi que les élèves jouissent de multiples possibilités d'acquérir les compétences générales et d'en démontrer l'acquisition. On s'attend à ce que, dans tous les cours sanctionnés, l'accent se mette (en enseignement et en évaluation) sur un ou plusieurs résultats à l'échelle de l'établissement et à ce que ces résultats soient indiqués dans les plans de cours (*voir le modèle de plan de cours à l'annexe C*).

Le plan de cours mentionne aussi les résultats d'apprentissage visés et montre le lien entre le cours en question et les résultats du programme. Il dégage à l'intention des étudiants le lien entre les résultats d'apprentissage visés par le cours et les méthodes qui serviront à leur évaluation.

Il y a un rapport clair et voulu entre les résultats d'apprentissage indiqués, le choix d'activités d'enseignement-apprentissage et les possibilités d'évaluation-rétroaction offertes aux étudiants. À Mount Royal, on croit que, en décrivant directement dans les plans de cours les résultats recherchés et les méthodes d'évaluation, on soutient l'élève dans sa volonté d'obtenir ces résultats.

Début de l'application

Un premier grand pas dans l'implantation à Mount Royal d'un modèle pédagogique par résultats où les qualités d'employabilité générales ou essentielles tiennent une place de choix a été la création d'un comité interdisciplinaire formé d'enseignants, ce que l'on a appelé le Faculty Curriculum Group (FCG). Cet organe qui est né en 1997 et a été chargé de diriger l'initiative de renouvellement pédagogique poursuit son travail aujourd'hui à titre consultatif.

Il a joué un rôle dans le succès du projet d'évaluation des résultats d'apprentissage. En voici de grandes réalisations :

- recherche sur les modèles pédagogiques par résultats dans d'autres établissements;
- visites d'établissements témoins, notamment du Collège Alverno à Milwaukee;
- démarche consultative avec les principaux groupes d'intervenants pour la création du premier ensemble (toujours appliqué) de « résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement » à Mount Royal;
- création d'« équipes de résultats d'apprentissage » (une pour chaque groupe de résultats) pour la définition et la description de ces résultats et la tenue d'ateliers de ressources d'enseignement et d'évaluation et de perfectionnement professionnel dans ce domaine à l'intention des enseignants;
- établissement d'un plan collégial d'évaluation des résultats d'apprentissage des étudiants (ce plan est actuellement mis en application).

COMMENT CETTE INITIATIVE A-T-ELLE ÉTÉ RÉALISÉE?

Les détails de la réalisation de cette initiative dans un programme déterminé nous aident à mieux en comprendre les aspects plus subtils. Les programmes respectifs de baccalauréat en administration des affaires (BBA) et en études appliquées de l'enfance de Kwantlen et Mount Royal illustrent concrètement comment on a intégré à un programme les qualités d'employabilité essentielles.

Kwantlen

Compétences personnelles et sociales et BBA en gestion d'entreprise

Le programme de baccalauréat en administration des affaires qui porte sur la gestion d'entreprise offre un exemple d'une conception de programme qui donne la possibilité à l'élève de démontrer l'acquisition des 12 qualités d'employabilité essentielles au Kwantlen University College. Ce programme a débuté en septembre 1998.

En voici les trois pierres d'assise :

4. acquisition de compétences techniques en affaires par des études spécialisées;
5. acquisition de capacités générales de réussite par des cours portant sur les qualités d'employabilité essentielles;
6. acquisition d'une meilleure compréhension de la société humaine et de la contribution qu'on peut y apporter par des études libérales.

Un avantage d'un tel programme est que les diplômés auront eu à exercer et à appliquer les compétences essentielles qu'ils auront acquises. C'est ce que permettent un partenariat d'apprentissage pratique avec les entreprises, des projets et des travaux d'application, des stages d'enseignement coopératif et le travail en entreprise. Un grand nombre d'étudiants y sont

inscrits à temps partiel. Pour faciliter la fréquentation de ceux qui travaillent déjà, on donne les cours le soir et la fin de semaine.

Les plans de cours de ce programme de baccalauréat en administration des affaires indiquent directement les qualités d'employabilité essentielles dont l'étudiant doit démontrer l'acquisition et les activités par lesquelles ces compétences sont acquises. Ainsi, l'étudiant qui termine le programme ENTR 3120 en comptabilité de gestion pour les entrepreneurs pourra démontrer qu'il possède désormais les compétences essentielles suivantes en employabilité :

- compétences en créativité dans la réflexion et la solution de problèmes
 - analyser les problèmes de l'entreprise
- compétences en communication verbale
 - faire de l'écoute active et déchiffrer les messages
- compétences en relations interpersonnelles
 - discuter en petit ou en grand groupe
- compétences en travail d'équipe et en leadership
 - discuter et travailler en groupe
- compétences en conduite personnelle et en gestion d'entreprise
 - planifier et évaluer les pressions et les priorités
- compétences en communication écrite
 - aborder des études de cas écrites
- compétences en lecture
 - évaluer la problématique des études de cas
- compétences en mathématiques
 - résoudre les problèmes de l'entreprise
- compétences technologiques
 - produire des études de cas

Un relevé des cours préalables et constitutifs du programme de baccalauréat en administration des affaires nous indique que l'élève qui le terminera avec succès aura démontré avoir acquis les 12 qualités d'employabilité essentielles du Kwantlen University College par une grande diversité d'activités et de possibilités d'apprentissage. Pour chaque cours, on fait directement mention comme condition obligatoire ou facultative les compétences personnelles et sociales que l'élève aura su démontrer posséder à l'achèvement du cours. Pour une majorité de cours faisant partie de ce programme, on mentionne de six à dix qualités d'employabilité essentielles.

Mount Royal

Résultats à l'échelle de l'établissement et programme de baccalauréat en études appliquées de l'enfance

Le programme de baccalauréat en études appliquées de l'enfance du Mount Royal College est de quatre ans et huit semestres (dont six d'études et deux de travail). Le volet travail appelé « Études dirigées sur le terrain » est une condition d'application obligatoire pour tous les programmes d'études appliquées de baccalauréat de cet établissement.

Le programme de baccalauréat en études appliquées de l'enfance montre bien comment les résultats à l'échelle de l'établissement ont été intégrés à la diversité des cours et des programmes. Le corps enseignant a conçu une matrice qui décrit comment ces résultats sont incorporés à tout le programme pédagogique et sous quelle forme (enseignement, travaux pratiques ou évaluation). La matrice du programme indique où les élèves auront la possibilité d'obtenir chacun des six résultats à l'échelle de l'établissement et d'en démontrer l'obtention dans des contextes multiples avant la fin de leurs études. On a élaboré une matrice semblable pour les résultats propres au programme.

Dans chaque cas, on insiste sur au moins un résultat à l'échelle de l'établissement. Le plan de cours mentionne le(s) résultat(s) en question, les activités d'enseignement-apprentissage liées et les méthodes d'évaluation. *Il décrit en outre le lien entre le cours et les résultats d'apprentissage visés au niveau du programme (voir l'annexe C).*

Le volet des études dirigées sur le terrain des programmes d'études appliquées de baccalauréat de Mount Royal consiste en stages rémunérés d'au moins 450 heures que recherchent eux-mêmes les étudiants avec l'aide des services de placement du collège. On voit dans ces études dirigées un excellent moyen de développer et d'évaluer les qualités d'employabilité générales ou essentielles et d'acquérir les compétences et les capacités qui correspondent aux résultats d'apprentissage visés par le programme. C'est dans ce volet que les étudiants rédigent des curriculum vitæ, sollicitent des postes annoncés auprès de divers employeurs et subissent des entrevues de sélection. Comme dans tous les programmes d'études appliquées de baccalauréat de Mount Royal, le programme des études appliquées de l'enfance s'est doté de plans de cours pour les études dirigées des niveaux I et II, ainsi que d'un guide de stage à l'intention des étudiants et des employeurs.

Tout au long des études dirigées sur le terrain, les contrôleurs de stage et les enseignants évaluent les étudiants par rapport à une liste de résultats visés au niveau du programme et à l'échelle de l'établissement. Tout au long de leur stage, les élèves font régulièrement leur autoévaluation. Comme ils trouvent fréquemment des stages en dehors de Calgary, le programme des études appliquées de l'enfance a récemment créé un site Web pour faciliter les communications et les évaluations entre les étudiants, les contrôleurs de stage et les enseignants.

Selon le *Plan for Assessment of Student Learning Outcomes* de Mount Royal, chaque secteur d'enseignement est tenu de se doter d'une stratégie lui permettant d'évaluer dans quelle mesure les diplômés obtiennent les résultats visés, ainsi que de déclarer ces résultats tous les ans. Les secteurs d'enseignement jugent des méthodes d'évaluation qui conviennent le mieux à leurs besoins. Voici quelques-unes des méthodes employées :

- entrevues, sondages et groupes de discussion avec les diplômés du programme;
- échantillonnage des travaux des élèves;
- rétroaction des contrôleurs de stage et des employeurs;
- projets récapitulatifs.

Dans leur stratégie d'évaluation la plus récente, les responsables du programme d'études appliquées de l'enfance ont prévu un volet « appréciation » où on demande aux diplômés de réfléchir aux aspects positifs de leur fréquentation de ce programme et d'indiquer ces points favorables.

Qu'a-t-on apporté comme services et ressources?

Tant au Kwantlen University College qu'au Mount Royal College, on convient que, pour avoir du succès, de telles initiatives dépendent de l'engagement entier des enseignants et des étudiants. On a mis beaucoup de temps et d'énergie à apporter des services et des ressources à ces deux groupes. Dans l'un et l'autre des établissements, on a activement recherché la rétroaction de tous les participants et mis une diversité de ressources à leur service après avoir écouté leurs préoccupations.

Kwantlen

Des peurs à dissiper

Au Kwantlen University College, le projet d'élaboration de matrices a mieux sensibilisé et intéressé les enseignants interrogés et leurs collègues à tout ce qui est qualités d'employabilité

essentielles. À l'occasion des entrevues, on a pris le temps de discuter de ce qui pourrait préoccuper les enseignants au sujet de cette initiative des compétences personnelles et sociales. Les membres de l'équipe de projet ont pu convaincre les enseignants interrogés que l'inclusion des compétences personnelles et sociales n'était pas synonyme d'exclusion de contenu, c'est-à-dire que ces qualités pourraient s'intégrer à la démarche d'apprentissage du contenu.

On a incité les enseignants à réfléchir tant à leur programme d'études qu'à leur style pédagogique. Nombre d'enseignants se sont rendu compte qu'ils avaient déjà intégré à leur programme un certain nombre de ces compétences essentielles. Soucieux d'en intégrer davantage, les enseignants ont demandé des activités de perfectionnement professionnel à cette fin. On leur a bien dit qu'ils recevraient un soutien en conséquence à l'interne et ailleurs par des ateliers de perfectionnement portant sur les compétences en employabilité, l'enseignement coopératif et les aptitudes pédagogiques.

Fiche des acquis en compétences d'employabilité

On a voulu que la fiche des acquis en compétences d'employabilité soit une ressource tant pour les étudiants que pour les employeurs. Aux premiers, elle pouvait servir à décrire et à démontrer l'acquisition des qualités d'employabilité essentielles. Elle leur permettait d'indiquer ce qu'ils avaient acquis comme atouts sur le plan des compétences et de donner des exemples d'occasions d'utilisation de ces dernières. Le document se prête à la consignation d'une multitude de données. Quant aux employeurs, ils peuvent utiliser la fiche des acquis pour indiquer rapidement les qualités essentielles que les étudiants ont démontré posséder grâce à leur programme à Kwantlen, ainsi que pour évaluer à quel point les étudiants étaient préparés et adaptés à leur milieu de travail.

Guide des plans de cours du Kwantlen University College

Avec le guide des plans de cours, on fait ressortir le fait que l'apprentissage des qualités d'employabilité essentielles est obligatoire dans les programmes de grades de l'établissement, comme il peut aussi l'être dans d'autres programmes. Le document indique comment constater et énumérer ces qualités essentielles dans les plans de cours. Non seulement il facilite l'importante démarche consistant à clairement constater pour les élèves les compétences personnelles et sociales qu'ils devront démontrer avoir acquises dans leurs études, mais il fait aussi valoir l'importance qu'attache Kwantlen à l'acquisition des qualités d'employabilité visées.

Les compétences attendues des étudiants doivent être constatées et consignées avec les activités où elles seront employées. Le guide note que plus le niveau des études s'élève, plus s'élève aussi le niveau des qualités d'employabilité essentielles. Les départements ou les disciplines ont le choix d'établir l'ensemble des qualités essentielles pour chaque niveau d'un programme ou pour tous les niveaux de leur discipline.

Mount Royal

Le Mount Royal College a fait de grands efforts pour soutenir les enseignants appelés à concevoir et à appliquer des programmes pédagogiques par résultats. Il a notamment créé des ressources et des ateliers afin de faciliter au corps enseignant l'apprentissage et l'évaluation des qualités d'employabilité générales ou essentielles correspondant aux « résultats à l'échelle de l'établissement ». Le gros de cette aide a vu le jour en prévision des premières étapes de l'initiative et comme réponse aux préoccupations alors exprimées par les enseignants.

Les intéressés s'inquiétaient entre autres de la surcharge de travail, des atteintes possibles à l'indépendance pédagogique, de l'influence de la grande entreprise dans ce passage du modèle traditionnel à un modèle axé sur les résultats, d'une perte de droit de regard sur les programmes d'études par l'imposition de résultats en fonction des compétences d'employabilité, et du déplacement des heures d'enseignement entre l'apprentissage du contenu et l'apprentissage des

qualités d'employabilité. L'expression de ces préoccupations a donné lieu à une démonstration importante de soutien et à la mise au point de ressources très diverses.

En voici des exemples :

1. On a créé le Faculty Curriculum Group, qui veille à ce que tous les secteurs d'enseignement aient voix au chapitre dans le déroulement de cette initiative.
2. On a mis à contribution tout le corps enseignant pour bien voir à quoi ressemblaient dans la pratique les six résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement.
3. On a élaboré un plan stratégique visant à mieux faire connaître ces résultats aux étudiants et aux enseignants et créé une trousse d'information qui renseigne mieux ces derniers sur les éléments de justification et les arguments à la base des modèles pédagogiques par résultats.
4. On a produit un guide détaillé *The Bridge to College Wide Learning Outcomes – How to Create a Course Outline with Learning Outcomes* qui aide les enseignants à mieux indiquer les résultats de leurs cours sur le plan des connaissances et des capacités.
5. On a aidé les enseignants à trouver de bonnes stratégies d'intégration des compétences d'employabilité aux résultats visés sur le plan des connaissances.
6. On les a aidés à adopter des pratiques d'amélioration continue qui éclairent et renforcent leur enseignement et encouragent les étudiants à développer les connaissances et les capacités visées.
7. On a rendu l'évaluation triple (par l'élève, l'enseignant et l'employeur) plus délibérée, générale et systématique dans tout l'établissement de sorte que les pratiques d'évaluation permettent de favoriser l'apprentissage, de jauger les progrès et d'améliorer les méthodes pédagogiques.
8. On a voulu que, dans leurs travaux, les équipes interdisciplinaires de résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement cherchent surtout à a) mettre au point des ressources pour consolider divers résultats d'apprentissage et b) créer une base de données sur les stratégies efficaces d'enseignement et d'évaluation de manière à constater les succès, à répandre les pratiques fécondes et à encourager l'innovation. Tout récemment, on a créé une vidéo et un guide qui aident les étudiants et les enseignants dans leurs efforts respectifs d'obtention et d'évaluation du résultat « efficacité en groupe ».
9. On a créé un « institut » annuel de deux jours où les enseignants de tous les programmes passent en revue les documents sur les résultats d'apprentissage, les techniques d'évaluation, les stratégies d'enseignement et les changements d'ordre organisationnel et où aussi ils reçoivent des services de soutien.
10. On a créé un programme de trois ans de soutien de l'enseignement qui est obligatoire pour les nouveaux enseignants et qui les aide à développer leurs compétences en enseignement et en gestion de classe, ce qui comprend une initiation au modèle d'enseignement-évaluation par les résultats.

Un grand nombre de documents mentionnés (et d'autres) peuvent être consultés à <http://www.mtroyal.ab.ca/fcg>.

Avons-nous réussi? Comment le savons-nous?

Tant le Kwantlen University College que le Mount Royal College reconnaissent que le constat du degré de réussite des initiatives menées est primordial pour l'avenir de l'intégration des qualités d'employabilité essentielles à leurs programmes d'études. Ils ont cependant choisi des moyens différents pour prendre la mesure de cette réussite.

Maîtrise des compétences d'employabilité dans le programme BBA de gestion d'entreprise

Une façon de mesurer les résultats de l'intégration des qualités d'employabilité essentielles aux programmes d'études à Kwantlen est d'examiner si le programme de baccalauréat en administration des affaires qui porte sur la gestion d'entreprise prépare bien les étudiants au monde du travail. Une étude de cas réalisée en matière d'employabilité auprès des diplômés de 2001 et 2002 du programme BBA en études de l'entreprise nous indique que la majorité des répondants croyaient que la formation reçue les avait aidés tant à trouver qu'à exercer un emploi. En 2001, la totalité des diplômés interrogés jugeaient la formation reçue assez utile ou très utile à l'obtention d'un emploi. En 2002, une proportion toujours impressionnante de 90 % s'est dite du même avis. En 2001, 80 % des répondants voyaient leur formation comme utile à l'exercice de leur emploi et, l'année suivante, la proportion était encore plus élevée à 88 %. Chez la majorité des diplômés interrogés, les emplois étaient aussi liés à leurs études. En 2001, 60 % avaient trouvé un emploi « quelque peu » ou « très » lié à leurs études; en 2002, 38 % avaient un emploi très lié et 38 % encore, un emploi quelque peu lié.

Maîtrise du contenu

Une autre façon de jauger le succès de l'initiative des qualités d'employabilité essentielles est de voir comment les étudiants du Kwantlen University College se comparent aux étudiants d'autres programmes du même ordre. L'intégration des compétences personnelles et sociales a-t-elle nui à l'apprentissage du contenu? Une étude des concentrations en programmes de l'entreprise dans les établissements postsecondaires nord-américains montre bien que les étudiants du programme BBA de Kwantlen maîtrisent le contenu de leurs études. Cette étude a été menée en 2002 auprès des diplômés des programmes d'administration des affaires de 441 établissements de tout le territoire nord-américain. Le Kwantlen University College a été le seul établissement canadien à participer. Il s'agissait de mesurer les connaissances des élèves et leur capacité d'appliquer des données, des concepts, des théories et des méthodes analytiques importants. Les étudiants de Kwantlen se sont classés au 76^e percentile.

Demander aux gens

Il suffit d'interroger les enseignants pour bien voir que toute nouvelle initiative a ses champions et ses détracteurs. Priés de réfléchir à leur réaction initiale à l'initiative des qualités d'employabilité essentielles de Kwantlen, les intéressés se sont rappelés que, « au début », le groupe chargé d'étudier cette question était le comité « à éviter » pour une participation bénévole ou une affectation. Si certains enseignants voyaient cette initiative d'un bon œil ou étaient à tout le moins disposés à écouter ce qu'avait à dire l'industrie, d'autres jugeaient que cette même industrie s'immisçait dans l'enseignement supérieur et que la liberté pédagogique en souffrirait. Là où les liens avec l'industrie étaient évidents comme dans les programmes en administration des affaires ou en mécanique automobile, l'initiative a été plus généralement acceptée. Il y a eu résistance là où les gens ne comprenaient ni ne discernaient les éventuels rapports entre le monde de l'enseignement et le monde du travail.

Il a fallu un champion interne dévoué pour que l'initiative des qualités d'employabilité essentielles donne des résultats bien palpables sous forme d'exigences de plans de cours et de matrices. Vers la fin du projet, on sentait que, la connaissance du projet manquant, l'enthousiasme manquait aussi. On craignait que le fruit de ce travail ne soit tout simplement perdu.

Il est vrai que, grâce au conseil pédagogique du Kwantlen University College, les qualités d'employabilité essentielles ont bel et bien été intégrées aux plans de cours, ainsi que l'exigeait la politique adoptée. S'il est « tout à fait bon » d'indiquer ces compétences essentielles dans les plans de cours, il reste à savoir dans quelle mesure et à quelle fréquence les compétences essentielles en question sont réellement exploitées ou mises en valeur dans les classes. Ces qualités essentielles ne sont-elles pas une pure formalité que l'on reporte de plan de cours en

plan de cours? On a aussi noté que, si les plans de cours de Kwantlen font bel et bien état des compétences personnelles et sociales, on ne contrôle guère leur intégration à l'échelle d'un programme.

Dans un certain nombre de commentaires, on a mentionné que les ateliers organisés aux premières étapes du projet ont grandement perdu de leur réalité par la suite. On a fait observer que, malgré ce bon « soutien » des enseignants, rien ne les aidait vraiment à apprendre à mieux enseigner. On peut parler d'un progrès pédagogique permanent dans des domaines comme celui de l'enseignement coopératif, mais on n'a pas insisté sur le développement et l'apprentissage des qualités d'employabilité essentielles.

Mount Royal

Plan d'évaluation

C'est à l'automne de l'an 2000 que le Mount Royal College a commencé à élaborer des principes directeurs et un cadre d'évaluation des résultats d'apprentissage au niveau des cours et des programmes et à l'échelle de l'établissement. Le *Plan for Assessment of Student Learning Outcomes* présente ces stratégies d'évaluation.

Les enseignants font l'évaluation, par des méthodes qu'ils choisissent eux-mêmes et dans le contexte des cours qu'ils donnent, de l'apprentissage individuel des élèves en ce qui concerne les résultats à l'échelle de l'établissement (compétences de base). Ce constat évaluatif des résultats d'apprentissage visés au niveau des programmes est établi et présenté tous les ans par les enseignants des divers programmes. Voici quelques-unes des méthodes employées à ce niveau :

- échantillonnage des travaux des étudiants;
- sondages, interviews et groupes de discussion avec les diplômés;
- enquêtes auprès des contrôleurs de stage et des employeurs;
- évaluation des acquis d'apprentissage;
- analyse des résultats d'examen de certification.

Dans les rapports d'évaluation présentés par les secteurs d'enseignement, on répond aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qui a été évalué, quelle information a-t-elle été recueillie et comment?
- Quelles conclusions ont-elles été tirées?
- Quelles mesures sont-elles prises et/ou planifiées comme suite aux évaluations?
- Quels pourraient être les points de mire au prochain cycle d'évaluation des résultats?

Au niveau de l'établissement, on se reporte à des mesures évaluatives pour juger du degré d'acquisition par les diplômés de l'ensemble des compétences correspondant aux résultats à l'échelle de l'établissement. À ce jour, on ne s'est pas encore doté à cette fin de méthodes d'évaluation, mais le Faculty Curriculum Group étudie actuellement la question. On s'attache aux méthodes et aux instruments d'évaluation : examens normalisés, échantillonnage des travaux des étudiants, entrevues de fin d'études, etc. On peut penser que les méthodes choisies varieront selon les six résultats à l'échelle de l'établissement.

Dans l'intervalle, le sondage annuel auprès des diplômés de Mount Royal nous indique en gros qu'une majorité d'entre eux sont d'avis que le collège les aide vraiment à acquérir les qualités d'employabilité générales ou essentielles. Chaque année, on demande aux diplômés d'indiquer dans quelle mesure la formation reçue à Mount Royal les a aidés à acquérir ces compétences essentielles. Le tableau qui suit présente les résultats de 1999 et 2000 :

Compétences/année	1999	2000
Réflexion	86,4 %	87,5 %
Efficacité en groupe	75 %	78,3 %
Communication	81,9 %	83,6 %
Recherche et évaluation d'information	74,6 %	74,4 %
Réflexion d'ordre éthique	77,2 %	77,1 %
Apprentissage de l'informatique	48,8 %	51,6 %

Autres instruments d'évaluation

On a proposé à Mount Royal un projet de portefeuille électronique offrant de nouvelles possibilités d'évaluation des résultats d'apprentissage tant au niveau des programmes qu'à l'échelle de l'établissement. Ce projet vise à constituer des archives électroniques des travaux des étudiants, ce qui pourrait à son tour permettre d'évaluer leur obtention des résultats d'apprentissage au double niveau des programmes et de l'établissement.

Demander aux gens

Les discussions menées avec les enseignants de Mount Royal nous indiquent que ceux qui travaillaient dans des programmes axés sur les compétences et la carrière ont simplement vu une autre mouture de ce qu'ils faisaient déjà dans l'implantation d'un cadre de qualités d'employabilité essentielles ou de résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement. La façon dont Mount Royal a structuré l'initiative des compétences générales a incité les enseignants à se porter volontaires et à participer à l'exercice d'élaboration du cadre conceptuel des résultats à l'échelle de l'établissement. Cela devait à son tour permettre aux divers départements d'examiner le volet des compétences personnelles et sociales et de l'intégrer à leurs programmes respectifs.

Les ressources mises à leur disposition par l'Academic Development Centre ont permis aux secteurs d'enseignement de développer les instruments et les modèles fournis. On les a incités à manifester tant leurs appréhensions que leur créativité. On leur a dit : « Si vous le demandez, il y aura toujours beaucoup de soutien pour vous. » Comme des enseignants ont fait partie du Faculty Curriculum Group, le corps enseignant a pu voir de l'intérieur et mieux comprendre les intentions à l'origine de l'initiative des compétences générales en employabilité.

On a aussi financé des journées de réflexion de département où les enseignants ont pu directement s'attacher aux conséquences et aux exigences de cette initiative. Ces « retraites fermées » ont aussi été l'occasion pour les enseignants des programmes de fixer délibérément ou d'aménager les résultats de leurs cours de sorte que les six résultats à l'échelle de l'établissement soient visés sur la durée de leurs programmes.

À cause de la déclaration annuelle exigée des résultats, on a de plus en plus sollicité la rétroaction tant des employeurs que des étudiants. Au départ, les employeurs se demandaient bien pourquoi on les consultait. Aujourd'hui, ils peuvent voir où et comment ils ont des liens avec les divers programmes et quelles possibilités de stages ils peuvent offrir aux étudiants.

Comment entretenons-nous le mouvement?

Dans tout grand mouvement de changement, on atteint un point où il faut réexaminer l'intention de départ et décider si on maintient ou change le cap. Les champions de ce mouvement des qualités d'employabilité essentielles désirent continuer, alors que les détracteurs espèrent que celui-ci disparaîtra comme par enchantement et qu'ils pourront reprendre la vie qui était la leur avant qu'on ne leur impose cette toute dernière source d'irritation.

Kwantlen

Les enseignants du Kwantlen University College se sont dits d'avis que l'intégration des qualités d'employabilité essentielles était « banalisée » dans leur établissement. On a certes éveillé une conscience générale de ce que pouvaient être les compétences personnelles et sociales, mais on peut craindre que l'initiative ne soit pas alimentée en réflexions outre mesure. Si on veut que le projet garde sa « visibilité » dans l'établissement, on devra multiplier les occasions et les moyens de rafraîchir la mémoire des enseignants. On a fait valoir que l'apprentissage des qualités d'employabilité essentielles était un moyen, et non une fin en soi. En définitive, le but de tout établissement d'enseignement est d'amener son diplômé sur le marché du travail et de faire en sorte qu'il s'y tire bien d'affaire.

Depuis que le groupe de travail Skills21 a été démantelé, le conseil pédagogique de l'établissement ne voit que les plans de cours présentés. Il perd de vue le programme même. C'est là quelque chose de marquant et de décevant, puisque l'intention de départ n'était pas de faire en sorte que chaque cours comporte toutes les compétences essentielles, mais que celles-ci se retrouvent toutes dans un programme sur sa durée. On doit viser plus globalement et plus délibérément le niveau plus général des programmes. Il y a peut-être lieu de reconsidérer les plans de cours présentés ces trois ou quatre dernières années et de regarder de plus près ce qu'il advient lorsqu'une proposition passe par le conseil pédagogique.

Une autre crainte exprimée est que les enseignants de Kwantlen puissent obtenir de l'argent pour des activités de perfectionnement professionnel « à l'extérieur », alors qu'il n'y a guère d'activités correspondantes « à l'interne » sous forme d'ateliers. Les préoccupations au sujet du peu de ressources mises à la disposition du personnel ont pour effet d'aggraver la question.

Mount Royal

Dans le plan d'application dressé à Mount Royal, on a ménagé des possibilités d'évaluation des réussites et des échecs. Les enseignants de cet établissement indiquent que l'initiative d'évaluation des résultats d'apprentissage a donné de la cohésion et une optique plus large à chaque programme, chacun devant constater les compétences et la maîtrise du contenu qu'acquiert le diplômé en menant ce programme à bien. Ajoutons que l'initiative a encouragé le suivi et l'évaluation des progrès accomplis dans un programme. Les enseignants peuvent aujourd'hui modifier leurs programmes en s'inspirant d'une « vue d'ensemble » plutôt que d'une mentalité de « rapiécage ».

On ne peut douter que l'initiative d'évaluation des résultats d'apprentissage ait été vorace en main-d'œuvre et autres ressources à Mount Royal. Si on ajoute l'intégration des qualités d'employabilité essentielles à d'autres grandes initiatives de l'établissement (intégration technologique, internationalisation, transformation du mandat, etc.), on se rend compte que le corps enseignant se fatigue. Le collège doit s'assurer que l'initiative d'évaluation des résultats ajoute de la valeur à l'éducation qui se donne et engendre un avantage concurrentiel. L'impression acquise à ce jour dans l'établissement – si on se fonde sur la rétroaction des étudiants, d'une grande partie (mais non de la totalité) du corps enseignant et des employeurs – est que cet investissement en énergie et en ressources en a valu la peine. Les rapports annuels d'évaluation présentés par les secteurs d'enseignement seront un excellent moyen de jauger la valeur durable et le succès de cette initiative.

Quelles leçons avons-nous apprises?

Les réactions à l'initiative des qualités d'employabilité essentielles tant à Kwantlen qu'à Mount Royal sont typiques des attitudes qui se manifestent dans tout grand mouvement de changement. Le temps passe et il y a des gens qui pensent que les choses se sont toujours faites de cette façon (institutionnalisation) et d'autres qui ne savent même pas que quelque chose s'est fait.

Kwantlen

Si on réfléchit à l'initiative des compétences personnelles et sociales au Kwantlen University College, on peut voir comment une idée qui est née dans le secteur des métiers a gagné tout l'établissement. On s'accorde à dire que ce n'est pas là une initiative qui est venue du sommet. Les enseignants ont eu voix au chapitre dans l'élaboration des matrices des qualités d'employabilité essentielles. Ils ont participé à la collecte de données et aux travaux du groupe de travail Skills21. Il faut aussi dire que Kwantlen n'a pas tout simplement repris à son compte la Liste des compétences relatives à l'employabilité du Conference Board du Canada.

Rétrospectivement, il est plus facile de voir le rapport de convenance entre un cadre de qualités d'employabilité essentielles et les programmes d'études « appliquées ». Il est plus difficile de rapprocher un tel cadre des programmes plus généraux de passage à l'université. Comme l'a fait remarquer quelqu'un, le moment est venu que le projet refasse surface. Il semblerait que, à Kwantlen, le projet a eu un bon départ pour ensuite commencer à s'effacer. À la prochaine section sur les perspectives d'avenir, nous résumerons les recommandations présentées par l'équipe de projet de Kwantlen.

Les personnes interrogées conviennent que, pour de futures initiatives, il faudra songer à une intense campagne de sensibilisation de sorte que les enseignants « dans les tranchées » comprennent bien ce que sont les qualités d'employabilité essentielles, la terminologie employée et le lien entre la classe d'apprentissage et le milieu de travail. Il faut aussi que les dirigeants saisissent bien, orientent et expliquent la vision des compétences personnelles et sociales et fassent essaimer l'initiative hors de l'établissement. Cette « adhésion » de l'administration et la fourniture de ressources financières à des fins de formation aideront les enseignants à « monter à bord ».

Mount Royal

Le cheminement n'a pas été facile, mais on a pu compter sur des ressources appréciables tout au long de la conception et de la réalisation de cette initiative. Des inquiétudes se manifestent maintenant que les ressources commencent à diminuer. Du côté des aspects positifs, certains responsables de programmes ont décidé de poursuivre, puisque l'intégration des qualités d'employabilité essentielles est ce qu'il y a de logique à faire à leurs yeux. Les diplômés peuvent clairement exprimer ce qu'ils ont pu acquérir comme compétences. À la section qui suit sur les *perspectives d'avenir*, nous récapitulerons les recommandations par lesquelles le Mount Royal College prévoit répondre aux besoins futurs.

Perspectives d'avenir

À Kwantlen comme à Mount Royal, on a dégagé de vastes recommandations qui constituent une mine d'indications tant pour ceux qui travaillent aux initiatives des compétences personnelles et sociales dans ces établissements que pour ceux qui désirent en réaliser dans d'autres maisons d'enseignement.

Kwantlen

L'équipe de projet de Kwantlen a fait des recommandations dans quatre domaines : procédure, terminologie et structure, promotion et prochaines étapes.

Procédure

1. La procédure relative au cadre des compétences d'employabilité et aux activités de collecte de données gagnerait à faire l'objet d'une analyse, d'une validation et d'une révision permanentes.

2. On devrait songer à une participation des étudiants, à une meilleure promotion du programme auprès des enseignants et à un examen de la rétroaction reçue à l'occasion des entrevues.

Le but ultime serait de rendre inutile la procédure d'examen en adoptant une procédure d'approbation de cours qui garantirait que les qualités d'employabilité essentielles seraient un objectif tout aussi explicite des cours à Kwantlen et que toutes les compétences essentielles seraient visées au niveau des programmes.

Terminologie et structure du cadre des qualités et compétences personnelles et sociales

1. On devrait revoir la terminologie des qualités d'employabilité essentielles et des compétences liées à Kwantlen pour qu'elle soit claire et intelligible à tous les intéressés. On devrait peut-être aussi regrouper les compétences essentielles en question.

Pour ce qui est de la constatation des compétences personnelles et sociales, on a déterminé que c'étaient les compétences en communication verbale et écrite et les compétences technologiques qui étaient les moins présentes. On devrait demander aux spécialistes de ces aspects a) d'établir si les compétences relevées peuvent raisonnablement s'acquérir et conviennent aux programmes du Collège universitaire et b) de conseiller les enseignants sur la façon d'inclure ces compétences dans les cours et les programmes.

Promotion

1. Les résultats du projet de Kwantlen devraient être diffusés à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement.
2. On devrait tenir des ateliers sur les compétences personnelles et sociales à l'intention des enseignants et des étudiants.

Prochaines étapes

On a recommandé une grande diversité de mesures pour l'avenir :

1. On devrait réappliquer la procédure à tous les cours et les programmes du Kwantlen University College.
2. Le conseil pédagogique devrait exiger que chaque programme enseigne toutes les qualités d'employabilité essentielles, sauf s'il s'agit de compétences jugées inutiles par le comité consultatif externe d'un programme.
3. Le Kwantlen University College devrait soutenir la conception et la réalisation de cours particuliers portant sur ces compétences essentielles, notamment en communication verbale et écrite et en technologie.
4. Les enseignants devraient être encouragés à employer des techniques sur le mode d'apprentissage actif comme celles de l'enseignement coopératif.
5. On devrait mener des sondages auprès des diplômés et de leurs employeurs pour juger de l'apprentissage effectif des qualités d'employabilité essentielles et de la satisfaction à l'égard de l'application de ces compétences en milieu de travail.
6. Le conseil pédagogique devrait établir une procédure permettant de produire des attestations de qualités d'employabilité essentielles à l'intention des étudiants intéressés.
7. On devrait recueillir, gérer et présenter efficacement des données de recherches permanentes qui sont faciles à consulter et accessibles aux enseignants, aux conseillers et aux étudiants.

Le Kwantlen University College collabore avec le Collège Selkirk à un projet de définition des résultats d'apprentissage dans les programmes postsecondaires. Le projet des matrices de compétences d'employabilité de Kwantlen servira de grand point de départ à cette initiative et se trouvera renforcé par ce nouveau projet.

Les difficultés éprouvées tout au long du projet d'évaluation des résultats d'apprentissage ont fait faire les observations suivantes et fait voir des secteurs à examiner plus avant.

Enseignants

1. La spécialité ou le contenu peut rendre plus ou moins difficile la tâche d'évaluation et d'adaptation des pratiques pédagogiques en vue d'améliorer l'acquisition de compétences par les étudiants. Il faut un double perfectionnement permanent du corps enseignant et des ressources d'enseignement et d'évaluation.
2. L'évaluation des résultats au niveau des programmes ou à l'échelle de l'établissement ne rend pas compte des capacités pédagogiques individuelles des enseignants, mais constitue un moyen de constater les difficultés d'enseignement et d'apprentissage et les secteurs où les programmes d'études doivent s'améliorer.
3. La constatation et le soutien de l'obtention des résultats d'apprentissage par les étudiants se situent au cœur même de la philosophie pédagogique à Mount Royal.

Étudiants

1. Les étudiants doivent prendre une part active à leur propre apprentissage et au développement de leurs compétences.
2. Les étudiants doivent faire le lien entre ce qu'ils étudient et les compétences qu'ils développent. Ils doivent apprendre à transférer ces compétences de l'école à l'entreprise, au foyer et au milieu.

Collège

1. La question de savoir si on doit évaluer ce que possèdent les étudiants tant à l'arrivée qu'au départ comme compétences de base suscite un débat considérable dans le cadre de l'initiative d'évaluation des résultats d'apprentissage.
2. C'est tout un défi d'implanter un modèle d'évaluation de résultats dans les cours et les programmes de passage à l'université. On peut notamment songer à adapter le modèle au niveau des disciplines par opposition au niveau des programmes.
3. Les activités des équipes de résultats d'apprentissage à l'échelle de l'établissement doivent s'aligner sur l'initiative globale que mène Mount Royal.
4. L'évolution du rôle du corps enseignant et de l'établissement dans la facilitation de l'apprentissage doit faire l'objet d'un suivi permanent.
5. Les résultats d'apprentissage des étudiants et leur évaluation sont une riche occasion d'avancement du savoir pédagogique.
6. Il faut continuer à appuyer les disciplines et les départements, les équipes de résultats d'apprentissage et les enseignants pour que l'initiative soit couronnée de succès.
7. Les secteurs d'enseignement considèrent le portefeuille électronique comme un outil d'évaluation des résultats tant au niveau des programmes qu'à l'échelle de l'établissement.
8. Certains ont proposé de faire des résultats à l'échelle de l'établissement des compétences de base pour tout le personnel de Mount Royal.

En conclusion

Ce n'est jamais chose facile d'opter pour l'intégration de l'apprentissage des compétences personnelles et sociales dans des maisons d'enseignement établies. Tant à Kwantlen qu'à Mount Royal, on a voulu compter parmi les « premiers adoptants » ou, ce qui est plus juste, parmi les « premiers instigateurs » du mouvement des compétences personnelles et sociales. Dans l'un et l'autre des établissements, on a décidé de se reporter au Profil des compétences relatives à l'employabilité du Conference Board du Canada (1992) et à d'autres initiatives semblables avant de créer son propre profil de qualités d'employabilité essentielles.

On éprouve de la difficulté à aller au-delà des programmes d'« études appliquées » avec l'initiative et à chasser le mythe répandu selon lequel il n'existe aucun rapport direct entre

certaines programmes et l'employabilité. Beaucoup soutiendront que les compétences personnelles et sociales ont bien leur place dans tout domaine. Pour la plupart, les parents vous diront que ce qu'ils veulent en définitive, c'est que leur fils ou leur fille « trouve un emploi ».

Interrogé sur les profils de compétences essentielles relatives à l'employabilité de DRHC, on a noté que ceux-ci ne sont pas aussi en vue que la liste correspondante du Conference Board du Canada. On peut ajouter que les profils de DRHC ne peuvent être consultés au site Web de ce ministère que depuis trois ans. Jusqu'ici, la majorité des profils diffusés ne renseignent que sur les tâches et les niveaux de complexité dans les emplois de débutant. Comme le projet réalisé dans ce domaine par DRHC s'étendra désormais aux professions libérales et aux métiers, l'information qu'il livrera sera précieuse pour les enseignants des divers programmes.

PERSONNES-RESSOURCES

Kwantlen University College
Gordon Lee
Vice-président associé, Services stratégiques
12666 – 72^e avenue
Surrey (Colombie-Britannique) V3W 2M8
Courrier électronique : gordon.lee@kwantlen.ca

Mount Royal College
Jim Zimmer
Directeur, Academic Development Centre
4825, chemin Richard
Calgary (Alberta) T3E 6K6
Courrier électronique : jzimmer@mtroyal.ab.ca

**Compétences et aptitudes personnelles et professionnelles du Kwantlen
University College (1992)**

Creative Thinking and Problem Solving Skills

Recognizes problems and generates new ideas; devises and implements plan of action.

Foundation Competencies

observe and record data accurately
define and articulate the problem
identify information gaps
identify constraints and limitations
create, test, modify solutions as necessary for implementation

Advancement Competencies

make generalizations (transfer knowledge and training to new situations)
document a systematic decision-making process using appropriate methods and comparison
facilitate the creative problem-solving process using a variety of techniques such as brainstorming, analogy, probing, attitude, analysis
identify the impact of solutions on resources (personnel, financial, time, etc.)
critically evaluate information for accuracy, relevance, and importance
think critically and act logically to evaluate situations

Oral Skills

Receives, attends to, interprets, and responds to verbal/non-verbal messages and other cues.
Organizes ideas and communicates orally.

Foundation Competencies

ask questions to find meaning
use active listening techniques
summarize conversations briefly and accurately
give oral instructions one-on-one
use the telephone for a variety of reasons to exchange information in a courteous and efficient manner
participate in meetings (business and small groups)
explain one's job to people at all levels of the organization
interview and be interviewed for information
present a reasoned argument clearly and tactfully on an issue
distinguish between non-verbal and verbal messages

Advancement Competencies

participate in a teleconference
organize and conduct meetings
converse in a professional manner in a variety of situations, including work-related situations
present a formal speech to general audience
make impromptu presentations

deliver an effective oral presentation to inform or instruct or persuade
use strategies to encourage conversation and discussion
communicate effectively using voice mail
communicate orally in another language besides English

Interpersonal Skills

Works with others effectively.

Foundation Competencies

work within the culture of the company/community (including appearance, hygiene)
develop rapport with people
give appropriate feedback
respond effectively using common sense and knowledge
demonstrate an appropriate level of confidence
respond in a sensitive manner to the thoughts, opinions and feelings of others
contribute to a climate where work is mutually beneficial
demonstrate a flexible and open-minded attitude towards change

Advancement Competencies

resolve conflicts with others
constructively challenge assumptions and traditions
recognizes and manages stress in oneself and others

Teamwork and Leadership Skills

Participates as member of a team. Contributes to the group effort and success.

Foundation Competencies

participate actively and productively on the team
establish co-operative working relationships with others in the group
solicit and respond to constructive feedback
establish goals and priorities
prepare and follow schedules
resolve conflicts among team members

Advancement Competencies

use conflict creatively (e.g. devise “win/win” situations)
coaches team members and others
provide leadership to the team when appropriate
establish a motivational climate
build consensus
positively reinforce the contributions of others
evaluate personal and organizational characteristics, skills and strategies that facilitate accomplishment of mutual goals

Personal Management and Entrepreneurial Skills

Displays adaptability, sociability, and resource management as well as personal ethics.

Foundation Competencies

take responsibility for his or her own actions and decisions
demonstrate honesty, integrity and personal ethics
to set goals and priorities in work and personal life
plan and manage time, money and other resources to achieve goals

Advancement Competencies

able to promote and market his or her talents and skills
adapt to new situations and demands by applying and /or updating her or his knowledge and skills
set high performance standards
work to satisfy expectations of others (clientele)
demonstrates initiative, motivation, energy and persistence to get the job done
ability to handle stress

Writing Skills

Communicates written thoughts, ideas and information in appropriate documents.

Foundation Competencies

produce written work which is clear, accurate, and concise
be able to write for your audience which may include individuals with different levels of English proficiency, customers, co-workers, supervisors
revise and proofread own work
produce professional documents using writing conventions appropriate to the audience, including a work-related audience
keyboard (i.e. type)

Advancement Competencies

use headings, lists and layout techniques to provide access to information more quickly for readers
create and produce a variety of different documents including memos, short reports, letters, and other industry-specific documents

Reading and Information Skills

Locates, understands and interprets written information in a variety of formats.

Foundation Competencies

read to locate specific information
use standard reference material (dictionaries, catalogues, operating manuals)
read quickly for main ideas only
recognize and define technical terms common to the career area related to the course or program
summarize written material

Advancement Competencies

comprehend and interpret detailed business, scientific and/or technical information from text
search for information in the professional literature (print libraries, electronic data bases, company records, CD-Rom and Internet tools, etc.)

Visual Literacy Skills

Organizes and processes symbols, pictures, graphs, objects and other information.

Foundation Competencies

interpret common graphics (graphs, charts, tables)
select the most effective graphic for a given situation
develop a critical awareness of visual messages (e.g. TV ads, billboards, corporate sponsorship, videos, brochures and pamphlets)

Advancement Competencies

design a poster or other display information for in-house or public information
create multimedia presentations

Mathematical Skills

Performs basic computations. Approaches practical problems by choosing appropriately from a variety of mathematical techniques.

Foundation Competencies

recognize situations that require mathematics

estimate probable answers

decide on the degree of accuracy required for answers

perform basic computations with rational numbers NEW COMPETENCY

express answers clearly

use calculators or appropriate technological tools to perform mathematical calculations accurately

Advancement Competencies

assess potential mathematical strategies for suitability and effectiveness

apply a variety of mathematical techniques with the degree of accuracy required to solve problems and make decisions

transfer the use of mathematical strategies from one situation to another

Intercultural Skills

Works well with people from diverse backgrounds. Respects individual differences.

Foundation Competencies

recognize and respect diversity and individual differences

recognize workplace and community customs currently in practice

understand the intercultural milieu of the larger community

Advancement Competencies

work within the intercultural milieu of the larger community

respond in a sensitive manner to different cultural practices and attitudes as they relate to workplace communication in a multicultural environment

recognize how non-verbal cues vary among cultures

Technological Skills

Works with a variety of technologies.

Foundation Competencies

develop a basic working knowledge of computers and computer operating systems

select and apply appropriate task related technology such as word processing software, graphics, spreadsheets, etc.

use industry-specific computer-generate documents

apply various technologies (other than P.C.) to basic tasks; understand general intent and proper procedures

Advancement Competencies

use telecommunications tools to gather and distribute news and information such as fax, e-mail, etc.

use internet for communication and research

install standard software package according to the instruction and know when to request help

maintain and troubleshoot equipment: prevent, identify or solve basic problems with equipment, including computers and other technologies

Citizenship and Global Perspective Skills

Understands how social, organizational, and global issues are interrelated with individual and local concerns.

Fundamental Competencies

assess her or his own knowledge, skills and attitudes in relation to local and global concerns
develop responsible attitude toward society and the environment
analyze local and global issues from multiple perspectives

Advancement Competencies

develop informed response to local and global issues
demonstrate an understanding of interconnected and global issues
exercise leadership in addressing social and workplace issues
show ability to deal with global change

Mount Royal College
Résultats et composantes d'apprentissage à l'échelle du collège
(1998)

Communication

Communication is the exchange of information, ideas and feelings. The ability to convey messages in a way that will be understood and accurately interpret the messages of others is necessary in academic, vocational, and social environments. In a manner appropriate to their disciplines, MOUNT ROYAL graduates should be able to...

OUTCOME COMPONENTS

interpret and evaluate meaning in a variety of texts and media
 detect nuances of written, oral and non-verbal messages
 understand and use vocabulary, concepts, numbers, symbols, charts, and numerical expressions (appropriate to discipline)
 communicate clearly and concisely using written, spoken or visual formats and media appropriate to the purpose, situation, and audience needs
 demonstrate interpersonal skills by listening effectively, establishing rapport, monitoring non-verbal signals and expressing awareness of, and respect for, self and others
 assess personal effectiveness with regard to written, oral and non-verbal communications.

Computer Literacy

Computer literacy is an essential skill. However, technology is constantly evolving and students need to be capable of adapting to the changes. The graduate should be able to...

OUTCOME COMPONENTS

know computer concepts and terminology
 use computers to communicate
 use computers to process information
 use computers to manage data
 demonstrate competence in discipline-specific technology applications
 apply computing skills to new situations and environments
 show understanding of the legal, ethical, and ideological issues regarding computers, society and the individual

Thinking

Thinking is a process of developing and evaluating perspectives based on knowledge, reasoning, and creativity.

OUTCOME COMPONENTS

Reflective Thinking
 ○ reviewing of ongoing thought processes and experiences
 Creative Thinking
 ○ synthesizing information to lead to a novel and a worthwhile solutions
 Challenging Assumptions
 ○ identifying and considering underlying beliefs, values, parameters, and postulates
 Analytical Thinking (appropriate to discipline)
 ○ breaking down a complex problem into its constituent elements and examining connections between them
 Problem Solving
 ○ achieving goals by using thought processes to overcome the obstacles that prevent an obvious answer
 Decision Making
 ○ identifying and weighing alternatives to make a defensible and informed choice

Ethical Reasoning

Ethical reasoning is a process of recognizing, examining and articulating values, beliefs, principles and contexts that impact decision making and action(s), fostering: responsibility, respect, awareness, integrity, reflection, fairness, and honesty.

OUTCOME COMPONENTS

Ethical reasoning involves the student's abilities to:

articulate personal values and beliefs

recognize and examine multiple perspectives

acknowledge diversity and diverse points of view

examine assumptions and connections among beliefs, decisions, actions and consequences from a variety of perspectives (individual, community, national, and global)

analyze and discuss issues from ethical perspectives

apply ethical principles/frameworks in decision making

Information Retrieval & Evaluation

The ability to retrieve and evaluate information is a life skill that enhances and supports decision making and problem solving. In achieving this outcome, graduates will demonstrate their ability to identify and retrieve information, evaluating at each stage of the process and using the information ethically and responsibly.

OUTCOME COMPONENTS

identify information requirements in a given situation. *What do I need to know?*

identify the types and levels of information which relate to these requirements. *What kinds of information do I need to know and how much?*

identify relevant information sources. *Where can I find it?*

generate search strategies necessary to complete an information search. *How do I find it?*

analyze initial results. *What else do I need?*

refine search strategies. *How do I find it?*

evaluate the quality of the information (source, currency, accuracy, authenticity, relevance, bias). *Is it useful?*

organize information in a relevant fashion to assess completeness. *Are there gaps?*

acknowledge sources of information. *Where did it come from?*

utilize a recognized format for acknowledgement. *How do I cite it?*

assess personal effectiveness regarding information retrieval and evaluation. *How did I do?*

Group Effectiveness

Group effectiveness is the ability to work respectfully with others, to see multiple sides of an issue, to understand that the group has the ability to create more than one individual can, and to be willing to work towards a common goal or purpose.

OUTCOME COMPONENTS

have knowledge of group processes

apply knowledge of group process skills by participating in specific group tasks and by building relationships to support group effectiveness

demonstrate personal effectiveness in the group by being open, flexible, respectful of others and accepting of diversity

communicate effectively in a group setting by listening actively and giving and receiving feedback appropriately

demonstrate personal accountability for the success of the group by exhibiting a commitment to group functioning.

Course Number: CHST 3381
Course Title: Interdisciplinary Practice III
(Caring for Children/Youth at Risk)

FACULTY INSTRUCTOR: Scott McLean (T364)
440-6384
smclean@mtroyal.ab.ca
Instructional Assistant: (Y205)
440-8906

Course Description and Rationale:

The basic philosophy of his course is that a set of attitudes, specific knowledge, skills and proficiencies is unique to the competent child and youth practitioner. The course will explore interventions and strategies utilized when working with children/youth at risk, within a variety of therapeutic milieux.

In order for students to work effectively with abused/neglected and special needs children, youth and their families, they must have the skill and knowledge about therapeutic interventions as well as an understanding of the impact of abuse, neglect and family violence.

Learning Outcomes:

Course Outcomes

Six (6) course outcomes have been identified to prepare students for workplace success. The emphasis of the course is the acquisition of knowledge, skills and interventions relating to youth child and youth at risk.

At the conclusion of this course, students will be able to:

- 1. Demonstrate their ability to identify and critique different intervention approaches and strategies for working with at risk children and youth.*
- 2. Demonstrate their ability to identify different therapeutic milieux and the impact on the child and youth.*
- 3. Demonstrate their knowledge of "Reclaiming Environments" as it relates to their role as a child and youth care practitioner.*
- 4. Demonstrate their knowledge of child and youth development and the characteristics related to abused and neglected children.*
- 5. Demonstrate their knowledge of the concepts relating to the therapeutic relationship and the importance when intervening with at risk children and youth.*
- 6. Demonstrate their ability to communicate information in a professional and ethical manner.*

Program Outcomes

Graduates of the Bachelor of Applied Child Studies will have the knowledge, skills, and attitudes to prepare them to work for and with children within an ecological perspective. They will be able to work effectively with families and communities with the goal of fostering the healthy development of children in our society.

Upon completion of the applied degree, students will have achieved the following learning outcomes. The outcomes marked with an asterisk (*) will be emphasized in this course.

1. **Assessment:** Students will be able to apply their knowledge of child, family, and community development in the development and utilization of a variety of assessment strategies, while demonstrating their respect for and understanding of diversity. (*)

2. **Planning:** Students will be able to plan and develop a wide range of preventive and interventive programs for individuals and groups based on assessment of children, families, and communities demonstrating respect for and understanding of diversity.
3. **Implementation:** Students will be able to implement a wide range of individual and group programs for children and families, based on assessment and planning and their understanding of child and community development.
4. **Evaluation:** Students will be able to select appropriate evaluation tools and/or communication strategies in their work with children and families. (*)
5. **Communication:** Students will be able to apply written and oral communication strategies in their work with children and families. (*)
6. **Professional Ethics:** Students will be able to articulate and apply the values and ethical foundations of human service providers into their practice and decision making.
7. **Policy Analysis** Students will be able to analyze/research the impact of government and agency policies about children and families and advocate for positive change.
8. **Leadership and Management:** Students will be able to apply their knowledge of leadership and management in their professional role in the community.
9. **Diversity:** Students will understand and respect diversity and be able to work effectively with diverse populations.

College Outcomes

Mount Royal College has identified six (6) college-wide learning outcomes that it believes are critical in preparing its graduates for workplace success and a life of continuous learning.

1. **Thinking Skills** (*)

Thinking is a process of developing and evaluating perspectives based on knowledge, reasoning and creativity.

2. **Communication Skills** (*)

Communication is the exchange of information, ideas and feelings.

3. **Information Retrieval and Evaluation** (*)

The ability to gather, retrieve and evaluate information is a life skill that enhances decision-making and problem solving.

4. **Ethical Reasoning** (*)

Ethical reasoning is a process of recognizing, examining and articulating values, beliefs, principles and contexts that impact decision making and actions.

5. **Group Effectiveness** (*)

Group effectiveness is the ability to work respectfully with others and to see multiple sides of an issue while working toward a common goal or purpose.

6. **Computer Literacy** ()

Computer literacy is essential. The graduate will be able to apply computer skills to new situations and environments.

All course offered at the College emphasize one or more of these college-wide outcomes. The outcomes marked with an asterisk (*) will be emphasized in this course.

Student Assessment:

Evaluation and Grading

Assignment # 1 (newspaper articles)	20%
Assignment # 2 (presentation/written summary)	20%
Midterm Exam	20%
Assignment # 3 (research paper)	40%
	<u>100%</u>

A	90%	4.0	B-	73%	2.7	D+	55%	1.3
A-	86%	3.7	C+	68%	2.3	D	50%	1.0
B+	81%	3.3	C	64%	2.0	F	-49%	0
B	77%	3.0	C-	60%	1.7			

Students MUST COMPLETE ALL components of this course to receive a passing grade.

Assignment Matrix

	Course Outcomes	Program outcomes	College Outcomes
Assignment # 1 Students will be required to read and review 4 newspaper articles related to themes of “discouragement” and write a brief summary.	3 and 5	1 and 4	1, 2 and 4
Assignment # 2 Students are to review 3 research journals related to abuse and/or neglect of child/ youth. Each student will be required to write a 3-page summary. In groups of 2 or 3, students will make a formal presentation to class.	1 , 4 and 6	1 and 5	3, 4 and 5
Midterm Exam A cumulative exam covering textbooks, assigned readings and class lectures.	1, 2 and 5	2, 4 and 5	1, 2, and 4
Assignment # 3 Students will be required to complete a 10-12 page paper outlining an intervention approach or strategy for working with children/youth at risk.	1, 3, 4 and 6	1 and 4	1, 2, and 3

Required Text and Materials:

Brendtro, L., Brokenleg, M. & VanBockern, S. (1990) Reclaiming youth at risk: Our hope for the future. Lloomington, In: National Educational Service.

Martens, T (1988). The spirit weeps. Edmonton: Nechi Instuute.

McLean, Scott (2003). Class notes. Calgary: Mount Royal College

CHST 3381 - CARING FOR CHILDREN/YOUTH AT RISK
TOPICS FOR RESEARCH PAPER

Please choose one of the following as a topic for your research paper. Dependent on class size, a few may be duplicated. Otherwise, there is only one topic for each student. Give your choice to the instructor as soon as possible. If you find a relevant topic not listed, ask the instructor for approval.

1. The Therapeutic Milieu
2. The Personal Relationship in Child and Youth Care
3. Structure, Rules, and Routines within the Residential Setting
4. Professional Team Work
5. The Child Welfare Act
6. The Emotionally Abused/Neglected Child
7. The Cycle of Sexual Abuse
8. Characteristics and Treatment of the Sexually Abused Child
9. The Adolescent Sex Offender - Characteristics and Treatment
10. Characteristics and Treatment of the Physically Abused Child
11. Adolescent Addictions - Characteristics and Treatment
12. Education for the Behaviorally/Emotionally Troubled Child
13. The Young Offender System - Principles and Treatment
14. Cross Cultural Issues in Residential Care
15. Separation, Grief, and Loss Issues of Children in Care
16. Play/Art/Music/Drama Therapy for abused children
17. Working with Families in the Child Welfare System
18. Working with the Suicidal Child in Residential Care
19. The Child/Youth Care Association of Alberta
20. The Alberta Association of Services for Children and Families
21. Secure Treatment in the Child Welfare System
22. Street "Kids"
23. Children with Aids in Care
24. Eating Disorders - Anorexia nervosa, Bulimia nervosa
25. Adolescent Sexuality - issues and concerns
26. Sexually Transmitted Diseases
27. Advocacy in Child and Youth Care
28. Family Violence
29. Teenage Prostitution
30. Teen Pregnancy
31. Self-mutilation
32. Fetal Alcohol Syndrome
33. Attachment Disorders
34. Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder
35. Child Pornography
36. Residential Schools
37. Boot Camps
38. Wilderness Schools
39. Aggressive/Violent Behavior in Children
40. Sexually Aggressive Children.

CHST 3381 Research Paper Grading Criteria

A

____ The paper is fully responsive to the topic and displays a sound use of logical thinking with conclusions supported by evidence.
____ Organization is nearly flawless in unity, coherence, and emphasis. Grammar, punctuation, and spelling are correct.
____ The paper responds to the topic with a clear line of argument, the conclusions are always supported by sufficient evidence.
____ Ideas are developed, and transitions within and between topics or assessment areas are signalled. A significant number of sources of information are used including current ones.

B

____ The style is usually clear and grammatically correct.
____ Vocabulary is appropriate for the topic and avoids over simplification or distortion.
____ No more than three serious spelling and punctuation errors occur.
____ The paper is strong in both logic and evidence and is a good response to the topic, and development of ideas is complete.
____ The assessment retains a basic structure. A significant number of sources and information are used including current ones.

C

____ Sentences are clear. Vocabulary is generally appropriate for the topic but at times is over simplified.
____ Punctuation is used successfully, but comma faults may be prevalent. Common words, except perhaps the so-called “demons”, are usually spelled accurately. No more than five serious punctuation and spelling errors are present.
____ The paper responds to the topic with generally undeveloped or repeated ideas. The reader must usually infer logical arguments.
____ A somewhat limited number of resources are used.
____ Paragraphs within the assessment have some structure.

D

____ Informal language and conversational speech sometimes appear in place of appropriate written prose, and vocabulary often is limited.
____ Sentence fragments run-ons and common splices are prevalent, and even common words are occasionally misspelled. As many as eight errors in spelling and punctuation are present. Sources are limited and references are missing or incomplete.

F

____ The paper begins with a response to the topic but offers no logical development.
____ Ideas are repeated frequently, or are presented randomly, or both.
____ Informal language and conversational speech abound. Words are often misused, and vocabulary is limited as to destroy meaning.
____ Errors in grammar, punctuation, and spelling are numerous.
____ The paper offers no real response to the topic, suffers from general incoherence, and has no discernible pattern or organization.
____ Lapses in punctuation, spelling, and grammar often frustrate the reader.
____ The assessment is so brief that any reasonably accurate judgement of the writer’s competence is impossible. Sources of information are limited and/or inappropriate to the topic.

CHST 3381 Caring for Children/Youth at Risk
Assignment # 2
(20% of Final Grade Course)

STUDENT NAME: _____

TOPIC: _____

DATE: _____

Instructions:

1. Each student will research and critique 3 research journals related to abuse and/or neglect of children/youth.
2. Students will complete a **group presentation** (groups of 2 or 3) which shall be in the 10-15 minute time range.
3. Each student will also complete a brief written summary of their review of the articles and the group presentation, which shall be 3 pages in length. Copies must be made available for students in the class (Y205 – Resource Room).
4. The student will be evaluated utilizing the following criteria:

Content (8 marks – 4 marks each)	Presentation (8 marks – 2 marks each)	Three Page Summary (4 marks- 2 marks each)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrated understanding of theoretical concepts (relevant references sited). 2. Demonstrated link between the research and theoretical concepts 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ideas logically developed and supported (clarity of information). 2. Poise during presentation (ability to respond to questions) and clarity of speech. 3. Voice projection and enthusiasm. 4. Met time requirement and use of presentation aides. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ideas logically developed and supported (organized and references sited). 2. Link between the research articles and the theoretical concepts.

5. The following competency scale will be established:

0- Not completed 1- Minimally demonstrated 2- Completed with some competence/confidence 3- Completed with adequate competence/confidence 4- Completed with competence/confidence
--

**Interdisciplinary Practice III
Assignment # 1
(20% of Final Grade Course)**

Students are to read and review 4 newspaper, magazine or internet articles related to the “themes of discouragement”. Students are to complete a two (2) page written assignment per article; and summarize the story, link the “theme” concepts and describe the effects on children and/or adolescents and their families.

The grading criteria of the assignment will be as follows:

CONTENT (3 marks). /3

- Demonstrated understanding of the scenario/situation.
- Demonstrated link between story and the “themes of discouragement”.
- Demonstrated understanding of the effects on children/adolescents and their families.

FORMAT (2 marks). /2

- Ideas logically developed, well organized and clearly expressed.
- Grammar, mechanics and professional presentation.

Total: /5

COURSE CONTENT MATRIX

CHST 3381
Interdisciplinary Practice III
(Caring for Children/Youth at Risk)

CONTENT

REFERENCE

1. INTRODUCTION	Class notes.
2. SEEDS/THEMES OF DISCOURAGEMENT	Reclaiming ... (7-42)
3. MALTREATMENT OF CHILDREN	Class notes Hand-out (Perry)
4. MYTHS OF SEXUAL ABUSE	Spirit Weeps ... (5-10)
5. COMMON ABUSE CHARACTERISTICS	Spirit Weeps ... (11-42) Class notes
6. THE CIRCLE OF COURAGE	Reclaiming ... (43-68)
7. THE RECLAIMING ENVIRONMENT	Reclaiming ... (69-130)
8. INTERVENTION STRATEGIES	Class notes

Compétences personnelles et sociales



Étude de cas

L'intégration des compétences
personnelles et sociales à l'échelle
du collège : le Projet sur les aptitudes
génériques et les compétences personnelles et
sociales du Humber College

Préparée par : George Brown College



**INTÉGRATION DES COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES À L'ÉCHELLE DU
COLLÈGE :
LE PROJET SUR LES APTITUDES GÉNÉRIQUES ET LES COMPÉTENCES
PERSONNELLES ET SOCIALES
DU HUMBER COLLEGE**

Le contexte de l'Ontario

L'Ontario compte 24 collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) qui offrent une formation axée sur la carrière, comme des programmes d'apprentissage, de formation professionnelle et des programmes d'études postsecondaires. Les CAAT offrent aussi des programmes spéciaux qui répondent aux besoins particuliers de certains groupes, comme les nouveaux immigrants et les peuples autochtones. En 2000, les CAAT pouvaient demander l'assentiment ministériel pour offrir des programmes d'études appliquées menant à des grades. Jusqu'à maintenant, trente-cinq programmes d'études appliquées ont été approuvés. Récemment, six collèges d'arts appliqués et de technologie ont obtenu un statut distinct leur permettant d'offrir un plus grand nombre de programmes d'études appliquées menant à des grades.

À la fin des années 1980, le gouvernement de l'Ontario avait commandé une étude sur l'avenir des collèges et instituts de l'Ontario, qui a donné lieu à la publication d'un rapport intitulé *Vision 2000*. Ce rapport recommandait l'adoption de normes de programmes pour le réseau des collèges et instituts. Depuis l'implantation de ces normes dans les CAAT, près de 200 normes de programmes ont été élaborées. Les normes de programmes comprennent des résultats de formation professionnelle, des résultats d'acquisition d'aptitudes génériques et de normes de formation générale. Les étudiants diplômés d'un programme de CAAT doivent obtenir tous les résultats d'apprentissage dans chaque secteur. Les aptitudes génériques sont les aptitudes essentielles pour réussir sur les plans personnel et professionnel, comme les compétences en communication, en mathématiques, en informatique et en analyse, ainsi que les aptitudes interpersonnelles. Il y a onze aptitudes génériques pour les certificats d'un an et treize pour les diplômes de deux et de trois ans. Ces aptitudes sont comparables aux compétences essentielles établies par DHRC et les compétences d'employabilité établies par le Conference Board.

La mise en place de ces normes a incité les collèges et instituts à envisager le programme d'études de la perspective des résultats au lieu de la perspective du contenu. Cela s'est avéré plus facile avec le programme de formation professionnelle, mais plus difficile dans le cas des résultats de l'acquisition d'aptitudes génériques. Pour faciliter la mise en œuvre des normes, les CAAT ont formé le Comité sur la formation générale et les aptitudes génériques, composé d'enseignants et d'administrateurs de chaque institution chargés de ces normes. Ce comité se réunit annuellement et fournit aux représentants des collèges et instituts une possibilité d'échanger des idées et des pratiques exemplaires. Les CAAT ont répondu à l'initiative des normes des compétences personnelles et sociales (CPS) programmes de diverses façons. Nous présenterons ci-après des exemples de pratiques de plusieurs collèges et instituts à l'échelle de la province et une description complète du Projet sur les aptitudes génériques et les compétences personnelles et sociales du Humber College.

Exemples de l'intégration des compétences personnelles et sociales aux collèges et instituts ontariens

Certains collèges et instituts offrent des cours obligatoires à tous les étudiants dans un domaine précis d'aptitudes génériques. De cette façon, tous les étudiants diplômés acquièrent les aptitudes génériques dans ce domaine. Par exemple, le Centennial College exige que tous les étudiants réussissent deux cours d'anglais pour obtenir des résultats d'apprentissage communs dans les aptitudes pour la communication. Le George Brown College exige que tous les étudiants inscrits à des cours non informatiques réussissent un cours autodidacte sans crédits dans des applications informatiques. Le Seneca College a mis au point des cours de fin de semestre, qui

exigent que les étudiants dans leur trimestre final démontrent leur aptitude à évoluer dans le milieu de travail dans plusieurs de leurs programmes.

Certains collèges ont mis au point des modules d'aptitudes génériques qui peuvent être intégrés aux cours existants. Un exemple est le Sheridan College, qui a conçu des modules de mathématiques pour des programmes non mathématiques. Le Conestoga College offre un programme d'études fondé sur une approche axée sur les projets pour déterminer les CPS. Le Sir Sanford Fleming College, dans le cadre de son Programme appliqué d'informatique et de génie, a élaboré des aptitudes pour le travail en équipe et la communication en intégrant la gestion de projets à l'échelle du programme d'études. Par exemple, les cours de formation professionnelle sont associés à l'élaboration d'aptitudes génériques, comme les aptitudes interpersonnelles, à l'aide de devoirs communs. Dans d'autres cas, les enseignants des aptitudes génériques enseignent avec les enseignants de la formation professionnelle, comme on en trouve un exemple au quatrième semestre, dans le cours de Communication grâce à la technologie. Dans le dernier semestre du programme, les étudiants doivent gérer un projet du «monde réel», dans lequel les CPS sont évaluées par tous les enseignants.

Un enjeu majeur identifié par les CAAT est la difficulté de déterminer si l'étudiant a bien obtenu les résultats des CPS. Dans le cas d'un cours d'aptitudes génériques comme les aptitudes en informatique, la détermination est très claire. Elle est toutefois plus difficile lorsque les aptitudes sont intégrées aux cours de formation professionnelle ou aux expériences des stages en milieu de travail. Algonquin College a effectué beaucoup de travail dans ce domaine. De la perspective de la prestation des programmes d'études, chaque plan de cours doit préciser les CPS qui sont enseignées et évaluées dans le cours. Le plan de cours doit aussi indiquer la méthode employée pour évaluer les résultats d'apprentissage des CPS. Le collège a adopté des normes pour chaque aptitude et a mis au point un système qui permet de suivre le cheminement des étudiants individuels dans l'acquisition des aptitudes. Le collège a également recueilli des exemples de travaux d'étudiants qui démontrent l'acquisition des CPS.

Le projet du Humber College

Le Humber College a récemment été désigné par le ministère de la Formation, des Collèges et des Universités à titre d'Institut de technologie et d'enseignement supérieur. Cette nouvelle désignation permet au collège d'offrir jusqu'à 15 pour cent de ses programmes d'études au niveau du baccalauréat. Situé dans l'ouest de Toronto, le Humber College est un des collèges les plus importants de l'Ontario et compte plus de 14 000 étudiants à temps plein et 28 000 étudiants à temps partiel inscrits dans plus de 350 programmes d'études postsecondaires à temps plein et à temps partiel. Il offre des programmes de diplômes, de certificats, d'apprentissage, de deuxième et troisième cycles, ainsi que des baccalauréats d'études appliquées. Le Humber College est un des 12 collèges avant-gardistes de la League of Innovation, choisis pour leur excellence en éducation et en formation.

Comme tous les collèges et instituts de l'Ontario, les programmes d'enseignement postsecondaires du Humber College doivent se conformer aux normes des programmes provinciaux. À la suite de la mise en place de ces normes, les collèges et instituts ont été confrontés au défi de veiller à l'intégration d'aptitudes génériques (CPS) à tous les programmes du collège. Le Humber College a donc décidé d'amorcer un projet à l'échelle du collège.

Raison d'être et description du projet

En 1996, le président du collège, le D^r Robert Gordon, a mis sur pied un groupe de travail chargé d'adapter les normes des aptitudes génériques provinciales aux besoins des programmes offerts au Humber College. Ce groupe de travail, qui représente tous les secteurs du collège, a établi sept aptitudes génériques/compétences d'employabilité et leurs sous-ensembles connexes. Les sept aptitudes génériques/compétences d'employabilité choisies étaient les aptitudes pour la communication, le raisonnement, la rédaction générale, les mathématiques et l'informatique, ainsi

que les aptitudes personnelles et les aptitudes interpersonnelles. En 1999, une équipe a été constituée pour travailler avec chaque programme en vue d'assurer qu'avant juin 2003, tous les programmes postsecondaires enseignent, renforcent et évaluent les aptitudes génériques/compétences d'employabilité et leurs sous-ensembles connexes.

La mise en œuvre des aptitudes génériques/compétences d'employabilité au Humber College s'est faite graduellement. L'équipe de mise en œuvre a commencé par élargir le programme de rédaction générale et établir des résultats d'apprentissage pour les aptitudes en mathématiques et en raisonnement. À la deuxième étape, l'équipe a été élargie pour se pencher sur les résultats d'apprentissage pour les aptitudes personnelles et interpersonnelles. L'élaboration de normes pour les aptitudes en informatique a été la prochaine étape, suivie des aptitudes pour la communication.

Structures et ressources de responsabilité

La mise en œuvre du projet à l'échelle du collège s'est faite sous la direction du vice-président à l'enseignement, appuyé par un coordonnateur de projet et sept membres qui ont travaillé à la détermination des résultats d'apprentissage et des ressources pour les aptitudes choisies. Afin d'informer les enseignants au sujet du projet, chaque école a désigné un représentant qui était chargé des aptitudes génériques. Le coordonnateur du projet a travaillé avec les représentants des écoles pour assurer une consultation élargie, vérifier avec chaque programme les résultats génériques appropriés et établir un plan de mise en œuvre pour chaque programme. Pendant ce processus, on a constaté que la plupart des programmes intégraient déjà d'une certaine façon environ 80 pour cent des aptitudes requises. Le coordonnateur du projet a maintenu la communication et l'engagement avec les programmes grâce à diverses stratégies, notamment en assistant et en faisant des exposés à des réunions de groupes existants, comme les coordonnateurs de programmes et les équipes de programmes. L'intégration a aussi été améliorée grâce à l'analyse de la structure du programme d'études, à des groupes de discussions et à des projets pilotes. L'objectif était de tirer profit de chaque possibilité d'encourager les enseignants à participer à la formulation du processus de mise en œuvre pour leurs programmes respectifs.

Les responsables du projet ont également compilé des manuels de référence pour chacune des aptitudes génériques. Les sept manuels, disponibles en version imprimée et sur cédérom, décrivent les résultats d'apprentissage et les objectifs d'enseignement spécifiques pour chaque aptitude générique. Les manuels renferment également des exemples de techniques pour enseigner, renforcer et évaluer les aptitudes, d'autres références et des exemples de «pratiques exemplaires». (Vous trouverez ci-joint un exemple du «Manuel des aptitudes pour le raisonnement» en annexe « A ».)

Un système de contrôle au niveau des et des cours a également été conçu, ce qui permettait de suivre l'enseignement, le renforcement et l'évaluation de chaque CPS et d'identifier des lacunes. Le système a été intégré au processus d'examen des programmes.

En outre, le projet conçoit également des exigences et des tests finaux pour l'ensemble du collège. Le premier test à être mis au point est un test de mathématiques qui a été piloté et qui est prêt à être administré à l'échelle du collège. Ce test ne sera pas utilisé comme exigence d'obtention du diplôme pour les étudiants individuels, mais plutôt pour déterminer dans quelle mesure le programme permet aux étudiants d'acquérir des aptitudes en mathématiques.

Un autre volet de responsabilité est réalisé grâce à des indicateurs clés de rendement provinciaux. Ceux-ci permettent de sonder les étudiants, les diplômés et les employeurs pour connaître leur degré de satisfaction à l'endroit de la capacité du programme d'enseigner les CPS.

Formation et perfectionnement du personnel

Le Centre d'enseignement et d'apprentissage du Humber College a un vaste programme d'orientation pour les enseignants et il offre un soutien continu pour aider les enseignants à élaborer leurs programmes et leurs cours. Au début des années 1990, les enseignants du Humber College ont mis sur pied un projet de formation des enseignants appelé Learning Exchange Networks (LENS), dans le cadre duquel les enseignants se rencontraient et élaboraient des ateliers et des manuels d'apprentissage autodidacte pour appuyer la conception et la mise en œuvre du programme d'études. La formation du LENS a été intégrée à toutes les activités de formation des enseignants au Humber College. Le processus d'intégration des CPS aux programmes a été assimilé à cette formation continue des enseignants. Une aide additionnelle pour intégrer les aptitudes a été abordée spécifiquement dans les manuels de référence décrits ci-haut.

Récemment, le Humber College a travaillé avec la League for Innovation in the Community College dans le cadre d'un projet visant à actualiser et à développer davantage les modules LENS et à rendre le programme accessible aux collèges communautaires en Amérique du Nord et dans le monde entier. Le projet LENS est décrit en détail à l'adresse <http://www.league.org/leaguetlc/express/inn0212.html>.

Évaluation du projet

Au cours de la dernière année, le Humber College a retenu les services de M. Tony Tilley, ex-vice-président à l'enseignement au Seneca College dans le but d'évaluer le Projet des aptitudes génériques/compétences d'employabilité. Le D^r Tilley a sondé les coordonnateurs de programmes et a organisé deux groupes de discussions avec les enseignants et examiné la documentation. Il a découvert que le projet a servi de base pour intégrer les CPS aux programmes du Humber College et les enseignants ont trouvé que les documents de référence étaient très utiles. Bien que les enseignants à temps plein connaissent bien le projet, beaucoup d'enseignants à temps partiel n'étaient pas au courant de son existence. En plus de sensibiliser les enseignants à temps partiel, le D^r Tilley a également recommandé que les enseignants sensibilisent les étudiants aux CPS et que les étudiants soient encouragés à préciser qu'ils possèdent les CPS.

Leçons apprises

1. **La participation et le soutien continu du président et du vice-président à l'enseignement ont été essentiels pour assurer le succès de ce projet.** Un projet de cette envergure, qui exige la coopération et l'engagement de beaucoup d'intervenants à l'échelle du collège, doit figurer parmi les priorités de la haute direction. Il exige des ressources continues et une bonne visibilité au sein de la communauté collégiale.
2. **Le projet doit avoir des maîtres d'œuvre dévoués à l'échelle du collège.** Le coordonnateur du projet et les enseignants en charge du projet à chaque école ont été essentiels pour maintenir le projet en vie à l'intérieur des programmes.
3. **Les enseignants doivent être pleinement engagés dans chaque aspect du projet.** Tout au long du projet, les enseignants ont été consultés et on leur a offert la possibilité de prendre des décisions clés au sujet de la façon dont les aptitudes seraient intégrées à leur programme. Les enseignants ont également aidé à élaborer les manuels.

4. **Il faut considérer la longue durée de mise en œuvre (six ans – deux pour le rapport du groupe de travail et quatre pour la phase de mise en œuvre) comme une occasion plutôt qu'un problème.** M. Richard Hook, le vice-président à l'enseignement, a considéré le projet comme une possibilité de faire participer les enseignants à des activités utiles concernant l'apprentissage et l'enseignement. Même si le projet a mis l'accent sur l'enseignement des CPS, il ne fait aucun doute que l'enseignement général a aussi bénéficié du processus. Le but du projet était non seulement l'intégration des CPS, mais également l'acquisition de compétences d'enseignement générales pour les enseignants et le leadership au plan de l'enseignement au collège.

5. **Soyez flexible.** Initialement, le projet a commencé avec un horaire, des procédures et des résultats fixes. À mesure que le projet avançait, il est devenu évident que la stratégie de mise en œuvre devait tenir compte des besoins des enseignants et du programme. Plutôt que de perdre l'appui des enseignants, il était préférable de faire un compromis. Un exemple est le test final en mathématiques, qui est maintenant utilisé pour évaluer le programme et non pas des étudiants individuels, tel que prévu initialement.

Renseignements :

M^{me} Judy Clarke, coordonnatrice du projet
Institut de technologie et d'enseignement supérieur Humber
205, boul. Humber College
Toronto (Ontario)
M9W 5L7
Tél. : (416) 675-6622, poste 3280
Courriel : judyclarke@humber.ca

Annexe A
Un exemple du « Manuel des aptitudes pour le raisonnement »

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES/PRISE DE DÉCISIONS

La résolution de problèmes est un processus qui permet de résoudre des situations perplexes en évaluant la qualité de l'information et des idées, en éliminant les préjugés, en établissant des critères et en jugeant la crédibilité des sources. Une pratique extensive de la résolution des problèmes est essentielle pour développer une pensée critique (Paul, 1993).

Résultat d'apprentissage

Au terme de ce cours, l'étudiant sera en mesure d'appliquer ses connaissances pour démontrer ses capacités de régler des problèmes et de prendre des décisions dans son domaine de compétence.

Explication – Chaque fois que nous apprenons, que nous nous rappelons ou que nous construisons quelque chose, nous réglons un problème. Les problèmes peuvent être spécifiques, comme des problèmes d'ordre technique, mathématique, médical, social ou éthique, et la liste pourrait se prolonger. Les problèmes techniques peuvent comprendre des travaux de plomberie ou la réparation d'un ordinateur. Les problèmes mathématiques peuvent consister à rendre la monnaie après l'achat d'un produit ou à mesurer la vitesse du son. Les problèmes médicaux consistent souvent à établir un diagnostic clair ou à effectuer une opération chirurgicale. Les problèmes sociaux dans notre société peuvent comprendre la recherche de solutions pour les sans-abri, la pauvreté et l'abus des enfants, pour n'en mentionner que quelques-uns. Enfin, les problèmes d'ordre éthique pourraient comprendre des questions concernant le clonage et l'accessibilité de l'avortement. Ces problèmes sont diversifiés et il faudra différentes stratégies pour les régler.

Objectifs pédagogiques

L'étudiant pourra :

- 4.2.1 cerner et définir les problèmes dans le contexte du cours
- 4.2.2 recueillir des données au sujet du problème
- 4.2.3 produire un ensemble de solutions de rechange appropriées
- 4.2.4 choisir et mettre en œuvre la meilleure solution

Questions qui aident à acquérir des aptitudes pour la résolution des problèmes et la prise de décisions

1. Comment répare-t-on un ordinateur? (Cette question exige que l'étudiant recueille de l'information, établisse un plan, pose des gestes pour appliquer son plan et évalue ensuite si son plan lui a permis d'atteindre le résultat escompté.)
2. Quelles procédures statistiques devrions-nous utiliser avec un ensemble de données en particulier? Les infirmières devraient-elles être obligées de porter des uniformes lorsqu'elles sont en service? (Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, simplement qu'une décision doit être prise.)
3. Comment pouvons-nous garantir que tous les citoyens ont accès aux soins de santé?
4. Comment les enseignants choisissent-ils les normes pour leur cours?

Exemples de résolution de problèmes/prise de décisions

1. Les étudiants sont capables de déterminer le type de problème auquel ils sont confrontés.
2. Les étudiants sont capables de reconnaître les limites de l'information qu'ils ont recueillie et de leur capacité de raisonnement, ainsi que leur capacité de régler ce problème.
3. Les étudiants sont en mesure d'effectuer un raisonnement inductif, qui leur offre un certain appui mais moins que l'appui conclusif pour les conclusions dégagées dans le processus de résolution des problèmes.
4. Les étudiants sont en mesure d'effectuer un raisonnement déductif, qui leur offre des raisons entièrement conclusives pour accepter une solution dégagée dans un processus de règlement des problèmes (Moore et Parker, 1991).

ANNEXE B

Voici un exemple extrait du manuel d'une stratégie d'évaluation présentée par un enseignant. Cet exemple intègre plusieurs aptitudes génériques.

Exemple C-2

Merci à M. Mike Planche, de l'École de commerce, pour avoir présenté le devoir suivant, qui exige que les étudiants fassent appel à des aptitudes en mathématiques, en lecture, en rédaction et en informatique. Les étudiants doivent également travailler en équipe et régler des problèmes, et appliquer la pensée critique au sujet du contenu du rapport.

Systèmes bancaires, cas n° 1 – Situation de groupe

M. et M^{me} Mah sont venus vous rencontrer au sujet de leur situation financière. À la première entrevue, vous avez appris les éléments suivants :

Ling-Chi, âgée de 33 ans, et son époux Peter, âgé de 30 ans, craignent toujours les factures imprévues. Juste au moment où ils avaient réussi à mettre un peu d'argent de côté, une dépense imprévue survient pour une réparation d'automobile ou de maison ou pour leurs deux enfants d'âge préscolaire, réduisant ainsi leurs petites économies. Malgré leurs revenus annuels combinés, la famille Mah n'a pas beaucoup de marge de manœuvre financière. Ils dépendent fortement de l'endettement de leur carte de crédit, même s'ils ne mènent pas une vie extravagante. Ils ont actuellement 200 \$ dans leur compte d'épargne et leur compte chèque est déficitaire de 950 \$.

La famille Mah vit à Kitchener, en Ontario, et jouit d'une bonne qualité de vie. Peter travaille comme comptable pour un fabricant de meubles à Toronto. Il gagne 51 000 \$ par année, dont 28 % est retenu à la source pour l'impôt sur le revenu, le Régime de pension du Canada et l'assurance-emploi. Le jour, Ling-Chi reste à la maison avec ses deux enfants. Excellente cuisinière, elle gagne 750 \$ par semaine en cuisinant des plats pour un traiteur. Elle ne considère pas qu'il est utile de travailler comme chef puisque ses impôts, sa contribution au RPC et à l'A-E représentent 23 % de son revenu et que ses frais de garderie grugent un autre 120 \$ par semaine. Ling-Chi prend quatre semaines de congé par année.

Leur maison individuelle, qui a un garage et une grande cour (évaluée actuellement à 215 000 \$), leur a coûté 200 000 \$ il y a trois ans et ils doivent maintenant renouveler leur prêt hypothécaire. Le prêt hypothécaire initial de 124 735 \$ était amorti sur 15 ans avec un terme de 3 ans à 9 %. Ils effectuent des versements mensuels, qui comprennent des impôts fonciers de 2 800 \$ par année. Ils renouvelleront leur prêt hypothécaire à la même banque à un taux de 7 % pendant 5 ans, mais ils garderont la même période d'amortissement. Leur maison est située dans un joli quartier où on trouve beaucoup de commodités offertes dans les petites villes qui sont importantes pour Peter et Ling-Chi.

La longue navette que Peter doit faire pour se rendre au travail fait en sorte que la possession d'une automobile fiable est beaucoup plus une nécessité qu'un luxe. Les dépenses d'automobile sont assez élevées pour les Mah, soit 530 \$ par mois pour l'essence, le stationnement et l'entretien, sans compter les assurances, qui viennent ajouter un autre 1 400 \$ par année. Les Mah se sont largement fiés aux cartes de crédit pour payer une bonne part de ces dépenses. Leur dette pour les cartes de crédit s'élève maintenant à 15 000 \$ et les paiements représentent 5 % du solde mensuel (en supposant que le paiement est toujours 5 % de 15 000 \$). Leur automobile est une Toyota 1999, qui est encore détenue à titre de garantie pour un prêt de consolidation de dettes contracté il y a trois ans et demi pour la somme de 18 000 \$ pendant cinq ans à un taux de 11,75 %.

38 Aptitudes générales du Collège Humber en matière de raisonnement

Leur logement de Kitchener a été une autre source de dépenses imprévues. Lorsqu'ils ont emménagé, les fusibles brûlaient constamment. Plusieurs réparations mineures, suivies d'un recâblage global majeur de leur maison l'an dernier, leur ont coûté 3 500 \$. Toutes leurs épargnes ont donc complètement disparu.

À l'exception des besoins des enfants, ils économisent sur presque tout. Peter se plaint souvent de sa garde-robe et il ne magasine que lorsqu'il y a des ventes. Il bénéficie d'un généreux régime d'assurance-maladie payé par son employeur qui a permis à la famille d'économiser de l'argent pour les maux habituels des enfants. Son employeur offre aussi une assurance-vie qui couvre Peter pour l'équivalent de trois fois son salaire annuel et qui comprend une assurance-invalidité équivalant à 70 % de son revenu tant qu'il sera absent du travail.

Peter achète des obligations d'épargne totalisant 3 000 \$ par le biais de déductions mensuelles égales à la source chaque année à compter de novembre (ne tenez pas compte des intérêts), mais il les encaisse immédiatement pour payer les dépenses de Noël à la fin d'octobre chaque année. «Nous avons besoin de chaque dollar», précise-t-il, justifiant son incapacité de mettre de côté assez d'argent pour son REER. Peter avait 32 000 \$ dans son REER à la fin de l'an dernier, mais il a dû retirer 2 500 \$ pendant l'année pour payer des factures.

D'ici trois à cinq ans, ils espèrent que Ling-Chi pourra travailler à temps plein, et Peter recevra une hausse de salaire de 3 500 \$ par année à compter du 1^{er} mai 2003. Le chauffage leur coûte environ 116 \$ par mois et ils dépensent 8 000 \$ pour la nourriture, 2 225 \$ pour les vêtements et un autre 1 650 \$ pour les soins personnels. Ils dépensent environ 60 \$ par mois pour le cinéma et d'autres divertissements, et leur téléphone à la résidence et leur cellulaire leur coûtent 250 \$ par mois. Le service de câblodistribution leur coûte 1 200 \$ par année et l'électricité, qui augmentera de 12 % cette année, totalise 1 404 \$.

En plus de leur vieille automobile (7 000 \$), ils ont un petit bateau d'une valeur d'environ 2 500 \$ qui leur a été donné par un ami qui déménageait. Ils ont réussi à épargner 2 300 \$ pour les études de leurs enfants, qu'ils ont déposé dans un REEE. Toutes les deux semaines, Peter contribue 125 \$ à son REER. À part cela, ils n'ont pas d'autres actifs, mais ils estiment que leurs meubles ont une valeur de 10 000 \$.

TÂCHE :

Préparez un rapport d'évaluation couvrant chacun des sept secteurs du concept de la gestion financière en répondant aux questions ci-après. Votre rapport ne doit pas compter plus de trois ou quatre pages, en plus de la page couverture, qui doit comprendre le nom de votre équipe et la liste de tous les membres. Vous devez utiliser un pas de caractères de 12, à double interligne, avec une marge d'un pouce en haut, en bas et sur les côtés.

1. Décrivez brièvement la situation financière de la famille Mah dans chacun des secteurs du concept de gestion financière.
2. Indiquez plusieurs questions que vous aimeriez poser à la famille Mah dans chaque secteur du concept de gestion financière pendant votre rencontre. (N'oubliez pas que beaucoup de ces questions doivent être des questions ouvertes.)
3. Indiquez, par ordre de priorité, les trois ou quatre principaux secteurs de préoccupation que votre groupe a identifiés pour la famille Mah.

Les rapports doivent être remis à votre enseignant par courriel sous forme de document joint en Word avant le début du cours.

Compétences personnelles et sociales

4

Étude de cas

Comment les collèges et instituts
aident les étudiants autochtones
à acquérir des compétences
personnelles et sociales

Préparée par : Saskatchewan Institute of Applied
Science and Technology



COMMENT LES COLLÈGES ET INSTITUTS AIDENT LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES À ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES

Le principal objectif du Projet de recherche sur les compétences personnelles et sociales est de déterminer comment les compétences personnelles et sociales (CPS) sont choisies, enseignées et évaluées dans les collèges et les instituts au Canada. Ce projet est un effort de collaboration parrainé par l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) et Développement des ressources humaines Canada.

La région du Manitoba/Saskatchewan/Nunavut compte dix-sept institutions membres de l'ACCC. Plusieurs d'entre elles servent un grand nombre d'étudiants autochtones, que ce soit en raison de leur emplacement nordique, de la répartition démographique ou, dans le cas du Saskatchewan Indian Institute of Technologies, du mandat de l'institution. Les programmes offerts vont de l'éducation de base jusqu'à des programmes de préparation à l'emploi, en passant par des programmes menant à des diplômes.

D'après les tendances démographiques de cette région, on prévoit une hausse importante de la population autochtone, considérant de plus en plus que la population croissante des jeunes autochtones sera un contributeur important à la main-d'œuvre à l'avenir. Il est donc impératif de veiller à ce que cette population ait un accès égal au marché du travail et en bénéficie, afin d'assurer l'avenir économique de la région.

Dans la présente étude de cas, nous examinerons la façon dont les CPS sont enseignées dans les collèges et instituts de la région du Manitoba/Saskatchewan/Nunavut et, en particulier, leur incidence sur les étudiants autochtones.

- les pratiques de ces collèges et instituts qui ont des populations étudiantes autochtones élevées sont-elles ou pourraient-elles être adoptées par d'autres institutions?
- existe-t-il des différences importantes au niveau des problèmes auxquels sont confrontées les régions rurales et urbaines et des pratiques des collèges dans les régions rurales et urbaines?

La région du Manitoba/Saskatchewan/Nunavut

Les collèges et instituts dans la région du Manitoba/Saskatchewan/Nunavut, sont très diversifiés. Au sein de la région, les collèges et instituts desservent des étudiants en milieu urbain, rural, nordique et éloigné. Les instituts ont des populations étudiantes très diversifiées. Certains collèges ont le mandat de desservir seulement des étudiants des premières nations ou des étudiants métis. D'autres ont un nombre très élevé d'étudiants autochtones et, par conséquent, axent leurs programmes et leurs services principalement vers ces étudiants. Les institutions qui ont plusieurs campus dans la région considèrent que chaque campus est unique, notamment au niveau du nombre d'étudiants autochtones à chaque campus. Une autre forme de diversité parmi les institutions de la région est la façon dont ils enseignent les compétences personnelles et sociales. Dans la présente étude de cas, nous mettrons donc en lumière des institutions couvrant cet éventail de diversité :

- le Nunavut Arctic College qui offre des programmes et des services à un corps étudiant composé à 95 pour cent d'étudiants inuit.
- le Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology qui offre ses programmes et ses services à des étudiants de toutes ascendances, mais cherche à avoir une population étudiante représentative des populations des premières nations et métis de la province. Les programmes et les services ne sont pas conçus spécifiquement pour les étudiants autochtones. Le SIAST appuie plutôt la réussite des étudiants autochtones en

leur offrant des services de soutien dans le cadre de son Programme d'égalité en matière d'éducation.

- le Red River College a un mandat clair pour appuyer et enseigner des compétences personnelles et sociales. Le Red River College a adopté le *Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+* du Conference Board du Canada pour mesurer les résultats d'apprentissage du collège.
- Le Saskatchewan Indian Institute of Technologies a un mandat de fournir la formation aux résidents des Premières Nations.
- Keewatin Community College et Assiniboine Community College seront brièvement traités, pour plus amplement préciser le sujet.

Nunavut Arctic College

Le Nunavut est un territoire diversifié du Canada avec des perspectives et des défis géographiques, économiques, sociaux et culturels uniques. L'économie basée sur les salaires qui est en voie de se développer et le nouveau gouvernement territorial, même s'il dépend encore lourdement de l'aide et des transferts fédéraux, offrent aux résidents du Nunavut d'excellentes perspectives. Par le biais de ses campus à Iqaluit, Cambridge Bay et Rankin Inlet ainsi que des 24 centres d'apprentissage, le Nunavut Arctic College est chargé d'assurer que les résidents du territoire ont accès à la formation et à l'éducation dont ils ont besoin pour tirer pleinement profit des possibilités économiques. Le collège offre un large éventail de programmes et de cours fondés sur les valeurs traditionnelles des peuples du Nunavut et conçus pour aider les étudiants à poursuivre des activités d'éducation permanente et de développement personnel dans une société de plus en plus moderne. Étant donné que 95 pour cent des étudiants du Nunavut Arctic College sont des Inuits, le collège conçoit et offre ses programmes à une population étudiante spécifique ayant une ascendance inuit commun. Les étudiants peuvent toujours exprimer leurs caractéristiques culturelles et linguistiques uniques en acquérant une formation dans le contexte de la nouvelle économie basée sur les salaires qui est en voie de se développer.

Mission du Nunavut Arctic College

Le Nunavut Arctic College a pour mission de renforcer les populations et les collectivités du Nunavut en favorisant l'éducation permanente des adultes dans le Grand Nord grâce à des programmes d'enseignement professionnel de qualité offerts dans un cadre approprié avec nos partenaires dans l'Arctique, et en rendant plus accessible les avantages de la science traditionnelle et de la science des régions du Sud.

Dans le cadre de sa mission qui consiste à répondre aux besoins d'éducation de sa société unique, le Nunavut Arctic College est guidé par onze valeurs fondamentales qui sont à la base de toutes les décisions prises. Ainsi, le collège s'engage à :

- puiser dans les atouts des collectivités et contribuer à leur renforcement
- créer un milieu d'apprentissage positif
- offrir une éducation basée sur la culture à une société qui est à 85 pour cent Inuit
- établir des partenariats novateurs et constructifs pour tirer le maximum des ressources limitées
- offrir des programmes et cours de qualité qui sont pertinents aux réalités économiques et culturelles du Nunavut College
- offrir des programmes équitables et accessibles peu importe le sexe, l'âge, les croyances, les handicaps, l'ascendance, le lieu d'origine, les circonstances financières ou l'emplacement géographique des résidents

- être sensible aux besoins économiques et sociaux changeants des résidents du Nunavut
- garantir l'abordabilité des études postsecondaires pour tous les apprenants à l'échelle du territoire
- rechercher l'excellence dans les domaines de la culture, de la langue et de l'histoire des peuples du Nunavut, notamment par le biais des travaux du Nunavut Research Institute, afin de mieux connaître les besoins sociaux et économiques des résidents, ainsi que les solutions et les perspectives possibles
- être redevable au public, au gouvernement et aux autres bailleurs de fonds en ce qui touche l'efficacité avec laquelle le collège répond aux besoins des apprenants du Nunavut, et dans le contexte de l'économie dans laquelle il le fait
- offrir des activités d'éducation permanente pour assurer la croissance personnelle des étudiants et du personnel, et pour garantir la réussite continue dans une économie en rapide évolution

Langues autochtones

La mission et les valeurs de base du Nunavut Arctic College sont exprimées de diverses façons afin de favoriser la réussite des étudiants inuit. La page Web du collège utilise l'écriture syllabique et l'anglais. Le matériel imprimé peut être présenté en écriture syllabique, en Inuktitut écrit en caractères romains, en anglais ou en français. Ceux qui appellent le siège social du Nunavut Arctic College peuvent être servis en anglais, en français ou en Inuktitut. Différentes langues indigènes peuvent être utilisées à certains des autres campus du Nunavut Arctic College, selon la langue utilisée par les étudiants et dans la collectivité. Tous ces efforts visent à rejoindre les résidents du Nunavut.

Le grand nombre de programmes communautaires exige l'utilisation de plusieurs langues, mais la principale langue d'enseignement est l'anglais. Les principes de l'anglais langue seconde et/ou dialecte (ALS/D) sont intégrés aux stratégies d'enseignement. Les enseignants doivent adapter leur enseignement en conséquence et s'assurer que les aptitudes pour la lecture et l'écriture sont intégrées à tous les programmes et que le vocabulaire du programme est mis en valeur.

Enseignement des compétences personnelles et sociales et prestation des services

Les CPS sont étroitement intégrées à tous les programmes du Nunavut Arctic College. On enseigne aux étudiants les aptitudes pour la communication et la préparation de curriculum vitae. Ils participent aussi à des entrevues simulées et sont mis en contact avec des employeurs éventuels.

Les bureaux régionaux du ministère de l'Éducation ont des centres de carrières dotés d'agents de perfectionnement professionnel qui offrent des conseils au sujet des carrières et divers ateliers. Le Nunavut Arctic College aiguille régulièrement les étudiants vers les services de perfectionnement professionnel et les agents de perfectionnement professionnel sont invités à rencontrer les étudiants du collège dans la collectivité ou sur les campus.

Puisque les barrières linguistiques et les capacités de lecture et d'écriture représentent un problème majeur pour certains étudiants, les centres de carrières offrent un cours de quatre semaines sur les compétences de base et l'alphabétisation dans le but d'aider les étudiants à acquérir des compétences personnelles et sociales et de bonnes aptitudes pour le développement personnel.

Le Nunavut Arctic College prépare les gens pour les milieux de travail existants ainsi que pour le travail indépendant ou l'entrepreneuriat. Un programme comme «Reclaiming our Sinew» répond à plusieurs objectifs, notamment le renouvellement et la préservation de la culture, tout en permettant d'acquérir des aptitudes pour la lecture et l'écriture et des aptitudes pratiques.

Les cours Carrière/vie personnelle et Carrière/collège sont destinés aux apprenants adultes qui souhaitent améliorer ou acquérir diverses compétences pour poursuivre leurs études, accroître leur niveau d'employabilité ou acquérir les aptitudes nécessaires pour participer plus pleinement aux activités communautaires. Ces cours sont axés sur la préparation à l'emploi, la recherche d'emploi, ainsi que la planification de la carrière et des études. Les composantes du cours sont articulées très étroitement avec les CPS.

Le cours de préparation à l'emploi offert par le collège aide les apprenants à examiner et à évaluer leurs intérêts, leurs valeurs et leurs caractéristiques personnelles par rapport à des choix de carrière précis. Les apprenants mettent en pratique les compétences et ils peuvent acquérir des connaissances qui leur permettront de connaître des expériences plus enrichissantes dans leurs études et leur travail. Le cours est axé sur les techniques de communication et il comprend un aperçu de la culture. Pour leur projet final, les étudiants doivent élaborer un plan de carrière.

Les niveaux plus avancés du cours de préparation à l'emploi portent sur l'examen des carrières et la préparation à l'emploi. On y enseigne des aptitudes pour travailler en équipe, élaborer un plan d'action pour les études et choisir des stratégies pour surmonter les obstacles qui peuvent survenir dans un cadre de travail ou d'enseignement postsecondaire.

Dans l'ensemble, le Nunavut Arctic College a intégré les compétences personnelles et sociales dans un contexte pédagogique en débutant par l'alphabétisation de base et le développement personnel, et en l'élargissant de manière de plus en plus complexe aux programmes de certificat et de diplôme, dont certains peuvent être transférés à des programmes de grades offerts par d'autres partenaires du milieu de l'éducation. Le Nunavut Arctic College est constamment guidé par son engagement à l'endroit de programmes et de cours de qualité qui reflètent les réalités économiques et culturelles du Nunavut.

Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology

Le Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology (SIAS) est un des principaux établissements d'enseignement postsecondaire et de formation professionnelle de la Saskatchewan et un chef de file novateur national en ce qui touche l'enseignement technique. Plus de 12 000 étudiants sont inscrits aux programmes du SIAS. L'institut compte aussi près de 29 000 étudiants inscrits à des cours individuels. Avec un budget d'exploitation annuel de 133 millions de dollars, le SIAS compte 1 480 employés (postes équivalents à temps plein) et il offre des cours dans des secteurs tels que l'agriculture, les affaires, les services communautaires, la santé, la formation industrielle, les services infirmiers, les sciences, la technologie et les compétences de base. Il a des campus à Moose Jaw, Prince Albert, Regina et Saskatoon, et offre plusieurs cours et programmes par le biais de l'enseignement à distance. Les points forts du SIAS sont l'élaboration et la prestation de programmes de qualité qui permettent de former des diplômés prêts à l'emploi.

Mesures de soutien du SIAS pour les étudiants autochtones

Compte tenu de la répartition démographique actuelle et prévue, le SIAS reconnaît que les inscriptions d'étudiants autochtones à ses campus augmentent et ce, même avec la création d'instituts de formation et d'enseignement postsecondaires pour les premières nations et les métis en Saskatchewan. Des données démographiques crédibles sur les peuples des premières nations de la province indiquent que la population des premières nations augmente trois fois plus rapidement que tout autre groupe et que, dans dix ans, un tiers de la population de la Saskatchewan sera autochtone. La nation métis de cette province indique qu'elle représente les intérêts d'environ 80 000 Métis en Saskatchewan.

Les inscriptions d'étudiants d'ascendance autochtone se situent actuellement à 18,4 pour cent du total des étudiants inscrits au SIAST.

Ces données laissent présager une hausse des inscriptions d'étudiants autochtones, de sorte que le SIAST devra être proactif et tenir compte de ces changements.

L'institut offre plusieurs initiatives pour soutenir la population étudiante autochtone.

Équité en matière d'éducation au SIAST

En 1988, la Commission des droits de la personne de la Saskatchewan a approuvé le projet de la Division des services autochtones du SIAST visant à réserver des places et à accorder d'autres mesures spéciales aux étudiants autochtones. Ce projet est devenu le Programme d'équité en matière d'éducation du SIAST – un programme volontaire approuvé, administré et vérifié chaque année, conformément à l'article 47 du Code des droits de la personne de la Saskatchewan.

Le Programme d'équité en matière d'éducation au SIAST a été le premier programme d'équité en matière d'enseignement postsecondaire à être approuvé par une commission provinciale ou fédérale des droits de la personne. Il a été élaboré et mis en œuvre pour atteindre l'objectif suivant :

Le SIAST veut garantir l'accès aux possibilités de formation des adultes et d'enseignement postsecondaire pour les étudiants éventuels de manière à ce que la proportion des groupes d'équité ciblés comparativement à l'ensemble du corps étudiant est identique à celle de la population en âge de travailler de la Saskatchewan; et de manière à ce que le taux de réussite des étudiants dans les groupes d'équité ciblés est le même que pour l'ensemble du corps étudiant.

Politique n° 502 du SIAST : Politique d'équité en matière d'éducation

Le Programme d'équité en matière d'éducation du SIAST reconnaît que beaucoup de peuples ont des besoins d'apprentissage et des défis personnels différents. Un de ses objectifs consiste d'ailleurs à éliminer les obstacles physiques, culturels, linguistiques ou d'apprentissage pour que les étudiants puissent tirer le maximum de leur formation au SIAST. Un autre objectif est de constituer une population étudiante qui reflète de plus près la population en âge de travailler de la Saskatchewan. Pour ce faire, le SIAST offre un éventail de services d'orientation et d'autres services aux étudiants qualifiés qui font partie des groupes désignés suivants : autochtones, personnes handicapées, femmes inscrites à des programmes à prédominance male et membres de minorités visibles. La Commission des droits de la personne de la Saskatchewan a indiqué que les membres de ces groupes ont généralement éprouvé des barrières à l'éducation et à l'emploi. Le SIAST a donc réservé des places pour les candidats admissibles à l'équité en matière d'éducation afin d'accroître la participation des membres de ces groupes qui sont confrontés à de tels obstacles dans leurs études postsecondaires et au niveau de l'emploi.

Depuis sa création, le Programme d'égalité en matière d'éducation du SIAST a obtenu plusieurs prix d'excellence. En particulier, au plan des compétences personnelles et sociales, la Commission de mise en valeur de la main-d'œuvre de la Saskatchewan a reconnu le programme en lui conférant son «Prix d'excellence en formation», dans la catégorie «Promotion de la participation équitable». La Commission cherche à établir une culture d'apprentissage en Saskatchewan et regroupe les différentes perspectives des partenaires du marché du travail en vue de promouvoir l'élaboration de programmes de formation de la main-d'œuvre qui répondent aux besoins de l'individu et de l'industrie.

Le Programme d'équité en matière d'éducation du SIAST offre diverses formes de soutien individuel. Les coordonnateurs de l'équité en matière d'éducation et d'autres employés à chaque campus offrent divers services, comme aider les étudiants à planifier leur programme en consultation avec des chargés de programmes et d'autres spécialistes, aider à recueillir de la documentation médicale et des évaluations scolaires et aider à trouver des sources de financement. Les coordonnateurs peuvent aussi fournir une aide avec les documents de référence et l'utilisation des aides et de l'équipement technique, organiser de nouveaux tests, fournir de l'information aux étudiants au sujet de la recherche d'emploi et faciliter les contacts avec les employeurs. Au besoin, ils travaillent avec les enseignants et le personnel pour offrir d'autres services, comme des preneurs de notes en classe et des tuteurs parascolaires. Le programme offre une formation sur les aptitudes pour l'étude, la gestion du temps, la rédaction d'essais, les techniques de prise de notes et le vocabulaire technique. Le programme vise également à organiser la formation des enseignants et du personnel au sujet de l'intégration des étudiants qui participent au programme.

Des conseillers autochtones à chaque campus aident les étudiants à avoir accès aux services susmentionnés, mais ils aident aussi à rapprocher les étudiants de différentes communautés et à assurer la liaison avec le personnel des programmes non-autochtones en les encourageant à travailler avec les étudiants autochtones.

Le conseiller en matière d'équité du SIAST guide et dirige le programme d'une perspective provinciale. Des comités d'équité en matière d'éducation à chaque campus et un comité provincial représentant les quatre campus permettent d'assurer que les objectifs du programme sont appuyés à l'échelle locale et au sein du SIAST.

Le Centre autochtone du SIAST est accessible à tous les étudiants à chacun des quatre campus, mais il offre des services de soutien principalement aux étudiants d'ascendance autochtone. Les services sont axés sur la reconnaissance, l'acceptation et la promotion des valeurs culturelles autochtones au sein du SIAST. En plus de services d'orientation, les services offerts aux étudiants autochtones comprennent des aiguillages, des activités culturelles et de loisirs, des services d'encadrement, des salles d'étude, une aide pour la recherche d'emploi, une formation en leadership, ainsi que l'accès à des sages et à des conseillers culturels. Ces services visent à accroître le taux d'obtention de diplôme chez les étudiants autochtones à appuyer la préservation et le renouveau de la culture. Certains des programmes culturels comportent des cérémonies d'honneur, des sueries et des cérémonies du calumet. Les étudiants apprécient cette composante du programme, car elle les aide à mieux connaître leur propre culture et les autres cultures autochtones.

Des commentaires du Programme d'équité en matière d'éducation du SIAST indiquent que : «le SIAST fait tout en son possible pour aider nos étudiants» (d'un conseiller des premières nations) (*Examen de l'équité en matière d'éducation du SIAST, 2003, p.11*). L'examen signale aussi que «les étudiants dont la vie a été transformée à la suite de leur expérience et de leurs réussites au SIAST ne tarissent pas d'éloges pour les programmes, le logement, les enseignants, les chefs de programmes, les tuteurs, les spécialistes de l'apprentissage, les conseillers en orientation, les conseillers culturels, les sages et le Programme d'équité en matière d'éducation au SIAST» (*Examen de l'équité en matière d'éducation du SIAST, 2003, p.10*).

Le Programme d'accès à la formation en services infirmiers pour les autochtones

Le Programme de formation en services infirmiers de la Saskatchewan est un programme de grades offert en collaboration avec la Division des services infirmiers du SIAST, le College of Nursing de l'Université de la Saskatchewan et la First Nations University of Canada. Le Programme de formation en services infirmiers de la Saskatchewan est reconnu comme un chef de file national pour faciliter la participation des étudiants autochtones aux programmes de services infirmiers menant à des grades et il compte plus d'étudiants autochtones que tout autre

programme de services infirmiers au Canada. Au printemps 2003, 124 étudiants autochtones étaient inscrits dans les quatre années du programme. Cela représente environ 9 % des étudiants inscrits au Programme de formation en services infirmiers de la Saskatchewan. En avril 2003, les 53 étudiants autochtones inscrits représentaient le quart des inscriptions au Programme de formation pratique en sciences infirmières.

Le Programme d'accès à la formation en services infirmiers pour les autochtones est un service de soutien pour les étudiants autochtones inscrits au Programme de formation en services infirmiers de la Saskatchewan ayant pour mandat «la réussite et l'excellence des étudiants autochtones en services infirmiers». Les conseillers du programme aident les étudiants dont le potentiel de réussite peut être amélioré en les aiguillant vers des services scolaires et personnels comme le tutorat, la garde d'enfants, le logement et le financement. Le programme offre des conseils aux étudiants autochtones au sujet des exigences scolaires à l'université et pour la formation en services infirmiers, l'accès aux sages et une orientation adaptée à la culture, ainsi qu'un rôle de représentation et d'information.

Le programme continue d'évoluer pour mieux réaliser son mandat. Un atelier organisé par les intervenants de l'enseignement postsecondaire en services infirmiers à la First Nations University of Canada, au SIAST et à l'Université de la Saskatchewan a été offert dans le cadre du programme à l'automne 2003. Cet atelier d'une journée portera sur les stratégies de réussite des étudiants autochtones.

Les CPS en milieu de travail

En plus des stages pratiques offerts dans le cadre de programmes de certificats et de diplômes, le SIAST a également un modèle de formation en milieu de travail qui permet aux employeurs d'offrir à leurs employés une formation en milieu de travail donnant droit à des crédits, avec du matériel de référence et un soutien du programme du SIAST. L'enseignement des CPS dans ce contexte se fait grâce à un manuel autodidacte qui peut être utilisé par les employeurs ou les employés, et à l'encadrement des étudiants par des enseignants du programme dans des domaines tels que la gestion du temps. De plus, certains programmes comportent des cours portant sur la communication, le calcul et d'autres éléments précis des CPS.

Keewatin Community College

Le Keewatin Community College sert le nord du Manitoba en offrant un enseignement et une formation de qualité aux particuliers, aux collectivités, aux entreprises et à l'industrie. Le collège répond aux besoins du nord du Manitoba en offrant des programmes de formation scientifique, technique, technologique et professionnelle. Le collège compte environ 700 étudiants à temps plein. En plus de la formation professionnelle, le collège aide les apprenants en leur offrant des services d'orientation professionnelle, ainsi que des programmes de perfectionnement des études et d'alphabétisation.

Le collège est unique car il abrite le Centre des ressources autochtones, qui conçoit et organise des activités qui reflètent et rendent hommage à la diversité culturelle. Les programmes sont examinés pour s'assurer qu'ils renferment un contenu interculturel approprié, afin d'élargir l'expérience d'apprentissage des étudiants.

Le Keewatin Community College sert une région où au moins 50 pour cent de la population est autochtone, et les inscriptions reflètent cette réalité démographique. Le collège s'efforce de créer un programme d'études et un environnement sensibles au plan culturel pour les apprenants autochtones. Afin de déterminer les principaux enjeux, le collège a commandé, en 1999-2000, un examen interne de l'apprentissage autochtone et il a commencé à appliquer les recommandations formulées dans le rapport d'examen.

Comme au SIAST, les CPS ne sont pas exprimées explicitement comme objectifs, ni intégrées explicitement dans les programmes du Keewatin Community College. Mais le collège offre un appui important aux étudiants autochtones. De plus, une année de transition est prévue comme programme communautaire qui permet aux étudiants de s'habituer à l'apprentissage postsecondaire sans l'isolement et le choc culturel causés par la réinstallation.

Red River College

Le Red River College est le plus important institut d'enseignement appliqué au Manitoba. Il offre un enseignement et une formation de qualité à 32 000 étudiants à temps plein et à temps partiel inscrits chaque année. Par le biais de plus de 110 programmes de diplôme, de certificat et d'apprentissage, il permet à des diplômés qualifiés, expérimentés et motivés de réussir sur le marché du travail.

Mission du Red River College

La mission du Red River College consiste à bâtir un Manitoba prospère et viable en offrant une formation et des recherches appliquées de qualité pour assurer le progrès de la population aux plans économique, culturel et social.

Le principal objectif du collège est d'assurer le succès des apprenants en établissant la norme dans l'enseignement appliqué au niveau postsecondaire et en répondant aux besoins du marché.

L'enseignement appliqué du Red River College prépare les apprenants pour le milieu de travail d'aujourd'hui et de demain. Le collège est reconnu pour sa pertinence, son renouveau et son innovation.

Le Red River College offre une combinaison unique d'enseignement en classe et une expérience de travail pratique ou d'alternance travail-études qui procure aux étudiants une connaissance théorique et pratique de leur cheminement de carrière.

Le collège favorise la diversité et il s'engage à créer sur tous ses campus un milieu inclusif qui encourage la participation de tous les étudiants en s'assurant que ses programmes, ses services et ses activités sont accessibles et appropriés aux plans culturel et racial.

Cet engagement est appuyé par plusieurs initiatives spéciales.

Préparation pour les étudiants autochtones du collège

Ce programme de certificat, qui comporte deux contingents annuels, est d'une durée flexible, soit de cinq à dix mois, et il vise à répondre aux besoins des étudiants individuels. Chaque contingent comporte une séance d'orientation intensive d'une semaine pendant laquelle les étudiants commencent à acquérir des aptitudes pour le travail en équipe, les études, l'établissement d'objectifs et la gestion du temps. Ces aptitudes sont ensuite intégrées au contenu du programme et par la suite améliorées.

Le but du programme est d'aider les étudiants autochtones à atteindre un niveau de scolarité de 10^e année adulte. Le programme vise à élargir les perspectives d'emploi et/ou à préparer les étudiants à faire des études collégiales en comprenant des cours de mathématiques, de communication (aptitudes pour la rédaction, la lecture et l'orthographe), d'utilisation d'un clavier d'ordinateur, de sciences et de préparation à l'exercice d'un métier.

Puisque tous les enseignants sont des autochtones, une perspective autochtone est intégrée à l'ensemble du programme. Les besoins scolaires et personnels des étudiants sont considérés comme étant tout aussi importants et le collège y répond dans un climat d'aide mutuelle. Le

programme est également unique en ce sens que le rendement des étudiants est mesuré tous les mois.

Préparation pour la formation en services infirmiers au collège

Le cours de Préparation pour la formation en services infirmiers est un autre programme de certificat d'un an visant à préparer les étudiants en leur offrant les aptitudes scolaires et de développement nécessaires pour s'inscrire au Programme de baccalauréat conjoint en services infirmiers. Ce programme vise à répondre aux besoins de deux catégories d'étudiants : les étudiants inscrits au volet général qui ne satisfont pas aux exigences d'admission habituelles du Programme de baccalauréat conjoint en services infirmiers et les résidents à faible revenu du Manitoba qui n'ont pas eu la possibilité d'obtenir une formation en services infirmiers en raison de facteurs sociaux, économiques ou culturels, de l'absence d'une formation officielle ou de leur situation géographique. Conçu pour la deuxième catégorie de demandeurs, le programme ACCESS Southern Nursing accorde la priorité est accordée aux autochtones, aux récents immigrants et aux ménages monoparentaux.

Le programme comprend les cours obligatoires nécessaires pour permettre à l'étudiant d'atteindre un niveau de 12^e année adulte, des cours visant préparer les étudiants pour satisfaire les exigences de développement personnel et professionnel du Programme de baccalauréat conjoint en services infirmiers et un cours de première année du Programme de baccalauréat conjoint en services infirmiers.

Les étudiants demeurent officiellement et officieusement liés au programme ACCESS Southern Nursing pendant les quatre années auxquelles ils sont inscrits au Programme de baccalauréat conjoint en soins infirmiers. Pendant ces quatre années, une orientation scolaire et personnelle, des conseils financiers et un encadrement scolaire, des cours supplémentaires et d'autres services de soutien sont offerts régulièrement aux étudiants sur une base formelle et informelle.

Le Centre de ressources pour les étudiants autochtones

Le Centre de ressources pour les étudiants autochtones offre un environnement positif aux étudiants autochtones pour les aider à s'adapter à la vie collégiale et il favorise la sensibilisation culturelle respectueuse de tous les étudiants et employés. Au Centre, les étudiants peuvent trouver de l'information au sujet des possibilités d'emploi et de bénévolat, une liste de conférenciers et des exposés sur les cultures, des ateliers de perfectionnement professionnel et le Circle of Voices Student Group. Ils ont accès à des sages, à un laboratoire informatique, à une cuisine, et ils peuvent présenter des demandes pour obtenir un logement et des bourses d'études.

Compétences personnelles et sociales

Le Red River College a adopté le *Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+* du Conference Board du Canada pour mesurer les résultats d'apprentissage à l'échelle du collège. Dès la parution du *Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+* en avril 2000, le Service d'élaboration des programmes d'études du collège a comparé les résultats de ses recherches avec les aptitudes décrites dans le document. Il y avait peu de différences entre les aptitudes d'employabilité établies à l'échelle nationale et celles établies par le collège. La décision d'adopter le *Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+* du Conference Board du Canada a été fondée sur la similarité des résultats et l'avantage d'utiliser le profil national du Conference Board du Canada en raison de ses consultations et de ses recherches continues dans ce domaine.

L'identification, la définition et l'élaboration des résultats d'apprentissage pour les programmes et les cours du Red River College sont effectués par le personnel du Service d'élaboration des programmes d'études dans le cadre du processus de validation du programme d'études.

Validation du programme d'études

Le Red River College a établi un modèle de validation du programme d'études en vue d'assurer l'amélioration continue du programme d'études et des services à la collectivité. Le modèle de validation du programme d'études sert de point de référence préliminaire pour assurer le suivi et mesurer le renouvellement du programme d'études à l'échelle du collège.

En plus de valider les résultats d'apprentissage spécifiques à un programme, le modèle garantit que les résultats d'apprentissage à l'échelle du collège qui ont été adoptés dans le *Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+* du Conference Board du Canada sont validés et reflétés dans le programme d'études régional. Cette façon de procéder guide la vision et l'orientation future de chaque programme.

Ce processus de comparaison permet de garder les compétences personnelles et sociales à l'avant-plan des programmes d'études et il aide le collège à être cohérent, à demeurer sensible aux besoins de l'industrie et à assurer l'amélioration continue.

Assiniboine Community College

L'Assiniboine Community College offre un large éventail de programmes d'études dans le sud-ouest du Manitoba. Le collège offre 26 programmes de jour à temps plein sur ses campus et trois programmes d'apprentissage à près de 1 500 étudiants à temps plein.

De nombreux programmes hors campus et de soir font monter les inscriptions annuelles à plus de 10 000 étudiants. Le collège est chargé d'offrir une formation en agriculture à l'ensemble de la province et il dispense des cours en agriculture et des cours motivés par le marché à Brandon et dans des collectivités dans le sud-ouest du Manitoba. De plus, le Collège est un chef de file dans la formation à distance.

À l'instar du Red River College, l'Assiniboine Community College a articulé l'intégration des CPS à son plan opérationnel. Certains programmes d'études comportent des cours crédités appelés «compétences personnelles et sociales» ou prévoient l'acquisition de compétences comme composante de base d'autres cours.

Saskatchewan Indian Institute of Technologies

Le SIIT est régi par les Premières nations de la Saskatchewan, mais il fait partie du système d'éducation postsecondaire provincial de la Saskatchewan et il est un des premiers instituts postsecondaires administré par une Première nation au Canada. Le 1^{er} juillet 2000, la *Loi sur le Saskatchewan Indian Institute of Technologies* reconnaissait le SIIT à titre d'établissement d'enseignement postsecondaire. La *Loi sur le SIIT* a également apporté à l'établissement la reconnaissance des communautés indiennes et non indiennes, et elle aidera les étudiants des Premières nations à transférer des crédits à d'autres établissements postsecondaires et à faire reconnaître leurs certificats et leurs diplômes à l'échelle de la province, tant par les employeurs des Premières nations que par les autres employeurs.

La palette des programmes du SIIT a évolué de sorte qu'elle comprend maintenant des programmes techniques, professionnels et de métiers accrédités. Le SIIT continue de concevoir des programmes uniques pour répondre aux besoins de formation professionnels et techniques croissants de toutes les communautés des Premières nations.

Le SIIT tient compte des CPS de diverses façons – en intégrant les compétences dans les cours des programmes de métiers et industriels, en augmentant la durée du programme pour permettre cette intégration ou en offrant des cours autonomes à la collectivité. Le programme Carrières en construction, un programme distinct offert par le SIIT, permet aux participants d’acquérir les compétences nécessaires pour travailler dans l’industrie grâce à un apprentissage pratique sur des lieux de travail réels, appuyés par des formateurs en milieu de travail. En collaboration avec le SIAST, certains participants reçoivent une formation supplémentaire en classe, ce qui leur permet d’améliorer leurs compétences et leur employabilité dans le domaine de la construction.

Le Conseil pour le développement des ressources humaines autochtones du Canada (CDRHAC) appuie le travail des établissements d’enseignement canadiens dans le domaine des CPS. Comme le déclare M. Kelly Lendsay, le président du CDRHAC, «notre mission consiste à réaliser la pleine participation des peuples autochtones sur le marché du travail canadien. Grâce à des partenariats uniques avec des dirigeants du monde des affaires, du milieu de l’éducation, du gouvernement et des autochtones, le Conseil offre des façons novatrices pour permettre aux peuples autochtones du Canada d’améliorer leurs compétences et de bénéficier des possibilités de formation. Lorsque les collègues aident leurs étudiants autochtones à acquérir des compétences personnelles et sociales et à atteindre leurs objectifs professionnels, ils contribuent à améliorer ces possibilités pour les peuples autochtones.»

Sommaire

Les profils des collèges et instituts présentés dans cette étude de cas illustrent clairement la diversité culturelle et le large éventail des besoins dans la région du Manitoba/Saskatchewan/Nunavut. À une extrémité, il y a des institutions dont la population étudiante est à 95 pour cent autochtone et qui peut planifier en fonction de cette orientation ainsi qu’un institut ayant pour mandat de fournir une formation aux résidents des premières nations de sa province, et à l’autre extrémité une institution dont le nombre d’étudiants autochtones varie d’un campus à un autre.

Sur le plan de la diversité géographique, un collège est principalement urbain, un autre combine des cadres urbain, rural et nordique, et un autre dessert des collectivités nordiques et éloignées, en plus des principaux centres dans le Nord.

Le degré auquel les institutions s’intéressent aux compétences personnelles et sociales est plus évident lorsque les CPS sont intégrées directement aux résultats d’apprentissage du collège et qu’il existe un processus de validation du programme d’études qui permet de mesurer leur intégration et leur succès. D’autres institutions insistent fortement sur les CPS dans certains programmes et moyennement dans la majorité des autres programmes. Les services visant à aider les étudiants autochtones facilitent l’intégration des CPS en ce sens que ces mesures sont des facteurs clés dans le recrutement, la conservation et la réussite des étudiants autochtones. L’importance que revêtent les CPS pour la réussite dans le milieu d’apprentissage du collège est également évidente.

Les pratiques décrites dans cette étude de cas démontrent que, lorsque les initiatives visant à améliorer la réussite des étudiants autochtones sont délibérées, bien planifiées, déclarées ouvertement et appuyées par des ressources suffisantes, elles ont un impact positif. Lorsqu’elles ont été clairement articulées, elles peuvent être mesurées, évaluées et améliorées. Toutes les institutions se sont fixé comme objectif de répondre aux besoins de leur marché du travail en offrant des services de formation et d’éducation de qualité à leurs étudiants. Cet objectif peut être atteint en combinant des services de soutien pour les étudiants autochtones avec des programmes qui ont intégré les compétences personnelles et sociales. Par ailleurs, les chances de réussite sont plus probables lorsque cette volonté est clairement articulée dans le plan stratégique de l’institution.

Le Conseil pour le développement des ressources humaines autochtones du Canada (CDRHAC) appuie le travail des établissements d'enseignement canadiens dans le domaine des CPS. Comme le déclare M. Kelly Lendsay, le président du CDRHAC, «notre mission consiste à réaliser la pleine participation des peuples autochtones sur le marché du travail canadien. Grâce à des partenariats uniques avec des dirigeants du monde des affaires, du milieu de l'éducation, du gouvernement et des autochtones, le Conseil offre des façons novatrices pour permettre aux peuples autochtones du Canada d'améliorer leurs compétences et de bénéficier des possibilités de formation. Lorsque les collèges aident leurs étudiants autochtones à acquérir des compétences personnelles et sociales et à atteindre leurs objectifs professionnels, ils contribuent à améliorer ces possibilités pour les peuples autochtones.»

Références

Documents

Assiniboine Community College, 2002. *Rapport annuel 2001-2002*.

Conference Board du Canada. *Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+*, Ottawa : Conference Board du Canada www.conferenceboard.ca/nbec, 2000.

Keewatin Community College, 2000. *Plan opérationnel 2000 du KCC*.
http://www.keewatincc.mb.ca/Plan_2000_April.pdf, 2000.

Keewatin Community College, 2000. *Rapport annuel 1999-2000 du KCC*.
http://www.keewatincc.mb.ca/news/Annual_Report_1999_2000.pdf, 2000.

Northlands College, 2003. *Plan stratégique 2003 du Northlands College*.
<http://www.northlandscollge.sk.ca/102-Strategic%20Plan-web.htm>

Nunavut Arctic College, 2002. *Rapport annuel 2001-2002*.

Red River College, 2002. *Rapport scolaire annuel 2001/2002*.
http://www.rrc.mb.ca/researchplan/pdf/20012002AcadAnnualRpt_fullbook.pdf, 2002.

Saskatchewan Indian Institute of Technologies, 2002. *Rapport 2002*.

Saskatchewan Indian Institute of Technologies, 2002. *The Career Village: Connecting People and Opportunities*.

Programme d'équité en matière d'éducation du SIAST : Rapport de contrôle annuel, 2001-2002.

Examen du Programme d'équité en matière d'éducation SIAST, 2003.

Entrevues

Lendsay, Kelly	Conseil pour le développement des ressources humaines autochtones du Canada (CDRHAC)
Burelle, John	Keewatin Community College
Girling, Carol	Keewatin Community College
Young, Doris	Keewatin Community College
Pemik, Linda	Nunavut Arctic College
Courchene, Mary	Red River College
MacAskill, Pam	Red River College
Morris, Randall	Saskatchewan Indian Institute of Technologies
Poncelet, Guy	Saskatchewan Indian Institute of Technologies
Cox, Patricia	Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology

Goertzen, Rod
Nyhus, Mary
Traynor, Paulette

Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology
Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology
Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology

Sites Web

www.ahrdcc.com

www.assiniboinec.mb.ca

www.keewatincc.mb.ca

www.nac.nu.ca

www.northlandcollege.sk.ca

www.rrc.mb.ca

www.siastr.sk.ca

www.siiit.sk.ca

Compétences personnelles et sociales

5

Étude de cas

**Le développement des compétences
personnelles et sociales dans les
programmes de formation technique
au Québec :**

Le partenariat cégep/entreprise

Préparée par : Cégep de Sorel-Tracy



LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION TECHNIQUE AU QUÉBEC : LE PARTENARIAT CÉGEP/ENTREPRISE

LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS

Les Cégeps (Collèges d'enseignement général et professionnel) sont des institutions d'enseignement supérieur qui mettent en œuvre des programmes préuniversitaires de 2 ans dans divers domaines tels que les sciences, les sciences humaines, les arts et lettres, etc., ainsi que des programmes techniques (plus de 150) d'une durée de 3 ans; ces programmes forment les futurs techniciens. Ces formations s'adressent aux jeunes terminant le secondaire (5 ans au Québec). De plus, la plupart des cégeps offrent des formations courtes (1 an et moins) dans le cadre de la formation continue aux adultes.

On peut préciser certaines caractéristiques pédagogiques de la formation dans les cégeps :

- regroupement dans les mêmes institutions de la formation préuniversitaire et de la formation technique;
- renforcement pour tous les programmes d'une formation générale issue d'un fond culturel commun afin de maintenir un niveau minimal de formation fondamentale en français, anglais, philosophie et éducation physique;
- révision ou élaboration de tous les programmes selon une approche par compétence afin d'ancrer la formation dans la réalité du milieu d'exercice de la profession;
- intégration des savoir-faire et du savoir-être dans la formation et démonstration de ces éléments par une épreuve synthèse de programme au terme de la formation.

Les cégeps, le milieu du travail et les compétences personnelles et sociales relatives à l'employabilité

Depuis leur création, les cégeps ont développé des liens étroits avec les entreprises non seulement parce que certains enseignants des techniques viennent de ce milieu ou parce que les étudiants y font des stages, mais également parce que les cégeps, dans chaque région, offrent des services aux entreprises soit dans le domaine de la formation, soit dans le domaine du soutien et de la recherche technologiques.

Ainsi, depuis que les programmes sont conçus par compétences, les entreprises participent de manière majeure à la mise en œuvre des programmes techniques. Les cégeps doivent donc se plier aux exigences formulées. Ces exigences sont bien sûr propres à chaque domaine et à chaque programme, mais on y retrouve un certain nombre de savoirs, savoir-faire ou savoir-être, qui leur sont communs.

Ainsi on peut citer :

- la nécessité de :
 - ▾ s'adapter au milieu du travail,
 - ▾ faire preuve d'autonomie et de responsabilité,
 - ▾ savoir utiliser un poste informatisé, les logiciels d'usage courant et les technologies de l'information et de la communication;
- la capacité à :
 - ▾ communiquer oralement et par écrit dans les 2 langues officielles,
 - ▾ à travailler en équipe,
 - ▾ apprendre et se développer dans sa carrière,
 - ▾ se situer dans son domaine,

- ▾ mettre en pratique une démarche d'intervention appropriée (résolution de problèmes, analyse en laboratoire, démarche scientifique, etc.).

Si on ajoute à ces éléments la formation générale pour tous les programmes, on s'aperçoit que presque la moitié des compétences sont communes à tous les élèves! Cependant, même si aucune compétence préalable à l'employabilité au niveau provincial n'a été déterminée, des manières standardisées d'élaborer les programmes, et des exigences de réussite et de standard ont été définies. Or, le ministère de l'Éducation du Québec poursuit sa réforme de l'éducation avec la mise en place de programmes élaborés par compétences au primaire et compte l'implanter au secondaire dans 2 ans. Il y aura donc au Québec un cursus complet de formation de la maternelle à l'université basé sur une approche par compétences, dont certaines sont explicitement communes et d'autres peuvent être facilement regroupées.

LA RÉPONSE DES COLLÈGES DU QUÉBEC

Les cégeps ont dû faire preuve de créativité pour élaborer des manières de mettre en œuvre les programmes et pour adapter des méthodes pédagogiques appropriées à l'approche par compétences. Tout naturellement, puisque les entreprises ont été mises à contribution pour l'élaboration des programmes, elles ont été également associées à la prestation des cours et au suivi des programmes ainsi qu'à la tenue de stages pour les étudiants et au ressourcement des enseignants.

Nous pouvons regrouper les innovations pédagogiques des cégeps selon des catégories (*les parties en italique se retrouvent dans la plupart des cégeps*)

Mise en œuvre des programmes :

- *création des comités de programmes internes interdisciplinaires*
- création de comités de programmes externes composés d'entreprises
- *création de méthodes d'implantation de programmes originales*
- *arrimage de la formation générale et de la formation spécifique*
- création de politiques de gestion des programmes
- *définition de nouvelles responsabilités pour tous les intervenants*
- intégration explicite des compétences personnelles et sociales

Prestation des cours :

- partage d'un cours entre diverses disciplines
- *adaptation de la formation générale aux caractéristiques de la formation technique*
- utilisation de méthodes pédagogiques appropriées telles que l'apprentissage par problèmes et l'apprentissage coopératif
- *intégration de cours reliés à la pratique professionnelle*
- enseignement par des représentants des entreprises ou sur les lieux d'entreprises
- participation des entreprises à l'évaluation des apprentissages

Suivi des programmes :

- échanges d'information entre les représentants des entreprises et des cégeps au sein de comités permanents sur les nécessités d'évolution des programmes
- participation des entreprises à l'évaluation des diplômés et des programmes
- *adoption de politiques institutionnelles d'évaluation des programmes*

Stages en entreprises :

- les stages en entreprises ont été systématisés : stages d'observation, stages d'implication, stages d'intégration
- *l'alternance travail-études a été développée dans de nombreux programmes*
- des échanges de stagiaires sont effectués avec divers pays

Ressourcement des enseignants :

- la participation des enseignants des cégeps à des activités de recherche et de production en entreprises s'est accrue ainsi que les possibilités d'utilisation des équipements industriels

On peut donc constater que les cégeps ont développé de nouvelles approches mettant en relation une nouvelle approche pédagogique (les programmes élaborés par compétences), des compétences à développer et à démontrer (les compétences personnelles et sociales) et des interrelations avec les entreprises.

UN EXEMPLE D'INTÉGRATION DES ENTREPRISES À LA FORMATION : LE PROGRAMME DE TECHNIQUES DE L'ÉLECTRONIQUE INDUSTRIELLE AU CÉGEP DE SOREL-TRACY

Les caractéristiques du programme

Ce programme comporte 2 options : **243.06 option instrumentation et automatisation et 243.01 option électrodynamique** (une seule session)

Particularités à Sorel-Tracy

- Possibilité de deux stages rémunérés en alternance travail-études
- Stage en industrie en 6^e session
- Visites industrielles en 1^{re}, 2^e et 3^e année
- Laboratoires et équipements des plus modernes
- Enseignement et encadrement pédagogique de qualité par des professeurs possédant une expérience diversifiée (conception, micro-ordinateurs, automatisation, contrôle de moteurs, etc.)
- Projet de fin d'études centré sur la réalisation d'un système appliqué à un automatisme industriel
- L'ajout d'une 7^e session de cours permet d'obtenir un 2^e diplôme en électrodynamique

Objectifs du programme

Le programme vise à former des techniciennes et des techniciens qui, au terme de leur formation, seront aptes à :

- vérifier le fonctionnement des principaux instruments et appareils utilisés en commande et automatisation de procédés industriels et en faire l'étalonnage, le réglage et la programmation;
- dessiner des schémas selon les normes industrielles;
- modifier et participer à la conception de systèmes destinés à l'automatisation.

Les principales fonctions de travail en instrumentation sont :

Assister

l'ingénieur dans la conception de dessins et l'élaboration de circuits électriques et électroniques associés à des appareils de contrôle pneumatiques et hydrauliques.

Installer,

calibrer et réparer les appareils de mesure, de commande et de régulation des procédés industriels (température, pression, débit, niveau, densité, poids, viscosité, etc.).

Utiliser

des micro-ordinateurs afin de surveiller et de contrôler un procédé.

Assister

l'entrepreneur en instrumentation et contrôle dans l'estimation, la planification et la gestion de travaux.

Travailler

en représentation ou en services techniques à la clientèle pour des manufacturiers ou des distributeurs d'équipement d'instrumentation et contrôle.

Qualités et aptitudes à développer

- aptitudes et intérêt pour l'application pratique des sciences (mathématiques, physique)
- bonne dextérité manuelle et souci du détail et de la précision
- communication
- intérêt pour la créativité et l'innovation technologiques
- sens de l'observation
- capacité de travail en équipe
- polyvalence

Milieu de travail

- manufacturiers et distributeurs d'équipement, d'instrumentation et contrôle, et des procédés industriels
- industries de transformation de la métallurgie, des pâtes et papiers, et de la pétrochimie
- entrepreneurs spécialisés en instrumentation et contrôle
- firmes d'ingénieurs-conseils
- municipalités (épuration des eaux et traitement des déchets)
- entreprises utilisant des appareils sophistiqués de contrôle de procédés industriels (automates programmables, pneumatiques, hydrauliques)
- entretien des systèmes de contrôle dans les édifices publics et parapublics

Exigences des milieux de travail

Ces techniciennes et ces techniciens sont très recherchés. L'aisance dans les relations avec le public et une bonne maîtrise de la langue française parlée et écrite sont des atouts recherchés par les employeurs pour les postes en représentation technique ou de services auprès de la clientèle. Une connaissance de l'anglais est un avantage certain pour s'intégrer au marché du travail.

L'implication des entreprises dans l'implantation du programme

L'implication des entreprises a eu lieu dès le niveau ministériel puisque l'élaboration du programme relève de ce niveau; les comités sectoriels ainsi que des représentants des entreprises du secteur sont contactés pour l'établissement des compétences; les enseignants ne sont pas impliqués dans cette partie. Par la suite, les collèges doivent implanter les programmes élaborés par le Ministère. Les enseignants identifient en comités de programmes quelles sont les entreprises locales et régionales qui sont les plus susceptibles d'employer leurs étudiants. Ils s'assurent que les activités d'apprentissages, les stages ainsi que les savoirs, savoir-faire et savoir-être, réclamés par ces employeurs sont pris en compte dans le programme. Assez souvent un comité de représentants externe au programme est mis sur pied pour accompagner les travaux des comités d'enseignants.

L'implication des entreprises dans la prestation des cours

Certains cours sont réalisés avec l'appui des entreprises. Cet appui se manifeste de diverses manières. Des techniciens en emploi ou des employeurs présentent certains aspects de la réalité des milieux d'entreprise (un cours spécial et une compétence identifiée ont été créés pour s'assurer de la bonne adaptation des étudiants au milieu du travail).

Des enseignants peuvent aller travailler en milieu d'entreprise afin de s'approprier les nouvelles caractéristiques et techniques du monde du travail. Plusieurs enseignants vont également enseigner dans les entreprises à la demande de ces dernières et rencontrent donc de manière

régulière les employés dont certains sont leurs anciens étudiants. Les entreprises prêtent un certain nombre d'équipements ou permettent l'utilisation de matériel sur les lieux d'emploi. Cela permet de renforcer l'adéquation des apprentissages par des aspects concrets du travail.

Des recherches sont menées par les enseignants avec le concours de quelques étudiants dans le cadre de partenariats entre les entreprises, le Cégep et le Centre de recherche du collège à partir de problématiques réelles vécues par les entreprises.

Les stages sont une des grandes caractéristiques de la formation : dès le début, des stages d'observation accompagnent certains cours afin de faciliter un contact rapide avec le monde du travail et de permettre aux étudiants d'établir un lien entre leurs apprentissages et la réalité. Deux stages rémunérés en alternance travail-études de 14 semaines chacun, au terme de la 1^{re} et de la 2^e année appuient les apprentissages scolaires. Ces apprentissages sont conçus en relation avec les réalisations prévues dans les stages.

L'implication des entreprises dans l'évaluation des cours

Lors des stages, les entreprises évaluent les travaux réalisés par les étudiants selon un processus encadré par les enseignants (documents, visites, échanges).

Mais l'évaluation la plus importante est celle qui a lieu lors de l'épreuve synthèse de programme. Cette épreuve a pour but de vérifier l'intégration des apprentissages essentiels du programme à la fin de celui-ci et elle est rattachée à un cours porteur de la dernière session d'études.

Elle est préparée par un travail de groupe (3 à 4 étudiants travaillent ensemble) à partir d'une problématique industrielle réelle. Les étudiants, sous la supervision d'un enseignant, étudient cette problématique, effectuent les recherches théoriques et les réalisations pratiques en mettant en œuvre les apprentissages appropriés. Ils appuient leur réalisation d'un rapport et d'une présentation. Les documents et la présentation doivent obligatoirement comporter des éléments dans les 2 langues officielles.

Au terme de leurs activités, les étudiants effectuent leur présentation devant un jury composé de leurs enseignants, de personnes du cégep étrangères au programme et de personnes externes au collège (employeurs). Les compétences techniques et les compétences personnelles et sociales sont également évaluées. La réussite à l'épreuve synthèse détermine l'attribution du diplôme d'études collégiales.

L'implication des entreprises dans l'évaluation du programme

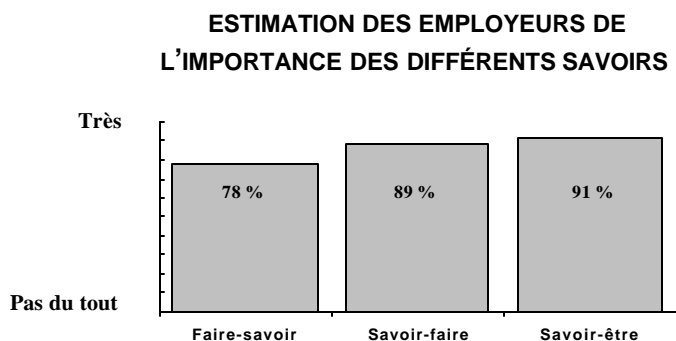
Les programmes d'études sont régulièrement évalués. Dans ce cadre, les employeurs sont contactés pour qu'ils fassent part de leurs commentaires sur la qualité des étudiants du collège qu'ils emploient. Les employeurs reçoivent un questionnaire dont les questions portent à la fois sur l'atteinte des compétences techniques que des compétences personnelles et sociales reliées à l'employabilité. Les perceptions des employés et des anciens étudiants du collège sont également recueillies et les résultats sont comparés. L'ensemble des résultats de l'évaluation du programme est soumis sous forme d'un rapport très complet à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, un organisme gouvernemental, indépendant du ministère de l'Éducation et qui fait rapport directement au Parlement.

Parce que le Cégep de Sorel-Tracy prend en compte dans la formation des élèves les habiletés d'ordre général, nous avons demandé lors de l'évaluation du programme tant aux employeurs qu'aux étudiants de se prononcer sur l'importance et le niveau d'atteinte des habiletés suivantes :

- | | |
|---------------------|--|
| Faire-savoir | 1. <i>La capacité à communiquer oralement et par écrit en français</i> |
| | 2. <i>La capacité à communiquer oralement et par écrit en anglais</i> |
| Savoir-faire | 3. <i>La capacité à appliquer les règles et normes de la santé et sécurité au travail</i> |
| | 4. <i>La connaissance et l'utilisation des nouvelles technologies informatiques</i> |
| | 5. <i>La capacité à appliquer un processus de résolution de problème dans leur travail</i> |
| Savoir-être | 6. <i>La capacité à faire preuve de sens critique</i> |
| | 7. <i>La capacité à faire preuve du sens des responsabilités</i> |
| | 8. <i>La capacité à faire preuve d'autonomie</i> |
| | 9. <i>La capacité à démontrer de l'initiative et de la créativité</i> |
| | 10. <i>La capacité à travailler en équipe</i> |
| | 11. <i>La capacité à prendre des décisions</i> |
| | 12. <i>La capacité à s'adapter</i> |

L'analyse des résultats obtenus nous a amenés à regrouper les réponses sous trois grands thèmes : les capacités et les habiletés reliées au faire-savoir, celles reliées au savoir-faire et enfin celles que l'on peut regrouper sous le savoir-être.

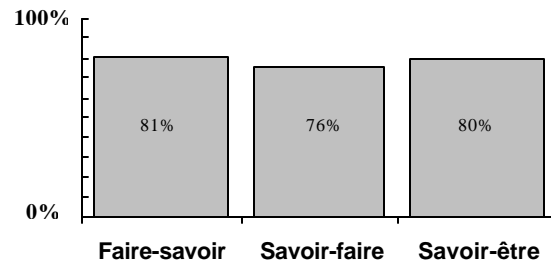
Nous présentons cette analyse sous la forme des tableaux suivants :



Nous pouvons constater à la lecture de ce tableau que si pour les employeurs les niveaux de ces trois types de savoir sont élevés, il n'en demeure pas moins que le savoir-faire et le savoir-être sont privilégiés.

En ce qui concerne l'adéquation selon les employeurs des prestations des diplômés au regard de ces besoins, nous avons établi le tableau suivant :

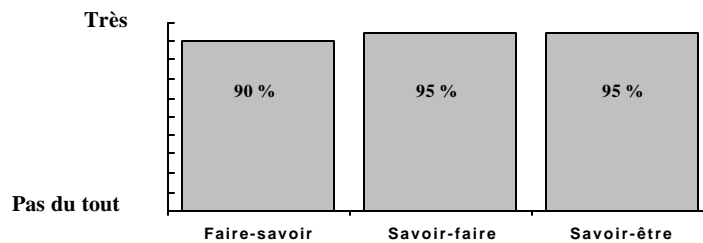
ADÉQUATION SELON LES EMPLOYEURS DE LA PRESTATION DES DIPLÔMÉS



Les employeurs soulignent un certain nombre de qualités des diplômés telles : le sens critique, le sens de l'initiative et de la créativité, la capacité de travailler en équipe, de prendre des décisions et de s'adapter. Une faiblesse toutefois est soulignée dans l'utilisation de la langue anglaise.

Du côté de la perception des diplômés en ce qui concerne l'importance des différents savoirs, nous avons pu établir le tableau ci-dessous :

ESTIMATION DES DIPLÔMÉS DE L'IMPORTANCE DES DIFFÉRENTS SAVOIRS



Nous constatons que nos diplômés estiment à un haut niveau l'importance de chacun de ces savoirs avec toutefois un accent particulier sur le savoir-faire et le savoir-être, ce qui concorde avec l'estimation des employeurs.

En ce qui concerne l'adéquation de leur prestation au regard des trois savoirs, nous pouvons le représenter ainsi :

ADÉQUATION SELON LES DIPLÔMÉS DE LEUR PRESTATION AU REGARD DE L'IMPORTANCE DES SAVOIRS



Nous voyons ici que les diplômés sont très lucides quant à leurs difficultés reliées à l'utilisation de la langue anglaise et ils ont identifié une certaine faiblesse dans les nouvelles technologies informatiques ainsi que dans la résolution de problèmes. Nous pouvons donc considérer quelle perception des diplômés dans l'équation de leur prestation est réaliste.

De manière plus générale, nous avons voulu vérifier par une question ouverte la perception des employeurs sur le niveau des compétences atteint par les diplômés du Cégep de Sorel-Tracy. Unaniment, ils reconnaissent un niveau de compétence élevé et les quelques lacunes seront comblées par l'expérience ou éventuellement par une formation complémentaire.

Parmi les points forts mentionnés, nous pouvons citer :

- « *Les diplômés ont du cœur au ventre* »;
- « *Ils possèdent une bonne formation de base* »;
- « *Ils connaissent bien la théorie* »;
- « *Ils font preuve d'initiative, d'intérêt, de capacité d'intégration, de facilité d'apprentissage, d'autonomie, de débrouillardise, d'adaptabilité, de désir d'apprendre* »;
- « *Ils sont adaptés au travail individuel ou d'équipe* »;
- « *Ils ont de bonnes connaissances en électrotechnique, en instrumentation dans les nouvelles technologies, en informatique et sur les automates programmables* ».

Parmi les points à améliorer, il a été mentionné que les techniciens :

- *ne semblent « pas avoir assez vu d'équipements différents »;*
- *ne possédaient « pas suffisamment de maîtrise des langues, des mathématiques, du calibrage et de l'étalonnage »;*
- *devraient « mieux maîtriser les connaissances et l'expérience sur les moteurs DC, les variateurs de vitesse, les structures d'implantation de systèmes électriques, les connaissances des types de dessins employés couramment ainsi que les symboles électriques et la connaissance des systèmes en réseau »;*
- « *Il faut éviter d'être trop pointu dans la formation et développer des connaissances diverses afin de bien saisir les procédés et d'apporter des solutions techniques à divers problèmes* ».

L'implication des entreprises dans le ressourcement des enseignants et des employés

La plupart des enseignants du Cégep de Sorel-Tracy ont travaillé en entreprises; cependant, afin de maîtriser les techniques et les équipements les plus récents, certains d'entre eux retournent travailler durant plusieurs mois dans des organisations impliquées dans la mise en œuvre du programme.

D'autre part, le Cégep de Sorel-Tracy a une longue tradition d'intervention en milieu de travail par le biais de son Service de formation en entreprises; les programmes sont adaptés aux spécificités des différents organismes et ce sont les enseignants du secteur régulier qui interviennent auprès de la clientèle adulte. Cette clientèle est de deux ordres : des personnes qui suivent une formation courte afin de retrouver un emploi, et des personnes en emploi qui suivent une formation particulière réclamée par une entreprise afin d'accroître leur qualification. Ces activités ont pour avantage d'arrimer la formation régulière et la formation donnée aux adultes, et d'assurer la présence du Collège dans le milieu, ce qui facilite les relations collège-entreprise.

CONCLUSION

On peut donc constater que le programme de *Technologie de l'électronique industrielle* a mis sur pied au Cégep de Sorel-Tracy un processus complet de partenariat avec les entreprises. Ce processus se retrouve également de plus en plus dans d'autres institutions et programmes de la province.

Il faut donc comprendre que le Québec est actuellement en cheminement et que la situation des compétences personnelles et sociales sera de plus en plus importantes tant pour l'employabilité que pour la formation de citoyens dans une société du savoir plus complexe.

PERSONNES À CONTACTER POUR INFORMATIONS ADDITIONNELLES

Patrick Merrien

Coordonnateur recherche et développement

patrick.merrien@cegep-sorel-tracy.qc.ca

Denise Trudeau

Directrice des études

denise.trudeau@cegep-sorel-tracy.qc.ca

Jean Bernier

Directeur de la formation continue et des services administratifs

jean.bernier@cegep-sorel-tracy.qc.ca



Compétences personnelles et sociales



Étude de cas

Évaluation des compétences
personnelles et sociales :

Avons-nous les outils?

L'examen des compétences personnelles
et sociales en milieu de travail (TOWES) et les
aptitudes génériques à Algonquin College

Préparée par : Bow Valley College



ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES : AVONS-NOUS LES OUTILS?

L'EXAMEN DES COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES EN MILIEU DE TRAVAIL (TOWES)

Introduction

La phase 1 du Projet des compétences personnelles et sociales, initiative organisée pour l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), a indiqué le besoin de se doter d'instruments d'évaluation plus efficaces. On y fait voir qu'une évaluation extérieure est recherchée moins de la moitié du temps et qu'il n'y a guère d'évaluation de l'acquisition de ces compétences personnelles et sociales (CPS) dans les stages des programmes d'enseignement coopératif, que l'évaluation des programmes manque d'uniformité entre les établissements et qu'il y a peu de bons outils d'évaluation des compétences interpersonnelles et intrapersonnelles et d'autres qualités essentielles d'ordre supérieur. C'est en réaction à ces constatations qu'on a réalisé des études de cas portant sur autant de projets d'évaluation des compétences personnelles et sociales, à savoir le projet des aptitudes génériques à Algonquin College et l'examen des compétences essentielles en milieu de travail (« Test of Workplace Essential Skills » ou TOWES) que décrit le présent document.

Contexte

Le Bow Valley College dispose d'un programme pédagogique novateur « par les résultats » dont on sait qu'il assure un apprentissage rapide, orienté et souple qui se distingue par sa qualité, ainsi qu'une prestation de services « en tout temps et en tout lieu ». On y trouve des programmes de développement de la main-d'œuvre qui mènent à des certificats, des cours de rattrapage et d'anglais langue seconde à l'intention des adultes et des services de planification et d'évaluation de carrière. L'établissement est au service d'une grande diversité d'adultes qui désirent contribuer au succès de l'économie albertaine : travailleurs qui entrent ou rentrent sur le marché du travail, chômeurs, travailleurs sous-employés, adultes soucieux de se perfectionner, etc.

On sait aussi que le Bow Valley College se met au service des groupes spéciaux : Autochtones, immigrants, travailleurs âgés, jeunes à risque, personnes handicapées, clientèle internationale, détenus, travailleurs débutants, etc. Avec son mandat de prestation de services à ces sous-populations, il occupe une place plutôt unique parmi les collèges et les instituts canadiens. Il a mis des années d'expérience au service du projet TOWES.

En 1997, il a collaboré avec le British Columbia Construction Industry Skills Improvement Council (SkillPlan) à l'élaboration de ce projet. SkillPlan se met au service d'un réseau de 14 syndicats de l'industrie du bâtiment et des entreprises qui en emploient les travailleurs. Par des stratégies diverses, il améliore les compétences essentielles dont ont besoin les gens au travail et dans leur milieu. Il travaille avec les partenaires de formation de l'industrie, encadre les gens, produit des publications, effectue des recherches et fait la promotion de la formation professionnelle appliquée. À l'instar du Bow Valley College, il a apporté une expérience et des vues précieuses au projet TOWES, fort de ses années d'expérience directe du développement des compétences essentielles au travail productif et sécuritaire et de l'évaluation de l'ensemble complexe de compétences que doivent acquérir les travailleurs de l'industrie.

On a souvent demandé au Bow Valley College et à SkillPlan de procéder à une évaluation en bonne et due forme des compétences essentielles ou des aptitudes de base en milieu de travail pour des entreprises, des syndicats ou des personnes. Les partenaires ont reconnu que les examens scolaires normalisés ne mesurent pas convenablement les compétences nécessaires à

l'activité professionnelle ou à prévoir dans le contexte du travail, se contentant d'une mesure à caractère scolaire par des notes accordées. L'expérience collective des partenaires et les constatations du Projet de recherche sur les compétences fondamentales nous indiquent que les travailleurs font une application pratique des compétences en alphabétisation pour accomplir leurs tâches et résoudre leurs problèmes. Devant le besoin de créer un instrument d'évaluation de compétences dans le contexte du milieu de travail, on a commencé à élaborer le projet TOWES en 1997. Financé par le Secrétariat national à l'alphabétisation et la Direction des partenariats en ressources humaines de Développement des ressources humaines Canada, ce projet est fondé sur les résultats de deux projets novateurs de recherche au Canada, à savoir l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) et le Projet de recherche sur les compétences fondamentales (PRCF). Il a été conçu pour l'évaluation des compétences essentielles en milieu de travail et pour une déclaration de résultats par les échelles de l'EIAA. Il doit enfin se révéler compatible avec la méthodologie d'analyse de la complexité des tâches et les normes professionnelles nationales conçues aux fins du PRCF.

L'équipe d'élaboration du projet TOWES a un caractère unique. Il y a d'abord un conseil de formation patronal-syndical qui se situe dans la basse région continentale de Colombie-Britannique et ensuite un collège d'enseignement public ayant lui aussi un mandat unique à Calgary (Alberta). Ce qui a réuni ces partenaires, c'est une expérience commune de la conception et de la réalisation d'activités de formation et de programmes destinés aux travailleurs débutants (ou qui voudraient trouver un emploi de débutant) et une vision partagée d'une démarche d'évaluation pratique en contexte de travail.

Pour bien gérer et réaliser le projet TOWES, SkillPlan et le Bow Valley College se sont liés en coentreprise. Celle-ci est titulaire des droits de propriété intellectuelle et commerciale du projet et mène les activités commerciales. Dans ce partenariat, le collège a notamment pour rôle la gestion du projet, les communications, la commercialisation, les ventes, la production d'examens et la distribution. SkillPlan est chargé, entre autres, de l'élaboration des éléments d'examen, de la mise à jour de la banque de données et de l'évaluation des résultats des examens, de l'établissement des protocoles d'utilisation, de la gestion du projet et de celle du budget. Les deux partenaires de TOWES sont reconnus comme des chefs de file du domaine du développement de la main-d'œuvre.

Politique-cadre

Le rapport initial de l'EIAA ayant pour titre *La littératie à l'ère de l'information* et dont le projet TOWES est issu délimite trois domaines d'alphabétisation :

capacités de lecture et d'écriture de textes suivis : « connaissances et capacités nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes comme les éditoriaux, les nouvelles, les poèmes et la fiction »;

capacités de lecture et d'écriture de textes schématiques : « connaissances et capacités nécessaires pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, notamment les demandes d'emploi, les formules de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques »;

capacités de lecture et d'écriture de textes au contenu quantitatif : « connaissances et capacités nécessaires pour appliquer les opérations arithmétiques, isolément ou en séquence, à des chiffres inclus dans des documents imprimés, comme établir le solde d'un compte de chèques, calculer un pourcentage de pourboire, remplir une formule de commande ou calculer le montant d'intérêts sur un prêt d'une annonce publicitaire ».

Pour chacun de ces domaines, l'EIAA mesure la compétence à une échelle qui va de 0 à 500 selon une répartition en cinq niveaux généraux d'alphabétisation qui caractérisent cette compétence (le niveau 1 indique une compétence très médiocre et les niveaux 4 et 5 une maîtrise des capacités de traitement d'une information d'ordre supérieur).

Les données de l'EIAA nous indiquent que le Canada connaît d'importants problèmes d'alphabétisation, une proportion approximative de 22 % des Canadiens d'âge adulte (16 ans et plus) se situant au plus bas niveau d'alphabétisation (niveau 1) et ayant donc beaucoup de difficulté à utiliser des textes imprimés et une autre proportion de 24 % à 26 % de ces mêmes adultes se trouvant au niveau qui suit immédiatement (niveau 2) et pouvant seulement utiliser des textes simples et clairement disposés et des documents n'exigeant pas l'accomplissement de tâches complexes. En somme, ces gens lisent, mais ils ne s'en tirent pas bien.

À l'aide de ces échelles, les responsables du PRCF ont interrogé plus de 3000 travailleurs et dressé des profils qui décrivent les niveaux variables de complexité des tâches à accomplir dans les emplois de débutant. Ces profils indiquent les grandes compétences essentielles à l'exercice de l'emploi et les niveaux de complexité des tâches de neuf domaines de compétences essentielles, dont les trois domaines d'alphabétisation délimités par l'EIAA et examinés dans le projet TOWES. Au Canada, on dénombre plus de 200 professions qui exigent le niveau 2 ou 3 de compétence du travailleur débutant. Les professions qui s'offrent aux travailleurs non débutants commandent les niveaux de compétence 3, 4 et 5. Peu de professions demandent une compétence de niveau 1 ou 2.

En combinant les domaines d'alphabétisation et les échelles de mesure de l'EIAA et les profils dressés par le PRCF, TOWES offre aux particuliers, aux employeurs, aux représentants des syndicats, aux éducateurs, aux formateurs et aux décideurs une bonne méthode d'évaluation des aptitudes de base utiles en milieu de travail au Canada. Il renseigne sur les compétences qu'apportent les travailleurs à leurs emplois et dégage toute lacune de ces compétences.

Mise en application

Élaboration d'une banque de données d'examen

On a créé les ensembles de problèmes TOWES en se reportant à des documents professionnels authentiques comme source d'information. On a voulu que les éléments d'examen stockés correspondent aux tâches qui s'accomplissent dans une grande diversité de lieux de travail dans tout le pays. Dans le cadre du PRCF, des gens formés à l'établissement de profils d'emploi ont interviewé des milliers de travailleurs partout au pays et constitué une vaste collection de documents authentiques du milieu de travail². C'est grâce aux documents énumérés au tableau 1 qu'on a produit les premiers ensembles de problèmes pour la banque de données d'examen TOWES. On trouvera en annexe un exemple de document du milieu de travail avec l'ensemble de problèmes TOWES correspondant. Chaque examen TOWES est formé des mêmes ensembles de problèmes où sont combinés des éléments des trois domaines d'alphabétisation, ceux des textes suivis, schématisés et à contenu quantitatif.

² Site Web des Compétences essentielles : www.hrdc-drhc.gc.ca/essentialskills.

Tableau 1 : Exemples de documents du milieu de travail

Énoncés de tâches	Catalogues	Cartes
Budgets	Guides de réparations	Diagrammes
Présentations graphiques	Codes	Schémas
Plans	Notes de service	Organigrammes
Photographies	Bulletins	Radiogrammes

Au terme de l'étape initiale de mise à l'essai, les entreprises clientes songeaient à appliquer l'examen aux situations importantes de recrutement, de mise en apprentissage et de planification de la relève. Les partenaires du projet d'élaboration TOWES ont réagi en établissant une procédure plus concrète d'examen de fiabilité et de validité. On a eu recours à des spécialistes de Statistique Canada et d'autres organismes pour concevoir un mode de rapprochement des échelles TOWES et EIAA d'évaluation de la complexité des tâches. On a combiné et mis en forme les ensembles de problèmes TOWES et EIAA avant d'en faire l'essai auprès de 4 000 Canadiens des programmes d'apprentissage, de formation professionnelle collégiale, d'emploi (parrainage fédéral) et d'alphabétisation communautaire. Les résultats de cette étude de rapprochement ont confirmé la fiabilité et la validité des échelles TOWES comme instrument d'évaluation.

Une fois créée une grande banque d'éléments d'examen et une méthodologie pour l'établissement de nouveaux ensembles de problèmes, les examens TOWES pouvaient être utilisés de deux manières. Disons d'abord que, pour l'entreprise ou l'industrie, ils peuvent être adaptés aux besoins particuliers des lieux de travail. Lorsqu'un examen est ainsi taillé à la mesure d'un lieu de travail, les éléments d'examen sont nouveaux dans une proportion approximative de 10 % (ils sont tirés de documents authentiques venant de ce milieu de travail en particulier). On tire d'autres ensembles de problèmes en fonction des exigences de la banque d'éléments d'examen pour ainsi obtenir un test complet sur mesure. Si l'entreprise ou l'industrie a besoin d'examens hautement adaptés, les éducateurs souhaitent, eux, des examens plus généraux. Il faut donc ajouter que les examens TOWES peuvent être utilisés par les établissements d'enseignement aux fins des programmes d'études, des évaluations d'admission aux études ou de l'attestation des compétences en fin d'études. C'est pourquoi on a créé la série G de TOWES. Il s'agit là d'une suite de trois examens par lesquels on évalue les aptitudes de base en milieu de travail pour les tâches caractéristiques de plus de 200 professions. À l'aide des profils du PRCF, on a mis les professions en correspondance avec les examens de la série G qui conviennent le mieux à leur évaluation.

Élaboration de produits et de services liés

Les examens TOWES visent à l'évaluation des compétences essentielles, mais tant SkillPlan que le Bow Valley College y ont vu l'occasion de créer un certain nombre de produits et de services liés qui facilitent tant aux éducateurs qu'aux entrepreneurs la tâche de formation-évaluation en compétences essentielles. Le projet TOWES offre aujourd'hui cinq produits et services en complément des examens : services de consultation, programme de formation « Building Workplace Essential Skills » pour les élèves, atelier de formation de deux jours « Teaching Workplace Essential Skills » pour les enseignants, programme de trois jours et demi de formation à l'établissement de profils de compétences essentielles, et guide d'exécution des examens. Pour plus de renseignements sur ces produits et d'autres ressources apparentées, prière de consulter les sites Web du projet TOWES³, du Bow Valley College⁴ et de SkillPlan⁵.

³ www.towes.com.

⁴ <http://www.bowvalleycollege.ca>.

⁵ <http://www.skillplan.ca/publicationlist.htm>.

Programmes pilotes

Préalablement au lancement officiel de cette gamme de produits, les produits TOWES et les produits liés ont servi à divers programmes pilotes destinés tant à la clientèle de l'entreprise qu'aux partenaires du projet de démonstration. La clientèle de l'entreprise était formée de clients qui achetaient une partie ou la totalité des produits de cette gamme.

Les partenaires du projet de démonstration se sont servis de TOWES pour illustrer comment les produits d'examen et les produits liés pouvaient être utilisés dans une diversité de lieux de travail d'un même secteur. Ainsi, dans le projet des travailleurs de la production cofinancé par Alberta Learning et DRHC, on a dressé un profil des travailleurs débutants du secteur de la fabrication à Calgary et on a ajouté une version adaptée de l'examen en vue d'aider les fabricants de cette ville dans leurs activités de recrutement et de formation.

Le projet du Keyano College démontre le succès du modèle de l'entreprise TOWES. On a fait appel au collège local pour la prestation de services d'examen à la clientèle de l'entreprise. À l'heure actuelle, on développe le même modèle avec Aurora College et Diavik Diamond Mines dans les Territoires du Nord-Ouest et avec Voisey's Bay Nickel et le College of the North Atlantic à Terre-Neuve.

À Fort McMurray (Alberta), Suncor Energy Inc. a chargé à contrat le Keyano College de la prestation de services d'évaluation et de présélection de travailleurs débutants. Suncor a besoin de travailleurs capables d'accomplir les tâches des emplois en place et possédant les capacités, les connaissances et la motivation nécessaires pour progresser dans la hiérarchie des postes de l'entreprise. Pour obtenir des travailleurs qualifiés, Suncor avait besoin d'un cadre structuré et sûr d'évaluation, de recrutement et de formation. Suncor et Keyano ont demandé à l'équipe-conseil TOWES de faire des recherches sur place à la mine de Suncor, de dresser les profils des compétences essentielles des postes s'offrant aux travailleurs débutants dans quatre professions et de créer des versions sur mesure de la banque d'éléments d'examen. Keyano se sert actuellement des produits TOWES comme partie de sa démarche visant à établir si les candidats à l'emploi ont les compétences requises à la mine de Suncor.

Suncor et Keyano ont travaillé ensemble à un nouveau programme de formation destiné à créer une autre source de travailleurs débutants pour l'entreprise. Par son investissement et ses apports, Suncor a élaboré avec Keyano le programme dit des opérations minières. Les travailleurs inscrits à ce programme reçoivent une formation technique de base en outillage (caractéristiques fondamentales, entretien et fonctionnement) et acquièrent des connaissances sûres dans les domaines de la sécurité en usine, des compétences personnelles et sociales, de l'informatique, de l'entreprise, de l'exploitation et de la transformation des sables pétrolifères et du travail par quarts. Avant d'être acceptés au programme des opérations minières, ils doivent subir une batterie d'entrevues et d'examens divers d'aptitude. Une fois admis, ils ont droit à 10 mois de formation intense, dont deux en situation de jumelage professionnel à Suncor. Avant de terminer leur programme, ceux qui aspirent à un emploi permanent dans cette entreprise doivent subir la même version sur mesure de l'examen TOWES que les autres candidats à l'emploi. En faisant de l'examen TOWES un instrument commun d'évaluation, Suncor s'assure que les diplômés de son programme d'opérations minières auront les compétences nécessaires pour fonctionner à un niveau élevé dans l'entreprise.

Dwight Jensen, coordonnateur de l'Institute for Business Development au Keyano College, s'exprime ainsi : « Le recours à un instrument d'évaluation des compétences en contexte réel est important pour un employeur comme Suncor. Il y a des emplois sûrs et de longue durée qui s'offrent à Fort McMurray aux gens qui ont les compétences requises. TOWES est le meilleur outil à notre disposition pour l'évaluation de ces compétences essentielles. À ce jour, nous avons soumis à cet examen plus de 1200 candidats à des postes d'opérateur de machines lourdes, dont beaucoup sont aujourd'hui des travailleurs fiables et productifs à la mine de Suncor. Outre le programme des opérations minières, nous avons mis au point des cours de préparation en

compétences essentielles pour ceux qui ont échoué à l'examen TOWES. De tels programmes de formation continue sont une autre possibilité pour les gens de faire du rattrapage. Cette dernière année, nous avons travaillé avec TOWES et un autre employeur important, la Syncrude, à une version TOWES convenant aux besoins des intéressés. Nous fournissons aujourd'hui les mêmes services de recrutement à la Syncrude qu'à Suncor. »

Leah Von Hagen, responsable du développement de la main-d'œuvre à Diavik Diamond Mines à Yellowknife (Territoires du Nord-Ouest), présente la chose d'un autre point de vue : « Diavik Diamond Mines entend procurer des emplois aux gens du Nord et aux Autochtones. Grâce aux profils et aux examens établis pour nous par la coentreprise TOWES, nous pouvons clairement voir les compétences essentielles aux postes de débutant à notre mine. Notre intention est de donner sur place une formation en compétences essentielles pour être sûrs que les travailleurs développent ces compétences. Nous édifions également un partenariat avec Aurora College pour que les travailleurs au repos dans leur milieu reçoivent le même type de formation. Nous aimons le caractère tout à fait pratique de l'évaluation et du cours de préparation et y voyons une méthode d'acquisition rapide de compétences. »

Le Conseil canadien des ressources humaines en camionnage (CCRHC) met en application une stratégie nationale de compétences essentielles en se fondant sur les recommandations issues d'une évaluation réalisée en l'an 2000 des *besoins en compétences essentielles de l'industrie canadienne du camionnage*. Pour faire d'une vision une réalité, il faut des activités d'évaluation, de perfectionnement, de collaboration et de sensibilisation. Deux évaluations spécialisées TOWES ont été conçues pour le CCRHC. Elles visent respectivement les chauffeurs professionnels et les répartiteurs, les formateurs en conduite professionnelle de véhicules et les spécialistes de la sécurité des transports. Le CCRHC mène aussi des activités d'élaboration de programmes de formation avec des « documents du milieu de travail » qui sont propres à son industrie. Il met ces ressources à l'essai par un ensemble de projets pilotes lancés dans tout le pays. On prévoit engager au début de 2004 des consultations visant à concevoir un régime national de certification pour les centres d'examen TOWES autorisés par le CCRHC. La directrice générale du Conseil, Linda Gauthier, dit : « L'élaboration et la promotion de normes professionnelles nationales est une des principales activités du CCRHC. Les outils adaptés d'évaluation TOWES mesurent les compétences individuelles à l'aune des normes professionnelles relatives aux compétences essentielles. Notre but est une pleine intégration par l'industrie du camionnage de l'évaluation et de la formation en compétences essentielles à ses plans de ressources humaines en matière de recrutement, de formation et de maintien en poste. » Le CCRHC a l'intention d'organiser à l'automne de 2004 une conférence nationale où sera lancée sa trousse d'outils en compétences essentielles et où seront aussi communiqués les résultats des projets pilotes.

Accès national par un réseau de distribution

TOWES répond à des demandes des entreprises de toutes les régions du pays, car les employeurs, les représentants des syndicats et les autres intervenants se rendent compte de la valeur d'un nouvel instrument d'évaluation des compétences essentielles qui jouit d'une reconnaissance nationale. Les entreprises s'adressent souvent à leur collègue ou à leur institut local comme fournisseur de services de formation et d'évaluation, et il était donc logique que TOWES se dote d'un réseau de distribution au sein du réseau canadien de collègues et d'instituts. Pour tous les intervenants du domaine des compétences essentielles, il y a lieu d'apprécier un outil d'évaluation « fabriqué au Canada » qui est amplement disponible grâce à un réseau de 150 collègues et instituts techniques comptant au bas mot des centaines de campus.

Les établissements ayant pour mandat traditionnel de former la main-d'œuvre locale peuvent d'emblée devenir le « fournisseur de prédilection » pour la formation en compétences essentielles au Canada. Les collègues et instituts sont en mesure de combattre les difficultés qui, en matière de compétences personnelles et sociales, empêchent une pleine participation des Canadiens à la vie professionnelle et sociale. Le réseau de distribution des collègues et instituts

assure des services d'examen, de consultation et de formation. TOWES fournit pour sa part aux distributeurs des services de formation en exécution d'examens, d'initiation au domaine des compétences personnelles et sociales et de formation des enseignants. Ensemble, le distributeur local du réseau de collèges et instituts et les partenaires TOWES offrent des services de consultation à la clientèle du monde de l'entreprise.

Comme plus d'établissements deviennent conscients de l'importance d'inclure une formation en compétences essentielles dans leurs programmes, TOWES est une source d'attestations pour les diplômés. La pratique consistant à donner une formation conforme à des normes nationales et à produire des attestations supplémentaires d'employabilité est en place dans un certain nombre d'établissements et une extension de cette pratique dans le domaine des compétences personnelles et sociales est quelque chose de naturel.

Sensibilisation

Avant son lancement officiel en octobre 2002, TOWES a été présenté à un grand nombre de conférences et de tables rondes partout au pays, notamment à deux conférences du Conference Board du Canada et à deux forums consacrés aux compétences relatives à l'employabilité, de même qu'à la conférence internationale annuelle sur la formation en milieu de travail qui a eu lieu à Dearborn, au Michigan. De février 2002 à mars 2003, 36 organismes de formation et plus de 20 entreprises ont rencontré des représentants de la coentreprise TOWES pour discuter des avantages du projet et des compétences essentielles visées. Le projet TOWES a aussi inauguré officiellement un site Web à www.towes.com. L'information de ce site est constamment mise à jour au sujet des projets et des activités. Des articles sur TOWES et les compétences essentielles ont paru dans un certain nombre de revues comme *Alberta Workplace*, *College Canada* et *Business in Calgary*. Toutes ces activités ont mieux fait connaître et reconnaître TOWES et contribué à la réalisation de l'objectif d'une consécration de TOWES comme norme nationale.

Ventes de produits

Le nombre de distributeurs des produits TOWES dans le réseau canadien des collèges et instituts continue à augmenter. On compte six collèges communautaires (Bow Valley (16 campus), Douglas (2), Nouveau-Brunswick (11), Holland (11), Lethbridge (5) et North Atlantic (16)) qui ont signé des ententes de distribution des produits TOWES, sans oublier les collèges communautaires Keewatin et Northern Lights; de 12 à 20 autres collèges ont fait part de leur intention de conclure un tel accord à l'automne de 2003. TOWES s'appuie aussi sur un nombre croissant d'entreprises de premier plan qui se servent de ses examens à des fins de recrutement et de formation : Suncor Energy Inc., Syncrude Canada Ltd., Diavik Diamond Mines Inc., BHP Diamonds Inc., Boeing Canada Inc., Standard Aerospace, Bristol Aerospace, Voisey's Bay Nickel, Prudential Steel, membres du Conseil canadien des ressources humaines en camionnage, etc.

Responsabilité

TOWES a pour vision un examen juste et équitable des compétences. C'est ainsi que l'équipe d'élaboration du projet TOWES a voulu créer des examens se distinguant par leur grande qualité, leur sûreté et leur valeur. TOWES a assumé et assume toujours sa responsabilité dans ce domaine par des essais en période d'élaboration et des projets permanents de recherche. L'étude comparative menée par les psychométriciens Kentaro Yamamoto et Irwin Kirsh, qui s'est terminée en mars 2002, a confirmé la sûreté et la valeur de l'instrument d'évaluation des compétences TOWES. Une constante analyse de validité prédictive permet de comparer les résultats TOWES aux données d'exercice des emplois, tout comme de comparer ces évaluations à d'autres évaluations du même ordre.

Dans l'étude de rapprochement des échelles TOWES et EIAA, on a voulu répondre à trois grandes questions au sujet des éléments d'examen :

1. Dans quelle mesure la notation des éléments TOWES est-elle sûre?
2. Dans quelle mesure l'ordre des éléments peut-il poser un problème en ce qui concerne les résultats individuels?
3. Dans quelle mesure les éléments TOWES ou leurs caractéristiques (difficulté et discrimination) sont-ils semblables aux éléments ou aux caractéristiques EIAA?

Pour répondre à la première question, les auteurs de cette étude de rapprochement ont noté un sous-ensemble de questions pour constater que les résultats TOWES étaient notés d'une manière uniforme. Pour les quelque 200 réponses à chaque élément TOWES et EIAA en renotation, le taux de concordance était de 0,97 pour les éléments TOWES et de 0,96 pour les éléments EIAA, indice d'une grande fiabilité entre évaluateurs.

Comme chaque examen TOWES est structuré avec des éléments tirés de la banque de données du projet, il importe de vérifier si, en changeant l'ordre des éléments, on ne se trouve pas à changer les résultats de la personne évaluée. Les chercheurs de l'étude de rapprochement ont soumis à une analyse de variance la proportion d'éléments d'examen conformes et découvert que, en variant l'ordre, on n'influe pas outre mesure sur les résultats.

Pour répondre à la troisième question, on a comparé les éléments TOWES aux éléments EIAA. Dans TOWES, on retrouve les trois domaines d'alphabétisation de l'EIAA. Des milliers de gens dans 23 pays ont subi l'examen EIAA. Les paramètres des éléments EIAA sont donc bien établis. En mettant en correspondance les éléments TOWES et EIAA, on s'assure que les premiers sont à la fois valables et sûrs.

Par des programmes permanents de recherche, on veille à ce que TOWES demeure un cadre d'évaluation utile, valable et fiable. Ceux-ci comportent deux types d'études de terrain. Dans les études critériées de validité, on compare les résultats TOWES aux données d'exercice des emplois. La recherche se fait alors auprès des clients de l'entreprise. Dans le second volet d'études de validité, on compare les résultats TOWES aux résultats d'autres examens normalisés. Dans une étude sur les étudiants en anglais langue seconde au Bow Valley College, on a mis en comparaison les résultats TOWES et les résultats de l'étude des niveaux de compétence linguistique canadiens et de l'examen de l'éducation de base des adultes. De même, au Northern Alberta Institute of Technology, la comparaison s'est faite avec les résultats de cinq examens : (1) « NAIT », (2) « Trade Math », (3) « Blueprint/Drafting », (4) « Shop » et (5) examen final de l'Alberta. Cette étape d'analyse de validité prédictive se terminera en janvier 2004 et ses résultats seront alors présentés.

Plusieurs articles de revue décrivant les recherches du projet TOWES ont été soumis aux éditeurs. L'article intitulé *Gender and Language Differences on the Test of Workplace Essential Skills (TOWES): Using Overall Mean Scores and Item-Level DIF Analyses* a été accepté par la revue *Educational and Psychological Measurement*⁶ et devrait paraître à l'automne de 2003. Un certain nombre d'autres articles ont été présentés et attendent la décision de parution.

Formation du personnel

Tous les distributeurs de TOWES et de ses produits reçoivent une formation et un soutien, ce qui comprend les applications des examens et des cours de « formation des formateurs » en surveillance et en analyse des résultats des examens. Les formateurs en compétences essentielles sont renseignés sur l'intégration de ces compétences aux programmes d'études, ainsi que sur le cours « Building Workplace Essential Skills ».

⁶ <http://www.sagepub.com/journal.aspx?pid=165>.

Comme la distribution des produits TOWES se fait principalement par des tiers, TOWES doit fournir des services de soutien non seulement à leur utilisation, mais aussi à leur vente et à leur mise en marché dans les collectivités locales. Pour appuyer les efforts de commercialisation des distributeurs, il surveille les meilleures pratiques, apporte des compétences en services de soutien et en commercialisation et facilite l'établissement de partenariats entre les clients TOWES et les collèges et instituts locaux.

Ressources

Le partenariat TOWES a fait naître diverses ressources d'apprentissage qui aident ceux qui donnent et subissent les examens à faire un usage efficace de ces derniers. Outre des services de consultation, la coentreprise TOWES tient un atelier de deux jours sur les compétences essentielles en enseignement⁷ à l'intention des enseignants désireux de bien apprendre à inculquer les compétences essentielles, et ce, à l'aide de documents du milieu de travail au lieu de la méthode pédagogique habituelle. À cet atelier, on fait une présentation générale de l'intégration des compétences essentielles, analyse la complexité des tâches en alphabétisation et décrit les techniques d'enseignement portant sur les aptitudes de base (alphabétisation) au moyen de documents authentiques. La coentreprise TOWES a aussi conçu le programme de formation « Building Workplace Essential Skills⁸ » pour les programmes d'études et les programmes de formation en milieu de travail. Les guides de ressources se présentent en version « enseignants » ou « étudiants » et comprennent trois modules de 20 heures dans les domaines d'alphabétisation visés par les examens TOWES (textes suivis, schématiques et à contenu quantitatif).

On a créé le site Web Measure-up⁹ comme ressource mise à la disposition des enseignants, des pédagogues en éducation de base des adultes, des conseillers en orientation professionnelle, des formateurs en milieu de travail, des étudiants et des travailleurs. Ce site offre aux enseignants et aux apprenants une ressource Web conviviale par laquelle on peut vérifier, exercer et explorer trois des compétences essentielles exigées dans toutes les professions, c'est-à-dire l'aptitude à lire et à écrire des textes suivis ou schématiques et l'aptitude à compter.

On peut trouver au site Web de SkillPlan¹⁰ diverses publications qui aident à développer les compétences essentielles : *Numeracy at Work, Essential Skills and Success in Apprenticeship* (rapport), *TOWES Test-Taking Workshop: Leader's Guide, Document Literacy: A Guide for Workplace Trainers & Educators, Reading, Thinking, Problem Solving et Writing at Work*.

Défis de l'avenir

Un des grands défis que doit relever le projet TOWES est de développer les compétences et les capacités dans son réseau de distributeurs des collèges et des instituts. La coentreprise prête un soutien systématique aux distributeurs, soucieuse de fournir toute la gamme de produits sur les compétences essentielles et d'aider les intéressés à intégrer ce cadre aux programmes des collèges et des instituts. Il y a aussi des systèmes de soutien que l'on continue à développer pour s'assurer que TOWES sera amplement disponible au pays. À l'heure actuelle, la coentreprise crée une trousse de soutien en commercialisation qui aidera les distributeurs à renseigner leurs intervenants. Un grand volet des services destinés aux distributeurs est celui de la formation du personnel.

⁷ <http://www.towes.com/ordering.asp>.

⁸ http://www.bowvalleycollege.ca/business/wpls/delivery_essential.htm.

⁹ <http://www.towes.com/measureup.asp>.

¹⁰ <http://www.skillplan.ca/publicationlist.htm>.

L'atout de TOWES est sa faculté d'évaluer la capacité des gens à répondre aux exigences du monde du travail au Canada. Les concepteurs d'examens ont entrepris de refaire leur banque en français de sorte que le cadre d'évaluation TOWES soit accessible à tous les Canadiens. Avec l'aide de psychométriciens et de traducteurs, l'équipe de conception a mené à bien la première étape du projet et refait en français la version G2 de TOWES. Le cadre d'évaluation français est actuellement mis à l'essai par le Collège Boréal et le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, deux établissements au service des populations francophones de leurs provinces respectives. On analysera les résultats de cet essai, apportera les modifications nécessaires et produira un rapport technique. Selon la demande des mondes de l'entreprise et de l'éducation pour ce type d'évaluation en français, la coentreprise réalisera un jeu d'outils d'évaluation d'une large application en français.

La rétroaction reçue des utilisateurs des versions de TOWES sur papier fait voir le besoin de disposer d'une version en ligne de la banque de données d'examen. De telles versions offrent un grand intérêt pour l'utilisateur à cause de la rétroaction relativement instantanée que peuvent recevoir le concepteur et l'exécutant des examens. Il reste que la saisie des données en ligne est source de difficultés uniques pour le concepteur TOWES. S'il entend rendre compte des exigences du travail, les concepteurs d'examens doivent mettre des passages en évidence, donner de courtes réponses aux questions posées et effectuer des calculs pour mettre un examen au point. Ce genre d'élaboration ne permet pas d'emblée une utilisation en ligne. L'équipe TOWES organise un projet de recherche où l'examen G2 disponible en ligne sera essayé par 100 étudiants des programmes de formation en intégration du Bow Valley College. Cette étude permettra d'établir si ceux-ci obtiennent des résultats différents sur papier et en ligne et d'examiner les systèmes de présentation et de déclaration des résultats des examens. Tant le projet de francisation que le projet de recherche sur la saisie électronique des données devraient être menés à bien au début de 2004. Les résultats en seront diffusés au site Web TOWES.

La plus grande difficulté peut-être pour le projet TOWES est de faire connaître ce nouveau cadre d'évaluation au public, aux employeurs, aux syndicats et aux établissements postsecondaires, ainsi que de faire naître des champions en intégration des compétences personnelles et sociales. TOWES a diverses applications dont peuvent se servir ses distributeurs des collèges et des instituts. Il ajoute de la valeur aux services d'évaluation et de formation que les établissements destinent aux milieux locaux de l'entreprise. Il permet en outre une évaluation valable et sûre des compétences des diplômés des collèges. Les collèges et instituts ont aujourd'hui la possibilité d'utiliser TOWES dans le cadre de leur évaluation des compétences des diplômés, et donc de mesurer les compétences acquises par rapport aux normes professionnelles nationales et à l'aide d'échelles internationales.

L'occasion s'offre au réseau des collèges et instituts canadiens de jouer un rôle de chef de file dans le développement des compétences essentielles et des compétences scolaires dans le contexte des exigences du monde du travail. Et les écoles publiques et les établissements postsecondaires enseignent les aptitudes génériques à l'aide de textes puisés à des sources scolaires comme les nouvelles, les pièces et les poèmes. Souvent, on exige des élèves qu'ils fassent des devoirs à caractère scolaire, c'est-à-dire qu'ils vérifient le point de vue d'un auteur ou en dégagent l'idée principale. Cette méthode d'acquisition de compétences convient aux enfants et aux adolescents dans leurs années de formation, mais ne peut convenir à des apprenants d'âge adulte en quête des compétences nécessaires à l'emploi. L'apprentissage scolaire peut aider les gens à acquérir des compétences générales en alphabétisation et en analyse, mais le Projet de recherche sur les compétences fondamentales nous indique que les travailleurs ont besoin, eux, de compétences pratiques en alphabétisation pour accomplir des tâches et travailler d'une manière sécuritaire et productive. Ce sont des enseignants et des professionnels des ressources humaines qui ont conçu les examens TOWES et beaucoup sont étonnés de la complexité des compétences qu'exigent les emplois au pays. L'expérience de TOWES en milieu de travail montre que ces exigences s'accroîtront encore, ayant pour moteur l'évolution du travail, le respect du cadre de réglementation et les impératifs technologiques. Le défi qui s'offre aux collèges et aux instituts est d'examiner leurs programmes d'études et de s'assurer que les

compétences personnelles et sociales s'enseignent dans le contexte des exigences quotidiennes du milieu de travail.

Anna Kae Todd, vice-présidente à l'apprentissage au Bow Valley College, résume la chose ainsi : « Au Bow Valley College, nous avons eu la chance de participer pendant plusieurs années aux examens TOWES à l'étape de la recherche, c'est-à-dire de la conception de ces examens. Au départ, nous avons surtout voulu employer cet outil avec nos clients locaux et nationaux de l'entreprise, et nous sommes fort heureux du résultat de nos efforts. Compte tenu de la rétroaction reçue de nos clients, nous prévoyons utiliser TOWES dans un certain nombre de nos programmes de certificats. À l'étape de la recherche, nous avons visé les programmes d'études professionnelles pour immigrants, de soins infirmiers et d'administration de bureau et divers programmes d'apprentissage scolaire de base. Nous considérons que cet instrument est parfaitement adapté à un nouvel ensemble de programmes de formation en intégration que le collège offrira cet automne. Pour de tels programmes imposés par Alberta Human Resources and Employment, il faut que les compétences scolaires s'enseignent dans le contexte du travail. Les étudiants disposeront d'encore moins de temps que par le passé pour acquérir les compétences essentielles et professionnelles. En se servant de TOWES et du cours de préparation « Building Workplace Essential Skills », notre collège pourra faire acquérir à ses diplômés les compétences nécessaires aux emplois dans une économie locale des plus dynamiques. À l'heure actuelle, le collège non seulement offre de nouveaux programmes en intégration dans les domaines de l'éducation de la petite enfance, des services de soins personnels, de la réparation d'ordinateurs (ALS), de la comptabilité et de la gestion financière (ALS), de la préparation à l'emploi (Autochtones) et de l'apprentissage de base des métiers et du travail, mais s'emploie aussi à former le personnel pédagogique et à élaborer un cours de préparation en ligne pour TOWES.

Conclusion et leçons apprises

Les premiers résultats du Projet de l'ACCC sur les compétences personnelles et sociales font voir le besoin de concevoir des évaluations pour toutes les compétences indiquées. La coentreprise TOWES a voulu faire porter son cadre d'évaluation sur trois de ces compétences. Étant des intervenants expérimentés en éducation des adultes, SkillPlan et le Bow Valley College étaient à l'aise pour mesurer la compréhension de textes suivis, schématiques et à contenu quantitatif. Nous aurons le défi d'essayer de mettre au point des évaluations sûres et valables pour les autres compétences. Dans le cas des compétences sur le plan du travail d'équipe, de la réflexion et de la solution de problèmes par exemple, il faudra des apports spécialisés et des essais poussés si on doit aligner leur mesure sur les normes professionnelles nationales. Il pourrait se révéler impossible d'évaluer de telles compétences en toute validité et sûreté.

L'expérience TOWES a comporté plus de cinq ans d'évolution, période où le Bow Valley College et SkillPlan ont appris un certain nombre de leçons qui aideront peut-être à concevoir des outils d'évaluation pour les autres compétences personnelles et sociales :

1. il faut une vision claire de l'objet de l'évaluation, des échelles à employer et de l'usage final de l'outil;
2. il faut mettre les instruments au point en collaboration avec des organismes aux mêmes idées et prévoir notamment le recours à des spécialistes des examens et des domaines (contenu) et à des intervenants qui représentent les utilisateurs finals;
3. il faut établir des normes de contrôle préalable selon l'utilisation prévue en formation ou dans l'entreprise;

4. il faut concevoir les évaluations dans le contexte des exigences de l'emploi;
5. il faut comprendre que la démarche d'élaboration sera une suite d'étapes de conception d'éléments d'examen, d'essai, d'analyse des résultats et de révision des éléments.

Annexe

Exemple de problème TOWES



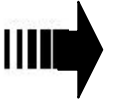
TOWES

TEST OF WORKPLACE ESSENTIAL SKILLS

Sample Problem

Example - Respirator Parts Problem

Look at the two pages from the air purifying respirator guide on the page opposite.



Sample Question 1

Painters wear respirators to filter out dangerous vapours and particles. A painter needs a basic facepiece for a medium-sized 7700 Series respirator. What is the catalog number for this part?

--

Sample Question 2

What is the catalog number and description of the part shown below?



<i>Catalog number</i>	<i>Description</i>

Sample Question 3

What is the catalog number and description of the part from the 7700 series mask which is shown below?



<i>Catalog number</i>	<i>Description</i>

8.2 PREPARE FOR USE

- 1) Install a new pair of air-purifying elements.
- 2) Perform a fit check to make sure that components are functioning properly.

9. REPLACEMENT PARTS

COMPLETE ASSEMBLIES		
CATALOG NUMBER		DESCRIPTION
5500 SERIES	7700 SERIES	
5500-30S	7700-30S	Facepiece Assembly Complete, Small
5500-30M	7700-30M	Facepiece Assembly Complete, Medium
5500-30L	7700-30L	Facepiece Assembly Complete, Large

COMPONENTS (See Figure 11.)			
ITEM	CATALOG NUMBER		DESCRIPTION
	5500 SERIES	7700 SERIES	
1	7700-16	7700-16	Inhalation Connector
2	7700-17	7700-17	Inhalation Valve
3	7700-18	7700-18	Exhalation Valve
4	7700-19	7700-19	Exhalation Valve Seat
5	7700-20	7700-20	Exhalation Valve Guard
6	5500-92	7700-92	Cradle Suspension System
7	5500-11S	7700-11S	Basic Facepiece, Small
7	5500-11M	7700-11M	Basic Facepiece, Medium
7	5500-11L	7700-11L	Basic Facepiece, Large

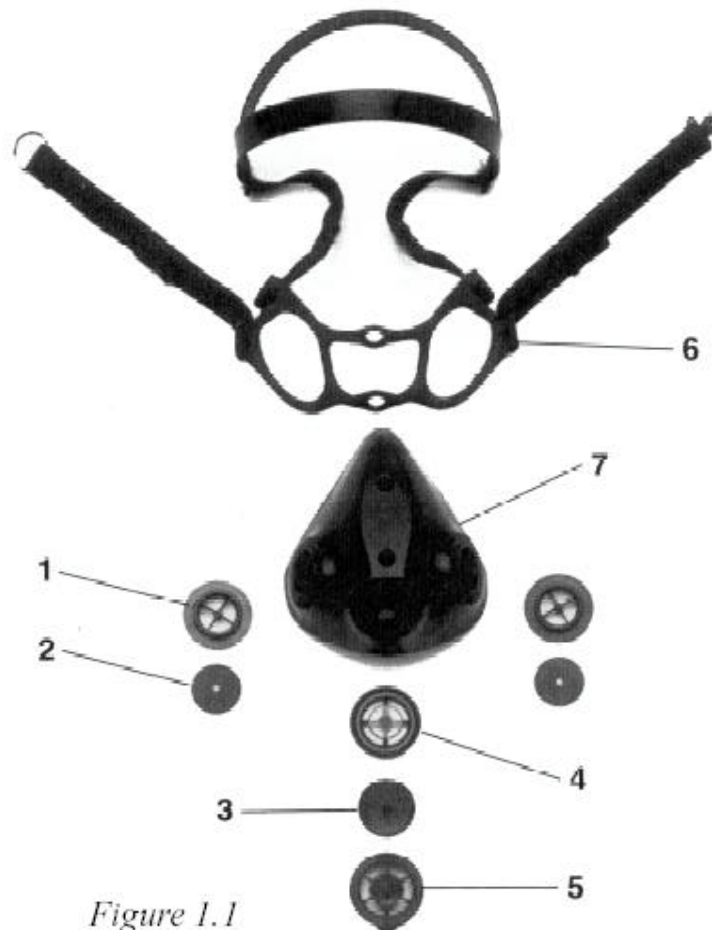


Figure 1.1

Solving the Respirator Parts Problem

The respirator parts problem, like most other TOWES problems, requires a number of reading and document use skills. In this problem, the test taker is asked to find catalog numbers which are ‘buried’ in a four column table.

The first step in solving the three questions is to identify the task required. After looking at the questions, the test taker is better able to frame the ‘requested’ information (the answer to the question) in language that matches the ‘given’ information (the question itself). The answer can be found on a page from a respirator manual which shows an exploded view of a respirator with the various parts numbered for reference. Above the picture of the respirator, two four-column tables relate the reference numbers in the illustration to catalog numbers and part descriptions.

Question number 1 asks for a catalog number of a named part. In terms of reading skills it asks the test taker to ‘scan’ the chart for the words: ‘basic facepiece,’ ‘medium,’ and ‘7700 series.’ As the search terms are in the exact language used in the chart, no inference is required. However, some understanding of row and column information is needed to ‘extract’ the answer. Note that the task of finding the catalog number requires the test taker to search the final ‘description’ list, which is actually ordered according to the number shown in the illustration. For the purpose of this question it is ordered ‘randomly’ and presents a more difficult search task than if the list had been organized alphabetically.

The second question adds the requirement for visual discrimination to the search task. It also asks the test taker to synthesize information from two source documents and two information formats (the exploded view of the respirator and the four-column nested list above it). The test taker has to first locate the pictured part in the illustration, then ‘recycle’ this information as part of the ‘given’ for the next search. This search uses the numerically ordered list in the first column of the table—an easier search task than scanning the randomly ordered list in the first question.

The third question adds another level of difficulty to question two. Unlike the ‘inhalation connector’ in question two, the ‘cradle suspension system’ shown in question three has different catalog numbers for the 5500 and 7700 models. The test taker has to select the correct sub-heading from the two possibilities nested under the ‘Catalog Number’ heading.

In spite of the specific setting, the skills demonstrated in this problem are all transferable skills which can be applied to other situations and other contexts. TOWES tests the wide range of applied reading, document use, and numeracy skills found in all jobs.

ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES : AVONS-NOUS LES OUTILS? APTITUDES GÉNÉRIQUES À ALGONQUIN COLLEGE

Contexte

Algonquin College, qui se situe à Ottawa au Canada, est un établissement d'enseignement complet où on donne une grande diversité de cours qui prennent aussi la forme de programmes de formation sur mesure pour l'entreprise et l'industrie. Dans ses programmes et ses services, cet établissement vise à faire acquérir les compétences essentielles au monde du travail d'aujourd'hui. Il actualise constamment ses programmes pour qu'ils gardent leur utilité dans l'avenir. Il décerne des certificats d'un an, des diplômes de deux ou trois ans, des grades de quatre ans en études appliquées et des grades secondaires dans plus de 120 secteurs d'enseignement (administration des affaires, apprentissage de base des fonctions policières, hygiène dentaire, radiodiffusion, photographie et conception graphique, etc.).

Il fait partie du réseau ontarien de collèges d'arts appliqués et de technologie. Ce sont des établissements qui font surtout de la formation professionnelle et qui sont reconnus comme des modèles de qualité en études appliquées.

Politique-cadre

En 1994, le gouvernement provincial a institué des normes générales pour les programmes d'enseignement postsecondaire des collèges et instituts de tout le territoire provincial. Ces normes des programmes ont vu le jour comme suite donnée à un rapport de 1990 ayant pour titre *Vision 2000* et qui dégagait trois grands thèmes prospectifs pour le réseau des collèges ontariens, ceux de la qualité, de la responsabilité et de l'accessibilité. Avec ces normes, on voulait garantir que les diplômés seraient capables de se développer, de s'adapter et de soutenir la concurrence sur le marché du travail. Elles sont en outre destinées à promouvoir la responsabilité publique à l'égard de la qualité et de l'utilité des programmes. Elles s'appliquent à tous les programmes d'une même catégorie dans les collèges et instituts de toute la province.

Chaque norme relative aux programmes postsecondaires comprend les éléments suivants :

- norme de formation professionnelle (résultats d'apprentissage professionnel qui s'appliquent à un programme);
- norme d'acquisition d'aptitudes génériques (résultats d'apprentissage de compétences générales qui s'appliquent à tous les programmes de grades et de certificats du palier postsecondaire);
- norme de formation générale (exigence de cours de formation générale qui vise les programmes postsecondaires).

On exprime les aptitudes génériques visées en résultats d'apprentissage, lesquels représentent la somme des acquis d'apprentissage que les apprenants doivent démontrer posséder avant d'obtenir le diplôme. Il y a 13 résultats d'apprentissage des aptitudes génériques pour chaque programme de diplôme et 11 pour chaque programme de certificat au palier postsecondaire.

La personne qui réussit à un programme de certificat d'un an doit pouvoir démontrer qu'elle est capable :

1. de communiquer d'une manière claire et cohérente, de vive voix et par écrit, de manière à se conformer à l'intention et aux besoins de l'interlocuteur;
2. de repérer et de choisir l'information actuelle, intéressante et utile dont elle a besoin pour accomplir ses tâches;

3. d'interpréter l'information, les consignes, les demandes et les idées avec la précision nécessaire à l'accomplissement de ses tâches;
4. d'effectuer des opérations mathématiques avec la précision nécessaire à la solution de problèmes courants;
5. d'employer les ordinateurs et d'autres outils technologiques pour accomplir des tâches courantes;
6. de gérer son emploi du temps et d'autres ressources pour accomplir ses tâches et atteindre ses objectifs;
7. de résoudre des problèmes en recourant à une diversité de stratégies;
8. d'entrer en interaction avec autrui dans des groupes ou des équipes de manière à contribuer à l'efficacité de leurs relations de travail;
9. d'assumer la responsabilité de ses propres gestes;
10. d'analyser et de présenter ses capacités, ses connaissances, ses qualités et son expérience à des fins de développement personnel et pour les besoins de l'emploi;
11. d'adapter ses capacités et ses connaissances présentes à des situations nouvelles.

La personne qui réussit à un programme de diplôme de deux ou trois ans doit pouvoir démontrer qu'elle est capable :

1. de communiquer avec clarté, concision et correction, de vive voix, par écrit et sous une forme visuelle, de manière à se conformer à l'intention et aux besoins de son interlocuteur;
2. de reformuler l'information, les idées et les concepts par des représentations narratives, visuelles, numériques et symboliques qui démontrent sa compréhension;
3. d'appliquer une grande diversité de techniques mathématiques avec la précision nécessaire pour résoudre des problèmes et prendre des décisions;
4. de se servir d'une diversité de logiciels et d'appareils en informatique et d'autres outils technologiques appropriés et nécessaires à l'accomplissement de ses tâches;
5. d'entrer en interaction avec autrui dans des groupes ou des équipes de manière à contribuer à l'efficacité de leurs relations de travail et à la réalisation de leurs objectifs;
6. d'évaluer ses propres pensées tout au long de la démarche de solution de problèmes et de prise de décisions;
7. de recueillir, d'analyser et d'organiser l'information utile ou nécessaire puisée à diverses sources;
8. de juger de la valeur des arguments présentés à l'aide de renseignements qualitatifs et quantitatifs de manière à pouvoir accepter ou contester les conclusions d'autrui;
9. de créer des stratégies et/ou des produits novateurs qui répondent aux besoins constatés;
10. de gérer son emploi du temps et d'autres ressources pour atteindre ses objectifs personnels et/ou les objectifs de projets;
11. d'assumer la responsabilité de ses propres gestes et décisions;
12. de s'adapter à des situations et à des exigences nouvelles en appliquant et/ou en actualisant ses connaissances et ses capacités;
13. de représenter ses capacités, ses connaissances et son expérience d'une manière réaliste à des fins de développement personnel et pour les besoins de l'emploi.

Mise en application

En 1998, Algonquin College a créé, dans le cadre de l'application des normes des programmes, une équipe des aptitudes génériques formée de représentants des diverses écoles et secteurs. Les intéressés ont travaillé avec un groupe central de planification à l'exécution d'un plan destiné à garantir que tous les programmes postsecondaires pourraient démontrer d'ici septembre 2001 qu'ils se conforment aux normes provinciales relatives aux aptitudes génériques.

L'inventaire fait des programmes d'études de l'établissement à l'hiver de 1998 a révélé que la majorité des personnes-ressources consultées de ces programmes convenaient de l'importance de ces compétences pour les diplômés. Il reste que l'interprétation des exigences relatives aux aptitudes génériques a amplement varié selon les écoles. Ajoutons que l'inventaire a montré que la plupart des programmes auraient à travailler pour être sûrs d'inclure et de décrire dans leurs plans pédagogiques tous les résultats visés d'apprentissage des compétences générales.

On a constaté qu'il était nécessaire de se donner des moyens uniformes de description de ces compétences. Dans cette « cartographie des programmes », il faudrait déterminer où les aptitudes génériques s'enseignaient, où elles étaient évaluées et en quoi consisterait la somme des acquis d'apprentissage. Dans cette opération de recensement, on relèverait toute lacune des programmes et dresserait un plan d'action pour y remédier.

La démarche d'inventaire des programmes d'études a débuté par une réunion des représentants des divers secteurs d'enseignement où on a passé en revue les aptitudes génériques exigées dans un programme. On a ensuite chargé les enseignants d'une première constatation des expériences en apprentissage des compétences générales dans certains cours, ainsi que de l'évaluation de la somme des acquis. Les intéressés ont employé les « cartes de cours » pour voir les cours où les aptitudes génériques étaient enseignées et évaluées, ainsi que les possibilités offertes aux apprenants de démontrer l'étendue de leurs acquis d'apprentissage. Ils ont ainsi établi une fiche récapitulative. Après examen de cette fiche, on établissait un plan d'action pour s'assurer que les aptitudes génériques étaient bien incorporées et réparties dans le programme pédagogique et qu'elles étaient décrites au double niveau des cours et du programme. À ce stade, il devenait d'une extrême importance d'indiquer ces compétences dans les plans de cours, de sorte que les étudiants sachent quelles étaient les compétences générales qu'ils devaient apprendre et démontrer posséder. On a conçu de nouveaux modèles de plans de cours en fonction de la nécessité d'y mentionner les résultats d'apprentissage des aptitudes génériques.

Après avoir constaté et cartographié les compétences générales, les enseignants ont conçu des critères et des instruments d'évaluation de la somme des acquis d'apprentissage. Ils ont recueilli des échantillons d'acquis et de travaux des étudiants qui démontraient l'acquisition des aptitudes génériques et les ont comparés pour dégager les éléments communs. Ils ont arrêté des lignes directrices d'examen des acquis où étaient décrits les compétences dont l'acquisition devrait être démontrée, les tâches que devraient accomplir les étudiants pour cette démonstration et les critères à employer pour évaluer les résultats des élèves. (On trouvera à l'annexe A un exemple tiré du programme de design d'intérieur.) De plus, l'équipe des aptitudes génériques a établi des niveaux de référence et de sortie pour les normes applicables à l'aptitude à communiquer à l'échelle du collège. On a appliqué celles-ci à divers résultats d'apprentissage et à des compétences précises à démontrer et donné des exemples de ce qui pourrait se faire. (On trouvera à l'annexe B un exemple de valeurs de référence et de sortie pour ces normes de communication.) On a créé des rubriques pouvant servir à évaluer les résultats d'apprentissage. Il s'agissait de listes de contrôle détaillées qui devaient garantir l'uniformité de la notation des aptitudes génériques. (On trouvera à l'annexe C un exemple de schéma de notation des communications verbales pour l'évaluation du résultat d'apprentissage n° 3 en ce qui concerne ces mêmes normes.)

L'intention de départ dans le programme des aptitudes génériques d'Algonquin College était que les étudiants se reportent aux « cartes de programmes » pour suivre individuellement leurs progrès par rapport aux exigences de ce programme. Ils recevraient des relevés de notation des compétences et, s'ils démontraient des acquis d'une manière suivie, leur relevé en ferait état. Les diplômés des programmes recevraient deux relevés où seraient notés leurs résultats respectifs pour chaque cours du programme d'études et pour les compétences générales à démontrer. On voyait dans cette documentation des résultats une façon pour Algonquin de démontrer qu'il assurait une éducation « à valeur ajoutée ». Le relevé de notation des aptitudes génériques servirait :

- à renseigner les employeurs sur les acquis des diplômés;
- à faciliter le transfert de crédits à d'autres établissements d'enseignement;
- à consigner les progrès des élèves tout au long de leur programme d'études.

On a étudié divers modèles de relevés de notation des compétences avant d'opter pour le « modèle à valeur ajoutée ». À l'aide de ce modèle, on organiserait les cours de manière à ménager les possibilités d'apprentissage nécessaires à l'obtention et à la démonstration des résultats d'apprentissage. Au gré de leur cheminement dans un programme d'études, les étudiants auraient plusieurs possibilités, dans le cadre même de leurs cours, de démontrer qu'ils possédaient les compétences générales visées. En se reportant aux « cartes de programmes », les apprenants pourraient reconnaître les cours où on évaluerait leur capacité de démontrer l'acquisition des aptitudes génériques. Un étudiant pourrait obtenir la note de passage dans ses études, mais sans avoir encore fait la preuve qu'il avait bien acquis les compétences générales. Le relevé indiquerait les cours et les notes reçues, ainsi que les résultats d'apprentissage et leur certification. Avec le modèle à valeur ajoutée, on visait à long terme à s'assurer que tous les diplômés ayant réussi à tous les cours de leur programme d'études démontreraient avoir obtenu tous les résultats d'apprentissage.

Le relevé de notation des aptitudes génériques s'est toujours situé au cœur du plan d'intégration de ces compétences, mais ce volet n'a finalement pas été réalisé, le système d'information sur les étudiants étant incapable de traiter une telle information. Dans son état présent, le système d'information nécessaire à l'enregistrement électronique des acquis individuels des élèves en aptitudes génériques ne peut suivre les résultats d'apprentissage. On a donc mis en veilleuse le projet de relevés de notation des compétences générales.

Malgré l'absence de ces relevés, Algonquin continue à intégrer les aptitudes génériques à tous ses cours. On ne suit pas individuellement les acquis des étudiants, mais on recueille les travaux des élèves qui démontrent la somme des acquis. On continue à cartographier les programmes d'études et à intégrer les aptitudes génériques aux cours. Tant qu'on ne pourra pas suivre les résultats individuels, on supposera que, si un étudiant obtient la note de passage dans un cours, il a su démontrer avoir acquis les compétences générales enseignées dans ce cours.

Formation du personnel

Le besoin d'une formation et d'un soutien poussés du personnel s'est manifesté dès le début du projet des aptitudes génériques. L'inventaire des programmes d'études qui a eu lieu aux premiers stades a indiqué que les enseignants avaient souvent des vues très diverses sur la question. La plupart connaissaient les normes du programme des aptitudes génériques, mais leur compréhension ou leur application de ces normes n'était pas uniforme. On a organisé des journées de formation du personnel où il a été question d'uniformité des méthodes d'intégration des compétences générales aux cours.

On a aussi mis un site Web de ressources à la disposition des enseignants. On y trouve des descriptions de aptitudes génériques pour les programmes tant de diplôme que de certificat, le nom des représentants des divers secteurs qui aident à concevoir les cours en fonction de l'intégration de ces compétences, des lignes directrices d'intégration de résultats précis d'apprentissage, des conseils en évaluation des compétences générales, des exemples de somme d'acquis, des énoncés de politique du collège et d'autres ressources d'intégration, des documents de cartographie de programmes et une page de questions et réponses.

De plus, on a mis au point des outils de cartographie des programmes et d'intégration des aptitudes génériques aux plans de cours. On a en outre établi des lignes directrices et des listes de contrôle qui aident les enseignants à évaluer et à modifier le contenu de leurs cours. On a enfin créé des modèles de plans de cours pour s'assurer que les résultats d'apprentissage seraient uniformément décrits aux étudiants.

Annexe A :
**Les Résultats d'apprentissage en aptitudes génériques – Programme de design
d'intérieur**

**DEMONSTRATING ACHIEVEMENT OF
GENERIC SKILLS LEARNING OUTCOMES**

Course(s):

What Generic Skill(s) will be Demonstrated?	
GSO #3	Apply a wide variety of mathematical techniques with the degree of accuracy required to solve problems and make decisions
GSO #9	Create innovative strategies and/or products that meet identified needs
Describe the Performance Task. What will students be asked to do to demonstrate their learning?	
<p>Interior Design for the Dream House A contractor is completing the construction of a Dream House built for a social club in your community. The house, completely furnished and decorated, will be raffled in two months. The Interior Design Program is working with the social club and the store providing the furniture to decorate the interior of the house.</p> <p>The task for your group is to create a design concept for the entire home, taking into consideration the style and construction and furniture and prepare a proposal to be submitted to representatives of the social club.</p> <p>The proposal must contain all the necessary two and three dimensional design drawings, and specify appropriate decoration elements for creating a friendly atmosphere. The cost estimate for the design must be within the project budget.</p> <p>Your proposal will be in competition with proposals prepared by other student groups in the class.</p>	
What criteria will be used to assess their performance	
<p>Sample only---</p> <p>Design drawings must be to scale and measurements accurate The cost estimate must be complete detailing all costs and be within the budget identified in the RFP (Request for Proposals) The proposed design concept must meet all requirements outlined in the RFP The design program must address needs of the client group The design concept must apply commonly accepted design principles eg balance, harmony, proportion, rhythm, scale etc. The design proposal must include plan drawings for every floor, 2 to 3 sections through dwelling showing massing, colour/sample layouts and interior detailing</p>	

Annexe B :
Normes d'apprentissage en communications

COMMUNICATIONS EXIT STANDARDS	BENCHMARK LEVEL When communicating through writing, you are able to	EXIT LEVEL When communicating through writing, you are able to
<p>LEARNING OUTCOME #1: As an Algonquin graduate, you have demonstrated the ability to deliver organized and complete written messages which are tailored to intended audiences; expressed in clear, concise, correct, coherent English prose; and presented in the appropriate format.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Prepare texts that respond appropriately to the specific audience's needs · Use appropriate formats for a variety of documents · Use IT to support a variety of formats · Use appropriate organizational patterns · Demonstrate appropriate style, tone, and vocabulary · Present content which is clear, concise, coherent, relevant, and sufficient · Edit and proofread documents to eliminate most errors in grammar and mechanics <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · routine direct strategy letters/memos · routine indirect strategy letters and memos · information reports · paragraphs with different rhetorical patterns · short essays with little research 	<ul style="list-style-type: none"> · Prepare complex texts that respond appropriately to the specific audience's needs · Select and use appropriate formats for the presentation of complex data/information · Use IT to support more complicated formats · Use appropriate organizational patterns to present more complex data/information · Select and demonstrate style, tone, and vocabulary appropriate for complex documents · Present researched content which is clear, concise, coherent, relevant, and sufficient in complex documents · Edit and proofread complex documents to a professional level <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · technical reports · investigative reports · research essays · resumes with supporting letters · proposals · news releases · advertising brochures

COMMUNICATIONS EXIT STANDARDS	BENCHMARK LEVEL When preparing and delivering messages, you are able to	EXIT LEVEL When preparing and delivering messages, you are able to
<p>LEARNING OUTCOME #2: As an Algonquin graduate, you have demonstrated the ability to use current electronic tools competently to support effective communication.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Use standard software to word process, and correct documents such as letters and memos · Use technology to produce visual aids · Send and receive e-mail messages and attachments · Access the Internet, search the web, and locate specific URLs · Print Internet pages <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · word processed letters/memos · word processed essays · word processed information report · word processed overhead transparencies · e-mail messages · voice mail messages · printed pages from the Internet 	<ul style="list-style-type: none"> · Use standard software to word process, and correct complex documents such as resumes, brochures, and reports · Use computer technology to create and deliver clear, cohesive, organized presentations · Use advanced e-mail features such as distribution lists, news groups, and list serves · Use a variety of electronic tools such as multiple search engines, subject directories, CD-ROMS, and data bases · Bookmark Internet pages and download embedded files <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · formal technical reports · investigative reports · research essays · resumes with supporting letters · proposals · news releases · advertising brochures · oral presentations using PowerPoint or Corel Presentations · collaborative writing projects

COMMUNICATIONS EXIT STANDARDS	BENCHMARK LEVEL When preparing and delivering oral messages, you are able to	EXIT LEVEL When preparing and delivering oral messages, you are able to
<p>LEARNING OUTCOME #3: As an Algonquin graduate, you have demonstrated the ability to deliver an organized and complete spoken message to meet the needs of individuals and small groups.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Select an appropriate topic for a targeted audience · Identify a clear purpose for your message · Analyze the needs of the target audience · Choose an appropriate organizational pattern for the topic and audience · Develop an organized outline using a prescribe guideline · Generate sufficient, relevant content including visual aids · Incorporate cues and transitions to guide listeners · Respect time allocations · Establish eye contact with the audience · Speak clearly with sufficient volume to be heard by the audience · Avoid distracting movements and gestures while presenting · Respond to questions <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · oral presentation comparing two web sites · Murder Mystery problem-solving exercise using oral communication skills · short presentation on a personal topic · Fact-finding interview with a professional in career field · short process talk · short impromptus 	<ul style="list-style-type: none"> · Select an appropriate field-related topic for a targeted audience · Identify a clear purpose for an in-depth presentation that requires research · Analyze a targeted audience with diverse needs · Choose an appropriate organizational pattern for an in-depth presentation · Create an organized outline for an in-depth presentation · Generate sufficient, relevant content for an in-depth presentation incorporating audio and/or visual information · Use verbal cues, as well as previews and summaries, to guide the audience · Respect individual and group time allocations in longer presentations that may include a number of presenters · Maintain consistent eye contact to monitor audience involvement · Use volume, clarity, tone, inflection, and pausing to hold the audience's attention · Use movement and gestures to enhance delivery · Field questions and respond to them knowledgeably and confidently <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · group oral presentation on multicultural business practices (15-20 minutes each) · video-tapped simulated job interview · formal, end-of-term group presentation of results of research project (15-20 minutes each) incorporating PowerPoint (Corel Presentations) slides · 15-20 minute demonstration of a food preparation technique · 15-20 minute presentation on the tourist attractions in a particular region of the world

COMMUNICATIONS EXIT STANDARDS	BENCHMARK LEVEL When conducting research and integrating information into messages, you are able to	EXIT LEVEL When conducting research and integrating information into messages, you are able to
<p>LEARNING OUTCOME #4: As an Algonquin graduate, you have demonstrated the ability to gather and integrate relevant and appropriate information into written and spoken communication.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Locate prescribed print and electronic research materials · Distinguish between primary and secondary research sources · Evaluate the relevance and validity of the research material · Select and organize the research material · Take notes, paraphrase information and summarize the main ideas · Incorporate research material into written/oral messages without plagiarizing · Cite sources correctly <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · library orientation, scavenger hunt, and quiz · economics report in which newspaper articles are summarized for discussion · six-item annotated bibliography · a web-site homepage comparison with given criteria · interview with a professional in the student's chosen field 	<ul style="list-style-type: none"> · Gather a variety of research materials (print; electronic; interview) to support a field-related piece of writing and/or oral presentation · Generate and apply criteria to evaluate research materials for relevance and validity · Organize and integrate research from different sources into a field-related message without plagiarizing · Document paraphrased material and direct quotations in field-related messages using an approved style <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · field-related web-site analysis using student generated criteria · briefing on multi-cultural business practices incorporating a variety of research sources · technical report based on primary and secondary research materials · research essay incorporating a variety of research materials · research assignment following information session on advanced electronic searching techniques

COMMUNICATIONS EXIT STANDARDS	BENCHMARK LEVEL When reframing information, you are able to	EXIT LEVEL When reframing information, you are able to
<p>LEARNING OUTCOME #5: As an Algonquin graduate, you have demonstrated the ability to reframe information in ways that demonstrate comprehension.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Distinguish between main and supporting ideas in written and/or oral messages · Paraphrase information received through reading or listening · Summarize information received through reading or listening · Transpose information from one format to another <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · student-designed quiz to accompany an oral presentation delivered to peers · point-form summary of an oral presentation · point-form summary of a field-related article · figures/tables to represent statistical data 	<ul style="list-style-type: none"> · Distinguish between main ideas and details in vocationally-related written/oral messages · Integrate paraphrased field-related information received from a variety of sources into a spoken or written message · Summarize field-related information through reading and listening · Transpose field-related information form one format to another to support a research document or presentation <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · presentation of data collected through questionnaire surveys · Powerpoint presentation on multi-cultural business practices incorporating paraphrased material from a number of sources · technical report incorporating drawings, graphs, and tables generated from observation and/or statistical data · executive summaries · informative summaries

COMMUNICATIONS EXIT STANDARDS	BENCHMARK LEVEL When assessing your own communication skills, you are able to	EXIT LEVEL When assessing your own communication skills, you are able to
<p>LEARNING OUTCOME #6: As an Algonquin graduate, you have demonstrated the ability to assess your own communication skills .</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Identify discrete communication skills · Track your own achievement in each communications skill · Evaluate your strengths and weaknesses in communication skills · Communicate, with supporting evidence, your progress in developing communications skills <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · a file or portfolio containing assignments, rubrics, and a completed learning-outcomes tracking form · self- and/or peer-evaluations of oral presentations · self-assessment essay or report · performance appraisal interview 	<ul style="list-style-type: none"> · Select and organize documentation that demonstrates achievement in communication skills · Provide an employer with a professional resume and covering letter · Evaluate your strengths and weaknesses in the context of the communication skills required in your field of study <p><u>Product Examples</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · resume and letter package · simulated job interview · performance appraisal interview · a portfolio containing work which demonstrates achievement on Algonquin College's Communications Exit Standards · independent study project to improve a Communications Skill area

Annexe C :
Modèle d'évaluation des présentations orales

		NON-ACCEPTABLE	ACCEPTABLE	SUPERIOR
AUDIENCE AWARENESS	TO INFORM/ PERSUADE	<ul style="list-style-type: none"> topic is not suitable for audience <input type="checkbox"/> fails to increase audience understanding or knowledge of topic <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> topic is suitable for audience <input type="checkbox"/> raises audience awareness of most points <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> topic is suitable for audience <input type="checkbox"/> significantly increases audience understanding of topic <input type="checkbox"/>
CONTENT	STRENGTH OF MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> attempts to define purpose and subject; has contradictory information and/or logic <input type="checkbox"/> weak examples, facts, and or statistics which do not adequately support the subject <input type="checkbox"/> includes very thin data or evidence in support of ideas or conclusion <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> has some success defining purpose and subject; information and logic generally self-consistent <input type="checkbox"/> some examples, facts, and/or statistics that support the subject <input type="checkbox"/> includes some data which supports conclusion or ideas <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> purpose and subject are clearly defined <input type="checkbox"/> information and logic consistent <input type="checkbox"/> pertinent examples facts and/or statistics <input type="checkbox"/> conclusions or ideas are supported by data or evidence <input type="checkbox"/>
ORGANIZATION	INTRODUCTION	<ul style="list-style-type: none"> introduction of subject fails to make audience aware of the purpose <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> introduction informs audience of general purpose of topic <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> introduction has strong purpose statement which captivates audience and narrows topic <input type="checkbox"/>
	BODY	<ul style="list-style-type: none"> topic is too broad, insufficiently researched, and/or haphazardly delivered <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> topic needs to be narrowed, research extended and/or tightened <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> topic is narrowed, researched and organized <input type="checkbox"/>
	CONCLUSION	<ul style="list-style-type: none"> major ideas are not summarized audience is left with vague idea to remember <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> summary needs to be refined <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> audience left with full understanding of major idea <input type="checkbox"/>
DELIVERY	POSTURE	<ul style="list-style-type: none"> nervous, tense and/or indifferent <input type="checkbox"/> dress is inappropriate for purpose or audience <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> somewhat relaxed, appropriately dressed <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> relaxed, self-confident, and appropriately dressed <input type="checkbox"/>
	BODY LANGUAGE/ GESTURES	<ul style="list-style-type: none"> insufficient movement and/or awkward gestures <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> movements and gestures generally enhance delivery <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> natural movements and gestures which show energy, create mood, and assist audience understand topic <input type="checkbox"/>
	EYE CONTACT	<ul style="list-style-type: none"> occasional eye contact with audience <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> consistent use of direct eye contact <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> builds trust and holds attention by direct eye contact with audience <input type="checkbox"/>
	VOICE	<ul style="list-style-type: none"> volume is uneven with little or no inflection <input type="checkbox"/> difficult to understand because of second language problems <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> satisfactory variation of volume and inflection <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> volume and inflection help to maintain audience interest and emphasize content <input type="checkbox"/>

PACING	<ul style="list-style-type: none"> • pauses too long between key points <input type="checkbox"/> • delivery and/or length does not match allotted time(too long/too short) <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> • good use of pauses <input type="checkbox"/> • delivery and/or length does not match allotted time <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> • good use of pauses <input type="checkbox"/> • delivery and/or length matches the allotted time <input type="checkbox"/>
VISUAL AIDS	<ul style="list-style-type: none"> • no visual aids used <input type="checkbox"/> • visuals used but unclear, inappropriate or overused <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> • are used and add some clarity to topic <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> • are clear, appropriate, and are beneficial to the speech <input type="checkbox"/> • use of computer software clarifies the topic <input type="checkbox"/>

Annexe D : Témoignages

Advisory Committee Focus Group Report for Diploma Nursing Program:

The roles and responsibilities of nurses are changing. In addition to the sound nursing knowledge and skills they currently need, they are being required to make decisions and work independently. They are also having to assume more supervisory roles where teaching, teamwork, interpersonal and communication skills are needed. We are pleased to see that these skills are being taught in the curriculum. We have found that they are coming to us (in clinical settings) able to interact more easily with a wide range of health care workers and patients and that they do so with more confidence and focus than previous students.

Advisory Committee of Focus Group Report for Technology Program:

We have found that the revised curriculum has produced graduates who are able to access current and relevant information and use it not only to consider alternatives but also to support the decisions that they make. They seem to be less reliant on direction and more willing to take the initiative to tackle complex or unanticipated situations.

Advisory Committee Focus Group for Business Program:

Graduates need to be able to draw their own conclusions. They must be able to read and interpret text, numerical and graphical information critically and accurately. It may be too soon to judge, but we believe that the emphasis on generic (essential) skills in this program, is making a difference in how students (in coop) and graduates are demonstrating these abilities in the workplace. We recommend continuing with this emphasis.

Student Responses to Course Assessment Questionnaires:

This capstone project (computer studies group project) has shown me how important it is to be able to manage our time and work as a team on a project. I used to really focus on the technical skills. I have learned an important lesson.

I really liked when you [the teacher] reviewed the (assessment of the generic skill) criteria with us and helped us to practice using it to assess work from last year's students. I could then use it to assess my own assignment. I knew I was handing in something worth an A.

At first I thought our portfolios were a make work project. Now I can see where I have learned a lot. I feel proud of the work I have done and think it will help when I go for job interviews.

I really liked this (assessment rubric). I knew exactly what was expected... no guessing what the teacher wanted. We all used it to help us learn as well as for the project.

It was really neat to get the feedback from real people in the industry. I was surprised that they emphasized so much the need for organization, thinking, communication and team work. Now I really believe that those generic skills are as important as you said they were.

Compétences personnelles et sociales



Étude de cas

**Accélérer la transition des
immigrants vers le milieu de
travail canadien : Diplôme d'informaticien
du George Brown College pour les
professionnels formés à l'étranger**

Préparée par : George Brown College



**ACCÉLÉRER LA TRANSITION DES IMMIGRANTS VERS LE MILIEU DE TRAVAIL
CANADIEN :
DIPLOME D'INFORMATICIEN DU GEORGE BROWN COLLEGE POUR LES
PROFESSIONNELS FORMÉS À L'ÉTRANGER**

Contexte

Un des défis les plus immédiats auquel est confronté le Canada est l'intégration des immigrants à sa main-d'œuvre. Nous gaspillons le potentiel des travailleurs intellectuels qui immigrent au pays. D'après un récent rapport de Développement des ressources humaines Canada (DRHC), il faut parfois jusqu'à dix ans pour que le salaire des immigrants ayant une formation universitaire rattrape celui de leurs homologues canadiens. En 2000, 58 % des immigrants au Canada avaient une formation scolaire et professionnelle postsecondaire avancée. Malheureusement, leur niveau de scolarité et leur formation ne sont pas toujours reconnus par les employeurs, les organismes de réglementation ou les associations professionnelles. Beaucoup ont les compétences techniques et les connaissances nécessaires, mais n'ont pas les aptitudes linguistiques ou l'expérience de travail requises au Canada.

La nécessité d'intégrer les immigrants à la main-d'œuvre canadienne devient de plus en plus urgente car, les immigrants représenteront la totalité de la croissance nette de la main-d'œuvre d'ici 2011 (Denton, Feaver et Spencer, 1999). D'après un rapport de DRHC intitulé *Le savoir, clé de notre avenir : le perfectionnement des compétences au Canada*, réalisé dans le cadre de la Stratégie d'innovation du Canada, il y a sept facteurs déterminants pour assurer l'intégration fructueuse des immigrants : la maîtrise de la langue à un niveau suffisant pour bien fonctionner sur le marché du travail ; une scolarité élevée ; les liens antérieurs avec le Canada, comme une expérience d'études ou de travail au Canada ; la reconnaissance des compétences acquises à l'étranger ; de l'information opportune sur le marché du travail ; un emploi immédiat après l'arrivée ; et une attitude positive du public et de l'employeur à l'endroit des immigrants.

Les collèges et instituts canadiens et les nouveaux immigrants

Les collèges et instituts du Canada sont très bien placés pour aider les immigrants à se tailler une place sur le marché du travail. En fait, depuis plusieurs années, les collèges et instituts du Canada offrent une formation en anglais et en français. Vu qu'on ne reconnaissait pas leurs titres de compétence, beaucoup d'immigrants se sont inscrits à un collège ou institut pour obtenir des titres de compétences canadiens. Ils devaient toutefois souvent réapprendre ce qu'ils savaient déjà, au lieu d'élargir leurs connaissances actuelles ou se concentrer sur les nouvelles compétences d'apprentissage.

Les collèges et instituts souhaitent adopter une approche différente pour offrir des programmes d'études aux immigrants, en particulier les collèges dans les grands centres urbains où s'établissent la plupart des immigrants. En collaboration avec les gouvernements, les employeurs et les organismes communautaires, les collèges et instituts élaborent ces programmes qui répondent aux besoins réels des étudiants immigrants et leur permettent de trouver plus rapidement un emploi majeur. Ces programmes peuvent faciliter l'obtention des exigences professionnelles, combler les écarts de connaissances établies par les organismes professionnels ou procurer aux étudiants immigrants les compétences et l'expérience requises en milieu de travail canadien. Le but du présent rapport est de présenter certains exemples de projets destinés aux immigrants et de fournir une description détaillée du Diplôme d'informaticien (soins de santé et services financiers) au George Brown College à Toronto.

Projets de formation relais au Canada

La plupart des nouveaux immigrants s'établissent dans les grands centres urbains. Toronto et Vancouver sont les destinations les plus prisées par les immigrants. Il n'est donc pas étonnant

que les collèges et instituts dans ces villes montrent la voie pour ce qui est des programmes destinés aux immigrants professionnels.

Toutefois, un faible nombre d'immigrants s'établissent dans les collectivités rurales, ce qui pose un défi unique pour les collèges et instituts en milieu rural. Le Prairie West Regional College à Rosetown, en Saskatchewan, a relevé ce défi en mettant sur pied un programme de formation linguistique à temps partiel adapté aux six étudiants inscrits au programme. Le programme a été offert sur une période de deux ans et il a été financé grâce à une subvention fédérale dans le cadre du programme Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC).

La Colombie-Britannique arrive juste derrière l'Ontario comme province d'accueil pour les nouveaux immigrants au Canada. En 2001, les nouveaux immigrants représentaient 17 pour cent de la population de Vancouver (McIssac, 2003). Il n'est donc pas étonnant que le gouvernement provincial ait mis en place plusieurs initiatives pour aider les immigrants à trouver du travail. Ainsi que d'autres collèges et instituts de Colombie-Britannique, Le Vancouver Community College a reçu une aide financière du ministère de l'Enseignement supérieur pour élaborer des programmes de soutien à l'emploi destinés aux infirmières et aux ingénieurs formés à l'étranger. Ces programmes visaient l'acquisition d'aptitudes linguistiques et de communication, et à combler les écarts de connaissances spécifiques dans les professions. Le Vancouver Community College a constaté que le programme destiné aux infirmières était plus efficace pour aider les immigrants à trouver plus rapidement un emploi.

En Alberta, le Mont Royal College a reçu une aide financière de DRHC pour réaliser un projet de recherche et de démonstration de trois ans visant à démontrer les effets de l'application d'une méthode systématique pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis pour faciliter l'accès au programme d'études en sciences infirmières et à accélérer l'obtention du diplôme et l'intégration des infirmières au sein de la main-d'œuvre. Les principaux partenaires du projet étaient l'Université Ryerson, l'Université du Nouveau-Brunswick et le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick.

Projets de formation relais en Ontario

L'Ontario accueille plus de 100 000 immigrants de 180 pays, dont 72 pour cent sont âgés entre 18 et 64 ans. Pour accélérer l'intégration de ces nouveaux immigrants à la main-d'œuvre, le gouvernement de l'Ontario, par le biais du ministère de la Formation et des Collèges et Universités, a alloué 15 millions de dollars pendant trois ans pour réaliser des projets de formation novateurs. En 2002, neuf projets de formation relais ont été élaborés, dont six ont pour partenaires des collèges de l'Ontario. Ces projets de formation relais regroupent des employeurs, des centres d'établissement des immigrants, des organismes professionnels et des établissements d'enseignement pour offrir des services comme l'évaluation et la reconnaissance des acquis, l'encadrement pour les examens professionnels, la possibilité pour l'immigrant de combler les connaissances manquantes et d'acquérir des compétences d'emploi qui sont particulières au contexte de travail canadien. Vous trouverez plus de précisions au sujet des projets de formation relais sur le site Web :

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/nar/02.11/bg1115.html>

Le projet « *Creating Access to Regulated Employment (CARE)* » est un projet de formation relais à l'intention des infirmiers et infirmières qui aide ces derniers formés à l'étranger à franchir les étapes du processus d'accréditation professionnelle et de recherche d'emploi. Auparavant, les infirmières formées à l'étranger jugées admissibles à se présenter à l'examen d'inscription des infirmières et infirmiers en Ontario avaient un taux d'échec de 70 pour cent. Depuis le projet *CARE*, le taux d'échec à l'examen d'inscription a été réduit à 30 %. Les partenaires du projet *CARE* à Toronto sont le George Brown College, le Centennial College, le Ryerson University, l'Hôpital St. Michael, le Yee Hong Centre for Geriatric Care, le Woodgreen Community Centre et le Kababayan Community Centre, avec le soutien de l'Ordre des infirmières et infirmiers de

l'Ontario et le Secrétariat des soins infirmiers du ministère de la Santé et des Soins de longue durée de l'Ontario.

L'Algonquin College, en partenariat avec l'Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario, l'Université d'Ottawa, LASI (organismes locaux au service des immigrants), World Skills et l'Hôpital civique d'Ottawa, ont reçu une aide financière pour mettre sur pied un programme semblable à Ottawa.

Le Diplôme d'informaticien (soins de santé et services financiers) au George Brown College

Le George Brown College (GBC), appelé le «Collège de la ville de Toronto», est situé au centre-ville de Toronto et il offre des programmes axés sur la carrière à 15 000 étudiants à temps plein et à 45 000 étudiants à temps partiel. Le collège est engagé à répondre aux besoins des nouveaux arrivants et aux demandes complexes d'un grand centre urbain très diversifié. Il offre depuis longtemps des programmes de langue aux nouveaux immigrants, mais il faut davantage de programmes divers. À cette fin, le George Brown College a mis sur pied un nouveau Centre d'accès au début de 2002 dans le but d'améliorer les programmes et les services de langue, de recyclage et de consultation déjà en place, et de servir de tremplin pour de nouveaux projets.

Le programme de Diplôme d'informaticien (soins de santé et services financiers) pour les professionnels formés à l'étranger est un exemple de programme conçu pour répondre aux besoins des immigrants qui arrivent en Ontario avec une excellente scolarité, mais qui n'ont pas l'expérience de travail canadienne requise de la part des employeurs éventuels. Ce programme relie les immigrants qualifiés à trois secteurs industriels majeurs : les technologies de l'information, les soins de santé et les services financiers. Avec les partenaires COSTI Immigration Services et Skills for Change, GBC offre le programme par le biais de la Faculté de technologie, tandis que le Centre d'accès offre un soutien et des conseils. Le but du George Brown College est de se servir de ce programme comme modèle pour élaborer et offrir d'autres programmes pour les professionnels formés à l'étranger.

Afin de s'assurer que le programme d'études est à jour, le comité consultatif du collège se réunit tous les mois pour examiner l'évolution du programme. Le collège a constaté que les employeurs qui siègent au comité consultatif sont fortement engagés à appuyer le programme, car ils savent que leurs entreprises et leurs agences auront bientôt grandement besoin des immigrants pour combler les postes vacants. De plus, beaucoup de membres du comité consultatif étaient eux-mêmes des immigrants et ils sont sensibilisés aux besoins des étudiants inscrits à ce programme.

Raison d'être du programme

Lorsque le George Brown College a commencé à examiner la possibilité d'offrir le programme à la fin de l'an 2000, les données de Skills for Change (SfC) indiquaient que seulement 14 pour cent de sa clientèle de professionnels formés à l'étranger qui avaient une expérience en programmation informatique étaient employés en Ontario à titre d'informaticiens. Cette statistique illustre les obstacles auxquels sont confrontés les professionnels formés à l'étranger qui veulent poursuivre une carrière dans leur secteur de technologie de l'information (TI) en Ontario. De la perspective des professionnels formés à l'étranger, un programme en TI est nécessaire pour leur offrir les éléments suivants :

1. **Une entrée plus rapide sur le marché du travail** – Le programme de diplôme offert au CGB comportait quatre semestres et s'étendait sur une période de deux ans. Le CGB a complètement remodelé le programme pour l'offrir en trois semestres (52 semaines). Un stage pratique rémunéré a été intégré au troisième semestre pour accélérer la transition vers le marché du travail canadien.

2. **Les compétences personnelles et sociales et les titres de compétence canadiens** – Beaucoup d’immigrants très scolarisés ne peuvent pas mettre à contribution leurs connaissances et leurs compétences parce que leurs études et leur expérience à l’étranger ne sont pas facilement reconnues au Canada. Le programme du CGB permet non seulement d’enseigner aux professionnels formés à l’étranger les nouvelles méthodologies et compétences techniques requises sur le marché du travail canadien, mais il offre également un diplôme canadien bien reconnu. Cela aide les professionnels formés à l’étranger à se «mettre en valeur» auprès des employeurs, qui peuvent ainsi plus facilement reconnaître et comparer les qualifications des professionnels formés à l’étranger avec celles des autres postulants.
3. **La reconnaissance des acquis** – Les connaissances et les compétences acquises à l’extérieur d’un cadre scolaire ne sont souvent pas bien reconnues dans le réseau des collèges et instituts. Une composante de ce programme consiste à déterminer les acquis de sorte que l’étudiant n’étudie pas de la matière déjà apprise. Le CGB mettra au point une stratégie d’évaluation des acquis qui réduira le temps en classe et procurera plus de temps pour des tâches pratiques.
4. **Un meilleur soutien pour les «compétences non techniques»** – Pour trouver un emploi, il faut avoir d’excellentes aptitudes pour la communication orale et écrite. Le programme du CGB comprend un soutien complémentaire pour les aptitudes de communication en anglais et la connaissance du milieu de travail canadien requises pour faire la transition au marché du travail canadien.
5. **La spécialisation industrielle** – Afin de renforcer les compétences personnelles et sociales des professionnels formés à l’étranger, le CGB a ajouté des cours dans deux secteurs stables et en expansion : les soins de santé et les services financiers. Cette orientation axée sur des secteurs précis offre plus de possibilité aux diplômés pour faire valoir leurs compétences sur le marché du travail en Ontario.

Structures de financement et de responsabilité

L’Unité d’accès aux professions et aux métiers (APT) du ministère de la Formation et des Collèges et Universités offre une aide financière et un soutien au projet pilote. De janvier 2002 à décembre 2004, l’APT s’est engagé à financer le programme à la hauteur de 425 000 \$.

En plus des rapports d’étapes réguliers, de la préparation des états financiers vérifiés et des commentaires détaillés des étudiants fournis à une firme de consultants externes dont les services ont été retenus par l’APT, le CBG s’engage à offrir les documents suivants à l’APT dans le cadre du programme-relais :

1. un **Guide pratique** qui décrit en détail comment concevoir et lancer un programme semblable (un guide provisoire est actuellement disponible, mais le guide final sera prêt d’ici décembre 2004); et
2. un **Plan de viabilité** qui décrit comment le programme se poursuivra lorsque le financement de l’APT sera terminé.

Pour élaborer et piloter le programme, le CGB a mis sur pied un comité consultatif de l'industrie, qui se réunit tous les mois pour consulter au sujet de divers aspects du programme. Voici certains des rôles joués par l'industrie :

- déterminer les projets qui satisfont aux objectifs d'apprentissage du programme et qui sont directement applicables au milieu de travail;
- déterminer les objectifs et les perspectives des stages pratiques pour les étudiants; et
- fournir des conférenciers, offrir des visites des lieux et participer aux exposés des étudiants.

Le CGB a également renforcé ses relations avec deux organismes communautaires pour aider à recruter des étudiants dans le programme. Des séances d'information sont offertes régulièrement par Skills for Change et le COSTI pour atteindre l'objectif actuel des inscriptions pour septembre 2003 de 70 étudiants.

Formation du personnel affecté au programme

Les enseignants ont connu une courbe d'apprentissage importante lorsqu'ils sont passés d'un programme structuré sur des cours au concept intégré et dirigé davantage par l'apprenant et axé sur des projets qui caractérise ce programme. Même si beaucoup de programmes d'études comportent des travaux, très peu offrent la majorité du contenu du programme dans un format intégré et axé sur les projets. En d'autres termes, ce programme stimule grandement le milieu de travail et chaque projet se penche sur un problème réel de l'industrie. Les étudiants doivent simuler l'approche qu'ils emploieraient dans l'industrie, dans une portée et une profondeur graduellement croissantes.

Le tableau suivant offre une comparaison entre le programme d'études axé sur les projets et l'approche fondée sur les cours théoriques.

Approche intégrée axée sur les projets	Approche axée sur un cours ou une étude de cas
L'approche est axée sur les applications et les connaissances.	Davantage axée sur les connaissances et moins sur les applications.
Les étudiants et l'enseignant ont tous les deux un rôle actif.	Le rôle de l'enseignant est actif, mais celui de l'étudiant est passif.
L'évaluation est fondée sur le processus et sur le produit final	L'évaluation est fondée sur le produit final.
Complètement axé sur le travail d'équipe.	Axé partiellement sur le travail d'équipe.
Le milieu d'apprentissage est une simulation en milieu industriel.	Le milieu d'apprentissage est la salle de classe.
Les étudiants créent des solutions globales en utilisant leurs aptitudes pour la résolution des problèmes et l'analyse et la conception des systèmes.	Les étudiants utilisent des recherches et des études de cas existantes et créent donc des solutions partielles. Les aptitudes pour la résolution des problèmes et l'analyse et la conception des systèmes sont relativement limitées.
Les étudiants couvrent l'ensemble du cycle de vie des systèmes.	Les étudiants couvrent une partie du cycle de vie des systèmes.
Les aptitudes non techniques et la formation permanente, comme la rédaction de rapports, les exposés, la communication efficace, la résolution de problèmes, etc. sont requises et acquises.	Les aptitudes non techniques et la formation permanente, comme la rédaction de rapports, les exposés, la communication efficace, la résolution de problèmes, etc. sont acquises à un degré moindre.

Chaque projet comporte un énoncé technique, un enseignement initial et des ressources pour transmettre des connaissances jugées essentielles pour réaliser le projet. L'équipe du projet doit présenter des mises à jour de situations, assister à des réunions d'examen, participer à des évaluations techniques intermédiaires et finales, faire des exposés et présenter un rapport final.

Les étudiants sont évalués en fonction de la portée et de la profondeur graduellement croissantes d'après les éléments suivants :

1. les compétences techniques
2. la gestion et l'exécution des projets
3. les communications et les exposés oraux
4. les communications écrites sous forme de rapports intermédiaires occasionnels et d'un rapport final
5. la démonstration d'aptitudes à travailler en équipe et de contribuer à l'équipe
6. la démonstration d'une conduite appropriée pour le marché du travail canadien

Chaque projet comporte des objectifs techniques obligatoires qui doivent être atteints, mais le concept du projet met également l'accent sur la façon dont ces objectifs sont atteints :

1. aider les étudiants à être plus efficaces dans leurs approches de règlement des problèmes dans un contexte d'équipe
2. mettre sur pied une équipe fonctionnelle
3. veiller à obtenir les contributions de chaque membre de l'équipe
4. décrire l'état des projets des étudiants étudiants à leur superviseur (enseignant)
5. préparer des exposés et un rapport final

Pour s'assurer que les enseignants ont accès à de bonnes possibilités de perfectionnement professionnel, le gestionnaire du Centre des ressources humaines du George Brown College consulte régulièrement les enseignants au sujet des activités d'apprentissage coopératif et des techniques d'enseignement. Le directeur du Centre d'accès du CGB aide également le personnel, en particulier en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS). Grâce à une aide financière de l'APT, ce projet permet de concevoir des pages Web pour aider les enseignants qui travaillent avec des professionnels formés à l'étranger. Quand elles étaient prêtes en septembre 2003, ces ressources étaient rendues accessibles sur l'Internet pour tous les animateurs et enseignants.

Survol des compétences personnelles et sociales

Les descriptions de postes peuvent varier grandement entre les industries et les entreprises, mais les diplômés du Programme d'informaticien pour les professionnels formés à l'étranger pourraient être admissibles à des postes de niveau débutant comme programmeur-analyste, analyste de logiciels, spécialiste du soutien du réseau et webmestre adjoint.

La carrière d'un professionnel en TI ne se limite pas à connaître un langage code. Les employeurs exigent que l'«informaticien» comprenne globalement comment les systèmes d'information appuient les organismes et les industries. Dans ce contexte, les représentants de l'industrie ont déterminé les compétences personnelles et sociales suivantes souhaitées pour le programme :

1. Expérience en milieu de travail canadien

- démontre une connaissance du milieu de travail dans l'industrie, comme les soins de santé en Ontario, les modèles d'affaires de base et une connaissance élémentaire des états financiers
- démontre une orientation axée sur le client

- connaît et démontre sa capacité de travailler dans des modes de gestion canadiens
 - démontre un esprit d'entrepreneuriat
 - démontre une perspective canadienne en matière de qualité, y compris la capacité d'identifier l'équilibre nécessaire entre la qualité souhaitée et les échéanciers pour achever les tâches
 - démontre une perspective canadienne en matière de travail d'équipe et de respect d'autrui, ainsi que l'imputabilité des cadres de l'équipe
 - démontre une perspective canadienne relativement aux aspects sociaux du milieu de travail
 - démontre un bon jugement en affaires
2. **D'excellentes aptitudes techniques fondamentales dans les secteurs suivants :**
- soutien pour les applications
 - conception de bases de données
 - applications pour la navigation et la configuration
 - soutien aux réseaux
 - résolution de problèmes et méthodologie de la documentation
3. **Aptitudes pour la communication dans le contexte canadien :**
- démontre les aptitudes interpersonnelles appropriées pour les situations de travail canadiennes
 - démontre des aptitudes pour les exposés
 - compile et analyse les besoins des clients
 - documente les données de façon exacte
4. **Aptitudes pour la gestion des projets :**
- exécute les tâches dans le contexte et selon la structure du cycle de vie du projet
 - définit la portée, les exigences d'affaires et le travail dans une équipe de projet
 - définit les documents à présenter dans le cadre du projet et remet le travail à temps, dans les limites budgétaires et selon les spécifications
 - établit les objectifs personnels, planifie, exécute et rend compte de l'état des activités
5. **Aptitudes en anglais :**
- démontre des aptitudes pour la communication orale et comprend les instructions à un niveau acceptable en milieu de travail canadien
 - démontre une capacité de compiler et de documenter les besoins d'affaires et les exigences techniques

Commentaires des étudiants

Le premier contingent d'étudiants a terminé le programme en août 2003. Chaque étudiant a été interviewé à la fin du deuxième semestre et, d'après les commentaires préliminaires, ils ont trouvé que le programme était une expérience positive et ils considèrent qu'ils ont beaucoup appris. Par exemple, Modesto Angel, un médecin originaire du Pérou, croit que le programme l'a aidé à améliorer ses compétences médicales et qu'il lui permettra d'obtenir un poste en TI dans un établissement de santé. Il espère éventuellement pratiquer la médecine au Canada et il croit que sa formation en technologie de l'information sera un atout précieux pour soigner les malades. Il a également trouvé que l'approche axée sur les projets est efficace parce que «j'ai pu me concentrer sur les compétences que je voulais acquérir et dont j'avais besoin». Il a également trouvé que le programme lui a donné la possibilité de pratiquer l'anglais.

Suresh Datta, un étudiant qui détient deux maîtrises de son pays natal du Bangladesh, une en administration publique et l'autre en statistique, a trouvé que non seulement il a appris différents programmes et logiciels de TI, mais il a aussi acquis des compétences générales en informatique qu'il a pu appliquer à de nouvelles situations. Par exemple, dans son stage d'alternance études-travail, il devait utiliser le logiciel statistique de SPSS. Il a trouvé qu'il a pu appliquer les compétences en TI qu'il avait acquises dans le programme à sa nouvelle situation d'apprentissage. Il a également trouvé que l'approche d'équipe de projet était une bonne façon d'apprendre, mais que c'était difficile pour certains membres de l'équipe qui parlaient peu l'anglais. Les étudiants ont convenu qu'un des aspects les plus utiles du programme était un cours de communication qui comprenait un volet sur la rédaction de curriculum vitae et des entrevues simulées qui leur donnaient plus de confiance dans leurs entrevues pour des emplois éventuels.

Sommaire des leçons apprises

1. **Prévoir suffisamment de temps pour établir le processus d'évaluation.** Le personnel du Centre d'évaluation du CGB a consacré beaucoup de temps pour choisir les outils d'évaluation appropriés, fixer les niveaux d'entrée pertinents et suivre les progrès du groupe pilote. Ils ont reconnu que, même si les évaluations orales sont des indicateurs importants de la réussite des étudiants dans le programme, l'administration de ce genre d'évaluation peut s'avérer coûteuse. Une nouvelle méthode d'évaluation orale a été mise à l'essai à l'automne 2003.
2. **Allouer des ressources pour la conception des cours et le soutien des enseignants.** Les enseignants du CGB devaient concevoir un programme complexe dans un délai relativement court. De plus, un programme pilote exige une orientation continue pour les étudiants ainsi qu'une connaissance des préoccupations et des problèmes auxquels sont confrontés les professionnels formés à l'étranger qui recherchent un emploi dans un contexte canadien.
3. **Budgéter en vue d'obtenir une expertise et une aide pour le recrutement.** Des ressources sont requises pendant la phase de recrutement pour aider les candidats à présenter leur demande d'inscription au programme. Il faut des recruteurs qualifiés qui connaissent le processus et les différentes possibilités de formation et qui sont accessibles pour répondre aux questions au sujet de circonstances spécifiques ou uniques.
4. **Tenir les principaux secteurs de l'établissement d'enseignement informés au sujet du programme.** Le Bureau des admissions, le Centre d'évaluation et le Bureau du registraire doivent être tenus informés des contingents prévus et de toute question pouvant nécessiter des solutions non systémiques. Il sera ainsi possible de minimiser les retards dans les communications avec les étudiants causés par des questions administratives attribuables à des circonstances spéciales associées au programme.
5. **Être prêt à répondre aux préoccupations financières tout au long du programme.** Beaucoup des étudiants sont établis depuis peu au Canada et ils ne sont pas admissibles au RAFFEO. En plus d'avoir besoin des renseignements sur les possibilités de financement au moment de l'approbation des demandes, beaucoup d'étudiants peuvent avoir des préoccupations et des problèmes financiers tout au long du programme.
6. **Assurer une participation active de l'industrie.** Tous les mois, le CGB rencontre des conseillers de l'industrie pour s'assurer que les compétences enseignées sont directement applicables en milieu de travail. Des discussions téléphoniques informelles régulières aident aussi à garder les employeurs engagés à l'endroit du programme. Les conseillers de l'industrie devraient pouvoir rencontrer le plus

d'étudiants possible tout au long du programme et avant le stage pratique pour permettre aux étudiants de mieux connaître le milieu de travail canadien et d'atténuer leurs inquiétudes au sujet de l'emploi. Ces mesures aident également les conseillers de l'industrie à mieux connaître les activités du programme et à offrir des commentaires utiles et pertinents au sujet du stage pratique et des perspectives d'emploi pour les étudiants. La participation du comité consultatif de l'industrie s'est avérée extrêmement utile pour confirmer les attributs et les compétences personnelles et sociales requises.

7. **Ne pas sous-estimer les ressources requises pour trouver et conserver les stages pratiques ou les possibilités d'alternance études-travail.** Même si le collège a maintenu une relation étroite avec plusieurs employeurs, les stages pratiques ont encore posé un défi. Même si les employeurs veulent avoir les étudiants, des facteurs externes peuvent encore intervenir. Par exemple, les centres de santé n'ont pas pu accepter des étudiants en raison de la crise du SRAS et d'autres industries ont éprouvé des difficultés en raison d'une faible économie. Il est important que les responsables du programme cherchent de façon dynamique à établir et à maintenir une relation continue avec le plus grand nombre d'employeurs possible.
8. **Offrir un soutien suffisant aux étudiants.** Aider les étudiants à surmonter leurs obstacles et leurs inquiétudes personnelles au sujet de l'aide financière et des perspectives d'emploi a exigé beaucoup de temps du personnel. Le soutien doit être offert aux étudiants au début du programme et être facilement accessible.

Coordonnées

Pour obtenir de plus amples renseignements ou un exemplaire du plus récent «Guide pratique» ou pour organiser un exposé sur le Programme de diplôme d'informaticien (soins de santé et services financiers), veuillez communiquer avec :

M. Gerry Drapel, président
Faculté de technologie, George Brown College
Tél. : (416) 415-5000, poste 6980
Courriel : gdrappel@gbrownc.on.ca

Pour en savoir plus au sujet du volet évaluation et reconnaissance des acquis pour ce programme, veuillez communiquer avec :

M^{me} Denise Richard, directrice, Élaboration des programmes
Access Centre of Excellence, George Brown College
Tél. : (416) 415-5000 poste 2873
Courriel : drichard@gbrownc.on.ca

Pour en savoir plus au sujet du financement et d'autres programmes-relais pour les professionnels formés à l'étranger, veuillez communiquer avec :

M. Rifky Rosensweig, consultant principal, Programmes et politiques
Unité d'accès aux professions et aux métiers
Tél. : (416) 212-4452
Courriel : Rifky.Rosensweig@edu.gov.on.ca
Site Web : http://www.equalopportunity.on.ca/eng_g/apt/

Pour des renseignements sur le projet « *Creating Access to Regulated Employment (CARE)* »

M^{me} Mary Raspor
Directrice de l'éducation permanente
George Brown College
Tél. : (416) 415-5000, poste 2753
Courriel : mraspor@gbrownc.on.ca

Pour des renseignements sur le projet ERA au Mount Royal College

D^r Marion McGuire, directrice de projet
Faculté des sciences de la santé
Mount Royal College, Calgary (Alberta)
Tél. : (403) 440-6074

Pour communiquer avec le Prairie West Regional College

M^{me} Joyce Frerichs
Tél. : (306) 882-4236

Pour communiquer avec le Vancouver Community College

M^{me} Moira Henderson
V.-p., Accès et éducation
Tél. : (604) 871-7022

Références

Denton, Feaver et Spencer. 1999. *Immigration, Labour Force and the Age Structure of the Population*. Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada. Disponible à compter du 16 juillet 2003 à <http://netec.mcc.ac.uk/WoPEc/data/Papers/mcmiesopp24.html>

Citoyenneté et Immigration Canada, *Faits et chiffres 2000*. Disponible à compter du 16 juillet 2003 à <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/facts-temp2000.pdf>

Mclsaac, Elizabeth. Mai 2003. *Policy Options*, Immigrants in Canadian Cities: Census 2001- What do the data tell us? Disponible à compter du 16 juillet 2003 à http://www.maytree.com/PDF_Files/ImmigrantsInCdnCities.pdf