

Des obstacles aux réalisations

Assurer le perfectionnement professionnel
des formatrices et formateurs
du secteur de l'AFB en Ontario

Mars 2025

Auteure : Michelle Thompson

Préparé pour AlphaPlus



Résumé

Au cours des dernières années, le secteur de l'Alphabétisation et formation de base (AFB) de l'Ontario a subi une transformation importante, particulièrement en ce qui concerne la façon dont les programmes sont offerts et la façon dont les formatrices et formateurs accèdent au perfectionnement professionnel (PP). Le passage à l'apprentissage virtuel et hybride, l'importance croissante accordée aux habiletés socioémotionnelles et à la communication numérique, ainsi que l'évolution des besoins des personnes apprenantes adultes ont remodelé les attentes des formatrices et formateurs en AFB en matière de perfectionnement professionnel (PP).

La diversité des modèles de prestation de services, des volets culturels, des régions géographiques et des différences dans la taille des organisations et les structures de financement a mis en évidence la nécessité de mieux comprendre la façon dont le PP est perçu, accessible et soutenu dans la province.

Au printemps 2024, le Ministère du Travail, de l'Immigration, de la Formation et du Développement des compétences (MTIFDC) a demandé à AlphaPlus de mener un projet de recherche visant à identifier les lacunes, les obstacles et les priorités liés au PP au sein du réseau d'AFB de l'Ontario. Ce projet visait à mieux comprendre les facteurs qui influencent la participation et l'engagement des formatrices et formateurs, ainsi que la façon dont les formatrices et formateurs appliquent les connaissances et les compétences qu'ils acquièrent dans leurs pratiques quotidiennes.

En utilisant une approche participative et collaborative, AlphaPlus a facilité 26,5 heures de consultation avec 30 personnes provenant de tous les secteurs de prestation de services et de tous les volets culturels. La recherche participative est développée en collaboration, en utilisant une approche flexible et itérative pour concevoir des activités et des améliorations potentielles au sein d'un secteur. La méthodologie visait à donner aux formatrices et formateurs et aux administratrices et administrateurs de l'AFB un mécanisme leur permettant de fournir une rétroaction sur les politiques et les processus actuels ([Vaughan & Jaquez, 2020](#)).

Les conclusions mettent en évidence plusieurs possibilités de renforcement du secteur, notamment le soutien à la conception des programmes d'études, l'amélioration des infrastructures de partage des connaissances, les stratégies de financement ciblées et l'amélioration de l'accessibilité technologique et linguistique.

Ce que nous avons entendu

Dans l'ensemble du secteur, les participantes et participants se sont alignés tant sur les défis auxquels ils font face pour accéder au PP et le mettre en œuvre, ainsi que sur les conditions nécessaires au soutien d'une participation significative.

Les obstacles les plus importants à la pleine participation au PP dans l'AFB sont les suivants :

- Le temps limité, qu'il soit libéré ou rémunéré, pour participer au PP, y compris le manque de dotation en personnel.
- Une préparation technologique inégale pour fournir et accéder aux formes numériques de PP (c.-à-d. connectivité Internet, culture numérique, accès aux plateformes).
- Les lacunes dans la pertinence culturelle et l'accessibilité du contenu du PP, en particulier pour les formatrices et formateurs sourds, autochtones et francophones.
- Déséquilibre entre le perfectionnement axé sur la conformité et les possibilités d'apprentissage fondé sur la pratique.
- Les budgets actuels consacrés au PP sont insuffisants, ce qui nuit à la collaboration, à la dotation en personnel et à la planification à long terme.

Ce qui est nécessaire (recommandations)

- Des formats de diffusion du PP flexibles et inclusifs (p. ex., capacité de transmission, formations hybrides, la traduction du matériel).
- Possibilités de concevoir et de mettre à l'essai des outils pratiques adaptés aux besoins du monde réel, sans alourdir les charges administratives.
- Donner la priorité à des matériels d'apprentissage holistiques et adaptés à la culture, élaborés conjointement par secteurs de prestation des services et les volets culturels.
- L'investissement structurel, plutôt que la redistribution ou la réaffectation des fonds existants, ce qui pourrait compromettre la prestation de services.

Au cours de la première phase, l'étude a permis d'identifier les principaux défis auxquels les formatrices et formateurs sont confrontés dans le cadre de leur participation au PP. Au cours de la deuxième phase, les consultations se sont concentrées sur l'exploration de la faisabilité de quatre modèles de solutions :

1. **Proposer un projet pilote de temps rémunéré pour le PP** dans des environnements manquant de ressources afin d'en évaluer la faisabilité et l'impact.
2. **Créer un carrefour provincial de PP** pour centraliser les outils, les événements d'apprentissage et les connaissances sectorielles.
3. **Soutenir les espaces de création animés par des pairs** et les réseaux de mentorat informels.

4. **Explorer les microcertifications de compétences** afin de soutenir la reconnaissance des progrès et du perfectionnement des formatrices et formateurs.

Ces modèles ont été évalués et mis à l'essai par les participantes et participants à la recherche afin de déterminer s'ils pouvaient améliorer l'approche du MTIFDC en matière de soutien au secteur de manière plus adaptée et durable.

Quelle est la prochaine étape?

Les idées présentées ici ont été recueillies dans le cadre de consultations volontaires, en collaboration avec AlphaPlus et d'autres organismes de soutien. Bien que les résultats reflètent un large éventail de voix, ils peuvent ne pas refléter toute la gamme d'expériences dans le réseau d'AFB.

L'étude a démontré un besoin urgent de soutien au niveau du système, d'une planification coordonnée et d'investissements ciblés pouvant être mis à l'essai et adaptés. Les recommandations contenues dans le rapport se veulent multidimensionnelles et adaptables, afin de répondre à la fois aux contraintes à court terme et aux capacités à long terme du secteur.

Ce rapport présente un riche ensemble de points de vue provenant des formatrices et formateurs et d'administratrices et administrateurs expérimentés de toute la province. Il souligne à la fois les obstacles persistants au perfectionnement professionnel et la créativité, l'engagement et l'énergie collaborative qui existent dans le domaine de l'AFB. Bien que la phase de recherche officielle soit maintenant terminée et que le financement du projet ait pris fin, AlphaPlus explore de modestes possibilités d'engagement de suivi afin de soutenir un alignement plus large du secteur et une dynamique accrue pour les prochaines étapes.

Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes suivantes pour l'aide qu'elles nous ont apportée au cours du processus de recrutement et de collecte des données :

- Barb Glass, directrice générale, College Sector Committee for Adult Upgrading
- Michelle Davis, directrice générale, Ontario Native Literacy Coalition
- Gabrielle Lopez, directrice générale, Coalition Ontarienne de Formation des Adultes
- Bruce Belcher, directeur de projet, S5 Dynamic Learning Initiative
- Jeff Panasuik, directeur général, S5 Dynamic Learning Initiative
- Robyn Cook-Ritchie, directrice générale, Laubach Literacy Ontario
- Charlotte Parliament, gestionnaire de programme, The Ontario Association of Adult and Continuing Education School Board Administrators
- Melissa Friske, gestionnaire d'AFB, Renfrew County District School Board
- Catherine Toovey, directrice générale, Community Literacy of Ontario

Cette recherche a été menée sur les territoires autochtones traditionnels de l'île de la Tortue. À ce titre, nous reconnaissons la présence des peuples autochtones et la diversité de leurs communautés sur l'ensemble du territoire de l'Ontario. Le projet a été financé par le gouvernement de l'Ontario. Chaque section du rapport fournit un résumé des conclusions et des considérations sectorielles pour la mise en œuvre du changement. Le document partage les perspectives de chaque secteur de prestation de services et de chaque volet culturel, ainsi que des points de vue intersectoriels. Les recommandations représentent un mélange de pratiques exemplaires, de ressources et de solutions de plus grande envergure.

Canada 

**EMPLOI
ONTARIO**

Ontario 

Ce projet d'Emploi Ontario est financé en partie par le gouvernement du Canada et le gouvernement de l'Ontario.

Les opinions exprimées dans ce document sont celles d'AlphaPlus et ne reflètent pas nécessairement celles de nos bailleurs de fonds.


COALITION ONTARIENNE DE FORMATION DES ADULTES

L'adaptation en français a été effectuée grâce au Fonds de traduction de la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA) qui reçoit un financement du ministère du Travail, de l'Immigration, de la Formation et du Développement des compétences.

Table des matières

1.	Introduction	6
1.1	Le réseau d’alphabétisation	7
1.2	Objectifs de la recherche.....	8
1.3	Résultats attendus	9
2.	Méthodologie.....	9
2.1	Approche et méthodes.....	9
2.2	Techniques.....	11
2.3	Défis de l’étude.....	12
3.	Revue de littérature.....	13
3.1	Facteurs favorisant la participation au PP.....	14
3.2	Considérations organisationnelles.....	15
3.3	Processus incitatifs	16
3.4	Obstacles systémiques	17
4.	Résultats de la recherche	17
4.1	S’adapter à l’évolution des modes de délivrance du PP	17
4.2	Pertinence et accessibilité du contenu	21
4.3	Contraintes financières et temporelles	25
4.4	Davantage de possibilités de partage des connaissances pour les formatrices et formateurs	27
4.5	Contraintes systémiques et organisationnelles.....	30
5.	Évaluation des modèles de solution	33
5.1	Investir dans un carrefour provincial	33
5.3	Pilote d’une initiative sur le temps de travail rémunéré.....	40
5.4	Évaluer la faisabilité des microcertifications.....	43
6.	Recommandations.....	46
7.	Conclusion	52
8.	Références.....	59
9.	Ressources complémentaires.....	63
10.	Annexe	64

1. Introduction

Les formatrices et formateurs du secteur d'Alphabétisation et formation de base (AFB) de l'Ontario jouent un rôle important dans le soutien à la prestation de services aux personnes apprenantes adultes dans toute la province. Pourtant, les formatrices et formateurs font face à un ensemble complexe d'obstacles structurels et procéduraux lorsqu'il s'agit de planifier leurs parcours de perfectionnement professionnel (PP). Ce rapport s'appuie sur les résultats qualitatifs obtenus à l'échelle du secteur, qui identifient les défis et les forces systémiques et organisationnels. Les consultations à l'échelle du secteur ont révélé un taux de roulement élevé dans le domaine de l'AFB, ce qui crée des pressions supplémentaires pour les fournisseurs de services qui manquent déjà de ressources.

« Ce rapport offre un plan directeur pour donner aux formatrices et formateurs les moyens de continuer à progresser dans leur carrière et d'investir à long terme dans le secteur de l'AFB tout en appliquant ce qu'ils apprennent à leur pratique ».

La recherche démontre que des programmes de PP de qualité peuvent réduire de manière significative le roulement du personnel et augmenter la satisfaction au travail et l'engagement des employés (Hollar, Kuchinka, & Feinberg, 2022). L'auteure a donc examiné les facteurs externes et internes qui influencent la participation au PP. Ce rapport propose un plan directeur pour donner aux formatrices et formateurs les moyens de continuer à progresser dans leur carrière et d'investir à long terme dans le secteur de l'AFB tout en appliquant ce qu'ils apprennent à leur pratique.

Depuis 2020, le secteur de l'AFB a connu un changement monumental en délaissant les formations en personne au profit de modes d'apprentissage hybride et en ligne. Si le PP en ligne permet de réaliser des économies et d'étendre la portée de la formation, certains fournisseurs de services font

face à des disparités en ce qui concerne les ressources financières et de préparation technologique. En outre, des études antérieures ont démontré que les formatrices et formateurs manquent de temps pour suivre et mettre en œuvre de nouvelles connaissances en raison de contraintes financières organisationnelles, qu'ils se sentent souvent débordés et qu'ils sont parfois confrontés à diverses limitations technologiques (Purpose Co, 2022 ; Made Manifest, 2022 ; Cathexis, 2023; Cathexis, 2022). Ces rapports ont également révélé que de nombreux fournisseurs de services du secteur considèrent que le contenu actuel du PP manque de pertinence culturelle et d'accessibilité, ce qui suggère que les besoins de formation des formatrices et formateurs sont en train de changer.

1.1 Le réseau d'alphabétisation

Les fournisseurs de services d'AFB sont organisés par secteur de prestation et par volet culturel. Il existe trois secteurs de prestation : les collèges, les conseils scolaires et les services communautaires, ainsi que trois volets culturels : autochtone, francophone, et les personnes sourdes et aveugles. Au total, 300 établissements offrent des services d'AFB dans les communautés rurales, éloignées et urbaines (Ministère du Travail, de la Formation et du Développement des compétences de l'Ontario, 2019).

Les fournisseurs de services sont soutenus par 16 réseaux régionaux d'alphabétisation. Ces réseaux jouent un rôle actif dans toute la province pour faciliter la planification communautaire et soutenir les fournisseurs d'AFB. Chaque région propose un plan annuel de PP et les fonds sont alloués en fonction d'un ensemble de critères. Les offres varient, allant des conférences au PP à l'interne, en passant par des événements ponctuels, en fonction du budget, de la population et de la zone géographique desservie.

Le secteur est en outre soutenu par 26 organismes de soutien : Contact North, AlphaPlus, Centre FORA, Deaf Literacy Initiative, Community Literacy of Ontario, Laubach Literacy Ontario, Ontario Native Literacy Coalition, Continuing Education School Board Administrators et College Sector Committee for Adult Upgrading. Ces organisations dirigent des initiatives de PP pour les fournisseurs de programmes d'AFB avec le soutien du MTIFDC.

Une grande partie de la formation existante est axée sur les connaissances administratives, comme le suivi des progrès des personnes apprenantes, la production de rapports et la conformité. Les conversations entre le ministère, les organismes de services et les réseaux régionaux d'alphabétisation ont mis en évidence un besoin de formation davantage axée sur la pratique (c.-à-d., l'apprentissage sur le territoire, l'enseignement tenant compte des traumatismes, l'alphabétisation numérique), et les parties prenantes sont disposées à collaborer à de nouveaux projets ensemble.

1.2 Objectifs de la recherche

En juillet et août 2024, AlphaPlus a rencontré le MTIFDC pour définir les priorités de l'étude. Les principaux objectifs consistaient à : 1) évaluer les obstacles à la participation au PP dans le secteur de l'AFB, en particulier pour les formatrices et formateurs, 2) identifier les modèles de solutions potentielles pour améliorer l'engagement, et explorer leur faisabilité et la façon dont ils pourraient améliorer le modèle actuel, 3) documenter les tendances communes à travers l'AFB en Ontario et les besoins spécifiques au secteur afin d'élaborer des recommandations pour améliorer l'approche, les politiques et les processus actuels qui soutiennent les fournisseurs de services, et 4) renforcer la capacité des fournisseurs de services et des organisations de soutien à répondre aux besoins des formatrices et formateurs en matière de PP.

À la fin septembre et début d'octobre 2024, les participantes et participants à la recherche ont été officiellement sélectionnés. AlphaPlus a facilité les réunions avec les principaux organismes de soutien représentant les secteurs de prestation et les volets culturels. Nous avons présenté le projet et recueilli des informations et des commentaires sur son objectif, sa portée et sa méthodologie. Les participantes et participants à la recherche ont été sélectionnés pour leur capacité à fournir des informations clés sur les processus administratifs et d'enseignement, l'impact des politiques et des cadres provinciaux et leur expérience des initiatives de PP dans l'ensemble de l'Ontario.

Les consultations initiales ont permis d'identifier quatre éléments que les fournisseurs de services espéraient retirer de l'étude :

- Déterminer les formats de PP qui conviennent le mieux aux formatrices et formateurs de l'AFB, qu'ils soient asynchrones ou synchrones, virtuels ou en personne.
- Refléter la diversité du réseau d'AFB, y compris les zones rurales et urbaines, la géographie, les modèles de financement, la taille des organisations, les doubles rôles professionnels et les trois volets culturels : les organisations pour les personnes sourdes et aveugles, pour les Autochtones et pour les Francophones.
- Identifier les défis et les obstacles auxquels les formatrices et formateurs sont confrontés lorsqu'ils participent à des programmes de PP, et étudier comment des facteurs, tels que le niveau d'expérience, les lacunes dans le contenu, les contraintes financières, les lacunes dans l'accès, le roulement du personnel et la perte des connaissances, ainsi que l'accessibilité linguistique ont une incidence sur la prestation du PP.
- Avoir la possibilité de partager les questions de recherche avec les formatrices et formateurs de première ligne et les administratrices et administrateurs de programmes et recevoir le rapport final en soutien au renforcement des capacités dans chacun des sous-secteurs/volets.

Le chercheur souhaitait répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les principaux obstacles à la participation et à l'inscription à des programmes de PP?
2. Comment ces obstacles affectent-ils la capacité des organisations membres à assister régulièrement et à s'engager pleinement dans le PP?
3. Quels sont les solutions, modèles ou stratégies réalisables qui permettraient le mieux de relever les défis actuels liés PP et de combler les lacunes dans la mise en œuvre des connaissances et des compétences; en particulier celles liées à la capacité organisationnelle, à l'engagement et à la motivation des formatrices et formateurs, ainsi qu'à l'efficacité des possibilités d'apprentissage?
4. Comment ces modèles fonctionneraient-ils et quel serait leur impact?
5. De quoi le secteur de l'AFB aurait-il besoin pour une mise en œuvre réussie?

1.3 Résultats attendus

Ce rapport résume les résultats des phases 1 et 2 de l'étude et propose une évaluation des modèles de solutions potentielles. Selon l'entente de projet, l'objectif du projet était « d'évaluer l'impact, l'efficacité et le coût de diverses stratégies visant à accroître la participation des formatrices et formateurs de l'AFB au PP ». En tant que tel, ce document vise à recommander les approches les plus impactantes qui peuvent améliorer la prestation du PP au sein du secteur de l'AFB. Il propose des solutions concrètes fondées sur les observations des formatrices et formateurs et des administratrices et administrateurs. Les résultats sont destinés à soutenir les efforts de renforcement des capacités dans les secteurs de prestation et les volets culturels et à informer le travail futur du ministère.

2. Méthodologie

La recherche a consisté en une revue de littérature approfondie couvrant des sondages antérieurs menés dans le réseau des formatrices et formateurs de l'AFB de l'Ontario, ainsi que d'autres rapports industriels et études universitaires liés au PP. L'étude a permis de déterminer les obstacles et les facteurs susceptibles d'influencer la participation au PP. Elle a analysé les approches utilisées dans d'autres juridictions pour inciter les formatrices et formateurs à s'engager plus pleinement dans leurs parcours d'apprentissage.

2.1 Approche et méthodes

Cette étude a utilisé une méthodologie d'interrogation participative pour centrer les voix et les

expériences des parties prenantes en tant que cocréatrices des connaissances. L'interrogation participative est souvent utilisée pour explorer les besoins et les solutions en matière de perfectionnement professionnel dans le monde réel, d'une manière collaborative et contextuelle. Nos consultations avec le secteur de l'AFB ont appliqué une « interrogation appréciative », qui est essentielle pour résoudre les problèmes dans les environnements de gestion et mener une interrogation organisationnelle ou systémique dans un contexte social (Moore, 2019).

En règle générale, les études participatives font appel à l'itération et à la collaboration et accordent une grande attention à la pertinence, au contexte et à l'impact des informations recueillies (Smith, 2021 ; Cornish *et al.*, 2023). Cette méthode peut contribuer à des changements de politique et avoir un impact positif sur le secteur dans lequel la recherche est menée (Vaughan & Jaquez, 2020). Par conséquent, les objectifs de cette étude ont été élaborés en collaboration, en donnant la priorité à une approche flexible des activités de recherche qui s'adapte aux mandats, tailles et structures de financement contrastés des fournisseurs de services dans le secteur de l'AFB.

Le projet a été divisé en deux phases : 1) des entrevues et des groupes de discussion avec des fournisseurs de services responsables de l'administration et de la prestation des services d'Alphabétisation et formation de base en Ontario, et 2) une réunion de validation et un « atelier » collaboratif axé sur l'évaluation des modèles de solutions potentielles. Au total, l'auteure a animé 26,5 heures de consultation avec 30 personnes représentant divers secteurs de prestation de services et volets culturels de l'Ontario. Les résultats ont mis en évidence plusieurs possibilités de renforcement des capacités et de soutien dans les domaines de la conception des programmes d'études, du partage des connaissances, des possibilités de financement ciblées et de l'accessibilité technologique et linguistique.

Les deux principes directeurs du projet étaient de veiller à ce que les points de vue de chaque prestation sectorielle et de chaque volet culturel soient représentés dans le rapport final et dont les connaissances et les recommandations générées par l'exercice puissent bénéficier aux diverses parties prenantes du secteur de l'AFB. De cette façon, les résultats de la recherche pourraient orienter et renforcer les efforts de consolidation des capacités, la conception des programmes d'études, l'évaluation des programmes et les partenariats stratégiques. L'étude a engagé les participantes et participants dans la création de connaissances et la résolution de problèmes afin d'influencer les actions et les résultats ayant un impact (Busch *et al.*, 2019; Vaughn, Neyer, & Maynard, 2023). Cela a permis au chercheur d'adopter une vision systémique des secteurs de prestation de l'AFB et des volets culturels, les formatrices et formateurs étant au centre du réseau provincial. Pour citer Vaughn *et al.* « Lorsque le changement collaboratif est mis en œuvre

efficacement, les membres de la communauté sont considérés comme des propriétaires et des experts précieux au lieu d'être perçus comme des partenaires désintéressés ou non qualifiés ». (Vaughn *et al.*, 2023, p. 1).

Ce projet a offert aux formatrices et formateurs et aux administratrices et administrateurs un mécanisme leur permettant de fournir une rétroaction collective et de nuancer et discuter des défis et des besoins non satisfaits, plutôt que de les considérer comme désengagés ou démotivés. La portée de la recherche reflétait une vision plus large de la prestation du PP et examinait l'expérience globale des participantes et participants en matière de perfectionnement professionnel en tant que formatrices et formateurs de l'AFB. La conception de la recherche s'est appuyée sur un examen des rapports et publications du secteur produits par divers auteurs universitaires, publics et privés, ainsi que sur les contributions du MILTSD. L'objectif de ce rapport est donc double. Il vise à éclairer les politiques et processus futurs du ministère en matière de financement et d'initiatives de soutien au PP et à fournir des indications sur les domaines de renforcement des capacités susceptibles d'orienter le travail des organismes de soutien, des réseaux régionaux d'alphabétisation et des fournisseurs de services.

2.2 Techniques

Lors des consultations initiales, les participantes et participants ont insisté sur l'importance de donner la parole aux formatrices et formateurs et nombre d'entre eux ont demandé un format de groupe, bien que quelques-uns aient préféré des entrevues individuelles. AlphaPlus a choisi une approche hybride qui a permis à chaque volet et à chaque secteur de choisir. La structure finale consistait en quatre groupes de discussion et trois entrevues individuelles semi-structurées.

La collecte et l'analyse des données par l'auteur se sont déroulées en deux phases. Dans la première phase, le chercheur a rencontré les participantes et participants par le biais d'entrevues semi-structurées ou de groupes de discussion réalisés à la fin du mois de novembre à 2024 à l'aide de Zoom. Les participantes et participants ont identifié les efficacités et les inefficacités intersectorielles, les domaines de productivité et les obstacles (Moore, 2019), les défis et les forces, les facteurs liés à la conception et aux modes de prestation du PP, ainsi que les processus de partage des connaissances.

Les conversations ont généré de riches données qualitatives qui ont ensuite été transcrites mot à mot et analysées de manière thématique. Au cours de la deuxième phase, les participantes et participants ont eu l'occasion d'explorer collectivement les modèles, les significations et les résultats émergents

de la première phase et de discuter de leurs implications (Kessler, 2013; Cornish *et al.*, 2023). À l'aide d'un format de groupe de type atelier comprenant un remue-méninges, la collecte de données s'est concentrée sur l'évaluation collective de quatre modèles de professionnalisation (modèles de solution). Ils allaient de l'incitation à la participation avec un PP rémunéré à la mise en œuvre de programmes collaboratifs, tel qu'un espace de création ou un carrefour provincial ont mis en évidence leur faisabilité potentielle au sein du réseau de l'AFB.

Les données recueillies au cours des deux phases ont été analysées et organisées en catégories thématiques, à l'aide de citations directes tirées des discussions avec les formatrices et formateurs et les administratrices et administrateurs. Les résultats ont mis en évidence des tendances communes dans la manière dont ils accèdent, utilisent et adaptent ce qu'ils apprennent, en identifiant plusieurs obstacles à la participation au PP et à la mise en œuvre de nouvelles connaissances. Le chercheur a demandé aux participantes et participants leur avis sur le type de soutien dont ils auraient besoin pour mettre en œuvre avec succès les solutions qu'ils considèrent comme viables. Les résultats de ces consultations représentent des connaissances cocrées qui peuvent être appliquées à la fois à la politique et à la pratique.

2.3 Défis de l'étude

En raison de la diversité de la taille de chaque secteur et volet et des ressources disponibles, certains participantes et participants représentaient des organisations dotées d'équipes plus réduites. Les participantes et participants ont eu le choix de participer à des entrevues individuelles ou à des groupes de discussion afin d'assurer une certaine flexibilité. Les activités de collecte de données ont été conçues pour discuter des préoccupations spécifiques à chaque volet, afin d'éviter de perdre ou de mal documenter ces questions nuancées. Le rapport final s'est efforcé de refléter ces nuances tout en présentant des thèmes communs au secteur de l'AFB.

Il y avait un scepticisme légitime en raison du manque de suivi de la part des bailleurs de fonds gouvernementaux lors des précédentes consultations visant à résoudre les problèmes sectoriels. Cette situation, associée à l'évolution régulière de la volonté politique et des priorités de financement aux niveaux provincial, fédéral et régional, risquait de compromettre la collaboration avec les fournisseurs de services et d'éroder la confiance au sein du secteur. Pour relever ce défi, le dialogue ouvert et l'élaboration conjointe d'objectifs ont été des principes clés dans la conception du projet. Le chercheur a reconnu la dynamique du pouvoir entre les parties prenantes et s'est efforcé de faire preuve de transparence quant aux limites et aux objectifs de l'étude. L'accent a été mis sur la conception d'espaces

inclusifs pour discuter des contextes historiques et politiques et de la nécessité d'un changement systémique. Les 30 participantes et participants du secteur représentent l'étendue de la représentation sectorielle et culturelle du réseau de l'AFB.

3. Revue de littérature

Le philosophe Robert Cummins (2000) affirme avec justesse que les formatrices et formateurs sont souvent « submergés de choses à expliquer, et quelque peu dépassés par choses à expliquer » (p. 120). Plusieurs chercheurs ont étudié ce qui influence la participation au PP, ce qui motive les formatrices et formateurs (Zhang, Admiraal et Saab, 2021), pourquoi ils aiment interagir avec leurs pairs et partager de nouvelles connaissances (Richter, Eisenkraft et Fischer, 2024; Datnow, 2018; Gu, 2014) et pourquoi les expériences d'apprentissage significatives ont un impact plus important (Kwakman, Wai-Yan et Hak-Chung, 2010).

Bien que cette revue de littérature porte sur les facteurs de motivation, la recherche va au-delà de l'idée que la motivation est le principal facteur lié aux résultats positifs de la formation et aux changements effectifs dans les pratiques d'enseignement (Rheinhold *et al.*, 2018; Emo, 2015). S'il est vrai que le fait d'assister à une bonne PP peut motiver les formatrices et formateurs à développer de nouvelles techniques et connaissances et à les intégrer dans leur pratique quotidienne (de la technique à la compétence) (Desimone, cité dans Sims *et al.*, 2023, p. 5), d'autres facteurs, tels que les obstacles organisationnels et systémiques, jouent un rôle important dans la réussite des initiatives de PP.

Il ne suffit pas d'avoir de nouvelles connaissances sur des techniques, comme la gestion de la classe ou les pratiques d'évaluation formative, pour provoquer un changement (Cohen & Wiseman, 2019). Le PP peut échouer lorsqu'il n'offre pas d'espace pour la mise en œuvre de nouvelles connaissances ou lorsque les formatrices et formateurs ne parviennent pas à concilier ce qu'ils apprennent avec ce qu'ils vivent sur le plan pratique (Gregoire, 2003; Sims *et al.*, 2023 ; Hill & Chin, 2018). Les objectifs de la formation doivent aller au-delà du désir d'acquérir de nouvelles compétences et s'efforcer de doter les formatrices et formateurs des outils dont ils ont besoin pour appliquer les nouvelles compétences de manière efficace et durable. La recherche démontre qu'un PP efficace est axé sur le contenu, fait appel à l'apprentissage actif, implique la collaboration, est intégré à l'emploi, enseigne des modèles de pratiques efficaces, fournit un encadrement et un soutien d'experts, et donne aux personnes apprenantes des possibilités de rétroactions et de réflexion (Darling-Hammond, Hyler, et Gardner, 2017; Sims *et al.*, 2023, p. 5). Par conséquent, ce chercheur a exploré les facteurs externes susceptibles d'influencer l'achèvement et la mise en œuvre réussis du PP dans l'AFB.

3.1 Facteurs favorisant la participation au PP

Kwakman (cité dans Wai-Yan & Hak-Chung, 2010) identifie des facteurs internes et externes qui peuvent prédire la participation des formatrices et formateurs au PP : 1) des facteurs personnels, comme l'attitude, l'évaluation de la faisabilité et de la signification, l'épuisement émotionnel et le sentiment d'accomplissement; 2) des facteurs axés sur les tâches, tels que les pressions professionnelles, les exigences émotionnelles, la variété du travail et l'autonomie; et 3) des facteurs liés à l'environnement de travail, tels que le soutien de la direction ou des collègues. L'existence d'un contenu pertinent et réaliste est le facteur le plus important dans la participation active au PP par la possibilité de partager de nouvelles idées (32 %) et par le fait que le programme réponde aux besoins réels des formatrices et formateurs (25 %). L'utilisation d'activités pratiques est également un facteur important (25 %), tout comme l'accès aux ressources pour la mise en œuvre (20 %) (Wai-Yan et Hak-Chung, 2010).

Une autre étude menée dans le secteur de l'AFB a identifié leurs principales motivations comme étant « apprendre pour s'inspirer », rester à jour en matière de connaissances et de compétences, accroître les compétences en tant que formatrices et formateurs ou dirigeantes et dirigeants, rester conforme et créer un nouveau plan de carrière (Mollins, 2022). Le rapport recommande de renforcer les expériences de PP avec les éléments suivants :

1. Soutien aux formatrices et formateurs dans la mise en place de réseaux d'apprentissage personnel.
2. Créer des moyens de partager les ressources pour un apprentissage « juste-à-temps ».
3. Créer des parcours d'apprentissage pour les personnes qui débutent dans le domaine et celles qui occupent des postes de direction.
4. S'assurer que le coût du PP est financé et que les personnes disposent de suffisamment de temps pour y participer et pour réfléchir, mettre en œuvre et évaluer les nouvelles connaissances et compétences.
5. Créer un plan de perfectionnement professionnel qui place les formatrices et formateurs au centre de la prise de décision.

En bref, lorsque l'expérience personnelle et l'autogestion sont prioritaires, les personnes apprenantes se sentent bien dans le cadre du PP (Mollins, 2022). Parmi les facteurs qui entravent l'efficacité du PP, citons le manque d'accès aux ressources pour la mise en œuvre des nouvelles connaissances (21 %), le manque d'argent pour payer les cours (19 %), une lourde charge de travail qui empêche ou dissuade les gens de participer (18 %), un contenu mal conçu ou mal structuré (18 %) et un contenu non pertinent ou irréaliste (14 %) (Wai-Yan et Hak-Chung, 2010, p. 15 ; Kessler,

2013; Richter, Eisenkraft et Fischer, 2024, p. 10). « L'établissement de liens collectifs et collaboratifs avec des collègues dans le cadre de cours de PP peut être un processus qui renforce la résilience des formatrices et formateurs pendant les périodes stressantes de réforme des politiques » (Datnow, 2018; Gu, 2014). Deux autres études menées dans le secteur de l'AFB en Ontario ont démontré un besoin d'occasions de partage des connaissances, telles que des forums structurés (Purpose Co., 2022 ; Cathexis, 2023, p. 13).

Le bien-être psychologique des formatrices et formateurs peut influencer leur volonté de s'engager dans un programme de PP (Crave, Yeung et Han, 2014). Une étude australienne a révélé que les programmes de PP axés sur l'enseignement autochtone ont un effet positif sur le bien-être psychologique et l'efficacité des formatrices et formateurs autochtones. Ces activités de PP comprenaient des études menant à un certificat officiel, des ateliers et du mentorat axés sur les Autochtones, tant au niveau des contenus que des approches et des techniques. (Crave, Yeung et Han, 2014, p. 102). Par conséquent, la création d'un environnement de travail psychologiquement et culturellement sûr est essentielle à la participation optimale aux programmes de formation et aux cheminements de carrière individuels. Bien que l'étude ne porte pas sur la sécurité psychologique et culturelle, plusieurs participantes et participants à la recherche ont soulevé la question de l'élaboration d'un contenu de PP culturellement pertinent et de la garantie que les perspectives de chaque volet culturel sont reflétées dans toute solution mise en œuvre au sein du secteur.

3.2 Considérations organisationnelles

Dans le secteur de l'AFB en Ontario, de nombreux fournisseurs de services disposent de peu de ressources financières et de petites équipes pour la prestation de services. Dans certains cas, les personnes ont un double rôle qui les oblige à assumer des responsabilités administratives et pédagogiques, ce qui les empêche de s'impliquer pleinement dans la formation des formatrices et formateurs. Les contraintes de temps constituent un obstacle important à la participation au PP pour les formatrices et formateurs de l'AFB, qui manquent souvent de temps pour suivre des formations et élaborer des outils fondés sur la pratique (Mollins, 2022 ; Purpose Co., 2022; Made Manifest, 2022; Cathexis, 2023). Une étude a démontré que les fournisseurs hors du secteur des canaux électroniques et des collègues « n'ont souvent pas accès à un système de gestion de l'apprentissage (SGA) ou à un répertoire de ressources d'AFB » (Cathexis, 2022, p. 4).

Certaines organisations disposent d'un soutien interne, par exemple en matière d'informatique ou de développement de programmes d'études, mais ces fonctions ne sont pas financées par le

MTIFDC. Par conséquent, de nombreux fournisseurs de services utilisent des solutions techniques fragmentaires. D'un point de vue pratique, la collaboration à l'échelle du secteur doit inclure un mécanisme de partage du matériel d'apprentissage, des programmes d'études et des pratiques exemplaires, ainsi qu'un soutien aux organisations pour l'acquisition d'une assistance informatique, d'équipements et de licences logicielles (Pinsent-Johnson & Sturm, 2024).

Compte tenu de la poussée vers le PP hybride et en ligne et la prestation de programmes, le manque d'accès aux plateformes technologiques clés et la conception du PP avec une faible capacité de transmission soulèvent des préoccupations pour les fournisseurs de services en dehors du canal électronique. Pour créer un contenu qui réponde aux besoins actuels de toutes les formatrices et tous formateurs de l'AFB, une compréhension plus approfondie des obstacles technologiques à l'accès au PP est nécessaire. L'étude a exploré les facteurs suivants, comme la préparation technologique, la connectivité à l'Internet et l'alphabétisation numérique des formateurs en alphabétisation et des fournisseurs de services de l'AFB.

3.3 Processus incitatifs

La recherche montre que les programmes de PP ne doivent pas nuire à la motivation intrinsèque (Deci, 1971; Lepper *et al.*, 1973). Une étude met en garde contre l'utilisation de récompenses externes, qui peuvent fausser et réduire les facteurs de motivation internes et personnels des formatrices et formateurs (Ulber *et al.*, 2016). Liant la participation au PP à des augmentations de salaire ou à une progression de carrière « permet d'obtenir des résultats plus élevés et plus durables en matière d'apprentissage des personnes apprenantes sans fausser les motivations des formatrices et formateurs » (Paredes & Sevilla, 2024, p. 2 à 3). Par exemple, si un cours est un prérequis pour une promotion, il bénéficie d'un niveau de participation élevé.

Un programme incitatif doit améliorer la satisfaction et l'enthousiasme des employés et les encourager à améliorer leur niveau professionnel et leur coopération. Pour réussir, les programmes incitatifs de PP doivent être collaboratifs et impliquer la contribution des formatrices et formateurs tout en les encourageant à travailler avec d'autres pour améliorer leurs compétences (Lin, 2024, p. 96). Paredes et Sevilla (2024) recommandent que les programmes incitatifs se concentrent sur l'augmentation des salaires des personnes ayant un taux de participation élevé et sur l'offre de possibilités d'avancement de carrière aux personnes qui assistent régulièrement aux événements de PP (Paredes et Sevilla, 2024).

3.4 Obstacles systémiques

Selon un rapport sectoriel, assurer un financement de base durable aux programmes provinciaux et territoriaux d'éducation des adultes pourrait contribuer à stabiliser les opérations, à faciliter la planification à long terme et à réduire les redondances administratives. Relier l'éducation des adultes au niveau communautaire à des ressources et des efforts plus vastes en matière d'alphabétisation numérique en créant un réseau intersectoriel pourrait aider à la coordination des programmes, à l'amélioration des compétences numériques et à l'accès des communautés mal desservies (Pinsent-Johnson et Sturm, 2024, p. 25). En outre, l'inclusion de solutions d'apprentissage numérique dans les priorités de planification du PP et la mise en œuvre d'initiatives de partage des connaissances en personne et virtuelles sont essentielles pour soutenir les formatrices et formateurs dans un monde post-COVID. C'est pourquoi l'étude a exploré la faisabilité d'options de mise en réseau, telles qu'un carrefour provincial et un espace de création pour les formatrices et formateurs.

Sur la base de ces résultats, l'étude a exploré la pertinence du contenu, les initiatives de PP rémunéré et les possibilités de partage des connaissances. En outre, la lourdeur de la charge de travail est particulièrement problématique pour les fournisseurs intermédiaires.

4. Résultats de la recherche

Ce qui suit est un résumé des résultats des phases 1 et 2, reflétant les thèmes généraux et apportant des nuances sectorielles. Les résultats sont regroupés sous des thèmes communs (c.-à-d. changement des modes de délivrance du PP, pertinence du contenu du PP, accessibilité du contenu, contraintes financières et temporelles, et davantage d'occasions de partage des connaissances.

4.1 S'adapter à l'évolution des modes de délivrance du PP

Les formatrices et formateurs de l'AFB accèdent principalement aux programmes de PP par le biais de conférences en présentiel et en ligne, de webinaires, d'événements ponctuels et de formats hybrides ou d'auto-apprentissage. Après la COVID-19, on a observé un changement notable en

faveur des formats en ligne, et la participation en présentiel a diminué de manière significative. Il s'agit en quelque sorte d'une arme à double tranchant. D'une part, le PP en ligne permet de toucher un public plus large. D'autre part, la transition a mis en évidence des défis, tels que la connectivité à l'Internet, en particulier dans les régions rurales et nordiques. Toutefois, des problèmes de connectivité peuvent également se poser dans d'autres parties de la province.

Formation continue en ligne ou en présentiel

Plusieurs formatrices et formateurs apprécient la flexibilité et la commodité des formats d'apprentissage en ligne; cependant, pour certains, la formation en présentiel reste très appréciée. Lorsque la formation en ligne est mal conçue, elle peut créer des obstacles au lieu de les supprimer. Bien que l'apprentissage en ligne soit devenu plus courant après la COVID, il ne s'est pas nécessairement traduit par un meilleur accès pour les formatrices et formateurs sourds ou malentendants. Un participant a déclaré : « Toutes les plateformes ne sont pas optimisées pour l'accessibilité », ajoutant des fonctions telles que le sous-titrage et l'interprétation en langue des signes ne sont pas toujours disponibles de manière fiable.

Ce fossé technologique laisse souvent les formatrices et formateurs du volet culturel des personnes sourdes et aveugles se sentir exclus des possibilités d'apprentissage essentielles (participant au groupe de discussion, du volet des personnes sourdes et aveugles, 25 novembre 2024).

Un exemple de stratégie prometteuse a consisté à organiser des séances de PP sur support vidéo avec l'interprétation en langue des signes et sous-titrage. Ces éléments ont permis aux professionnels sourds et malentendants de participer pleinement au processus d'apprentissage par le biais d'activités synchronisées, tout en parcourant le matériel à leur propre rythme (asynchrone). Cet exemple souligne l'importance d'utiliser des formats d'apprentissage hybrides pour améliorer l'accessibilité. La combinaison de l'interaction en temps réel et du contenu asynchrone offre une grande souplesse et répond aux divers besoins des professionnels.

Une directrice générale du secteur communautaire a fait remarquer que « si le PP en ligne est pratique et rentable, elle manque souvent de l'énergie et de l'esprit de collaboration des réunions en présentiel » (participante à un groupe de discussion, du secteur communautaire, 26 novembre 2024). Une autre participante a déclaré que les séances en présentiel sont perçues comme plus utiles par son équipe parce qu'elles permettent de consacrer du temps en dehors des tâches habituelles (participante à un groupe de discussion, du secteur communautaire, 26 novembre 2024). Ces commentaires suggèrent que le PP en présentiel est toujours apprécié par certaines formatrices et

certain formateurs, malgré les avantages de l'apprentissage en ligne en termes de commodité et de réduction des coûts.

Connectivité Internet

Une connectivité Internet fiable est essentielle pour accéder aux modes d'apprentissage en ligne et hybride. Pourtant, dans le secteur de l'AFB, cela reste un défi persistant, soulignant la nécessité d'améliorer l'infrastructure en Ontario. C'est aussi l'occasion de repenser les cours avec des formats avec une faible capacité de transmission et d'autres solutions qui améliorent l'accès pour les personnes apprenantes ayant une connectivité limitée. Ces disparités ne sont pas seulement courantes dans le Nord, mais aussi dans d'autres régions de la province. Un participant à la recherche du volet autochtone a partagé une anecdote au sujet d'un collègue qui, bien que vivant près d'une ville du sud de l'Ontario, est aux prises avec une connectivité Internet médiocre, ce qui l'empêche de participer pleinement aux séances en ligne (participant à l'entrevue, volet autochtone, 26 novembre 2024).

En général, l'accès au PP en ligne et en présentiel était difficile pour les formatrices et formateurs des zones rurales. Les problèmes de connectivité Internet et les coûts associés aux longues distances de déplacement ont été cités comme des obstacles importants à la participation à des événements dans d'autres régions. Travailler dans une zone rurale pose un problème d'accès à un Internet fiable, ce qui illustre les contraintes uniques auxquelles sont confrontés les formatrices et formateurs dans les zones rurales. Malgré ces défis, les participantes et participants ont souligné l'importance des séances de PP qui s'adaptent aux formatrices et formateurs des secteurs urbains et ruraux grâce à des formats hybrides et à une planification ciblée (participant au groupe de discussion, volet francophone, 27 novembre 2024). Le calendrier des programmes a été noté comme un facteur important dans la capacité des formatrices et formateurs à assister aux séances de formation.

Même si les programmes d'apprentissage hybride et en ligne ont élargi l'accès, des obstacles géographiques et logistiques persistent, en particulier pour les formatrices et formateurs dans des zones rurales. Un participant a expliqué « Les formatrices et formateurs dans des zones rurales ont les mêmes possibilités, mais la situation géographique les empêche souvent d'assister aux cours en présentiel parce qu'ils n'ont pas assez ou pas du tout d'argent pour voyager » (participant à une entrevue, secteur collégial, 21 novembre 2024). Les participantes et participants du secteur communautaire ont fait l'éloge des formats d'apprentissage hybrides qui combinent l'interaction en temps réel et le contenu asynchrone, ce qui permet une certaine flexibilité tout en maintenant

l'engagement. Une participante à la recherche a donné l'exemple d'une conférence régionale qui a combiné avec succès des ateliers en direct et des modules de suivi en ligne (participante au groupe de discussion, secteur communautaire, 26 novembre 2024).

Discussion

Une mauvaise connexion à l'Internet peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage et l'enseignement du PP. De plus, une étude a révélé qu'à l'exception du secteur collégial, la plupart des fournisseurs d'AFB en Ontario qui n'utilisent pas le canal électronique « n'ont pas accès à un système de gestion de l'apprentissage (SGA) ou à un référentiel de ressources d'AFB ». (Cathexis, 2022, p. 4). Les cours et les pratiques pédagogiques conçus en tenant compte de la capacité de transmission et de l'instantanéité des outils peuvent mieux soutenir les personnes dont la connexion Internet est limitée et rendre le PP plus accessible dans toute la province (Université de la Colombie-Britannique, 2024).

Des investissements ciblés dans l'infrastructure numérique et des solutions d'apprentissage avec une faible capacité de transmission sont nécessaires pour faciliter l'apprentissage en ligne pour les personnes dont l'accès à l'Internet est limité ou peu fiable. En outre, les modules obligatoires ou autodidactes se heurtent souvent à une certaine résistance, et les formats d'apprentissage hybrides et les séances en direct tendent à recueillir des taux de participation plus élevés, ce qui suggère que le secteur s'appuie sur une approche équilibrée qui offre un mélange de PP en présentiel, hybride et asynchrone.

Bien que certaines organisations disposent de soutien interne, comme des spécialistes en informatique et des concepteurs de programmes d'études, ces ressources ne sont pas financées par le programme d'AFB. En conséquence, les solutions sont un ensemble fragmentaire de plateformes, de programmes et de ressources, ce qui crée des disparités dans l'accès aux ressources et aux capacités technologiques entre des organisations de tailles et de mandats différents. Ces disparités mettent en évidence la nécessité d'élaborer des normes propres au secteur pour l'infrastructure et les compétences du personnel et de veiller à ce que le personnel soit formé sur les nouveaux outils et les nouvelles politiques (participant à une entrevue, secteur d'établissement, 18 décembre 2024).

Une participante à la recherche appartenant au groupe des personnes sourdes et aveugles a souligné la nécessité d'un changement systémique pour garantir un accès équitable au PP. Elle a appelé à un investissement accru dans les technologies d'accessibilité, à un financement ciblé de la formation des interprètes et à un engagement en faveur de l'inclusion dans la conception des programmes de PP. Comme l'a expliqué une personne, « l'équité dans le PP n'est pas seulement un

impératif moral; elle est essentielle pour favoriser des communautés professionnelles diversifiées et compétentes » (participante au groupe de discussion, volet des personnes sourdes et aveugles, 25 novembre 2024).

Le manque d'accès cohérent aux systèmes de gestion de l'apprentissage (SGA), au canal électronique et à d'autres outils numériques révèle une fracture numérique au sein du secteur de l'AFB. Ces disparités technologiques limitent la capacité des formatrices et formateurs à participer régulièrement au PP, ce qui aggrave les inégalités entre les régions et les organisations.

« Même bien conçu, le PP peut être hors de portée pour certains si un niveau d'infrastructure de base et des outils conviviaux avec une faible capacité de transmission ne sont pas fournis dans l'ensemble des secteurs et des volets culturels » - Participant à la recherche

4.2 Pertinence et accessibilité du contenu

Les participantes et participants à la recherche de tous les domaines ont souligné la nécessité d'un PP culturellement pertinente et adaptée à leurs contextes spécifiques. Dans le volet autochtone, une personne a souligné l'importance d'adapter la formation pour qu'elle reflète les expériences vécues et les cadres culturels des personnes qui offrent les programmes. « La formation tenant compte des traumatismes, par exemple, s'harmonise bien avec la composante spirituelle, ce qui aide les formatrices et formateurs à se connecter profondément au contenu ». (Participante à l'entrevue, volet autochtone, 26 novembre 2024). Elle a souligné la façon dont les approches holistiques, comme la roue de médecine, intègrent les dimensions physique, mentale, émotionnelle et spirituelle du soi, ce qui rend la formation plus significative.

Des préoccupations semblables ont été soulevées par le volet des personnes sourdes et aveugles et le secteur communautaire, dont les participantes et participants ont souligné le manque de ressources de formation propres à ce volet. Une répondante du secteur communautaire a souligné que de nombreux documents de formation sont conçus pour des publics généraux et ne tiennent pas compte des défis uniques auxquels sont confrontés des groupes spécifiques, tels que les formatrices et formateurs autochtones ou francophones (participante à un groupe de discussion, secteur communautaire, 26 novembre 2024). Elle a élaboré sur cette question en disant : « Le manque de ressources adaptées aux programmes communautaires ajoute à la complexité de la prestation d'une formation efficace ».

Une personne a noté que, même si des efforts ont été faits pour créer des documents inclusifs, ceux-ci ne répondent souvent pas de manière adéquate aux besoins et expériences spécifiques des formatrices et formateurs dans divers contextes (participante au groupe de discussion, volet des personnes sourdes et aveugles, 25 novembre 2024). Un participant a noté que la diversité culturelle du secteur est un moteur important de la pertinence du contenu : « sensibilisation culturelle... et les initiatives d'équité de diversité et d'inclusion (EDI) comme étant très importantes » (participant à un groupe de discussion, secteur communautaire, 20 novembre 2024). Un autre participant a souligné le besoin croissant de traiter des problèmes sociaux, tels que les troubles de santé mentale ou l'insécurité alimentaire, qui ont un impact direct sur la réussite des personnes apprenantes. Il est essentiel d'accorder la priorité à la sensibilisation culturelle, aux initiatives d'EDI et aux questions sociales plus générales qui touchent les personnes apprenantes dans toute la province pour s'assurer que l'enseignement de l'AFB reste pertinent, adapté et équitable. Le secteur peut faire avancer ces priorités en travaillant en collaboration avec les différents volets culturels pour partager les connaissances, développer des ressources inclusives et plaider en faveur de soutiens holistiques qui répondent aux divers besoins des formatrices et formateurs.

Contenu axé sur la pratique plutôt que sur la conformité

Dans le secteur des conseils scolaires, les fournisseurs de services ont fait écho aux préoccupations concernant la pertinence du contenu, affirmant que les séances sont souvent fortement axées sur la conformité, ce qui laisse peu de place aux formations qui soutiennent la pratique pédagogique ou le développement du leadership. « Au début d'une année civile scolaire, c'est très axé sur la conformité », ce qui laisse peu de place aux sujets de PP axés sur la pratique, comme l'élaboration de programmes d'études, la gestion de classe ou les principes de l'éducation des adultes, qui sont efficaces pour soutenir les besoins quotidiens des formatrices et formateurs (participant à une entrevue, secteur des conseils scolaires, 20 novembre 2024).

Les participantes et participants ont souligné la nécessité d'une formation pratique et appliquée plutôt que d'un contenu théorique. Un répondant du volet francophone a déclaré : « *C'est beau avoir la théorie, mais comment on peut l'appliquer et se l'approprier, ça manque* ». (Participant à un groupe de discussion, volet francophone, 27 novembre 2024). Cela souligne l'écart entre le contenu de la formation et sa mise en œuvre dans le monde réel.

Les outils spécifiques au secteur et les séances sur mesure, telles que celles portant sur la culture numérique et la santé mentale, ont été décrits comme ayant le plus d'impact. Les formations sur

mesure pourraient avoir l'avantage d'améliorer les résultats en matière de santé mentale et de favoriser la résilience des personnes apprenantes de l'AFB, tout en offrant des outils et des stratégies aux formatrices et formateurs en situation de stress.

Quelques formatrices et formateurs trouvent une utilité à la formation axée sur la conformité, bien que les parties prenantes soulignent que le manque de ressources est un obstacle à la fourniture d'une gamme complète de services et au respect des exigences administratives (Cathexis, 2016). Lorsqu'on leur a demandé à quoi ressemblerait une formation supplémentaire axée sur la conformité, les réponses les plus courantes ont été les suivantes 1) un cours de recyclage général sur tous les aspects du CLAO, 2) une formation sur la mise en œuvre de la prochaine phase du CGR (par exemple, les acquis des personnes apprenantes), 3) des moyens d'intégrer de manière significative les étapes et les tâches culminantes dans les programmes d'études existants, et 4) la voie des objectifs d'apprentissage (Cathexis, 2016, p. 59). Cela dit, le volet des personnes sourdes (58 %) indique que ses formatrices et formateurs n'ont pas reçu autant de formation que les personnes des autres volets (Cathexis, 2016, p. 59).

Accessibilité au contenu du PP

Un thème récurrent dans les discussions avec le volet des personnes sourdes et aveugles est que « le perfectionnement professionnel doit être disponible dans des formats accessibles » (participant au groupe de discussion des personnes sourdes et aveugles, 25 novembre 2024). La plupart des ressources de PP reposent largement sur des supports audios, ce qui crée un obstacle pour les personnes professionnelles sourdes, à moins que des interprètes ou des formats alternatifs ne soient fournis.

L'un des défis les plus urgents mis en évidence par les personnes sourdes et les aveugles est que les fournisseurs de services s'appuient sur l'interprétation en temps réel, ce qui « ajoute des couches de complexité et peut entraîner des retards dans l'accès aux possibilités PP » (participant au groupe de discussion des personnes sourdes et aveugles, 25 novembre 2024).

En outre, même avec des interprètes, la qualité de l'interprétation et la disponibilité d'interprètes connaissant la terminologie spécifique au secteur ne sont pas toujours garanties. Cette lacune souligne la nécessité d'un « soutien et d'un financement plus systémiques pour former des interprètes dans des domaines spécialisés », a déclaré un participant du volet des personnes sourdes et aveugles.

Cette étude fait écho à la littérature existante sur les services de traduction en ASL/LSQ. Cette lacune a des conséquences négatives sur les formatrices et formateurs, car elle réduit l'accès au matériel d'apprentissage (Russell & Winston, 2014). En conséquence, les personnes apprenantes sourdes et malentendantes peuvent connaître l'isolement social en raison de l'incapacité à communiquer avec leurs pairs et formatrices et formateurs entendants, ce qui affecte leur bien-être général et réduit leur capacité à travailler en réseau avec d'autres secteurs (Lunney, 2005). Pour mieux soutenir les participantes et participants sourds et aveugles dans la mise en œuvre de la formation du CLAO, le secteur doit développer des formats de PP accessibles, comme des documents sous-titrés et riches en contenu visuel, en tandem avec un investissement ciblé dans une formation d'interprètes spécialisés de haute qualité et un financement qui garantisse un soutien fiable et en temps opportun.

Les participantes et participants au volet francophone ont exprimé leur frustration quant au manque général de ressources en français, soulignant la disparité linguistique dans les offres de PP en Ontario (participant au groupe de discussion, volet francophone, 27 novembre 2024). Plusieurs personnes ont exploré la mise en commun des ressources entre centres avoisinants.

Discussion

Les modes d'apprentissage hybrides et mixtes peuvent atténuer certains des obstacles identifiés dans l'étude, mais le PP en présentiel reste une forme de prestation appréciée en raison de son potentiel de réseautage entre pairs et de formation pratique. Une participante du secteur collégial a suggéré d'utiliser une approche équilibrée, combinant la commodité des programmes en ligne avec la profondeur des séances en présentiel. Selon elle, une approche holistique pourrait mieux répondre aux divers besoins des formatrices et formateurs de l'AFB tout en favorisant l'avancement professionnel et la collaboration.

L'utilisation de méthodologies fondées sur des données probantes pour la sélection, la conception et la mise en œuvre des programmes de PP pourrait contribuer à promouvoir des pratiques culturellement adaptées (CRP). Une étude a démontré que les cadres existants pour les PRC peuvent aider les formatrices et formateurs à « développer des compétences pour promouvoir des environnements de classe inclusifs, respectueux et équitables », mais qu'il existe peu de références pour évaluer leur efficacité et leur pertinence (Bottiani et al, 2017). Offrir aux formatrices et formateurs des possibilités d'apprentissage tenant compte de la culture favoriserait l'amélioration des résultats des formatrices et formateurs issus de la diversité linguistique et culturelle (Callins, 2006 ; Hale, 2001).

L'évaluation de la faisabilité et de la pertinence du contenu d'apprentissage est un facteur prédictif important de la réussite des participantes et participants au PP (Wai-Yan & Hak-Chung, 2010; Crave, Yeung, & Han, 2014). L'existence d'un contenu pertinent et réaliste est le facteur le plus important dans la participation au PP (34 %), suivi par la possibilité de partager de nouvelles idées (32 %) et la satisfaction des besoins identifiés par les formatrices et formateurs (25 %). L'utilisation d'activités pratiques (25 %) et la fourniture de ressources suffisantes pour la mise en œuvre (20 %) sont également des facteurs de participation (Wai-Yan et Hak-Chung, 2010). Ces tendances suggèrent que les initiatives de PP devraient aller au-delà des séances d'enseignement traditionnelles et commencer à donner la priorité aux possibilités de partage des connaissances et de mise en réseau des pairs dans des espaces qui soutiennent l'apprentissage pratique.

Pour le volet des personnes sourdes, cela permettrait d'aborder les dimensions émotionnelles et culturelles du PP pour les formatrices et formateurs sourds, ce qui peut favoriser un sentiment d'appartenance et de soutien mutuel. Une personne interrogée a expliqué que « la création d'espaces où les professionnels sourds peuvent partager leurs expériences et leurs stratégies dans leur langue maternelle (la langue des signes américaine) peut considérablement améliorer l'engagement et les résultats de l'apprentissage ». Cependant, les personnes sourdes qui utilisent des traducteurs ASL-anglais et LSQ-français font face à une grave pénurie d'interprètes qualifiés (Vermees, 2024 ; McLaughlin, 2010; Canadian Hearing Services, 2024).

4.3 Contraintes financières et temporelles

Une directrice générale d'un organisme communautaire d'AFB a souligné l'impact des contraintes financières et temporelles sur la participation au PP (participante à un groupe de discussion, secteur communautaire, 26 novembre 2024). Elle a expliqué : « Même lorsque nous parvenons à accéder à la formation, la mise en œuvre de ce que nous apprenons devient un défi ». Cette préoccupation reflète une frustration généralisée quant au fait que le matériel de formation reste souvent inutilisé dans les petites organisations sous-financées.

Une autre personne a fait écho à ces propos, en soulignant que pour sa petite équipe, la participation au PP signifie souvent qu'il faut choisir entre la formation et la prestation de services. « Si j'envoie quelqu'un en formation, nous devons réduire nos services ce jour-là, ce qui crée un obstacle important » (participante à un groupe de discussion, secteur communautaire, 26 novembre 2024).

Contraintes de temps

Les contraintes de temps sont apparues comme un obstacle important à la participation des formatrices et formateurs au PP (Purpose Co., 2022; Made Manifest, 2022; Cathexis, 2023). Les formatrices et formateurs de l'AFB sont débordés, ils ont peu de temps pour participer au PP et une capacité minimale pour mettre en œuvre de nouvelles connaissances et bâtir des outils par la suite (Mollins, 2022). Les participantes et participants à la recherche ont souligné que les petites organisations, en particulier, font face à des défis importants en raison de leur dotation et de leurs ressources financières limitées. Un formateur du secteur communautaire a expliqué : « Dans un petit bureau, il est vraiment, vraiment difficile de faire en sorte que tout le personnel participe au PP. C'est pourquoi la formation en ligne est préférable. Nous pouvons tous être au bureau, et le bureau reste ouvert » (participant à un groupe de discussion, secteur communautaire, 20 novembre 2024).

Le secteur des conseils scolaires a noté un manque de temps consacré au PP axé sur l'AFB. « Nous avons l'habitude d'avoir presque une demi-journée... maintenant, le conseil scolaire mandate tellement de choses... nous obtenons très peu de temps comme [PP] uniquement pour l'AFB » et cela a pour conséquence que le PP est réduit à de brèves séances fragmentées, souvent absorbées dans les charges de travail existantes (participant à l'entrevue, secteur des conseils scolaires, 20 novembre 2024). Les formatrices et formateurs apprennent l'AFB sur leur propre temps et on s'attend à ce qu'ils complètent la formation en dehors des heures rémunérées, selon le participant.

Contraintes financières

Le sous-financement peut conduire à un mauvais échange d'informations et à un manque de ressources pédagogiques ou technologiques et de transparence, ce qui peut avoir un impact sur la motivation des formatrices et formateurs et des administratrices et administrateurs. Ces problèmes créent à leur tour des obstacles à la réalisation des objectifs organisationnels et professionnels. Le secteur collégial a souligné le manque de financement, en particulier pour la traduction des ressources en français ou en ASL, et la nécessité d'accorder des congés payés aux formatrices et formateurs à temps partiel. Un répondant a indiqué : « Nous n'avons pas d'argent pour traduire les ressources en français ou utiliser des interprètes en ASL pour donner certaines de nos formations... nous devons essentiellement trouver l'argent nous-mêmes ». (Participant à l'entrevue, secteur collégial, 21 novembre 2024).

Les restrictions financières ont une incidence sur l'accessibilité et la capacité d'adapter les ressources. Un participant du volet francophone a fait remarquer que sans le budget nécessaire pour payer le transport du personnel, le manque de fonds a toujours une incidence sur la capacité des formatrices

et formateurs à assister à la formation en présentiel (participant au groupe de discussion, volet francophone, 27 novembre 2024). Le problème est encore plus grave pour les fournisseurs de services en milieu rural.

Discussion

Les résultats de la recherche font écho à la recommandation formulée dans le rapport Mollins (2022). Des bonnes expériences de PP nécessitent un financement qui couvre le coût de la formation et offre au personnel suffisamment de temps pour assister, apprendre, réfléchir, mettre en œuvre et évaluer les nouvelles connaissances et compétences. Au cours de la dernière décennie, le domaine de l'AFB a connu un changement de politique fédérale réorientant des millions de dollars des ententes fédérales-provinciales sur le marché du travail vers le programme de subvention canadienne pour l'emploi, donnant la priorité à la formation de l'effectif plutôt qu'au développement des compétences fondamentales (Canadian Literacy and Learning Network, 2014).

L'effondrement du financement a laissé plusieurs formatrices et formateurs de l'Ontario dans une situation précaire, compromettant la capacité du secteur à fournir des services. La structure de financement actuelle, bien que destinée à rendre les choses plus efficaces, reflète le démantèlement de l'ancien modèle de réseau, qui n'a jamais été remplacé (Canadian Literacy and Learning Network, 2014). Au provincial, les parties prenantes ont constaté une réduction des ressources financières à la suite de ces changements.

En Ontario, les fournisseurs de services d'AFB ont différents niveaux de capacité lorsqu'il s'agit de former les parties prenantes dans les programmes. Par exemple, « Bien que les fournisseurs reçoivent un soutien à la formation pour mettre en œuvre le CLAO, ils en veulent plus » (Cathexis, 2016, p. 59). Pour améliorer l'accessibilité du PP et les niveaux de participation à long terme, les participantes et participants ont recommandé d'augmenter le financement et de fournir un accès plus équitable aux ressources, ainsi que de continuer à mettre l'accent sur la formation spécifique au secteur.

4.4 Davantage de possibilités de partage des connaissances pour les formatrices et formateurs

Les participantes et participants espéraient que l'accent mis sur les stratégies de collaboration à l'échelle de la province et les investissements du MTIFDC permettraient d'améliorer l'expérience du PP des formatrices et formateurs en milieu urbain et rural. Le secteur communautaire a

souligné que les activités de partage des connaissances entre pairs au moyen du mentorat informel et des réseaux communautaires étaient essentielles à l'apprentissage et à la collaboration. Un participant a fait remarquer : « Nous sommes vraiment bons pour partager entre nous, il suffit de prendre le téléphone et de demander à un collègue s'il a des ressources ou des solutions à un problème » (participant à un groupe de discussion, secteur communautaire, 26 novembre 2024).

Les recherches confirment que l'échange de connaissances est la principale raison pour laquelle les formatrices et formateurs participent au PP (Kessler, 2013; Richter, Eisenkraft et Fischer, 2024; Timerly *et al.*, 2007). Investir dans divers formats de partage des connaissances est donc un moyen efficace et rentable de renforcer les connaissances collectives et d'améliorer la résilience et le bien-être au sein du secteur (Datnow, 2018; Gu, 2014). À titre d'exemple, le volet des personnes sourdes et aveugles a soulevé les dimensions émotionnelles du PP pour les formatrices et formateurs sourds, notant que plusieurs formatrices et formateurs se sentent isolés au sein de leurs communautés professionnelles en raison des obstacles à la communication. Cela suggère que les possibilités de partage des connaissances et de contact entre pairs sont essentielles au bien-être des formatrices et formateurs.

Référentiel centralisé

Un référentiel centralisé permettrait de rationaliser ce processus, de le rendre plus facile et plus efficace pour les formatrices et formateurs tout en leur faisant gagner un temps précieux. Un participant a fait remarquer que certains travaux sont déjà en cours pour rationaliser l'accès et éviter les doublons en centralisant les ressources dans un référentiel en ligne consultable. La plupart des formatrices et formateurs, quels que soient leurs secteurs ou leurs volets culturels, s'accordent à dire que la centralisation des ressources améliorerait l'accès au matériel pédagogique et aux outils de mise en œuvre. Cette stratégie faciliterait également la recherche à l'échelle du secteur dans les ressources accessibles au public. Dans l'état actuel des choses, les formatrices et formateurs s'appuient souvent sur des solutions fragmentaires et passent un temps considérable à faire des recherches en ligne pour trouver des ressources éducatives appropriées.

Mise en œuvre des connaissances

Un thème récurrent pour le secteur communautaire était la difficulté de mettre en œuvre le PP en raison d'un soutien de suivi limité pendant la mise en œuvre. Une participante a fait écho à la nécessité de multiplier les possibilités d'apprentissage à son propre rythme et de disposer d'un référentiel central où les formatrices et formateurs pourraient accéder à des enregistrements et à du matériel de PP

asynchrones. « Personnellement, j'aimerais voir... quelque chose qui permette, si vous assistez à un webinaire, de mettre à l'essai vos connaissances par la suite... pour vous rappeler les points clés », a-t-elle déclaré (participante à un groupe de discussion, secteur communautaire, 20 novembre 2024). Le référentiel fournirait aux gens un moyen d'accéder à la formation plus tard, a-t-elle ajouté.

Un participant du secteur communautaire a souligné : « Nous n'avons pas la capacité... de soutenir les gens lorsqu'ils intègrent cette information... On peut être bombardé de toutes ces connaissances, mais il faut ensuite du temps pour les intérioriser, les comprendre et les appliquer, et nous n'avons tout simplement pas la capacité » (participant à un groupe de discussion, secteur communautaire, 20 novembre 2024), soulignant les lacunes dans l'application à long terme des apprentissages en matière de PP. De nombreux secteurs et volets culturels ont souligné l'importance de mécanismes accessibles pour le partage des connaissances. Un participant a mentionné un « site de partage de ressources centralisé » (participant au groupe de discussion, secteur communautaire, 20 novembre 2024) élaboré en collaboration entre les secteurs, où les formatrices et formateurs pourraient avoir accès à du matériel et aux prochaines occasions de PP.

Mentorat

Le mentorat informel a été présenté comme une stratégie prometteuse. Le secteur collégial a partagé des outils et des stratégies efficaces pour la conception et la mise en œuvre du PP, y compris le mentorat et la planification concertée. Un répondant du secteur collégial a décrit une approche commune : « Je peux (la personne A) avec (la personne B) au collègue X parce qu'elle fait cela depuis des années... Non pas que (la personne B) ait besoin de plus de formation, mais simplement que (la personne A) puisse être une personne de référence » (communication personnelle, secteur collégial, 21 novembre 2024). Cet apprentissage entre pairs, bien que ponctuel, a été noté comme un moyen rentable de répondre aux besoins immédiats et de renforcer la communauté.

Un participant a noté l'importance de favoriser l'apprentissage mutuel, soulignant que le personnel plus jeune apporte des idées nouvelles, en particulier en ce qui concerne les nouvelles technologies, qui peuvent compléter les connaissances des mentors expérimentés. « Les jeunes employés... ont apporté des idées auxquelles certaines des personnes qui nous ont encadrés n'auraient peut-être jamais, en particulier en ce qui concerne les nouvelles technologies et les nouveaux outils » (participant à un groupe de discussion, secteur communautaire, 20 novembre 2024).

Discussion

Investir dans davantage d'initiatives de partage des connaissances pourrait améliorer de manière significative l'efficacité opérationnelle en réduisant la duplication des efforts et en permettant aux formatrices et formateurs de s'appuyer sur des stratégies éprouvées et de continuer à produire des ressources d'apprentissage pertinentes et adaptées. Un tel programme favoriserait un sentiment de communauté et d'objectif commun, ce qui pourrait améliorer le bien-être des formatrices et formateurs et réduire les silos d'information et le roulement du personnel.

En créant des espaces de collaboration pour un soutien mutuel, le secteur peut renforcer les relations à travers la province et bâtir un réseau plus connecté, équipé pour s'adapter aux futurs défis.

Le partage des connaissances est un élément essentiel du processus d'apprentissage. Le partage entre pairs crée des canaux de communication plus solides et renforce la motivation à participer. Des initiatives, telles que les mentorats, les communautés de pratique, les activités de collaboration virtuelles et en présentiel et les espaces de création peuvent non seulement faciliter le transfert de connaissances et le développement des compétences, mais aussi offrir un espace où les personnes expérimentées peuvent transmettre leurs connaissances et leur sagesse aux formatrices et formateurs nouvellement arrivés.

Toutefois, les participantes et participants ont établi une distinction entre les activités de planification et d'élaboration de politiques au niveau administratif et les activités d'apprentissage ancrées dans les pratiques d'enseignement, que les formatrices et formateurs de l'AFB souhaiteraient voir se multiplier. Consulter la section «Modèles de solution » pour plus d'informations.

4.5 Contraintes systémiques et organisationnelles

Dans certains secteurs, les contraintes structurelles et systémiques jouent un rôle dans la limitation des possibilités de PP. Un participant a mentionné que les formatrices et formateurs travaillant dans les conseils scolaires sont « mandatés pour suivre une certaine voie », ce qui laisse peu de souplesse pour adapter le PP aux besoins individuels ou à ceux de l'équipe (participant à une entrevue, secteur des conseils scolaires, 20 novembre 2024). Pour le secteur des conseils scolaires, tout changement nécessiterait l'adhésion de l'administration. Un autre répondant a suggéré : « Cela pourrait faire partie du mandat... les formatrices et formateurs ont besoin d'un peu de temps pour le PP », notant que le soutien institutionnalisé pour les journées de PP peut aider à atténuer les contraintes de temps (participant à une entrevue, secteur des conseils scolaires, 20 novembre 2024).

Dans l'ensemble du secteur de l'AFB de l'Ontario, on constate un sous-financement chronique important, qui entrave la mise en œuvre d'un PP significatif. Les petites organisations sont les plus instables financièrement, bien qu'un facteur important soit les changements passés de la structure de financement au niveau fédéral qui ont fragmenté le secteur de l'AFB au Canada. Le manque de congés payés pour les formatrices et formateurs à temps partiel dans certains secteurs limite leur capacité à participer au PP. Un modèle de financement durable comprenant des ressources dédiées à la prestation du PP, à la traduction et au temps libre du personnel contribuerait à améliorer les conditions dans le secteur et à assurer une plus grande participation.

Le volet francophone a également préconisé des journées de PP dédiées et un soutien financier accru du MTIFDC pour toute formation obligatoire (participant au groupe de discussion, volet francophone, 27 novembre 2024). Cela permettrait de répondre au besoin de soutien global lorsque de nouvelles exigences sont introduites. Consulter le modèle de solution « PP rémunéré » pour plus d'informations. Une autre personne a souligné l'importance d'aligner les exigences en matière de PP sur les objectifs personnels et organisationnels, affirmant que cela donnerait aux formatrices et formateurs le sentiment d'être écoutés.

Dans l'ensemble, l'étude souligne la nécessité d'investissements ciblés, d'un alignement stratégique des objectifs de PP et d'une plus grande souplesse dans les méthodes de prestation afin d'améliorer à la fois la participation au PP et la mise en œuvre des nouvelles compétences et connaissances au quotidien. Bien que les options en ligne soient pratiques, les participantes et participants ont indiqué que l'apprentissage en personne et en collaboration restait inestimable pour favoriser une croissance professionnelle significative. Un participant a décrit les efforts déployés pour équilibrer la conception et les exigences de la formation pour le personnel nouveau et expérimenté, en reconnaissant que les employés de longue date peuvent être réticents à certaines activités de PP, mais qu'ils peuvent jouer un rôle en apportant un soutien aux formatrices et formateurs nouvellement arrivés : « Je connais vraiment bien mon travail... » (participant à une entrevue, secteur du conseil scolaire, 20 novembre 2024).

Les obstacles technologiques et les inégalités à travers la province ont aggravé ces problèmes, certains fournisseurs devant faire face à une mauvaise connectivité Internet, à une traduction inadéquate et à un accès limité à des plateformes essentielles, telles qu'un système de gestion de l'apprentissage (SGA). Ces obstacles rendent l'accès aux formes d'apprentissage en ligne, hybride et mixte difficile pour les formatrices et formateurs de l'AFB.

Discussion

Pour les collèges, les conseils scolaires et les organisations communautaires, le soutien à des programmes flexibles et adaptables à des modèles hybrides de matériel synchrone et asynchrone permettrait de mieux contrôler les parcours d'apprentissage et de s'adapter à la diversité des besoins, des budgets et des horaires. Le réseau d'AFB a besoin de modèles de financement durables qui tiennent compte de l'évolution rapide de la technologie et des besoins des personnes apprenantes et de la démographie. Une approche holistique de la conception des programmes destinés aux formatrices et formateurs aurait des implications importantes, tant en matière de renforcement des pratiques de PP que de simplification des opérations et des projets collaboratifs.

Pour remédier au déséquilibre des ressources entre les secteurs et les volets culturels, les collèges pourraient éventuellement élargir ou redéfinir leurs offres de PP afin d'inclure des séances axées sur la pratique de l'AFB qui répondent aux besoins d'autres groupes. Puisqu'ils disposent déjà d'une solide infrastructure de SGA, ils pourraient être en mesure de jouer un rôle de chef de file dans le soutien de l'accès partagé entre les secteurs de l'AFB. Plusieurs participantes et participants ont identifié Contact Nord comme un carrefour de PP potentiel. Afin de réduire les contraintes financières et temporelles, les grandes organisations, les collèges et les conseils scolaires pourraient s'associer à des organismes externes et coorganiser des occasions d'apprentissage pour d'autres. Les organismes communautaires, en particulier les plus petits et ceux qui sont situés dans des collectivités éloignées et rurales, pourraient continuer à faire face à des obstacles liés au temps et à l'argent, à moins qu'un financement ciblé ne soit mis en œuvre pour tenir compte de leurs réalités et de leurs besoins.

Un lieu central pour l'hébergement des ressources éducatives serait bénéfique au secteur communautaire, et les modèles informels, tels que le mentorat et l'apprentissage de pair-à-pair, nécessiteraient un certain soutien pour s'étendre à l'ensemble des fournisseurs de services. La sécurité culturelle, l'accessibilité de la technologie et la traduction nécessitent une collaboration et une coordination à l'échelle du secteur ainsi que le soutien du gouvernement de l'Ontario pour créer des solutions viables à long terme. L'équité et l'inclusion doivent être des priorités dans tous les secteurs, et pas seulement dans ceux qui découvrent les lacunes en matière d'accessibilité. Cette approche intersectorielle pourrait potentiellement réduire l'isolement des formatrices et formateurs marginalisés dans les volets des personnes sourdes et aveugles, autochtones et francophones.

L'accessibilité et l'inclusivité sont des défis majeurs dans le secteur francophone et celui des personnes sourdes et aveugles. Le matériel est souvent trop générique, axé sur la conformité et ne

répond pas aux divers besoins des formatrices et formateurs de l'AFB. La pénurie d'interprètes qualifiés et spécialisés et le manque de plateformes adaptées aux personnes sourdes et de contenu traduit (français et ASL) soulignent la nécessité d'investissements ciblés dans la conception de contenu inclusif, la formation des interprètes et le développement de plateformes d'apprentissage accessibles.

5. Évaluation des modèles de solution

Cette section présente une série de modèles de solutions qui ont émergé lors de consultations et de séances de remue-méninges avec les parties prenantes de l'AFB au cours de la deuxième phase. Ces modèles s'appuient directement sur les lacunes et les défis identifiés lors de la première phase. Un résumé de leurs avantages et défis potentiels pour le secteur de l'AFB est fourni. La section sur les résultats démontre les réponses des participantes et participants et examine la faisabilité de chaque modèle du point de vue des secteurs de prestation de l'AFB et des volets culturels. Des considérations relatives à la mise en œuvre sont également fournies.

5.1 Investir dans un carrefour provincial

Il n'existe pas d'organisme ou d'approche unifiée pour établir des normes claires dans le domaine de l'AFB. La structure fragmentée du réseau d'AFB de l'Ontario et ses divers modèles de prestation de services, sa diversité culturelle et linguistique et ses compétences en matière de financement entravent la normalisation, la professionnalisation et, parfois, le partage des connaissances en collaboration.

La mise en place d'un carrefour centralisé, bien que difficile d'un point de vue logistique, pourrait contribuer à l'établissement de normes et de lignes directrices à l'échelle de la province pour la formation liée à l'AFB. Une approche unifiée de la planification, de la conception, de la prestation et de l'administration pourrait réduire les inefficacités et les chevauchements.

En théorie, les projets susceptibles de relever d'un carrefour provincial comprennent un programme d'attestations ou de microcertifications, des événements de partage des connaissances à l'échelle de la province, une collaboration sur des lignes directrices ou des normes provinciales, ou un référentiel numérique à l'échelle de la province pour le stockage et partage des ressources de formation.

Par exemple, le Community Adult Learning Program ([CALP](#)) de l'Alberta qui organise un symposium annuel sur l'alphabétisation et l'apprentissage, a créé un portail pour le partage des ressources et des possibilités d'apprentissage avec les formatrices et formateurs en alphabétisation, et partage des informations sur les événements de formation et les ressources éducatives sur son site Web. [TESL Ontario](#) (Teachers of English as a Second Language) dispose d'une communauté de pratique pour ses membres et offre aux formatrices et formateurs un programme d'attestation et un titre professionnel.

Avantages :

- Réduire l'approche fragmentée, « au coup par coup », de la conception du PP et de la mise en œuvre des solutions technologiques;
- Supprimer les obstacles qui empêchent les formatrices et formateurs d'accéder à des ressources axées sur la pratique;
- Réduire les silos d'information et la duplication des efforts, créant ainsi une plus grande efficacité;
- Renforcer la collaboration et la capacité existantes pour faciliter ce que le ministère souhaite mettre en œuvre;
- Multiplier les possibilités de créer des bases et des normes dans le domaine de l'AFB (p. ex., normes techniques, compétences).

Défis :

- Peut ne pas répondre de manière tangible aux contraintes de temps des formatrices et formateurs ou au besoin de soutien/couverture pendant la participation au programme de PP;
- Peut ne pas réduire la charge administrative qui pèse actuellement sur les formatrices et formateurs et les fournisseurs de services et pourrait même l'alourdir en fonction de la manière dont cela est mis en œuvre;
- Peut ne pas fonctionner pour un secteur aussi diversifié en raison des différences entre les instances de financement (p. ex., critères, priorités, admissibilité, exigences).
- Peut nécessiter un investissement financier initial et à long terme pour la conception, la mise en œuvre, la dotation en personnel, la gestion et l'évaluation de la plateforme.

Réponses des participantes et participants

Tous les secteurs et volets culturels ont exprimé leur soutien en faveur d'un carrefour de PP centralisé. « Nous réinventons sans cesse la roue dans chaque conseil scolaire. Un carrefour provincial pourrait mettre fin à cela », a fait remarquer un participant d'un conseil scolaire (7 mars 2025). De même, une

formatrice du secteur communautaire a souligné : « Ce serait formidable d’avoir un espace partagé » (participant au groupe de discussion, secteur communautaire, 11 mars 2025).

Les principaux avantages du modèle de carrefour comprennent une réduction de la duplication des efforts, un mécanisme de partage des pratiques exemplaires et un endroit où sauvegarder les ressources et partager les événements et les occasions de réseautage (participant au groupe de discussion, volet francophone, 5 février 2025; entrevue, volet autochtone, 26 février 2025; groupe de discussion, secteur des conseils scolaires, 7 mars 2025; participant au groupe de discussion, volet des personnes sourdes/malentendantes; 6 mars 2025; participant au groupe de discussion, secteur des communautés autochtones, 5 mars 2025). « Si c’était bien fait, cela pourrait nous connecter au lieu de nous isoler » (participant au groupe de discussion, secteur des personnes sourdes/malentendantes, 6 mars 2025).

Toutefois, des préoccupations ont été exprimées quant à la mise en œuvre et à la possibilité d’adapter le système à la diversité des rôles dans les établissements (communication personnelle, secteur collégial, 25 février 2025). Un carrefour provincial nécessiterait un investissement continu en temps pour la conservation du contenu, la sensibilisation, la modération et les mises à jour, sans quoi il risquerait d’être sous-utilisé (participant à un groupe de discussion, secteur des personnes sourdes et malentendantes, 6 mars 2025). Un tel carrefour devrait tenir compte de la diversité du secteur de l’AFB et des besoins particuliers des volets culturels et des organismes communautaires, sans quoi il pourrait ne pas être efficace pour régler les problèmes d’accessibilité et de pertinence du contenu relevés au cours de la première phase de la recherche (participant au groupe de discussion, volet des personnes sourdes/malentendantes, 6 mars 2025; participant au groupe de discussion, secteur communautaire, 11 mars 2025).

Le secteur communautaire a exprimé un fort besoin d’un lieu centralisé pour accéder aux occasions de PP, aux ressources, aux outils et aux connaissances partagées par les pairs. « Je passe trop de temps à chercher des ressources ou du PP. Ce serait formidable d’avoir un espace partagé » (participant au groupe de discussion, secteur communautaire, 11 mars 2025). Potentiellement, un carrefour provincial pourrait répondre à ces besoins, mais le projet aurait besoin d’un financement continu pour rester pertinent, inclusif, actuel et actif. « Je crains qu’il ne devienne désuet ou qu’il ne soit pas représentatif de la diversité des programmes » (participant au groupe de discussion, secteur communautaire, 5 mars 2025).

Considérations relatives à la mise en œuvre

Les conseils scolaires pourraient être réticents à céder le contrôle du contenu du PP si ce modèle est mis en œuvre. Tout carrefour doit permettre une adaptation locale, comme des mises à jour de politiques pour le partage de données et l'évaluation de programmes (participant à un groupe de discussion, secteur des conseils scolaires, 7 mars 2025). Dans l'ensemble des secteurs et des volets, on préfère un carrefour virtuel, que beaucoup considèrent comme un espace numérique qui permettrait d'accéder à des ressources de PP sélectionnées, de s'inscrire à des formations et d'entrer en communication avec des pairs de toute la province.

Le secteur autochtone s'est inquiété du risque de devenir trop bureaucratique et de reproduire des structures coloniales s'il n'est pas gouverné de manière inclusive. « Un carrefour n'a d'importance que s'il est ancré dans la relation, et pas seulement dans la livraison du contenu ». (communication personnelle, volet autochtone, 26 février 2025). Le risque d'une approche unifiée est qu'elle ne reflète pas adéquatement les approches régionales, culturelles et propres aux nations autochtones. Les formatrices et formateurs autochtones doivent avoir un pouvoir de décision sur la manière dont le contenu destiné à leur volet culturel est organisé et partagé (communication personnelle, volet autochtone, 26 février 2025).

Le modèle du carrefour risque de trop centraliser le secteur de l'AFB et d'éroder le contexte distinct des volets culturels, par exemple, les programmes francophones actuellement offerts (participante

5.2 Espaces de création pour les formatrices et formateurs

au groupe de discussion, volet francophone, 5 février 2025). Le carrefour pourrait engendrer des coûts modérés à élevés s'il est mandaté pour développer et maintenir une plateforme numérique de haute qualité. Le modèle exige un investissement soutenu dans l'infrastructure technologique et le personnel pour gérer le projet, mettre à jour l'information et promouvoir le carrefour à long terme.

Un espace de création est un site informel qui fonctionne comme un espace de réunion adaptable permettant d'organiser des ateliers et des activités d'apprentissage flexibles. Les formatrices et formateurs peuvent s'engager dans la création d'outils basés sur la pratique, explorer et partager des idées pour mettre en œuvre de nouvelles connaissances et acquérir des compétences techniques grâce à un modèle d'apprentissage autoorganisé (Sleigh *et al.*, 2015; Sandvik & Thestrup, 2017; Sheridan *et al.*, 2014).

Une [étude](#) néo-zélandaise menée par le ministère de l'Éducation a révélé que les communautés d'apprentissage au sein desquelles les idées, les expériences et les défis sont partagés ont un impact plus positif que le temps libéré pour le PP ([Timperley et al., 2007.](#)) Les facteurs tels que le sentiment d'appartenance à une communauté et le partage des connaissances, des meilleures pratiques et des méthodes d'enseignement sont considérés comme très précieux. Un exemple d'espaces de création réussi dans le secteur de l'AFB est celui du Toronto District School Board. Pendant la pandémie de COVID-19, les fournisseurs devaient apprendre à utiliser leur système de gestion de l'apprentissage (SGA).

Après quelques séances initiales, le groupe s'est autoorganisé en une communauté d'apprentissage par les pairs pour partager leurs expériences quotidiennes. L'animateur a répondu à des questions techniques occasionnelles, mais a surtout observé comment la dynamique de collaboration du groupe s'est développée. Un autre exemple est celui de la bibliothèque OISE de l'université de Toronto. Elle a mis en place avec succès la [base de données Manipulatives K-12](#), qui propose des trousseaux, des jouets, des jeux et d'autres ressources. Elle offre un espace physique équipé pour la création numérique, la socialisation et l'apprentissage en groupe.

Avantages :

- Les formatrices et formateurs peuvent concevoir leur propre expérience d'apprentissage, ce qui leur donne plus d'autonomie;
- Les supports de PP existants pourraient être réutilisés/adaptés à différents groupes et contextes plutôt que de réinventer la roue;
- C'est un endroit idéal pour résoudre les problèmes et innover en tant que secteur;
- Peut renforcer une culture de collaboration déjà forte et créer des occasions pour plus d'interactions avec les pairs (p. ex., apprentissage par les pairs, mise en réseau), mais spécifiquement pour les formatrices et formateurs;
- Offre l'occasion de partager des outils pédagogiques, des ressources et des connaissances.

Défis :

- Nécessite un investissement financier sous forme d'équipement, d'espace (sauf s'il est virtuel) et d'une facilitatrice ou d'un facilitateur;
- Le changement d'état d'esprit entre l'apprentissage traditionnel (consommateur) et le cocréateur prend du temps;
- Les formatrices et formateurs expérimentés ou les personnes n'appartenant pas à des disciplines « créatives » peuvent se montrer réticents au changement;

- Concevoir un espace qui réponde aux besoins de tous les secteurs et volets pourrait s'avérer difficile. Une option serait de créer plusieurs espaces de création pour répondre aux besoins spécifiques du réseau d'AFB;
- Le problème de temps et de planification pour les formatrices et formateurs pourrait être aggravé s'il y a des exigences de formation pour apprendre à utiliser/animer les espaces de création.

Réponses des participantes et participants

Le modèle d'espaces de création s'inspire d'un besoin d'espaces d'apprentissage plus collaboratifs, entre pairs et pratiques dans le secteur de l'AFB. Il propose d'établir des espaces de création régionaux (principalement virtuels) où les formatrices et formateurs peuvent cocréer des ressources, partager des pratiques exemplaires et s'engager dans un apprentissage expérientiel dirigé par les pairs. « Cela nous donnerait une chance d'apprendre en participant et non seulement en regardant des diapositives » (entrevue, secteur autochtone, 26 février 2025). Les espaces de création permettraient aux formatrices et formateurs de voir et de toucher ce qu'ils créent et d'en comprendre la signification culturelle.

Une participante à la recherche du secteur autochtone a fait remarquer que le modèle soutient le transfert oral des connaissances, l'apprentissage relationnel et les approches tactiles, qui sont conformes aux pédagogies autochtones (entrevue, secteur autochtone, 26 février 2025). Cependant, elle a fait remarquer qu'un modèle pratique nécessiterait un espace physique, du matériel, un soutien pour les déplacements et une facilitatrice ou facilitateur, ce qui soulève la question de l'accès difficile pour les communautés éloignées. « Certains de nos meilleurs PP ont consisté à fabriquer des tambours ensemble ou à travailler sur les régalia; nous apprenons les uns des autres pendant que nous faisons cela » (entrevue, secteur autochtone, 26 février 2025).

Les espaces de création offrent un environnement collaboratif où les formatrices et formateurs cocréent des outils, partagent des pratiques et mettent à l'essai de nouvelles approches. La cocréation d'outils et de ressources pédagogiques renforce la motivation, même si quelqu'un doit gérer l'espace (groupe de discussion, volet francophone 5 février 2025). Comme l'a dit un participant du volet francophone, « *On a beaucoup d'idées dans le réseau, mais on manque d'occasions pour les développer ensemble* ». Le modèle pourrait contribuer à créer un sentiment de communauté et d'appropriation de l'apprentissage.

Considérations relatives à la mise en œuvre

Dans l'ensemble, les secteurs de prestation de services et les volets culturels se sont montrés enthousiastes à l'égard d'un espace de création ou d'une série d'espaces de création. Plusieurs personnes ont fait remarquer que les formatrices et formateurs ont besoin d'un « endroit sûr pour échouer » lorsqu'ils essaient de nouvelles choses (participant au groupe de discussion, secteur communautaire, 5 mars 2025; groupe de discussion, conseils scolaires, 7 mars 2025; participante au groupe de discussion, volet des personnes sourdes et aveugles, 6 mars 2025).

Toutefois, selon les zones géographiques, des approches, des solutions technologiques et des contenus différents peuvent être nécessaires pour éviter de créer de nouveaux obstacles et réduire les inégalités existantes. Un espace physique nécessiterait un investissement en termes de loyer, de personnel, d'équipement et de matériel, ce qui pourrait dissuader certaines organisations. La plupart des volets et des secteurs semblent préférer un espace virtuel, qui permettrait de lever la plupart de ces obstacles et de réduire les coûts. Par exemple, une personne a suggéré de mettre en place des laboratoires virtuels ou mobiles « éclairs » dans les zones rurales.

De nombreux participantes et participants ont apprécié le fait qu'un espace de création puisse offrir un apprentissage expérientiel par le biais d'activités pratiques et exploratoires avec des applications du monde réel, où les gens peuvent s'engager avec la technologie.

Le conseil scolaire a fait remarquer que les espaces de création sont une occasion de collaboration entre pairs et se prêtent bien aux styles d'apprentissage des adultes (groupe de discussion, conseils scolaires 7 mars 2025). « Nous avons besoin d'espaces sûrs pour échouer, réfléchir et bricoler, et pas seulement pour nous asseoir et nous faire expliquer », a déclaré un participant du secteur des conseils scolaires.

Les conseils scolaires manquent d'espace physique et d'infrastructure pour soutenir les environnements d'apprentissage de type « espace de création ». Le réseau d'AFB devrait identifier et embaucher des facilitatrices ou facilitateurs compétents capables de modéliser l'apprentissage par l'expérience et de favoriser les interactions entre pairs. En outre, les organisations devraient prévoir suffisamment de temps pour un apprentissage itératif et pratique, ce qui pourrait nécessiter des changements dans la planification ou la structure habituelle du PP.

5.3 Pilote d'une initiative sur le temps de travail rémunéré

Les modèles de « PP rémunéré » varient en fonction du secteur d'activité. Toutefois, deux approches sont couramment utilisées : 1) offrir une allocation de PP aux formatrices et formateurs afin de les encourager à perfectionner leurs compétences et leurs connaissances, et 2) l'obligation d'un nombre déterminé de jours ou d'heures de PP annuels payés dans le cadre d'une entente négociée avec les fournisseurs de services ou une tierce partie, comme un syndicat. Les allocations peuvent couvrir le coût de l'attestation, des cours, des conférences ou du coaching, ou être versées sous la forme d'une prime annuelle. Le modèle pourrait être combiné à un programme d'attestation ou de titres de compétences. Parmi les exemples de modèles de PP rémunéré, on peut citer « Doctors of Nova Scotia » et la *Loi sur l'éducation de l'Ontario*.

Un processus incitatif lié à des congés payés et à une dispense d'autres tâches correspondrait aux commentaires reçus par AlphaPlus de la part des participantes et participants à la recherche et aux recommandations formulées dans des rapports antérieurs sur le secteur. Cela pourrait contribuer à réduire la lourde charge de travail qui empêche ou dissuade les participantes et participants de s'inscrire, en particulier ceux qui cumulent deux fonctions et assument des responsabilités de gestion intermédiaire (Wai-Yan et Hak-Chung, 2010).

Avantages :

- Ceci peut aider les fournisseurs de services et les organismes de soutien à être plus proactifs dans la planification et le développement de formations répondant aux besoins du réseau d'AFB;
- Ils peuvent réduire les distractions liées aux autres responsabilités professionnelles des formatrices et formateurs et leur donner le temps de réfléchir à la manière de mettre en œuvre de nouvelles connaissances et compétences;
- Ceci peut donner aux formatrices et formateurs le temps de développer des ressources basées sur la pratique (et de les partager avec d'autres);
- Ceci peut accroître la motivation des formatrices et formateurs à participer au PP, leur niveau d'engagement et leur offrir les possibilités qu'ils souhaitent pour partager leurs connaissances et échanger des idées avec leurs pairs.

Défis :

- Sans réduire les charges administratives (en particulier pour les petites organisations), cela ne résout pas entièrement le problème des contraintes de temps;
- La diversité des secteurs et des volets peut poser des problèmes de mise en œuvre et de conception (p. ex., modèles de financement, limites juridictionnelles, syndicats et non-syndicats).
- Le remplacement des formatrices et formateurs pendant les heures de PP rémunérées peut s'avérer difficile, ce qui entraîne des charges financières supplémentaires pour les « formatrices et formateurs d'AFB suppléants » ou oblige les fournisseurs de services à fermer leurs portes au public pendant les heures de PP.

Les processus incitatifs peuvent être efficaces pour motiver les formatrices et formateurs et renforcer leurs compétences; toutefois, le succès dépend du contenu et de la forme de l'expérience de PP (Wai-Yan & Hak-Chung, 2010; Mollins, 2022). Les formatrices et formateurs qui participent à des communautés d'apprentissage où les idées, les expériences et les défis sont partagés se sentent davantage soutenus lorsqu'ils mettent en œuvre de nouvelles connaissances et des changements dans leur pratique que lorsqu'ils reçoivent des incitations monétaires telles qu'un PP rémunéré (Timperly et al., 2007).

Réponses des participantes et participants

Les participantes et participants du secteur communautaire ont réagi positivement à ce modèle de solution, soulignant à plusieurs reprises qu'ils n'ont ni le temps, ni la capacité, ni le financement pour s'engager dans le PP pendant les heures non rémunérées. « Nous ne pouvons pas nous permettre d'envoyer quelqu'un en formation parce qu'il n'y a plus personne pour gérer le programme » (participant au groupe de discussion, secteur communautaire, 5 mars 2025). Certains considèrent le modèle de PP rémunéré comme un moyen de faire face aux risques d'épuisement professionnel. Un autre participant a plaidé en faveur de possibilités de PP rémunérés en raison du sous-financement et des contrats précaires qui empêchent de nombreux membres du personnel de participer à des initiatives de formation. « Plusieurs formatrices et formateurs travaillent à temps partiel ou sont embauchés sur une base contractuelle, et la formation a souvent lieu en dehors de leurs heures de travail rémunérées » (participant à un groupe de discussion, secteur communautaire, 5 mars 2025).

Pour le secteur des personnes sourdes et aveugles, plusieurs personnes ont insisté sur la nécessité de rémunérer le PP, soit par des allocations, soit par des congés payés. Un participant a fait remarquer que les formatrices et formateurs suivent parfois des formations en dehors de leurs heures de travail

et sans être rémunérés. « *Nous perdons d'excellents employés parce qu'ils ne peuvent pas continuer à apprendre et à travailler.* Il a fait remarquer qu'un PP rémunéré pourrait encourager une plus grande participation entre les rôles et les régions, mais la mise à l'échelle d'un programme incitatif au PP réussi dans tous les secteurs pourrait être un défi en raison des différentes structures d'emploi et juridiques (p. ex., temps partiel, syndiqué) (participant à un groupe de discussion, secteur des personnes sourdes et aveugles, 6 mars 2025).

Le secteur des conseils scolaires et le volet francophone ont estimé que le perfectionnement professionnel rémunéré pourrait aider à remédier à la fatigue des formatrices et formateurs qui suivent une formation non rémunérée. Les formatrices et formateurs suivent des formations liées à l'AFB sur leur temps libre, ce qui n'est pas viable. Ce modèle pourrait remédier au manque de temps et de compensation monétaire, qui sont les principaux obstacles à la participation au PP.

Potentiellement, cela pourrait créer plus d'équité entre les programmes mieux financés et ceux qui manquent de ressources. Toutefois, un participant a mis en garde contre la mise en œuvre d'un programme sans s'attaquer à d'autres obstacles au sein du secteur. Par exemple, dans les petites organisations, il n'y a personne pour remplacer les formatrices et formateurs lorsqu'ils suivent une formation.

« *On n'a pas les moyens de libérer les gens pour la formation, donc ils doivent choisir entre apprendre et servir* ». (Participant à un groupe de discussion, volet francophone, 5 février 2025).

Considérations relatives à la mise en œuvre

Pour que le perfectionnement professionnel rémunéré fonctionne, les modèles de financement doivent le soutenir explicitement, non seulement pour couvrir les frais d'inscription, mais aussi pour couvrir le coût du personnel et des rôles de remplacement. Ce modèle est un investissement structurel dans les programmes et devrait être intégré dans les rôles rémunérés plutôt que d'être traité comme un ajout. Un participant a fait remarquer que les modèles de financement doivent être adaptés pour couvrir le temps de participation au PP, en particulier pour le personnel à temps partiel ou employé de manière précaire.

Le modèle de paiement devra être équitable et facile à gérer. L'une des possibilités serait d'associer le PP rémunéré à des formats flexibles pour s'adapter à différents types d'horaires de travail. Il s'agit là d'un point essentiel pour les programmes destinés aux communautés marginalisées, où le personnel est sous-payé et surchargé. En raison des contraintes budgétaires existantes dans le secteur de l'AFB, les organisations devraient trouver un équilibre entre un financement limité et

l'exploration des mécanismes appropriés pour rémunérer équitablement les formatrices et formateurs pour le PP.

Il est peu probable qu'une approche unique fonctionne. Un participant a recommandé de mettre à la disposition de tout le personnel de l'éducation des adultes un PP rémunéré et d'intégrer le PP dans la journée de travail par le biais de congés ou de journées consacrées au PP. Plusieurs participantes et participants ont fait remarquer qu'un tel programme pourrait engendrer des coûts opérationnels élevés en fonction de l'effectif et des heures à couvrir. Une initiative de PP rémunéré nécessiterait un financement stable et des changements de politique pour intégrer la rémunération du PP dans le financement de base.

5.4 Évaluer la faisabilité des microcertifications

« Les badges numériques sont des symboles électroniques utilisés comme microcertifications pour documenter des réalisations ou des compétences maîtrisées, telles que l'achèvement d'un cours, la participation au PP ou l'achèvement d'une formation » (Parker, cité dans Stefaniak & Carey, 2019). Ils offrent aux formatrices et formateurs d'AFB un parcours d'apprentissage personnalisé qui peut être adapté à divers contextes, ce qui pourrait bien se prêter à la diversité des secteurs de prestation de l'AFB et des volets culturels.

Cette approche a été adoptée par des établissements postsecondaires tels que l'Université Carleton et l'Université d'État de l'Arizona, et est utilisée par la Fédération des CÉGEPS du Québec et la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA). La COFA, un organisme de soutien au volet culturel francophone, est déjà en train de mettre en place un système de badges numériques. Un tel programme pourrait renforcer la reconnaissance des compétences des formatrices et formateurs en AFB et constituer un facteur de motivation en raison de son potentiel d'avancement de carrière.

Avantages :

- L'intérêt d'un système de badges axé sur les compétences est qu'il permet de documenter et de vérifier les compétences et qu'il peut motiver les personnes apprenantes à s'engager dans l'apprentissage;
- Les badges fonctionnent comme des microcertifications, documentant des réalisations professionnelles et des compétences allant de la mise en œuvre de cours à des programmes de formation à l'échelle d'un ministère ou d'une université;
- Elles servent d'outils pédagogiques et de motivation, favorisant la reconnaissance des compétences et la création d'une communauté;

- Elles peuvent offrir des possibilités de collaboration, d'interactions entre pairs et de rétroactions si elles comportent un volet où les formatrices et formateurs se réunissent pour discuter du programme;
- Conçues pour des environnements d'apprentissage à distance, ce qui fonctionne bien pour un secteur géographiquement diversifié;
- Elles pourraient fournir une approche unifiée de l'élaboration, de l'évaluation et du maintien de normes sectorielles, par exemple des rubriques ou des sondages communs relatifs aux pratiques d'enseignement et à l'utilisation de la technologie.

Défis :

- Les badges sont moins susceptibles d'être adoptés lorsqu'ils augmentent la charge de travail des formatrices et formateurs ou que leur objectif n'est pas clair. « Il faut du temps pour lancer, concevoir, développer, promouvoir, mettre en œuvre et gérer un programme de badges », soulignant la nature exigeante du programme en ce qui concerne les ressources (Stefaniak & Carey, 2019, p. 13).
- Les badges fonctionnent bien pour les formatrices et formateurs qui travaillent à l'obtention de diplômes s'ils sont liés à des crédits de cours, s'ils comblent des lacunes dans l'enseignement et s'ils favorisent l'uniformité. Cependant, lorsque les administratrices et administrateurs ont de la difficulté à convaincre les formatrices et formateurs de l'efficacité du programme, les badges ne fonctionnent pas.
- Le système de badges est complexe, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur diffusion et leur adoption. Lorsque les badges sont étroitement liés aux résultats d'apprentissage internes et rarement partagés à l'externe, leur valeur est moins évidente.
- Les titres de compétences sous forme de badge nécessitent une certaine forme d'évaluation, ce qui peut demander du temps et de l'expertise.

Réponses des participantes et participants

Un participant a suggéré d'utiliser un système de badges pour encourager et suivre la participation. « Nous pourrions déterminer les compétences et les talents, et cela donnerait une sorte de récompense aux personnes qui suivent le PP et nous permettrait de voir les domaines communs où il y a des forces communes ou des choses sur lesquelles ils veulent travailler et ce genre de choses », selon un participant du secteur communautaire (participant au groupe de discussion, secteur communautaire, 20 novembre 2024).

Un participant du groupe de discussion francophone a suggéré que des initiatives telles que leur système de badge numérique peuvent reconnaître les compétences des formatrices et formateurs et motiver le personnel tout en favorisant un sentiment d'accomplissement. Un participant du secteur communautaire a déclaré : « Le travail est tellement différent dans chaque région. Un certificat unique

ne signifierait pas grand-chose s'il n'était pas spécifique ». (Participant au groupe de discussion, volet francophone, 5 février 2025). Le volet francophone a déjà commencé le travail de conception et de mise en œuvre d'un programme de microcertifications et a partagé certaines leçons apprises.

Les formatrices et formateurs peuvent parfois faire face à des obstacles technologiques liés à un manque de familiarité avec le modèle. La traduction des ressources nécessite des investissements financiers supplémentaires, et elles doivent être conçues de manière à permettre une certaine flexibilité, compte tenu des emplois du temps chargés et irréguliers des formatrices et formateurs.

Une participante estime que le programme donne de la valeur à l'expérience d'apprentissage et rend le travail qu'elle effectue dans le secteur de l'AFB plus visible et tangible. « *Ça valorise notre apprentissage, surtout quand on travaille dans un secteur souvent invisible* ». (Communication personnelle, volet francophone, 5 février 2025). En ce qui concerne le secteur des conseils scolaires, les participantes et participants ont estimé que le modèle avait du potentiel, affirmant que l'apprentissage modulaire pourrait servir à valider l'apprentissage professionnel, mais des préoccupations ont été soulevées au sujet de la mise en œuvre. « Nous devons les lier à l'avancement ou aux mouvements de la grille salariale, sinon quel est l'incitatif? »

Considérations relatives à la mise en œuvre

Les conseils scolaires devraient intégrer un programme de microcertifications spécifiques à l'AFB dans les structures de ressources humaines existantes afin de les rendre utiles pour la progression de carrière ou l'augmentation de salaire. La mise en œuvre nécessiterait des négociations avec les syndicats sur l'avancement professionnel et les attentes en matière de charge de travail. Les organismes communautaires voudront probablement personnaliser les microcertifications afin de les adapter à leurs besoins et de refléter la diversité des rôles dans le secteur. La valeur et l'adoption du modèle dépendront de la crédibilité des titres de compétences et de leur reconnaissance par les bailleurs de fonds ou les employeurs. Les microcertifications doivent être alignées sur les compétences du secteur et reconnues par les bailleurs de fonds et les réseaux professionnels. Elles doivent être accessibles aux formatrices et formateurs à temps partiel, ruraux ou indépendants.

Les titres de compétences doivent honorer les façons autochtones de faire, y compris les traditions verbales, l'apprentissage relationnel et les enseignements des Aînés. Ils doivent être dirigés ou codéveloppés par des formatrices et formateurs autochtones afin de garantir leur pertinence et leur sécurité culturelle. Un modèle élaboré conjointement serait essentiel, en particulier pour les fournisseurs de services autochtones qui s'attendent à ce qu'ils soient pertinents et respectent leurs

systemes de connaissances. Nous faisons déjà beaucoup d'apprentissage; nous allons aux cérémonies, nous parlons avec les Aînés, nous suivons des cours de langue, et c'est l'apprentissage qui compte » « Nous n'avons pas besoin de nouvelles structures coloniales; nous avons besoin d'une validation de ce que nous faisons déjà. (Participant à une entrevue, volet autochtone, 26 février 2025.

La mise en œuvre de microcertifications à l'échelle d'une province ou de plusieurs secteurs et volets spécifiques nécessite des investissements dans la technologie afin de garantir aux formatrices et formateurs des différentes régions un accès équitable aux plateformes pour gérer leurs badges numériques.

6. Recommandations

Sur la base des résultats de la première phase et des réflexions recueillies lors des ateliers de la deuxième phase, l'auteure formule cinq recommandations pour le secteur.

Recommandation 1 : établir des normes technologiques en réponse aux différences de niveau de préparation technologique et de culture numérique dans le secteur de l'AFB.

Les disparités en matière de capacité technologique et d'accès aux plateformes technologiques, à un Internet solide et aux ressources numériques créent un accès inéquitable aux ressources, ce qui suggère que l'établissement de normes provinciales pour l'infrastructure et les compétences du personnel pourrait garantir que toutes les formatrices et tous formateurs reçoivent la même formation sur les outils et les politiques. L'établissement de normes relatives à la préparation technologique et à la culture numérique pourrait contribuer à offrir un accès plus équitable au PP en ligne et hybride.

Une plus grande équité technologique peut être obtenue en modifiant les priorités dans la conception des programmes d'études et en introduisant les bases suivantes :

1. Continuer à fournir une variété d'options pour accéder aux programmes de PP, tels que des programmes d'apprentissage sur place, virtuels et à son propre rythme, offrant des expériences et des contenus pertinents spécifiques aux personnes apprenantes, en fonction des objectifs et des besoins opérationnels des fournisseurs de services (Reynolds, 2023).

2. Lors de la conception des cours et des pratiques d'enseignement, gardez à l'esprit la faible capacité de transmission sur le Web et l'instantanéité des outils afin de mieux soutenir et connecter les formatrices et formateurs et les administratrices et administrateurs peu préparés sur le plan technologique ou disposant d'une connexion Internet médiocre.
3. Créer des programmes de perfectionnement professionnel qui intègrent des normes de développement de cours similaires au [ETS Online Course Readiness Guide de l'UBC](#) (UBC, 2024), par exemple, adopter des normes pour l'optimisation des images, des vidéos et des fichiers, des formats alternatifs comme Alt text PDF, ePub, braille électronique, ou des lecteurs interactifs qui fournissent des descriptions lorsque les images ne se téléchargent pas correctement (UBC CTLT, 2020).
4. Introduire des cours d'apprentissage mobile conviviaux qui fonctionnent avec des données et offrent des cours préenregistrés, à l'aide de forums de discussion, de courriels, de boîtes de clavardage et de messagerie, ainsi que de documents collaboratifs qui réduisent les problèmes d'accessibilité (UBC CTLT, 2020).
5. Permettre un contenu hors ligne en fournissant des fichiers HTML et du matériel téléchargeable et en adaptant les paramètres avec une faible capacité de transmission, à cause d'une connexion Internet médiocre, comme la désactivation de la HD sur Zoom, la création de transcriptions et l'exécution de contrôles de la qualité (UBC CTLT, 2020).
6. Augmenter les investissements dans des technologies adaptées aux personnes sourdes et malentendantes et dans d'autres technologies accessibles, en prévoyant un financement ciblé pour les frais d'interprétation et la formation lors de la création ou de la diffusion du PP.
7. Financer des initiatives de microcertifications spécifiques à un secteur ou à un volet, qui permettent de personnaliser le volet plutôt que d'éroder l'autonomie locale (p. ex., volets francophones, autochtones, pour les personnes sourdes).

La mise en œuvre réussie de ces recommandations dépend à la fois de la maturité numérique des fournisseurs de services et des compétences des formatrices et formateurs. Les environnements d'apprentissage avec une faible capacité de transmission sur l'Internet et les investissements dans l'infrastructure numérique peuvent contribuer à améliorer l'équité technologique et à réduire les obstacles existants liés à l'accès à la formation en ligne.

Recommandation 2 : Améliorer et moderniser les pratiques de conception des programmes de PP afin de mieux s'aligner sur l'évolution du secteur de l'AFB et de fournir un contenu adapté à la culture (et à la société).

Un programme de PP de qualité donne la priorité à un contenu pertinent et réaliste, prévoit du temps pour que les formatrices et formateurs puissent partager leurs idées et apporter leur contribution, et offre des ressources pratiques pour mettre en œuvre les nouvelles connaissances et compétences (Zhang *et al.*, 2021).

1. Appliquer un modèle de PP sensible à la culture qui comble l'écart entre la théorie et la pratique, par exemple en dispensant un enseignement pratique à médiation culturelle, en remaniant le programme existant pour mieux refléter la diversité des personnes apprenantes de l'AFB et en faisant preuve de sensibilité culturelle en utilisant des approches d'apprentissage coopératif.
2. Sélectionner des ouvrages multiculturels et d'autres supports d'apprentissage pour promouvoir l'inclusivité, favoriser la compréhension de perspectives diverses et refléter les réalités vécues par les personnes apprenantes et les formatrices et formateurs de l'AFB (Callins, 2006, p. 63).
3. Examiner les programmes d'études existants axés sur la diversité afin de mieux comprendre les mesures, les résultats de ces types de séances de formation et leur impact sur les formatrices et formateurs et les personnes apprenantes de l'AFB (Bottiani *et al.*, 2017). Bottiani *et al.* recommandent d'établir des normes de preuve pour l'efficacité des contenus d'apprentissage afin de garantir l'utilisation de caractéristiques de programme rigoureuses.

En outre, l'auteure réitère les recommandations de l'Association canadienne de l'industrie de la langue (2025) d'investir dans davantage de services d'interprétation ASL/LSQ. Une réponse collaborative et ciblée est nécessaire pour remédier à la pénurie d'interprètes qualifiés en travaillant avec les fournisseurs de services, les programmes de formation des interprètes, les gouvernements provinciaux et fédéral, les agences d'orientation des interprètes et les organisations de défense des consommateurs.

Un effort intersectoriel visant à élargir l'accès à des interprètes qualifiés pourrait être entrepris :

1. Élargir les programmes d'études en ASL/LSQ en Ontario.
2. Établir des méthodes plus efficaces de planification des services d'interprétation.
3. Explorer les technologies accessibles et les autres outils permettant de maximiser la couverture à l'échelle du pays.
4. Mettre en place des programmes de mentorat pour les formatrices et formateurs sourds et malentendants et fournir des incitations pour embaucher et retenir les interprètes.

Élargir les programmes postsecondaires existants pour les interprètes et préparer les diplômés à des missions complexes et indépendantes et à des contrats à la pige, tels que ceux nécessaires dans le secteur de l'AFB (Association canadienne de l'industrie de la langue, 2025).

Recommandation 3 : donner la priorité et augmenter les investissements ciblés dans les infrastructures et élaborer du matériel plus pertinent et accessible sur le plan culturel, en tenant compte des déséquilibres financiers au sein du secteur.

Les consultations avec les fournisseurs de services montrent que les contraintes de temps liées au PP sont en grande partie dues à un manque de ressources financières au niveau organisationnel. L'augmentation du financement par le biais d'investissements ciblés dans l'infrastructure et le développement de matériel culturellement pertinent sont apparus comme des recommandations clés lors des consultations avec le secteur de l'AFB de l'Ontario.

1. L'investissement du ministère dans un financement ciblé lié à l'infrastructure, c'est-à-dire les systèmes organisationnels qui soutiennent l'enseignement de l'AFB, est essentiel. Comme l'a déclaré un répondant, « l'équité en matière de PP n'est pas seulement une question d'accès; il s'agit de créer des occasions significatives qui soutiennent réellement les formatrices et formateurs dans leurs contextes uniques ».
2. Inciter les formatrices et formateurs à participer au PP en leur offrant des incitations financières, telles qu'une augmentation de salaire, une prime annuelle ou une allocation liée à la participation et à l'achèvement des cours de PP. Un participant a indiqué que l'absence d'incitations financières contribuait à un faible engagement.
3. Créer des possibilités d'évolution de carrière dans le secteur. De nombreux formatrices et formateurs restent engagés par un sens du devoir envers leurs personnes apprenantes plutôt que pour des occasions d'avancement de carrière (communication personnelle, volet autochtone, 26 novembre 2024).
4. À long terme, si des fonds sont alloués au temps de travail rémunéré, une évaluation des risques liés à l'augmentation des coûts et des charges administratives pour les fournisseurs de services, ainsi qu'à l'impact potentiel de la modification des formules de financement, devraient être réalisée avant la mise en œuvre d'un tel programme.

Une étude a démontré que la libération de temps, lorsqu'elle est utilisée comme incitation pour encourager les formatrices et formateurs à participer au PP, peut s'avérer efficace (deNoyelles & Seilhamer, 2015). Toutefois, pour être efficaces, les incitations doivent être ancrées dans la culture de travail de l'organisation, ce qui nécessite une collaboration et une consultation étroites avec les fournisseurs de services et la compréhension des contextes professionnels individuels et sectoriels.

Recommandation 4 : investir dans diverses initiatives de partage des connaissances qui représentent les besoins pertinents et actuels des formatrices et formateurs de l'AFB et offrent des espaces sûrs sur le plan culturel et psychologique.

Conformément au rapport de Tracey Mollins (2022), nous recommandons de renforcer les expériences de PP en investissant dans davantage d'opportunités de partage des ressources pour un apprentissage ponctuel et en veillant à ce que les programmes soient financés de manière appropriée pour couvrir le coût du temps nécessaire au personnel pour assister, apprendre, réfléchir, mettre en œuvre et évaluer les nouvelles connaissances et compétences.

Les initiatives de partage des connaissances peuvent prendre la forme suivante :

1. Une variété d'espaces de partage des connaissances, plutôt qu'une approche unique. Cela permettrait de répondre aux divers besoins du secteur de l'AFB, de réduire les obstacles à la communication et d'accroître les contacts entre pairs.
2. Offrir aux formatrices et formateurs des occasions d'évaluer, de discuter et de mettre à l'essai de nouvelles compétences, de nouveaux outils et de nouvelles connaissances, et leur offrir du temps et du soutien pour la mise en œuvre quotidienne du PP dans la pratique.
3. Créer un référentiel numérique central où les enregistrements et le matériel de PP asynchrones peuvent être consultés par les formatrices et formateurs une fois le PP terminé.
4. Offrir des possibilités de mentorat et d'apprentissage mutuel, en particulier lors de l'introduction de nouvelles technologies ou de l'intégration de formatrices et formateurs nouvellement embauchés.
5. Tirer parti des ressources et des forums existants dans le secteur de l'AFB, comme la voie électronique et « Basecamp », et élargir les initiatives de partage des connaissances par l'intermédiaire d'organisations du secteur collégial comme Contact North.

Le rapport invite les réseaux régionaux d'alphabétisation et les organismes de soutien à diriger la cocréation d'un PP accessible et culturellement pertinent et à piloter des espaces virtuels et mobiles pour l'apprentissage basé sur la pratique. Les collègues et les conseils scolaires peuvent jouer un rôle déterminant dans le partage de l'infrastructure du SGA entre les secteurs et les volets et contribuer à l'élaboration de normes et de ressources communes. Il est également nécessaire de créer un référentiel à l'échelle du système et un plan de développement des actifs qui place les formatrices et formateurs au centre de la prise de décision. Un tel plan pourrait inclure la promotion d'un

financement correspondant aux coûts et aux besoins réels. Toutefois, ce plan doit refléter la diversité des besoins, des niveaux de préparation et de la maturité numérique des fournisseurs de services.

Recommandation 5 : donner la priorité aux modèles de gouvernance inclusifs et collaboratifs lors de la mise en œuvre de stratégies ou de programmes à l'échelle de la province destinés à combler les lacunes de l'AFB.

Les parties prenantes, en particulier les fournisseurs de services autochtones et francophones, soulignent qu'un projet intersectoriel tel qu'un carrefour provincial doit refléter la diversité du réseau d'AFB, y compris les réalités culturelles, linguistiques et régionales. Bien qu'il bénéficie d'un large soutien, un carrefour centralisé pourrait s'avérer coûteux à lancer et à maintenir à long terme. Il pourrait également être perçu comme un dédoublement de l'infrastructure existante (p. ex., Contact Nord, réseaux régionaux, AlphaPlus) ou comme une « surcentralisation » d'un secteur qui prospère grâce à la diversité de ses approches et de ses forces.

1. Un modèle carrefour nécessite une structure consultative ou de gouvernance représentative dès le départ, avec des rôles décisionnels confiés aux volets culturels. Cela permettrait d'orienter la sélection des contenus, l'accessibilité linguistique et les approches pédagogiques.
2. Pour réduire les risques de chevauchement et de double emploi, définissez clairement les rôles et les objectifs distincts d'un « espace de création » (développement et essai) et d'un carrefour provincial (coordination et accès), ainsi que la manière dont ils peuvent collaborer.
3. S'appuyer sur ce qui existe déjà. Si l'objectif est de réduire les efforts de duplication et d'accroître l'efficacité, le modèle de carrefour devrait utiliser une approche intégrée. La cartographie et l'évaluation des plateformes de PP, des référentiels et des réseaux existants dans l'ensemble du secteur pourraient permettre de tirer parti de ce qui existe déjà et de simplement connecter et amplifier les actifs de l'AFB.
4. Assurer la flexibilité nécessaire à l'adaptation locale de ce modèle en donnant aux secteurs de prestation et aux volets culturels la possibilité d'adapter le contenu et les outils et d'ajuster les parcours de PP en fonction de leurs politiques et de leurs besoins régionaux et culturels.
5. Donner la priorité à l'accessibilité, à la pertinence et à la facilité d'utilisation dans toute conception de programme liée à un modèle « carrefour ». Par exemple, intégrer un soutien technique multilingue, proposer différents formats de formation (sur le terrain, hybride, virtuel, en présentiel).

Ces cinq recommandations sont interconnectées et constituent la base d'une feuille de route sectorielle tournée vers l'avenir et fondée sur les expériences vécues par les formatrices et

formateurs de l'AFB. Chaque recommandation renforce l'autre et fait appel à une gouvernance inclusive, à des supports d'apprentissage adaptés à la culture, à une infrastructure équitable et à des pratiques collaboratives de partage des connaissances. Ces recommandations sont au service d'une stratégie provinciale accessible et dotée d'un pouvoir numérique, qui garantira le soutien de tous les secteurs de prestation et de tous les volets culturels. Elles reflètent un engagement commun et une volonté au sein du secteur d'adopter une transformation numérique significative, tout en reconnaissant la diversité du réseau d'AFB de l'Ontario et sa volonté de collaborer à l'amélioration du PP des formatrices et formateurs, ce qui constitue ses forces.

7. Conclusion

Dans tous les secteurs, mais particulièrement dans celui de la prestation de services dans la collectivité, le plus grand obstacle et la principale source de frustration sont le temps limité que les formatrices et formateurs et les administratrices et administrateurs ayant des rôles doubles peuvent consacrer au perfectionnement professionnel. Le secteur envisage d'augmenter les investissements ciblés dans l'infrastructure, d'élaborer des programmes d'études pertinents et accessibles et de développer la préparation numérique pour offrir aux formatrices et formateurs des solutions de formation hybride et en ligne. Le partage des connaissances a été identifié comme une force dans le secteur, mais un soutien de suivi et des fonds supplémentaires sont nécessaires pour développer des ressources inclusives et des espaces dynamiques entre pairs où les besoins régionaux et culturels et linguistiques peuvent être satisfaits.

Quelques nuances sectorielles méritent d'être mentionnées, principalement en ce qui concerne les volets culturels et le secteur communautaire. Il n'est pas surprenant que les organisations rurales et éloignées soient confrontées à davantage d'obstacles technologiques lorsqu'elles accèdent à une formation en ligne ou hybride et qu'elles doivent faire face à des coûts plus élevés lorsqu'elles assistent à des séances en présentiel. Le volet autochtone a demandé une plus grande souplesse dans la conception et la prestation des programmes de PP, recommandant une combinaison d'options sur place, virtuelles et à rythme libre, qui intègrent l'expérience vécue des formatrices et formateurs, les cadres culturels et les approches pédagogiques.

La faible représentation autochtone au sein de l'effectif, la discrimination et les obstacles culturels créent davantage d'instabilité de l'emploi pour le volet par rapport aux fournisseurs de services non autochtones (Gouvernement du Canada, 2023). Le renforcement des relations avec les

recruteurs autochtones et les partenaires communautaires peut aider à résoudre ce problème important, en plus de soutenir les options de travail flexibles, telles que le télétravail. Une collaboration étroite avec les collègues de l'Ontario peut sensibiliser aux possibilités d'emploi dans les organisations d'AFB dirigées par des Autochtones. En outre, la création d'un plus grand nombre de possibilités d'avancement de carrière dans les volets culturels peut accroître la motivation à rester dans un rôle à long terme et réduire le taux élevé de roulement du personnel. En stabilisant l'effectif, les formatrices et formateurs sont plus susceptibles d'investir dans leur carrière et le perfectionnement de leurs compétences.

Le volet des personnes sourdes et aveugles a mis en évidence les lacunes critiques en matière d'accessibilité des programmes et du matériel de PP, qui contribuent à l'isolement des formatrices et formateurs et à un sentiment d'appartenance réduit. Ce problème critique pourrait être résolu en investissant dans des solutions technologiques simples, telles que l'utilisation d'un plus grand nombre de programmes de PP audios et autogérés, l'intégration du sous-titrage, ainsi que l'investissement dans un plus grand nombre d'interprétations en temps réel. Du point de vue des francophones, le secteur manque de ressources en français et de financement pour la traduction du matériel de PP, ce qui rend certains contenus moins pertinents pour le contexte et les besoins du volet.

Les formatrices et formateurs veulent savoir comment appliquer la formation qu'ils reçoivent dans leur contexte quotidien et considèrent la formation pratique et appliquée comme fondamentale pour leur succès. Le volet francophone a recommandé des séances sur mesure sur des sujets tels que la culture numérique et la santé mentale, qui auraient un impact plus important qu'un PP théorique générique.

Quelles sont les solutions les plus viables?

Il n'existe pas de solution miracle. Toutefois, des espaces de création, un carrefour provincial, un programme de microcertifications et des processus de PP rémunérés pourraient fonctionner en synergie. Sans investissements ciblés et sans rémunération pour les formatrices et formateurs qui consacrent du temps au PP et au développement d'autres ressources, quelle que soit la qualité de la conception des programmes de PP, les obstacles existants risquent de perdurer.

Sans investissements ciblés et sans compensation pour les formatrices et formateurs qui consacrent du temps au perfectionnement professionnel et à d'autres activités de développement des ressources, peu importe la qualité des programmes de perfectionnement professionnel, les obstacles existants risquent de persister.

PP payé

Pour les formatrices et formateurs qui travaillent à temps partiel, qui ne sont pas syndiqués ou qui ont plusieurs emplois, la participation au PP peut être un fardeau, quelle que soit leur motivation à apprendre. Les formatrices et formateurs ont cité l'épuisement professionnel, le sous-financement et le manque d'effectif comme autant d'obstacles qui rendent le PP non rémunéré, non viable. Bien qu'un programme de PP rémunéré soit l'occasion de créer un accès équitable et de recevoir une formation cohérente dans tous les domaines et secteurs, ce programme n'est pas recommandé actuellement.

En théorie, le fait de rémunérer le personnel pour qu'il participe au PP indique que son temps est valorisé et encourage une plus grande participation. Toutefois, la participation rémunérée ne garantit pas la qualité ou la pertinence du PP lui-même. Si les formations disponibles ne correspondent pas aux besoins réels, des formatrices et formateurs (p. ex., pratique de l'enseignement, accessibilité, contextes culturels), le fait de payer des personnes pour suivre des programmes de formation dont elles n'ont pas besoin, ou dont elles ont moins besoin que d'autres, ne permettra pas d'obtenir de meilleurs résultats. Le système doit d'abord améliorer sa capacité à offrir un PP significatif axé sur la pratique, améliorer sa capacité à coordonner les initiatives virtuelles et en présentiel pour les organisations éloignées, petites et rurales, et s'assurer que le matériel en ligne est entièrement accessible, tant sur le plan technologique que linguistique.

Les initiatives de PP rémunéré nécessitent une gouvernance et un contrôle cohérents pour superviser la distribution des fonds et la conformité, par exemple, un comité directeur ou un conseil consultatif chargé d'élaborer des politiques et de soutenir la mise en œuvre des processus d'établissement de rapports, de suivi et d'évaluation. Le programme nécessiterait un fonds centralisé avec une formule de financement qui tient compte de la taille de l'organisation, de sa situation géographique et de ses effectifs. La mise en œuvre d'un tel programme sans augmentation

du budget actuel a peu de chances de réussir. Par conséquent, il serait essentiel d'accorder des subventions pour renforcer les capacités de participation. Pour assurer le suivi de la participation, des résultats et des décaissements, un portail central ou une base de données devrait être intégré dans tous les secteurs et volets et être compatible avec les systèmes de paie existants.

Sans ces changements fondamentaux, un programme incitatif au PP rémunéré pourrait finir par financer des expériences inégales, voire à faible impact, et manquer son potentiel de transformation du secteur et de renforcement de l'engagement dans l'apprentissage professionnel. En bref, il peut s'agir d'une option viable, mais seulement lorsque l'infrastructure adéquate est en place.

Carrefour provincial

Si le modèle carrefour est introduit, nous recommandons de s'appuyer sur les réseaux régionaux existants pour prendre en compte les différences sectorielles, géographiques et culturelles, en intégrant un modèle de gouvernance collaborative tels qu'un comité consultatif ou un comité directeur. Cela favoriserait l'adhésion et la réceptivité, en particulier si la représentation de la diversité du réseau d'AFB est reflétée. Le centre pourrait mener des projets tels que la création d'un référentiel numérique provincial ou d'un programme de certification d'AFB, la mise en place d'un forum en ligne pour des discussions axées sur la pratique, des sondages et des outils de rétroaction, la production de matériel d'apprentissage autodidactique, la création d'un système d'inscription et d'un calendrier de PP ainsi que la tenue de discussions sur l'élaboration de contenu, les défis en matière d'équité et les besoins des fournisseurs de services communautaires. Les projets et processus de PP existants pourraient être mis à profit et intégrés au carrefour provincial, ce qui permettrait de réduire les doublons et d'améliorer l'efficacité.

Cette initiative pourrait être mise en œuvre par étapes en l'espace d'un an; toutefois, le coût de la mise en œuvre comprendra probablement la dotation en personnel, la mise à niveau des plateformes informatiques, le soutien technique, les concepteurs ou animateurs pédagogiques et le soutien à la communication. Il pourrait combler certaines lacunes en fournissant une infrastructure à l'échelle du secteur, une prestation alignée et un soutien axé sur l'équité, et en réduisant les programmes fragmentés utilisés. Un élément essentiel au succès d'un carrefour provincial serait l'accès à des fonds couvrant la traduction de l'anglais vers l'ASL/QSL ou de l'anglais vers le français.

La plupart des participantes et participants considèrent le carrefour provincial comme une solution d'infrastructure prometteuse, en particulier pour les fournisseurs de services à l'échelle communautaire qui sont en situation d'isolement. S'il est conçu et géré en collaboration avec tous

les secteurs concernés et tous les volets culturels, ce centre pourrait centraliser les ressources numériques, les forums entre pairs, les groupes de discussion et les trousseaux d'outils pour les espaces de création. Cependant, les volets culturels ont prévenu qu'un carrefour provincial risquait de réduire la pertinence et la sécurité culturelles au profit d'une approche unique.

Espaces de création

Les espaces de création correspondent tout à fait aux souhaits des formatrices et formateurs en matière d'apprentissage par les pairs, d'expérimentation et de pratique réflexive. Offerts virtuellement, avec des possibilités d'événements en présentiel au niveau régional, ils peuvent offrir un soutien essentiel par les pairs et un partage des connaissances dans toute la province. Les espaces de création de l'AFB fonctionnant au sein de réseaux régionaux existants et utilisant une approche technique commune pourraient assurer une participation à l'échelle de la province et permettre un partage asynchrone, en particulier pour les organisations qui n'ont pas accès à des espaces physiques.

Le modèle de l'espace de création doit garantir que les espaces d'apprentissage répondent à la diversité des besoins culturels, linguistiques et pédagogiques dans tous les secteurs et volets d'enseignement. Un espace de création physique pourrait offrir des possibilités d'apprentissage pratique et en présentiel, comme l'apprentissage sur le territoire autochtone. Toutefois, cela peut nécessiter d'investir dans une plateforme virtuelle qui intègre la communication entre pairs, l'essai des ressources, l'organisation d'événements, ainsi que le stockage et la gestion des ressources d'apprentissage. Les espaces devraient s'aligner sur les efforts d'élaboration des programmes existants et servir de base aux résultats d'apprentissage des formatrices et formateurs.

Les microcertifications

Les microcertifications pourraient être intégrées une fois les autres structures mises en place, offrant une reconnaissance pour les contributions dans chaque espace et le système de badges de la COFA pourrait servir de projet pilote pour comprendre l'impact. Le PP rémunéré et les microcertifications pourraient fonctionner en synergie, en rémunérant le personnel pour qu'il obtienne des titres de compétences qui mènent ensuite à la reconnaissance ou à l'avancement. Cependant, plusieurs participantes et participants ont averti que le secteur n'était peut-être pas prêt à mettre en œuvre un tel programme à l'échelle provinciale, et qu'un projet pilote dans un secteur pourrait fournir des données supplémentaires sur la viabilité de cette approche. En outre, les espaces de création pourraient ne pas être facilement transposables à tous les groupes, à moins que des solutions

fragmentées aux environnements d'apprentissage en ligne et hybride ne soient trouvées ou que des modèles régionaux d'espaces de création ne soient mis en place.

Le projet de badge de la COFA est apparu comme la suite logique de l'élaboration d'un cadre de compétences complet. Le projet s'est étalé sur plus d'un an et a reflété les différents rôles et niveaux de compétence des formatrices et formateurs au sein du secteur. L'objectif du cadre était de reconnaître les compétences des formatrices et formateurs et de positionner leur travail comme étant innovant et tourné vers l'avenir. Les badges ont contribué à faciliter les transitions d'autres domaines vers l'AFB et offrent aux formatrices et formateurs un moyen de démontrer leurs nouvelles compétences. À ce jour, plus de 200 badges numériques ont été émis et le projet a été bien accueilli, bien que l'élan ait été ralenti par des contraintes de temps et le défi de rendre les microcertifications valables et visibles en dehors du domaine.

La COFA s'efforce actuellement d'aligner l'initiative sur les objectifs de l'organisation et d'obtenir une reconnaissance externe, notamment de la part du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Le projet s'est appuyé sur la consultation des membres et sur des essais effectués par des experts. Cette approche exige beaucoup de ressources, mais la mise en place progressive des badges et le soutien apporté par la COFA aux fournisseurs de services en ont fait une option viable. L'objectif est de promouvoir un changement culturel, passant de la formatrice ou le formateur à la personne apprenante tout au long de la vie.

Réflexions finales

Les solutions présentées ici ne doivent pas être considérées comme mutuellement exclusives. Une approche hybride pourrait inclure plusieurs des recommandations proposées dans ce rapport, ou certaines approches pourraient être adaptées à des secteurs de services particuliers ou à des volets culturels spécifiques, selon les contextes et les besoins. Cette approche stratifiée permet la flexibilité et le choix et soutient la sécurité culturelle et l'accessibilité, en respectant la diversité des approches d'enseignement de l'AFB dans tout l'Ontario.

En conclusion, ces citations des participantes et participants à la recherche résument la réceptivité et l'intérêt pour l'introduction de nouveaux modèles et stratégies de solutions dans la province.

« Nous n'avons pas besoin qu'un autre cadre nous soit imposé. Nous avons déjà les formatrices et formateurs... nous avons juste besoin d'espace et de ressources pour les mettre en pratique ».

(Idéalement), «... nous décidons ce que nous enseignons, comment nous enseignons et comment nous évoluons en tant que professionnels ».

« Parfois, ce dont j'ai le plus besoin, c'est de m'asseoir en cercle avec des personnes qui comprennent ce que ce travail exige vraiment de nous ».

« Ces espaces nous permettent de faire une pause par rapport au rendement pour les bailleurs de fonds. Nous pouvons simplement être nous-mêmes, et c'est là que l'apprentissage se fait ».

Les organismes de soutien peuvent jouer un rôle de premier plan dans la conservation et le développement de ressources de PP accessibles et adaptées aux besoins actuels des volets culturels en facilitant l'apprentissage entre pairs et les possibilités de mentorat, en préconisant des formats d'apprentissage et des pratiques exemplaires inclusives et avec une faible capacité de transmission par Internet, et en offrant une formation sur les outils numériques aux formatrices et formateurs qui manquent d'expertise technique et aux organisations qui ne sont pas prêtes sur le plan technologique. Les réseaux régionaux d'alphabétisation sont bien placés pour continuer à être des connecteurs et des amplificateurs qui créent des espaces de dialogue partagé et définissent les besoins communs et les lacunes entre les secteurs. Ils pourraient jouer un rôle important dans la coordination des projets pilotes régionaux ou provinciaux de programmes de PP et de ressources pédagogiques, tout en partageant et en conservant des outils prometteurs fondés sur la pratique et la conformité à l'échelle de la province.

Dans tous les secteurs, les participantes et participants à la recherche ont réclamé une approche diversifiée de la gestion du PP pour les secteurs de prestation des services et les volets culturels. Pour permettre un changement systémique, nous recommandons au ministère d'envisager d'allouer un financement stable et dédié à la traduction, à l'interprétation et au développement de ressources pour le PP, qui répondent à la diversité culturelle et linguistique du réseau d'AFB et au besoin de possibilités d'apprentissage accessibles pour les formateurs et formatrices qui ont une connexion Internet médiocre.

8. Références

- Bottiani, J. H., Larson, K. E., Debnam, K.J., Bischoff, C.M., & Bradshaw, C.P. (2017). Promoting educators' use of culturally responsive practices: A systematic review of in-service interventions. *Journal of Teacher Education*, 1-19. doi:10.1177/0022487117722553
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586840.pdf>
- Busch, M. D., Jean-Baptiste, E., Person, P.F., & Vaughn, L. M. (2019). Activating social change together: A qualitative synthesis of collaborative change research, evaluation and design literature. *International Journal of Community Research and Engagement*, 12 (2), 1 à 26.
<https://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/ijcre/article/view/6693/7316>
- Callins, T. (2006). Culturally Responsive Literacy Education. *Teaching Exceptional Children, Practitioner Brief Series, Vol 39, No, 2*, pp. 62 à 65.
<https://idahotc.com/Portals/0/Resources/466/Callins%202006%20Culturally%20Responsive%20Literacy%20Instruction.pdf>
- Association canadienne de l'industrie de la langue (2024). Challenges affecting the Deaf and Interpreter Communities (position paper). <https://www.chs.ca/page/challenges-affecting-deaf-and-interpreter-communities>
- Association canadienne de l'industrie de la langue (2024). National Standards for Interpretation Services. <https://ailia.ca/en/certifications-and-standards/NSGCIS>
- Cathexis. (2016). LBS Evaluation Report.
- Cathexis. (2022, mars). Designing a Roadmap to Build Ontario's Capacity for Digital Learning (Report). Pp. 10,13,23. <https://km4s.ca/wp-content/uploads/Digital-Capacity-Consultation-Highlights-Ver-1.0-March-31-2022.pdf>
- Cathexis. (2023). Taking stock: A synthesis of AlphaPlus consultations with educators, coordinators and learners from March 2022 to December 2023.
- Canadian Literacy and Learning Network. (2014). Federal government quietly collapses literacy and essential skills network (white paper). <https://www.dartmouthlearning.net/wp-content/uploads/2014/05/PublicStatement-from-CanadianLiteracy-and-learning-network-re-Dismantlement-of-Literacy-in-Canada.pdf>
- Cohen, J., & Wiseman, E. (2019). *Approximating complex practice: Teacher simulation of text-based discussion*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Public Policy Analysis and Management, Denver, CO.
- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U. *et al.* Participatory action research. *Nat Rev Methods Primers* 3, 34 (2023). <https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>

- Cummins, R. (2000). "How does it work?" versus "What are the laws?": Two conceptions of psychological explanation. In F. C. Keil & R. A. Wilson (Eds.), *Explanation and cognition* (pp. 117 à 144). The MIT Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017, May). Effective Teacher Professional Development (Research Brief). Palo Alto: Learning Policy Institute, pp. 1 à 8.
- Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 3 (N° 2), pp. 157 à 172. DOI: [10.1108/JPC-12-2017-0028](https://doi.org/10.1108/JPC-12-2017-0028)
- Deci, E. (1971). Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 22, No. 1, 113-120.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1972_Deci_JPSP.pdf
- deNoyelles, A., & Seilhamer, R. (2015). Facilitating professional development of mobile and eTextbook technologies: A special interest group approach. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 7 (1), 55 à 67.
- Emo, W. (2015). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, 16(2), 171–195.
- Gouvernement du Canada. (2023). [Obstacles au recrutement d'Autochtones - Canada.ca](https://www150.commerce.gc.ca/obstacles-au-recrutement-d-autochtones)
[Principales constatations et recommandations](https://www150.commerce.gc.ca/obstacles-au-recrutement-d-autochtones)
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147 à 179.
- Gu, Qing. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502 à 529.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Hale, J. E. (2001). *Learning while black*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188453.pdf>
- Hill, H. C., & Chin, M. (2018). Connections between teachers' knowledge of students, instruction, and achievement outcomes. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1076 à 1112.
- Hollar, N., Kuchinka, D., & Feinberg, J. (2022). Professional Development Opportunities and Job Satisfaction: A Systematic Review of Research. *Journal of International of Management Studies*, 22(1), pp. 10 à 19. <http://dx.doi.org/10.18374/JIMS-22-1.2>
- Kessler, E. H. (ed.). *Encyclopedia of Management Theory, Volume One*. Los Angeles: Sage, 2013, pp. 16, 124, 146, 155, 265, 270, 276, 294, 315.

Lepper, M., & Greene, D. (1973). Undermining Children's Intrinsic Interest with extrinsic reward: A test of the over justification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 28 (No. 1), pp. 129 à 137.

http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Motivation/Lepper_et_al_Undermining_Childrens_Intrinsic_Interest.pdf

Lin, S. (2024). Professional skills development, incentive programs, and employee collaborations: Basis for talent management framework. *International Journal of Research Studies in Management*.

Liu, J., Ekmekcioglu, C., Campana, M. (2021). From Silos to Solutions: Toward Sustainable and Equitable Hybrid Service Delivery in the Immigration and Refugee-Serving Sector in Canada (report). AMSSA. <https://www.amssa.org/wp-content/uploads/2021/10/EN-Settlement-Sector-Technology-Task-Group-final-report-and-recommendations.pdf>

Lunney, J. (2005). Social issues facing deaf students in mainstream education (thesis). Rochester Institute of Technology.

<https://repository.rit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5021&context=theses>

Maid Manifest. (2022, March 29). AlphaPlus LBS Project Final Report. Pp. 10, 13, 23.

McLaughlin, J. (2010, July). World Federal of the Deaf, 15th Congress 2007. Vancouver, <https://wfdeaf.org/news/international-congress-of-the-deaf-iced-july-18-22-2010-vancouver-canada/>

Mollins, Tracy. (2022). AlphaPlus Linked In Learning Report. p. 11, 13.

Moore, C. (2019). What is Appreciative Inquiry? (Definition, Examples & Model). *Positive Psychology*. <https://positivepsychology.com/appreciative-inquiry/>

Ontario Ministry of Labor, Training and Skills Development: EOIS-CaMS DSQ 64 Report: Provincial Roll-up 2018-19. EOIS CaMS All Data/Learner Profile 60B Report: Provincial Roll-up 2018-2019.

Paredes, Tatiana, & Sevilla, Almudena. (2024). The impact of incentivizing training on students' outcomes. *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 98(C).

Pinsent-Johnson, C. & Sturm, M. (2024). Adult education: The missing piece to bridging the digital divide. IRPP Insight No. 55. Montreal: Institute for Research on Public Policy.

Purpose Co. (2022, mars). *Enhancing the Literacy and Basic Skills program Through Integrated Digital Delivery (Needs Assessment)*, pp. 15 à 17.

Reinhold, S., Holzberger, D., & Seidel, T. (2018). Encouraging a career in science: a research review of secondary schools' effects on students' STEM orientation. *Studies in Science Education*, 54(1), pp. 69 à 103. <https://doi.org/10.1080/03057267.2018.1442900>

Reynolds, K. (2023, May 25). The Value of Flexible Training Options. *Training Magazine*, <https://trainingmag.com/the-value-of-flexible-training-options/>

Richter, E., Futterer, T., Eisenkraft, A., & Fischer, C. (2024). Profiling Teachers' Motivation for Professional Development: A Nationwide Study. *Journal of Teacher Education*, 1 (14). American

Association of Colleges for Teacher Education. DOI: 10.1177/00224871241247777
journals.sagepub.com/home/jte

Russell, D., & Winston, B. (2014). Tapping into the interpreting process: using participant reports to inform the interpreting process in educational settings. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*. DOI: ti.106201.2014.a07. <https://www.trans-int.org/index.php/transint/article/download/315/153/1165>

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2023). Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test. *Review of Educational Research*. Vol 20 (n° 10), pp. 1 à 42. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>

Smith, L. T. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (Bloomsbury, 2021). A foundational book in decolonization and Indigenous methods, including theory, critique and methodological guidance, rooted in Indigenous thought in Aotearoa/New Zealand.

UBC CTLT. (2020). Teaching Strategies for Varying Bandwidth. <https://ctl2013.sites.olt.ubc.ca/files/2020/10/Teaching-Strategies-for-Varying-Bandwidth-202010.pdf>

UBC. (2024). Low-Bandwidth Teaching and Learning. <https://lddi.educ.ubc.ca/low-bandwidth-teaching-and-learning/>Ulber, J., Hamann, K., & Tomasello, M. (2016). Extrinsic Rewards Diminish Costly Sharing in 3-Year-Olds. *Child development*, 87 4, 1192-203.

Vaughan, L., & Jaquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, Vol. 1 (Issue 1). <https://cdn-jobquality.results4america.org/content/uploads/13244-participatory-research-methods-choice-points-in-the-research-process.pdf>

Vaughn, L., Neyer, S., & Maynard, K. (2023). Working Together for Change: Collaborative Change Research, Evaluation, and Design, Volume 5. Cincinnati: University of Cincinnati Press.

Vermes, J. (2024, 4 avril). Deaf academics say a lack of ASL interpreters specialized in STEM is holding them back. <https://www.cbc.ca/radio/thecurrent/deaf-academics-stem-asl-interpretation-1.7162559>

Wai-Yan, Sally, & Hak-Chung, Patrick. "Factors affecting teachers' participation in continuing professional development (CPD): From Hong Kong Primary School teachers' perspectives". Paper presented at the 2010 AERA Annual Meeting. "Understanding Complex Ecologies in a Changing World," Denver, Colorado, USA. April 30 – May 4, 2010.

Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47 (5),714-731. DOI: 10.1080/02607476.2021.1942804

9. Ressources complémentaires

Une pratique adaptée à la culture

[Weaving Ways Indigenous Ways of Knowing In Classrooms And School](#)

[Indigenous Ways of Knowing Course Design](#)

[Lesson Plans – Indigenous Ways of Knowing & Being](#)

Apprentissage en ligne et hybride

[ETS Online Course Readiness Guide](#) (Université de Colombie-Britannique)

Interprétation ASL/LSQ

[Normes nationales pour les services d'interprétation](#)

[National Standard Guide for Community Interpreting Services](#)

[Canadian Association of Sign Language Interpreters](#) (CASLI)

Renforcement des capacités des organisations à but non lucratif

[Measuring Capacity Level](#)

[Effective Capacity Building in NonProfits](#)

10. Annexe

Phase 1 - Entrevues et questions des groupes de discussion

Obstacles à la participation au PP

Dans des études antérieures d'AlphaPlus, les formatrices et formateurs en Alphabétisation et formation de base ont identifié le temps et l'énergie nécessaires à la mise en place d'un programme d'alphabétisation. L'accessibilité est le principal obstacle à la participation aux activités de perfectionnement professionnel (PP). Les formatrices et formateurs n'ont pas assez de temps pour participer aux initiatives de formation ou pour mettre en œuvre de nouvelles connaissances parce qu'ils sont débordés, qu'ils travaillent à temps partiel ou qu'ils n'ont pas assez de temps pour développer des outils.

Certaines organisations ont un accès limité à la technologie nécessaire pour les environnements d'apprentissage en ligne ou hybride, comme un système de gestion de l'apprentissage. Il existe également un besoin général d'accessibilité au PP dans toute la province ou de ressources de traduction, qui est presque exclusivement proposée en anglais.

Question 1

Comment les formatrices et formateurs de votre secteur accèdent-ils généralement aux initiatives de perfectionnement professionnel? Par exemple, des formats spécifiques sont-ils proposés, tels que des conférences, des réunions régionales, des modules d'auto-apprentissage en ligne ou des séances de formation continue?

Questions de suivi

Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés lors de l'accès à des formations en ligne, hybrides ou en présentiel destinées au travail que vous effectuez dans le réseau d'AFB (p. ex., la langue, la technologie, la conception, le mode de prestation)?

Si vous travaillez en ligne, pensez-vous avoir le même accès aux possibilités de PP que ceux qui travaillent en présentiel?

Si vous travaillez dans une région rurale de la province, pensez-vous avoir le même accès aux possibilités de PP que les personnes travaillant dans les zones urbaines?

Question 2

Quelles sont les stratégies ou bien quels sont les changements nécessaires pour améliorer l'accès au PP ou donner aux formatrices et formateurs suffisamment de temps pour suivre, terminer et mettre en œuvre de nouvelles formations?

Questions de suivi

Si ces stratégies ne sont pas accessibles, veuillez expliquer pourquoi et ce que le ministère peut faire pour améliorer l'accès ou le temps disponible (y compris en ligne, hybride et en présentiel)?

Expérience antérieure/apprentissage et alignement des objectifs

Selon la recherche, « il convient de prêter attention aux expériences d'apprentissage antérieures des formatrices et formateurs » (Zhang et al., 2021, p. 727). Une étude menée par Zhang et al. recommande d'adapter les activités de PP aux participantes et participants expérimentés en se concentrant sur les pédagogies innovantes pour la salle de classe et en offrant des possibilités de mentorat et d'orientation aux formatrices et formateurs nouvellement embauchés.

Le leadership organisationnel joue un rôle important dans la motivation des formatrices et formateurs à participer au PP, notamment en renforçant les attitudes à l'égard de l'apprentissage et en renforçant les engagements envers le travail en identifiant une vision de l'enseignement et de l'apprentissage (Zhang et al, 2021). L'internalisation des objectifs organisationnels en tant qu'objectifs personnels peut également accroître la motivation à participer des activités d'apprentissage professionnel.

Question 3

Les formatrices et formateurs de votre secteur ont-ils accès aux ressources et au soutien adéquats pendant le processus d'apprentissage et, par la suite, lors de la mise en œuvre de nouvelles connaissances et compétences? Si ce n'est pas le cas, que manque-t-il?

Question 4

Avez-vous le sentiment que vos expériences d'apprentissage antérieures sont reconnues lorsqu'il s'agit de participer à des initiatives de PP ou de les mener à bien?

Question de suivi

Pouvez-vous nous recommander des moyens pour mieux aligner les objectifs de l'organisation avec ceux des formatrices et formateurs en ce qui concerne les activités de PP?

Pertinence du contenu

Une étude a démontré que, pour être efficace, l'apprentissage par le PP doit apporter des avantages à la personne, au groupe ou à l'organisation et constituer une expérience significative. (Day et Lee dans Wai-Yan, & Hak-Chung, 2010).

La mise en œuvre d'un contenu réaliste et pertinent et la possibilité pour les participantes et participants de partager leurs idées avec d'autres sont essentielles pour s'engager pleinement dans les programmes de PP.

Les rapports précédents d'AlphaPlus soutiennent ce point. Par exemple, les formatrices et formateurs signalent que certains programmes de formation manquent de pertinence culturelle. Les activités de formation à la conformité sont généralement considérées comme lourdes et inefficaces, et les fournisseurs de services ont besoin d'une formation plus efficace sur les systèmes de conformité (rapport d'AlphaPlus, p. 18). Cathexis et Made Manifest recommandent également d'utiliser une approche centrée sur la personne apprenante qui reconnaît la diversité des besoins et des objectifs de celle-ci.

Bien que cette approche soit généralement utilisée avec les personnes apprenantes/participantes et participants aux programmes d'AFB, une approche similaire pourrait être utile pour l'apprentissage

des formatrices et formateurs. La littérature recommande de solliciter les réactions des formatrices et formateurs pour s'assurer que les programmes de PP répondent à leurs besoins (Wai-Yan, & Hak-Chung, 2010 ; Zhang et al, 2021).

Question 5

Quels types de contenus de PP sont actuellement privilégiés dans votre organisation ou votre secteur (p. ex., axés sur la pratique, sur la conformité ou sur le leadership), et quel est le public concerné?

Questions de suivi

Existe-t-il un mécanisme de rétroactions permettant aux formatrices et formateurs de s'assurer que les programmes de PP auxquels ils participent répondent à leurs besoins? Dans l'affirmative, quel est-il?

Les participantes et participants ont-ils identifié des lacunes dans le contenu du PP ou des domaines qu'ils jugent essentiels, mais qui font actuellement défaut? Décrivez les lacunes ou les domaines à développer.

Question 6

Dans votre secteur, quelles sont les pratiques exemplaires ou les stratégies qui se sont avérées les plus efficaces pour déterminer les domaines d'intervention et les modes de mise en œuvre des programmes de PP?

Partage des connaissances

Les rapports de Cathexis et Made Manifest recommandent de donner aux formatrices et formateurs la possibilité d'apprendre de leurs collègues et de mettre en place un mécanisme de partage des connaissances et de mise en réseau [2]. « Les formatrices et formateurs veulent apprendre de leurs collègues » et « ont besoin de plus de formation pour adapter leurs pratiques pédagogiques aux différents besoins des personnes apprenantes » (Cathexis, Taking Stock..., p. 13).

En outre, la réduction de la fracture numérique nécessite un PP accessible, un mécanisme de partage du matériel d'apprentissage, des programmes d'études et des pratiques exemplaires, ainsi qu'un soutien pour l'acquisition d'équipements, l'assistance informatique et les licences logicielles (Pinsent-Johnson & Sturm, 2024).

Question 7

Dans votre secteur ou votre volet, quels mécanismes avez-vous mis en place pour partager le matériel d'apprentissage, les programmes et les pratiques exemplaires concernant les questions techniques, l'accès et d'autres questions liées au PP?

Question de suivi

Y a-t-il d'autres stratégies, mécanismes ou solutions que vous recommanderiez pour partager les pratiques exemplaires, recevoir un soutien technique ou partager de nouvelles connaissances? Si oui, à quoi cela ressemblerait-il?

Soutien du gouvernement

Les lignes directrices du gouvernement de l'Ontario relatives à l'AFB (2023) ont pour objectif de soutenir les fournisseurs de services d'AFB en facilitant la planification des services et la coordination des processus communautaires. Selon ces lignes directrices, cela peut inclure :

- Mettre en relation les fournisseurs de services avec des occasions de perfectionnement professionnel (PP) et développer des outils et des ressources qui les aident à fournir des services d'enseignement et d'évaluation de qualité (p. 16).
- Soutien à la gestion des ressources et des systèmes d'entreprise par le développement des ressources et des possibilités PP (p. 17).
- Offrir aux formatrices et formateurs des possibilités de PP spécifiques au volet afin de soutenir l'amélioration continue de la prestation de services. (p. 18)
- Coordonner le PP et la formation spécifiques aux volets avec les réseaux et secteurs régionaux. (p. 19).
- Soutenir le développement et l'accès aux occasions de PP afin de former des formatrices et formateurs en alphabétisation compétents et qualifiés. (p. 20).
- Soutenir l'amélioration de l'utilisation de la technologie numérique à des fins de formation, comme le PP et les ressources qui augmentent l'utilisation des cours en ligne, des ressources basées sur le Web et des programmes d'enseignement à distance (p. 22).

Question 8

En gardant à l'esprit le rôle actuel du ministère, quels sont les principaux besoins de financement non satisfaits qui affectent la capacité des formatrices et formateurs à accéder, à participer ou à mettre en œuvre la formation du PP (p. ex.; le format, le temps, l'accès, la traduction, les déplacements, le lieu, le mode de livraison, les ressources d'apprentissage, le nombre de participantes et participants)?

Questions de suivi

Avez-vous observé des lacunes dans le soutien offert pour l'amélioration des pratiques des formatrices et formateurs, le développement des compétences des fournisseurs ou les méthodes de diffusion numérique?

Existe-t-il des exemples de programmes ou d'initiatives de formation que vous avez choisi de ne pas proposer ou auxquels vous n'avez pas participé en raison de contraintes financières?