

Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario

Fondements de l'évaluation

le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario

mars 2011



Table des matières

Sur quoi porte le document?	2
Qu'est-ce que l'évaluation?	2
Évaluation à des fins de responsabilisation	2
Pourquoi évaluer la littératie?	3
Principes d'évaluation juste	3
Qui utilise les résultats d'évaluation?	4
Comment catégorise-t-on l'évaluation?	5
Quelles sont les deux nouvelles stratégies d'évaluation du cadre du CLAO?	6
Stratégie d'évaluation de l'atteinte des buts.....	6
<i>Liens entre l'atteinte des buts et l'acquisition d'habiletés, l'exécution de tâches, la pratique sociale et le changement</i>	6
<i>Outils d'évaluation de l'atteinte des buts</i>	9
Stratégie d'évaluation du progrès des personnes apprenantes.....	9
<i>Renseignements généraux sur l'EIAA</i>	10
<i>Renseignements généraux sur l'ELCA</i>	10
<i>Renseignements généraux sur le PEICA</i>	11
<i>Outils d'évaluation du progrès des personnes apprenantes</i>	11
Étude sur l'évaluation et produits connexes	11
Étude sur l'évaluation de l'atteinte des buts.....	11
<i>Comment préparer la transition des personnes apprenantes</i>	12
<i>Élaboration d'indicateurs de rendement pour l'atteinte des buts</i>	12
<i>Compilation et description d'outils d'évaluation pertinents</i>	12
<i>Élaboration de mesures de soutien pour les formateurs et formatrices</i>	13
Étude sur l'évaluation du progrès des personnes apprenantes.....	13
<i>Examen des outils d'évaluation possibles</i>	14
<i>Élaboration de stratégies pour recueillir et utiliser des données de test</i>	14
Références	15

Sur quoi porte le document?

Le document *Fondements de l'évaluation* donne des renseignements généraux sur les pratiques, les outils et les principes d'évaluation. Ces renseignements généraux et les considérations qui en découlent guident les activités de l'équipe de conception du cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO). Un autre objectif du document consiste à établir un début de langage commun pour permettre la tenue d'une discussion significative sur les pratiques d'évaluation en Ontario.

Le présent document fait ce qui suit :

- définit ce qu'est l'évaluation;
- expose quelles sont les raisons d'évaluer la littératie et à qui servent les résultats d'évaluation;
- décrit la façon dont l'évaluation est catégorisée;
- donne des détails sur les deux nouvelles stratégies d'évaluation du cadre du CLAO, soit l'évaluation de l'atteinte des buts et l'évaluation du progrès des personnes apprenantes;
- parle de différents types d'outils d'évaluation;
- décrit les activités de recherche en matière d'évaluation que l'on mène actuellement dans le contexte du cadre du CLAO.

Qu'est-ce que l'évaluation?

Dans des contextes de formation des adultes, l'évaluation désigne tout processus ou toute démarche permettant de recueillir de l'information afin de prendre des décisions quant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être des personnes apprenantes. Elle représente un élément essentiel des activités quotidiennes dans les programmes de littératie, puisqu'on y prend des décisions tout au long du processus d'apprentissage afin de déterminer la meilleure façon de répondre aux besoins des personnes apprenantes.

On effectue des évaluations à différents moments au cours du processus d'apprentissage. Cependant, peu importe le moment où on la fait, l'évaluation a pour objectif principal de donner aux personnes apprenantes, aux formateurs et formatrices et à d'autres intervenants, l'occasion d'évaluer d'un œil critique la situation passée et présente d'une personne apprenante au moment d'établir des buts précis et réalistes. De plus, l'évaluation peut permettre de déterminer la qualité du service offert par un programme de littératie.

L'évaluation comprend diverses approches, allant de démarches informelles telles que des entrevues d'admission visant à recueillir des renseignements sur les capacités actuelles d'une personne apprenante en littératie, aux évaluations normalisées formelles, ou tests, visant à mesurer avec exactitude la progression d'une personne apprenante par rapport à une échelle établie.

Évaluation à des fins de responsabilisation

L'évaluation constitue un seul aspect parmi une multitude d'activités de responsabilisation qui permettent d'apprécier l'efficacité des programmes et d'éclairer les intervenants sur les améliorations nécessaires. Cependant, comme Merrifield (1998) l'a fait remarquer, ce que l'on compte trop souvent finit par devenir ce qui compte dans la pratique et la prise de décision des programmes – elle souligne ainsi la nécessité d'examiner attentivement le rôle qu'on souhaite donner à l'évaluation dans la prise de décision sur l'amélioration des programmes.

Au cours des dix dernières années, le programme d'Alphabétisation et de formation de base (AFB) de l'Ontario a adopté des systèmes de responsabilisation plus détaillés afin de mesurer et d'évaluer les résultats de la formation des adultes en littératie (Grieve, 2007). Au lieu de se contenter de compter le nombre de personnes apprenantes dans un programme de littératie et la durée de leur séjour, les organismes financés par le programme d'AFB comptent maintenant combien de personnes apprenantes atteignent leur but en matière d'emploi, de formation, d'études ou d'autonomie à la fin du programme d'AFB. Cette pratique a permis d'intégrer la responsabilisation dans le travail d'enseignement quotidien des formateurs et formatrices d'adultes en littératie.

Pourquoi évaluer la littératie?

Les formateurs et formatrices en littératie effectuent des évaluations à diverses fins. Souvent, lorsqu'une personne apprenante atteint un certain point dans un programme, l'évaluation permet d'obtenir des renseignements utiles sur ses besoins ou son progrès. Il est aussi possible d'effectuer des évaluations afin d'informer les administrateurs de programmes de l'utilité de leur matériel et de leurs approches d'enseignement pour les personnes apprenantes et d'autres intervenants.

Les résultats d'évaluation peuvent avoir une incidence considérable non seulement sur le rendement des personnes apprenantes, mais aussi sur leur vie et leur gagne-pain. L'évaluation permet de déterminer quel contenu aborder dans une situation d'apprentissage donnée ou quand changer une personne apprenante de niveau dans un programme de littératie. Qui plus est, les résultats d'évaluation peuvent servir à déterminer l'admissibilité d'une personne apprenante à des programmes postsecondaires ou à des prestations de soutien de l'emploi ou du revenu. L'évaluation représente donc un élément essentiel de la formation en littératie puisqu'il contribue de nombreuses façons à la réussite des personnes apprenantes pendant et après leur participation au programme d'AFB.

Principes d'évaluation juste

Les évaluations servent principalement à éclairer les décisions, qui entraînent toutes des conséquences. Afin d'assurer l'évaluation juste et équitable de toutes les personnes apprenantes aux fins du cadre du CLAO, les organismes financés par le programme d'AFB doivent appliquer des principes d'évaluation juste qui tiennent compte des éléments suivants :

- la nature des décisions à prendre;
- les personnes et les organismes que les décisions toucheront directement ou indirectement;
- la démarche à suivre pour recueillir de l'information.

Les principes suivants d'évaluation juste sont un résumé des travaux du Joint Advisory Committee (1993) et du Joint Committee on Testing Practices (2004) :

- Une évaluation est une démarche et non pas un document.
- Les conséquences qui découlent des décisions fondées sur l'évaluation doivent être le facteur déterminant pour la sélection d'outils et de démarches d'évaluation appropriés.
- Les évaluations doivent être adaptées au contexte et aux besoins des personnes apprenantes et être liées à leurs buts d'apprentissage.

- Les évaluations doivent être libres de préjugés, y compris les préjugés culturels, sexistes et linguistiques.
- Il n'est jamais conseillé de fonder un jugement ou une décision au sujet d'une personne apprenante sur une seule mesure; les résultats doivent donc reposer sur plusieurs méthodes d'évaluation.
- Il faut donner aux personnes apprenantes des consignes claires et des exemples.
- Les procédures de notation, les échelles d'évaluation et les listes de vérification doivent être claires et cohérentes.
- Les instruments, les démarches et l'interprétation des résultats d'évaluation doivent être transparents.
- Il faut évaluer continuellement la pertinence des évaluations.
- En fin de compte, il incombe aux personnes ou aux organismes qui utilisent les résultats d'évaluation de prendre les décisions et de défendre leur intégrité.
- Il faut choisir les évaluations en fonction de leur objectif et de leur concept, de leur validité pour l'objectif visé et de leur fiabilité.
- Les méthodes d'évaluation doivent refléter les objectifs et les approches d'enseignement.
- Il faut établir des politiques écrites pour guider toutes les décisions d'évaluation.

Qui utilise les résultats d'évaluation?

Dans le programme d'Alphabétisation et de formation de base (AFB), les résultats d'évaluation s'adressent aux quatre publics cibles, ou catégories d'utilisateurs finals, suivants :

1. les personnes apprenantes;
2. les formateurs et formatrices;
3. d'autres établissements d'enseignement, centres de formation et employeurs;
4. le bailleur de fonds du programme d'AFB.

Chacun de ces groupes a un intérêt légèrement différent pour les résultats d'évaluation dans le programme d'AFB et l'apprécie de façon différente et à différentes fins.

1. **Les personnes apprenantes** veulent connaître l'ampleur de leur progression et savoir si elles parviendront à acquérir le niveau de littératie nécessaire pour atteindre leurs buts.
2. **Les formateurs et formatrices** veulent informer les personnes apprenantes de leur progrès et utiliser les résultats d'évaluation afin de planifier et d'améliorer le programme.
3. **Les autres établissements d'enseignement, centres de formation et employeurs** peuvent vouloir déterminer si un candidat ou une candidate répondra aux exigences du programme ou de l'emploi.
4. **Le bailleur de fonds du programme d'AFB** s'intéresse à la responsabilisation et peut avoir à déterminer si les programmes offrent le niveau de service attendu et à assurer à d'autres intervenants, tels que le personnel du Ministère et le public, que les programmes d'AFB offrent du service de qualité favorisant la réussite des personnes apprenantes.

Comment catégorise-t-on l'évaluation?

On groupe les évaluations selon les grandes catégories suivantes :

- **Évaluation d'admission** : On effectue l'évaluation d'admission avant l'entrée d'une personne apprenante dans un programme de littératie ou au moment où celle-ci le commence. Les évaluations d'admission recueillent habituellement de l'information permettant au personnel du programme de décider du niveau et du contenu du programme. Dans les programmes d'AFB, c'est au moment de l'admission que l'on recueille et consigne des renseignements sur la personne apprenante et d'autres données de suivi.
 - **Évaluation continue** : On effectue les évaluations continues pendant le séjour de la personne apprenante dans le programme. Les évaluations continues, ou formatives, permettent de faire ce qui suit :
 - surveiller la progression des personnes apprenantes;
 - trouver des façons d'aider les personnes apprenantes à acquérir les compétences nécessaires pour atteindre leurs buts;
 - repérer les obstacles qui risquent d'empêcher les personnes apprenantes d'atteindre leurs buts.
 - **Évaluation de transition** : On effectue l'évaluation de transition à la fin du programme. Les évaluations de transition, ou sommatives, permettent de faire ce qui suit :
 - déterminer les savoirs, savoir-faire et savoir-être que les personnes apprenantes ont acquis au cours de leur séjour dans le programme;
 - déterminer si les personnes apprenantes ont atteint leur but d'apprentissage.
- Dans bien des cas, les évaluations de transition permettent de confirmer que les personnes apprenantes sont prêtes pour la transition lorsqu'elles s'apprêtent à quitter leur programme actuel pour se diriger vers d'autres programmes d'études ou de formation, le marché du travail ou d'autres destinations.
- **Évaluation du progrès** : On effectue une évaluation du progrès à n'importe quel moment où l'on souhaite recueillir des renseignements pour comparer le progrès des personnes apprenantes en tant que groupe à l'intérieur et entre les programmes.

Les organismes de prestation de services d'AFB qui rendent compte du niveau d'AFB des personnes apprenantes au début et à la fin du programme connaissent bien les évaluations d'admission, les évaluations continues et les évaluations de transition. Dorénavant, le cadre du CLAO permettra aussi de rendre compte de l'atteinte des buts des personnes apprenantes. De plus, en temps opportun, le programme d'AFB de l'Ontario intégrera l'évaluation du progrès des personnes apprenantes, qui vise principalement à fournir des données à des fins de responsabilisation des programmes.

Quelles sont les deux nouvelles stratégies d'évaluation du cadre du CLAO?

Le cadre du CLAO élaborera les deux nouvelles stratégies d'évaluation suivantes pour les programmes d'AFB :

1. l'évaluation de l'atteinte des buts;
2. l'évaluation du progrès des personnes apprenantes.

Ces deux stratégies permettront au Ministère, aux formateurs et formatrices et aux personnes apprenantes de savoir ce qui suit :

- si les personnes apprenantes ont amélioré les savoirs, savoir-faire et savoir-être visés au cours de leur programme d'AFB;
- si les personnes apprenantes se sont rapprochées de leurs buts ou les ont atteints;
- si le programme d'AFB a aidé les personnes apprenantes de l'Ontario à faire des progrès dans l'acquisition de compétences ciblées.

Stratégie d'évaluation de l'atteinte des buts

L'atteinte des buts signifie que la personne apprenante a accompli tout ce qu'elle a inclus dans son plan d'apprentissage du programme d'AFB. Ce plan reflète ce qui est pertinent à la fois pour les besoins personnels de chaque personne apprenante et pour les exigences de son but en matière d'emploi, d'études, de formation ou d'autonomie.

L'atteinte des buts en tant que stratégie d'évaluation est élaborée dans le contexte du cadre du CLAO. Même si des organismes financés par le programme d'AFB utilisent déjà l'atteinte des buts comme un de leurs indicateurs liés à l'évaluation en plus des niveaux d'AFB et des résultats d'apprentissage, ils ne disposaient pas jusqu'à maintenant des outils nécessaires pour la mesurer de façon uniforme.

Liens entre l'atteinte des buts et l'acquisition d'habiletés, l'exécution de tâches, la pratique sociale et le changement

Afin d'examiner des éléments de programme qui contribuent à l'atteinte des buts, il faut se pencher sur l'apprentissage de la littératie en général et sur les différentes façons d'en discuter et de l'organiser. Pour orienter cette discussion générale, on utilisera les termes *acquisition d'habiletés*, *exécution de tâches*, *pratique sociale* et *changement*. L'atteinte des buts est reliée à ces quatre termes qui font partie des activités quotidiennes en littératie. De plus, ces termes sont extrêmement utiles dans toute discussion sur l'évaluation de la littératie des adultes puisqu'ils aident à faire ressortir les tensions, les perspectives et les débats importants dans les organismes de prestation de services de littératie.

Littératie, acquisition d'habiletés

On peut considérer les habiletés en littératie comme chacun des fils du tissu qui forme la littératie (Belfiore, Defoe, Folinsbee, Hunter & Jackson, 2004). Bien que les fils, ou les habiletés, fassent partie intégrante de l'apprentissage en littératie, ils perdent tout leur sens lorsqu'on les sépare et qu'on les examine individuellement hors contexte. Pourtant, il peut être très tentant de mettre l'accent sur l'acquisition d'habiletés en littératie étant donné qu'il est plus facile de les décrire, de les évaluer et de les utiliser à des fins de production de rapports. De

plus, beaucoup supposent que les habiletés en littératie sont stables et facilement transférables à divers contextes. Cependant, des études révèlent que seuls les éléments les plus fondamentaux des habiletés, soit la lecture de gauche à droite, la grammaire et le décodage, sont facilement transférables (Mikulecky, Albers & Peers, 1994).

Littératie, exécution de tâches

Si les habiletés sont chacun des fils du tissu qu'est la littératie, alors les tâches en sont les motifs. Idéalement, les motifs devraient refléter la façon dont la littératie est utilisée dans la vie de tous les jours, et non pas uniquement la façon dont on peut tisser les fils des habiletés ensemble. Le cadre du CLAO se distingue du système d'AFB actuel en ce sens qu'il utilise une approche axée sur les tâches pour refléter la façon dont les personnes apprenantes utilisent la littératie dans la vie quotidienne, tandis que le système d'AFB utilise les tâches ou les démonstrations pour montrer la maîtrise des habiletés.

Par exemple, la tâche d'une personne apprenante peut consister à écrire un courriel. Dans l'approche d'AFB actuelle consistant à élaborer des tâches à des fins de démonstration, on peut considérer la tâche de rédaction du courriel comme réussie lorsque la personne apprenante utilise des phrases complètes, une mise en forme appropriée et des temps de verbe cohérents.

De son côté, l'approche axée sur les tâches du cadre du CLAO tient compte de la façon dont les personnes apprenantes utilisent la littératie à diverses fins, dans différents contextes et dans différents groupes culturels et linguistiques. Au lieu de simplement demander d'écrire un courriel, une tâche du cadre du CLAO inclurait une description de l'objet du courriel, de son destinataire et des circonstances qui l'entourent.

Littératie, pratique sociale

Le fait de considérer la littératie comme une pratique sociale consiste à la voir dans son intégralité, soit les fils, les motifs et le tissu qui se prêtent à de nombreux usages à la maison, au travail, dans la communauté ou dans des contextes d'apprentissage. La liste qui suit présente certains des changements importants qu'a subit notre vision de la littératie. Bien que la liste s'inspire d'un plus grand nombre d'études que celles qui sont citées, les auteurs cités donnent des exemples convaincants et accessibles (Barton & Hamilton, 1998; Belfiore, et coll., 2004; Brandt, 2001; Darville, 2001; Heath, 1983; Reder & Davila, 2005).

- La façon dont nous utilisons et apprécions la littératie change avec le temps.
 - Par exemple, comparez ce que les gens devaient savoir en matière de littératie il y a un siècle à ce qu'ils doivent savoir maintenant.
- La technologie et différents outils ont une incidence sur la littératie.
 - Par exemple, comparez en quoi la rédaction et le raisonnement changent lorsqu'on écrit avec un crayon, qu'on tape sur un clavier ou qu'on texte sur un téléphone cellulaire.
- Les expériences passées des gens et les circonstances actuelles influencent leurs sentiments face à la littératie et au rôle qu'ils sentent que celle-ci joue dans leur vie; les usages futurs de la littératie et les raisons pour suivre un programme de littératie auront aussi une incidence sur l'apprentissage de la littératie et sur l'apprentissage en général.
 - Par exemple, réfléchissez à l'incidence que peut avoir l'expérience qu'ont vécue les gens lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école primaire sur leur participation à leur programme actuel de littératie des adultes.
- La littératie et d'autres formes de communication modèlent nos savoirs et savoir-être dans le monde.

- Par exemple, réfléchissez à la façon dont la langue des signes façonne la communication, l'interaction et la compréhension différemment des textes imprimés.
- Certaines littératies sont plus dominantes que d'autres, ce qui a pour effet de marginaliser certains groupes qui ne font pas partie d'une culture de littératie dominante. De plus, il arrive que la littératie soit réglementée et produite de façon à en exclure d'autres, volontairement ou non.
 - Par exemple, réfléchissez à la façon dont on utilise le terme « français standard » pour suggérer qu'il existe une seule façon correcte d'écrire, sans tenir compte du rôle des dialectes et de la technologie.
- L'intention de littératie et le contexte où on l'utilise façonnent la littératie.
 - Par exemple, constatez la différence entre rédiger un courriel pour rester en contact avec un ami et rédiger un courriel à son superviseur pour demander un congé au cours d'une période occupée au travail.

Les programmes de littératie tiennent compte de ces complexités lorsqu'ils lisent entre les lignes et incorporent toutes sortes d'activités et d'approches dans leur travail quotidien, telles que des discussions, des jeux de rôle, de l'apprentissage dans le cadre de projets, des activités artistiques, l'utilisation de médias sociaux, des activités pratiques et expérientielles et des partenariats avec des employeurs et des organismes communautaires. L'approche axée sur les tâches du cadre CLAO a ouvert la porte à l'exploration de tout le potentiel qu'offre l'intégration d'une compréhension de la littératie en pratique sociale.

Littératie, agent de changement

En considérant la littératie comme un agent de changement, on reconnaît que s'inscrire à un programme et trouver de nouveaux usages à la littératie est une affaire de changement. Les gens changent lorsqu'ils apprennent de nouvelles compétences en littératie et, souvent, ils s'inscrivent à des programmes de littératie pour apporter des changements dans leur vie. Ces changements peuvent être liés au niveau de scolarité d'une personne apprenante, à ses perspectives d'emploi ou à ses buts en matière d'autonomie. Le changement peut survenir sur le plan personnel, familial ou communautaire. L'apprentissage de la littératie et la participation à un programme peut aider les personnes apprenantes à apporter ces changements et à s'y retrouver.

On a inclus cette discussion générale sur la littératie dans la stratégie d'évaluation de l'atteinte des buts pour les deux raisons suivantes :

- Elle assure que l'évaluation de la littératie dans le cadre du CLAO est vue et comprise de la façon la plus exhaustive possible.
- Elle reconnaît l'importance d'utiliser différentes approches d'évaluation.

Trop souvent, les évaluations de la littératie, qu'elles soient normalisées ou non, portent uniquement sur les habiletés. Faciles à trouver, les évaluations axées sur les habiletés peuvent fournir un indicateur simple de l'amélioration de la littératie, puisque les critères se résument à la présence ou à l'absence d'une habileté donnée. Cependant, ces évaluations donnent seulement un aperçu de l'ensemble qu'est l'apprentissage de la littératie. Une approche d'évaluation globale axée sur les personnes apprenantes comporte des outils et des processus qui tiennent aussi compte de l'exécution de tâches, des pratiques sociales et des changements dans la vie des personnes apprenantes.

Outils d'évaluation de l'atteinte des buts

Les organismes de prestation de services d'AFB utilisent actuellement divers outils d'évaluation. Ces outils sont classés en fonction des éléments suivants :

- le niveau de formalité des outils, allant, d'informel à formel;
- l'aspect de la littératie que l'outil mesure, p. ex., l'acquisition d'habiletés, l'exécution de tâches, la pratique sociale ou le changement.

Utilisation d'outils informels ou formels pour l'évaluation

Lorsqu'on se fonde sur des évaluations pour prendre des décisions au sujet des personnes apprenantes et des programmes, il est essentiel de tenir compte de la formalité de l'outil utilisé. Il est habituellement préférable de recourir à des outils d'évaluation informels pour prendre des décisions dont les enjeux sont faibles, comme déterminer à quel moment une personne apprenante devrait passer à une autre étape de son apprentissage. Les outils d'évaluation informels sont ceux qui sont élaborés par un formateur, une formatrice ou un programme donné.

Les décisions dont les enjeux sont élevés et qui touchent la vie des personnes apprenantes à l'extérieur du programme sont habituellement mieux éclairées par des outils formels et normalisés. Les outils formels sont ceux qui sont habituellement élaborés par des experts en évaluation. On les fait passer par un processus transparent et rigoureux afin de déterminer leur *validité*, en veillant à ce qu'ils mesurent ce qu'ils prétendent mesurer, et leur *fiabilité*, en veillant à ce qu'ils mesurent de la même manière dans les mêmes conditions avec les mêmes types de personnes évaluées.

Classement des outils en fonction de l'aspect de la littératie qu'ils mesurent

En plus de classer les outils en fonction de leur niveau de formalité, il est important de tenir compte de l'aspect précis de la littératie qu'ils mesurent, soit l'acquisition d'habiletés, l'exécution de tâches, la pratique sociale ou le changement. Ces quatre aspects font partie intégrante de l'apprentissage.

Trop souvent, cependant, les évaluations portent principalement sur l'apprentissage axé sur les habiletés. Même lorsqu'on utilise des évaluations axées sur les tâches, celles-ci s'intéressent surtout à l'acquisition d'habiletés plutôt qu'à l'utilisation réelle de la littératie et aux changements qu'elle entraîne dans la vie des personnes apprenantes. Le fait de décrire explicitement l'acquisition d'habiletés, l'exécution de tâches, la pratique sociale et le changement dans une stratégie d'évaluation permet de reconnaître l'importance d'utiliser des types d'évaluation différents et distincts dans une stratégie d'évaluation complète. Il permet aussi de confirmer qu'il faut regarder au-delà de l'acquisition d'habiletés lorsqu'on évalue l'amélioration de la littératie.

Stratégie d'évaluation du progrès des personnes apprenantes

L'évaluation du progrès des personnes apprenantes, qu'on utilise principalement à des fins de responsabilisation, permet de recueillir et d'utiliser des données numériques sur le progrès de groupes de personnes apprenantes – des renseignements qu'il est possible de comparer entre les programmes. Même si les personnes apprenantes sont évaluées individuellement, les résultats agrégés ont un intérêt particulier pour les bailleurs de fonds et d'autres intervenants clés. Ces résultats servent souvent à établir des tendances et à éclairer des décisions. Puisqu'il faut comparer les résultats, on choisit habituellement des outils normalisés à grande échelle pour mesurer le progrès des personnes apprenantes.

Comme dans beaucoup de domaines, l'Ontario a jugé nécessaire de mesurer le progrès des personnes

apprenantes dans les programmes d'éducation des adultes à des fins de production de rapports à l'échelle de la province. À l'heure actuelle, le MFCU examine cette approche et les outils possibles pour mesurer le progrès des personnes apprenantes. La clé pour choisir un outil d'évaluation approprié est de veiller à ce que, en fin de compte, il réponde à la fois aux besoins du MFCU et à ceux des personnes apprenantes en littératie qui travaillent à atteindre des buts liés à l'emploi, aux études, à la formation et à l'autonomie.

Le MFCU songe à utiliser l'échelle de 500 points de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) pour rendre compte du progrès des personnes apprenantes.

Renseignements généraux sur l'EIAA

L'EIAA a été conçue de manière à être une méthode permettant de comprendre le niveau d'alphabétisme des populations dans leur ensemble. La motivation de cette entreprise à grande échelle est venue de la croyance que les niveaux de littératie contribuent à la concurrence d'une nation. On pensait que les pays, en comprenant les niveaux de littératie, seraient mieux préparés pour veiller à rendre leur population concurrentielle dans l'économie du savoir.

L'EIAA ne définit pas la littératie comme une seule compétence et ne fait pas la distinction entre les personnes alphabétisées et analphabètes. Elle mesure plutôt les capacités d'une population sur une échelle de 500 points selon trois catégories :

1. la compréhension de textes suivis;
2. la compréhension de textes schématiques;
3. la compréhension de textes au contenu quantitatif.

En 1994, l'EIAA a été menée auprès d'échantillons représentatifs de la population de huit pays, où les répondants étaient âgés de 16 à 64 ans. Dans leur analyse des résultats, Murray, Kirsch et Jenkins (1998) ont découvert que l'échelle de 500 points se divise en cinq niveaux de capacités.

Renseignements généraux sur l'ELCA

Entre 2003 et 2005, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) a poursuivi le travail commencé dans le cadre de l'EIAA. En plus de recueillir des données sur la distribution de la compréhension de textes suivis et schématiques par les adultes, l'ELCA visait à examiner les cinq autres domaines suivants :

1. la numératie;
2. la résolution de problèmes;
3. la cognition pratique;
4. le travail d'équipe;
5. l'utilisation des technologies de l'information et des communications.

Des chercheurs de différents pays ont déterminé que seuls les quatre domaines suivants répondaient aux critères établis et seraient évalués dans l'ELCA :

1. la compréhension de textes suivis;
2. la compréhension de textes schématiques;
3. la numératie;
4. la résolution de problèmes.

L'ELCA a utilisé la même méthodologie que l'EIAA pour mesurer les compétences sur une échelle de 500 points, où chaque résultat correspond à un point auquel une personne a 80 % de chances d'accomplir avec succès des tâches liées au même niveau de difficulté (Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques, 2005). À l'heure actuelle, ce système de notation de 500 points est utilisé dans l'élaboration d'outils d'évaluation disponibles sur le marché, plus précisément le test TOWES (Test des compétences essentielles en milieu de travail) du Bow Valley College et PDQ (Prose, Document Use, and Quantitative) de l'Educational Testing Service.

En décrivant les caractéristiques techniques de cette échelle de 500 points, Teresa Kline (2009) fait remarquer qu'il est possible de comparer les résultats individuels sur l'échelle, à la fois à l'intérieur de chaque domaine de compétence et entre les domaines.

Renseignements généraux sur le PEICA

La prochaine évaluation de type EIAA, prévue pour 2011, est le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (2008), les objectifs du PEICA sont les suivants :

- augmenter le stock de compétences mesurées;
- inclure une mesure autodéclarée des compétences en milieu de travail;
- utiliser des ordinateurs pour mener l'évaluation.

Group (2009) prévoit que les résultats de l'évaluation de littératie PEICA seront déterminés de la même façon que pour l'EIAA et l'ELCA et qu'ils utiliseront une échelle allant de 0 à 500 points.

Les enquêtes à grande échelle, comme l'EIAA, l'ELCA et le PEICA, indiquent que les compétences en littératie sont liées à des résultats essentiels sur le plan de la santé, de l'éducation, de la société ou de l'économie (Murray, Clermont & Binkley, 2005).

Outils d'évaluation du progrès des personnes apprenantes

Étant donné la nécessité de comparer les résultats d'évaluation entre les programmes et les enjeux potentiellement élevés associés à l'évaluation du progrès des personnes apprenantes, il est probable que seules des évaluations formelles seront retenues, puisque ce type d'évaluations a tendance à avoir un niveau élevé de fiabilité et des procédures rigoureusement normalisées – des caractéristiques essentielles pour assurer un niveau suffisant de validité.

Le MFCU songe à adopter un outil normalisé pour recueillir des renseignements sur le progrès des personnes apprenantes à des fins de comparaison.

Étude sur l'évaluation et produits connexes

À l'heure actuelle, des chercheurs du MFCU se livrent à diverses activités de recherche sur l'évaluation de l'atteinte des buts et du progrès des personnes apprenantes.

Étude sur l'évaluation de l'atteinte des buts

Une équipe de chercheurs de l'Ontario explore la façon d'utiliser une évaluation pour indiquer l'atteinte des buts

dans le contexte du cadre du CLAO. Le MFCU s'attend à ce que, en se concentrant sur l'atteinte des buts, le milieu de la littératie pourra mesurer le rendement en examinant autre chose que seulement l'acquisition d'habiletés. Le cadre du CLAO prévoit utiliser des indicateurs d'atteinte des buts, ou des tâches jalons, pour recueillir des renseignements sur la progression des personnes apprenantes vers la satisfaction de leurs besoins personnels et des exigences de leur but en matière d'emploi, d'études, de formation ou d'autonomie.

Les chercheurs examineront aussi l'incidence qu'aura le cadre du CLAO sur l'utilisation actuelle des éléments suivants par les organismes de prestation de services d'AFB :

- les plans d'apprentissage;
- la documentation du rendement des personnes apprenantes au moyen de démonstrations de leurs réalisations;
- l'utilisation de divers outils d'évaluation lors de l'admission, en cours de programme et à la fin.

Les chercheurs établiront aussi la formation et les mesures de soutien nécessaires pour les formateurs et formatrices.

Afin de mener leur travail à bien, les chercheurs sur l'évaluation de l'atteinte des buts se livrent à quatre activités clés :

1. la description des transitions dans les cinq voies précisées par le cadre du CLAO;
2. l'élaboration d'indicateurs de rendement pour l'atteinte des buts;
3. la compilation et la description d'outils d'évaluation pertinents;
4. l'élaboration de mesures de soutien pour les formateurs et formatrices.

Comment préparer la transition des personnes apprenantes

Les chercheurs enquêteront sur la façon d'utiliser les cinq voies précisées par le cadre du CLAO pour appuyer l'apprentissage et de déterminer les éléments qui permettent aux personnes apprenantes de faire la transition vers l'emploi, les études, la formation ou l'autonomie. Pour ce faire, ils étudieront ce à quoi les personnes apprenantes sont susceptibles de faire face lors des prochaines étapes pour faire la transition vers la formation en apprentissage, les études secondaires et les études postsecondaires. Ces renseignements permettront non seulement de décrire les conditions d'admission pour la transition vers la formation en apprentissage, les études secondaires et les études postsecondaires, mais aussi de décrire les attentes et les processus d'admission courants pour la transition vers l'emploi. Ensuite, les chercheurs établiront des activités pour montrer que la personne apprenante est prête à passer à la prochaine étape pour chacune des cinq voies précisées par le cadre du CLAO.

On accorde un traitement différent à la voie particulière de l'autonomie.

Élaboration d'indicateurs de rendement pour l'atteinte des buts

Les chercheurs du cadre du CLAO décriront des indicateurs de rendement, ou des *tâches jalons*, pour l'atteinte des buts. Ces tâches fourniront de l'information concrète sur la progression des personnes apprenantes vers le but qu'elles se sont fixé. Les tâches jalons se rapportent au but de la personne apprenante, aux exigences de son but et aux grandes compétences du cadre du CLAO.

Compilation et description d'outils d'évaluation pertinents

Les chercheurs du projet d'évaluation de l'atteinte des buts recueilleront et présenteront des exemples d'outils

non normalisés existants qui appuient la stratégie d'évaluation de l'atteinte des buts. Ils produiront ainsi un document à l'intention des formateurs et formatrices qui indiquera quel aspect de la littératie les outils évaluent – l'acquisition d'habiletés, l'exécution de tâches, la pratique sociale ou le changement dans la vie des personnes apprenantes – et qui guidera les formateurs et formatrices dans leur choix d'outils à incorporer dans leurs pratiques actuelles d'évaluation d'admission, d'évaluation continue et d'évaluation de transition. Cette étude pourrait aussi évoquer la nécessité d'élaborer différents types d'outils permettant l'évaluation de l'atteinte des buts.

Élaboration de mesures de soutien pour les formateurs et formatrices

Les chercheurs du cadre du CLAO envisagent des façons d'aider les formateurs et formatrices à intégrer la stratégie d'évaluation de l'atteinte des buts dans leurs pratiques actuelles d'évaluation et de production de rapports. Voici deux domaines d'intérêt clés :

1. l'incidence qu'une approche d'évaluation de l'atteinte des buts risque d'avoir sur l'élaboration de plans d'apprentissage et la documentation du rendement des personnes apprenantes à des fins de planification de programme et de production de rapports;
2. le type de formation nécessaire pour les formateurs et formatrices et les autres facteurs importants à considérer.

Étude sur l'évaluation du progrès des personnes apprenantes

Il n'y a pas qu'en Ontario qu'on s'intéresse à l'évaluation du progrès des personnes apprenantes. Pour en apprendre davantage sur la collecte et l'utilisation de données numériques sur le progrès de groupes de personnes apprenantes à des fins de comparaison entre les programmes, les chercheurs du cadre du CLAO étudient l'utilisation de stratégies d'évaluation du progrès des personnes apprenantes à l'extérieur de l'Ontario. Cette étude servira de base pour cerner les difficultés auxquelles le MFCU risque de faire face lors de la mise en œuvre de l'évaluation du progrès des personnes apprenantes dans le programme d'AFB et pour proposer des approches visant à éviter les embûches possibles.

Par exemple, l'étude a révélé les embûches que représente l'évaluation du progrès des personnes apprenantes lorsqu'elle restreint la portée de la programmation en littératie. En Angleterre, où on utilise le cadre *Skills for Life* pour évaluer les capacités de lecture et de calcul, la controverse règne chez les organismes de prestation de services de littératie, qui craignent que la programmation ne se concentre trop fortement et étroitement sur les habiletés évaluées.

Aux États-Unis, l'enseignement de la littératie a eu tendance à refléter de près le contenu et les démarches d'évaluation, ce qui a fait en sorte qu'une grande partie de la formation de base des adultes était fondée sur des textes produits commercialement qui portaient explicitement sur l'acquisition d'habiletés en vue de tests précis, comme TABE et CASAS. Il est possible d'éviter une telle situation en considérant l'évaluation du progrès des personnes apprenantes comme une mesure parmi d'autres indicateurs de réussite clairement définis, comme l'atteinte des buts.

On prévoit commencer à mesurer le progrès des personnes apprenantes dans le contexte du cadre du CLAO dès que les conditions suivantes auront été remplies :

- un outil aura été trouvé;
- les conditions de test auront été déterminées;
- de la formation appropriée sera offerte.

Examen des outils d'évaluation possibles

Une activité clé des chercheurs sur l'évaluation du progrès des personnes apprenantes consiste à examiner des exemples d'outils possible afin d'en apprendre davantage sur leurs caractéristiques, leur objectif, leur format et leur public cible. Plus particulièrement, les chercheurs étudient dans quelle mesure divers outils d'évaluation existants répondent aux besoins de personnes apprenantes provenant de différents contextes linguistiques et culturels. Afin d'améliorer la validité des résultats d'évaluation, le cadre du CLAO doit veiller à ce que l'ensemble des démarches et des instruments d'évaluation soient juste pour toutes les personnes apprenantes, peu importe leur groupe de prestation d'AFB (langue et culture) et leur but (emploi, études, formation ou autonomie).

Élaboration de stratégies pour recueillir et utiliser des données de test

Les situations de test créent un certain malaise chez beaucoup de personnes apprenantes en littératie. Les situations de test non familières comportant des tests susceptibles d'inclure du contenu inapproprié risquent de créer encore plus d'anxiété. Le MFCU pourra éviter cette situation en élaborant des stratégies de collecte de données de test qui tiennent compte des besoins des personnes apprenantes.

De plus, les chercheurs travailleront avec le cadre du CLAO pour examiner dans quelle mesure les résultats de tests normalisés peuvent et doivent être utilisés pour porter des jugements et prendre des décisions, et dans quelle mesure on peut considérer ces décisions comme étant valides et significatives. Le Ministère sera ensuite mieux placé pour définir l'incidence qu'il souhaite que les données de test aient sur le changement et la programmation.

Les résultats de l'étude sur l'évaluation du progrès des personnes apprenantes seront présentés dans une série de rapports du MFCU.

Références

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London, England: Routledge.
- Belfiore, M.E., Defoe, T., Folinsbee, S., Hunter, J., & Jackson, N. (2004). *Reading work: Literacies in the new workplace*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandt, D. (2001). *Literacy in American lives*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Darville, R. (2001). Adult literacy as social relations: A democratic theorizing. *20th Anniversary Proceedings of the Conference of Canadian Association for Studies in Adult Education (CASAE)* (pp. 61-66). Extrait du site Web de l'ACÉÉA <http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2001/darville.pdf>
- Grieve, K. (2007). Assessment for whom and for what? Stepping back to ask important questions about assessment. In P. Campbell (Ed.) *Measures of success: Assessment and accountability in Adult Basic Education* (pp. 123-158). Edmonton, AB: Grass Roots Press.
- Group, P. E. (2009). PIAAC Literacy: A Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*, No. 34. Paris, France: OECD Publications.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Joint Advisory Committee. (1993). *Principles for fair student assessment practices for education in Canada*. Edmonton, AB: Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation.
- Joint Committee on Testing Practices. (2004). *Code of fair testing practices in education*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kline, T. (2009). *Brief introduction to the use of the 500-point scoring system*. Sudbury, ON: College Sector Committee.
- Lytte, S., & Wolfe, M. (1989). *Adult literacy education: Program evaluation and learner assessment*. Extrait de la base de données ERIC. (ED315665)
- Merrifield, J. (1998). *Contested ground: Performance accountability in adult basic education*. (NCSALL Report No. 1). Extrait du site Web du NCSALL www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/report1.pdf
- Mikulecky, L., Albers, P., & Peers, M. (1994). *Literacy transfer: A review of the literature*. National Center for Adult Literacy (Report TR94-05). Extrait de la base de données ERIC <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED374340.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de la Formation. (1998). *Comment utiliser les résultats d'apprentissage : ébauche de validation*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Murray, T.S., Clermont, Y. et Binkley, M. (2005). *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation*. Ottawa, Ontario : ministère de l'Industrie, Statistique Canada.
- Murray, T.S., Kirsch, I.S. et Jenkins, L.B. (1998). *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center For Education Statistics.
- Ontario Literacy Coalition. (2000). *The level descriptions manual*. Extrait de la Base de données en alphabétisation des adultes www.nald.ca/fulltext/levels/levels.pdf

Organisation de coopération et de développement économiques (2008). *The OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Paris, France : OECD Publications.

Reder, S., & Davila, E. (2005). Context and literacy practices. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 170-187.

Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa, Ontario et Paris, France : ministère de l'Industrie, Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques.