

L'évaluation des  
étudiants  
dans le domaine de  
l'éducation  
de base des adultes :  
portrait du Canada

Rédigé par D<sup>re</sup> Pat Campbell  
Février 2006

## REMERCIEMENTS

Le présent document vise à présenter les résultats d'une enquête nationale sur l'évaluation des étudiants dans le domaine de l'éducation de base des adultes. Ce rapport est l'un des documents découlant du projet national intitulé *Pratiques d'évaluation dans le domaine de l'éducation de base des adultes*, qui donnera également lieu à la publication d'un livre et à la production de trois vidéos.

Ce projet a été parrainé par le Centre for Education and Work (CEW) de Winnipeg, au Manitoba. Le CEW remercie le Secrétariat national à l'alphabétisation, du ministère des Ressources humaines et du Développement social du Canada, pour son soutien financier.

Nous tenons également à souligner la contribution des membres du comité consultatif, qui ont collaboré à l'élaboration du cadre de travail et du questionnaire de l'enquête :

Suzanne Benoit  
Tom Ciancone  
Anne Marie Downie  
Guy Ewing  
Karen Geraci  
Lynda Fownes  
Laurie Gould  
Diana Kaan  
Robin Millar  
Beverly Sabourin  
Cate Sills

Nous remercions particulièrement les 400 éducateurs qui ont pris le temps de participer à cette étude. Vos commentaires et opinions ont donné vie à notre enquête!

Finalement, nous remercions Yvan Clermont, de Statistique Canada, Todd Rogers, du Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation de l'Université de l'Alberta, et Grace Malicky qui, grâce à leurs suggestions, nous ont permis d'améliorer notre questionnaire en ligne.

Pour de plus amples renseignements sur ce projet, veuillez communiquer avec :

D<sup>re</sup> Pat Campbell  
Directrice du projet  
C.P. 52192  
Edmonton (Alberta)  
T6G 2T5

Tél. : 780 448-7323  
Télec. : 780 413-6582  
[pcampbell@interbaun.com](mailto:pcampbell@interbaun.com)

---

---

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	5
Méthodologie.....	7
Outils d'évaluation.....	11
Objectifs de l'évaluation.....	29
Pratiques d'évaluation.....	37
Perfectionnement professionnel.....	49
Eau trouble.....	55
Principales conclusions et recommandations.....	63
Bibliographie.....	69
Annexes.....	75



### INTRODUCTION

L'évaluation est un processus systématique et continu qui fait appel à des outils et des méthodes servant à recueillir de l'information dans le but de prendre des décisions sur la prestation de programmes, d'enseignement, de formation et de services en matière d'alphabétisation, de mise à niveau des compétences et d'éducation de base des adultes. Les éducateurs rattachés à des programmes offerts par les collèges, les conseils/commissions scolaires, les milieux de travail et les organismes communautaires utilisent une variété d'évaluations qui se distinguent par les théories qui les sous-tendent, par les connaissances, compétences, attitudes et valeurs qu'elles prétendent mesurer et transmettre, ainsi que par la manière dont elles orientent le classement et l'enseignement. Bien que l'évaluation fasse partie intégrante du processus d'apprentissage, on détient peu d'information sur les outils et les pratiques d'évaluation utilisés par les éducateurs qui enseignent aux adultes au Canada. De plus, il existe peu d'études sur les facteurs de soutien et les contraintes qui ont une incidence sur la capacité des éducateurs d'avoir recours à des pratiques d'évaluation efficaces.

Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, le visage des services d'alphabétisation et de l'évaluation s'est transformé pour faire écho à l'évolution des points de vue quant à la nature de l'apprentissage de la littératie et de la numératie. Afin d'assurer que les outils d'évaluation actuels reflètent bien cette évolution et répondent aux besoins des éducateurs ainsi qu'à ceux de la clientèle étudiante variée, une enquête nationale sur l'évaluation des étudiants a été menée auprès de 400 éducateurs en 2005. Ce rapport expose brièvement la méthodologie utilisée dans le cadre de l'enquête et présente les résultats de l'étude afin que ceux-ci puissent servir à orienter les politiques et les pratiques.



## **MÉTHODOLOGIE**

### **Élaboration de l'enquête**

**E**n novembre 2004, un comité consultatif national composé de 11 membres s'est rencontré pour concevoir le cadre de travail et le questionnaire de l'enquête. Une première ébauche du questionnaire a été rédigée, puis transmise aux membres du comité consultatif, aux statisticiens de Statistique Canada et au Centre for Research and Applied Measurement and Evaluation (CRAME) de l'Université de l'Alberta pour fins de commentaires. Le questionnaire a ensuite été revu à la lumière des commentaires. On a mis au point une version en ligne, qui a été mise à l'essai auprès de huit éducateurs spécialisés en alphabétisation des adultes. Les résultats de ce projet pilote ont servi à peaufiner le questionnaire; la version finale a été complétée en mars 2005 (voir l'annexe A).

### **Collecte des données**

Les gouvernements et coalitions des 13 provinces et territoires ont fourni les coordonnées des responsables des programmes anglais d'alphabétisation et de formation de base des adultes offerts par trois types de fournisseurs de services : les collèges, les conseils/commissions scolaires et les organismes communautaires. Si un fournisseur de services d'une province ou d'un territoire donné regroupait moins de 30 programmes, ceux-ci étaient tous sollicités pour participer à l'enquête. Par exemple, dans les territoires et les provinces de l'Atlantique, on a communiqué avec tous les programmes puisque chaque type de fournisseur de services offrait moins de 30 programmes chacun. Afin d'assurer un échantillonnage représentatif, on a choisi au hasard 50 pour cent des programmes lorsqu'un fournisseur de services d'une province ou d'un territoire donné en comptait plus de 30. À titre d'exemple, seulement 50 pour cent des programmes offerts par les collèges, les conseils/commissions scolaires et les organismes communautaires en Ontario ont été sollicités, car chaque type de fournisseur de services comptait plus de 30 programmes.

L'enquête a été menée entre mars et août 2005. Le taux de réponse visé était de 75 pour cent. La directrice du projet a établi le premier contact avec les répondants potentiels par téléphone. Dans bien des cas, la personne-ressource a orienté la directrice vers un autre éducateur du programme qui assumait plus de responsabilités sur le plan de l'évaluation. Durant l'entretien téléphonique, l'objectif de l'enquête a été présenté, et le répondant a

précisé à quel moment le questionnaire serait rempli. Si le répondant n'avait pas rempli le questionnaire à la date prévue, on lui envoyait jusqu'à deux rappels par courriel.

## L'échantillon

On a communiqué avec 480 éducateurs rattachés à des programmes anglais d'alphabétisation et de formation de base des adultes offerts par des collèges, des conseils/commissions scolaires et des organismes communautaires. De ce nombre, 380 ont rempli le questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 79 pour cent (voir le tableau 1). De plus, 20 éducateurs œuvrant en milieu de travail ont répondu au questionnaire. Bien que les répondants assumaient plusieurs rôles en qualité d'éducateurs qui enseignent aux adultes, la majorité d'entre eux (64 pour cent) ont indiqué être des coordonnateurs ou des directeurs de programme. Les participants se sont également désignés comme étant des enseignants en salle de classe, des éducateurs en milieu de travail, des animateurs de petits groupes, des administrateurs, des évaluateurs, des tuteurs bénévoles, des assistants pédagogiques, des consultants, des chercheurs et des travailleurs autonomes.

Tableau 1. Nombre de programmes joints et de questionnaires remplis

Province ou territoire	Organisme communautaire		Collège		Conseil/commission scolaire	
	Programmes joints (N=215)	Questionnaires remplis (N=175)	Programmes joints (N=204)	Questionnaires remplis (N=161)	Programmes joints (N=61)	Questionnaires remplis (N=44)
AB	41	32	20	16	S/O	S/O
BC	19	14	31	25	16	12
MB	18	15	24*	19*	S/O	S/O
NB	12	9	6	4	S/O	S/O
NL	13	11	12	10	S/O	S/O
NS	27	22	11	9	5	1
NU	S/O	S/O	21	14	S/O	S/O
NWT	3	3	20	17	S/O	S/O
ON	63	52	28	24	30	25
PEI	4	4	6	6	S/O	S/O
QC	11	9	S/O	S/O	10	6
SK	3	3	14	10	S/O	S/O
YK	1	1	11	7	S/O	S/O

\* Il s'agit de centres d'apprentissage pour adultes.

Soixante-dix-huit pour cent des répondants étaient des femmes, ce qui reflète la tendance habituelle dans le domaine. Leur âge variait de 18 à 74 ans, le pourcentage le plus élevé de répondants (41 pour cent) se situant entre 45 et 54 ans. Le nombre d'heures de travail rémunérées par semaine variait de moins de 10 heures à plus de 40 heures, la plus grande cohorte (43 pour cent) travaillant entre 31 et 40 heures.

### Les programmes

Les répondants travaillaient dans des programmes d'alphabétisation et de formation de base des adultes un peu partout au Canada — de Dawson, au Yukon, à St. John's, à Terre-Neuve-et-Labrador, en passant par Windsor, en Ontario, au sud et par Grise Fiord, sur l'île d'Ellesmere, au nord. Le nombre de répondants rattachés à des programmes offerts par des organismes communautaires et par des collèges était sensiblement le même : 44 et 40 pour cent respectivement. Un plus petit pourcentage de répondants travaillaient dans un programme offert par un conseil/commission scolaire (11 pour cent) ou en milieu de travail (5 pour cent).

Les programmes d'alphabétisation et de formation de base des adultes étaient donnés dans des communautés urbaines, rurales et isolées, 43 pour cent des répondants étant rattachés à des programmes destinés aux communautés rurales, 41 pour cent, aux communautés urbaines et 7 pour cent, aux communautés isolées. Les autres répondants ont indiqué travailler dans d'autres milieux, comme les réserves. Le pourcentage le plus élevé de répondants (35 pour cent) travaillaient dans des communautés comptant une population de 2 500 à 19 999 personnes, et le pourcentage le plus faible (6 pour cent) travaillaient dans des grands centres urbains desservant plus d'un million de résidents.

Les programmes s'adressaient à un vaste échantillon représentatif d'étudiants, des lecteurs débutants à des étudiants de 12<sup>e</sup> année (5<sup>e</sup> secondaire) (voir le tableau 2).

Tableau 2. Niveau d'enseignement offert par les programmes\*

Niveau d'enseignement	Nombre de programmes (N=378)	Pourcentage
Débutant (de 1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup> année)	229	60
Intermédiaire (de 4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année)	260	69
Avancé (de 7 <sup>e</sup> à 9 <sup>e</sup> année — de 1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup> secondaire)	288	76
Secondaire (de 10 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année — 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> secondaire)	201	53

\* Au total, 22 personnes n'ont pas répondu à cette question.

Ils offraient une formation en lecture, en écriture et en numératie, et, dans une moindre proportion, une formation sur les compétences de base, les compétences professionnelles et les compétences essentielles. Les répondants ont indiqué que les quatre principaux modes d'enseignement utilisés étaient l'enseignement individualisé (75 pour cent), en petits groupes (65 pour cent), adapté au rythme de l'étudiant (63 pour cent) et en salle de classe (54 pour cent). Étant donné les pourcentages élevés obtenus pour chaque mode, il apparaît que de nombreux programmes utilisent une combinaison de modes.

## OUTILS D'ÉVALUATION

### Outils d'évaluation utilisés par les fournisseurs de services

L'un des principaux objectifs de l'enquête consistait à dresser l'inventaire des outils d'évaluation anglais utilisés par les fournisseurs de services et à déterminer leurs avantages et leurs inconvénients. D'après les résultats, les 400 répondants se servent de 26 outils commerciaux différents pour évaluer les compétences en littératie et en numératie ainsi que les compétences essentielles. L'annexe B contient la liste des outils utilisés, dans chaque province et territoire, pour l'évaluation initiale.

Sur ces 26 outils, seulement 3 sont actuels, ont été mis au point au cours des 10 dernières années pour la population adulte canadienne et sont utilisés à l'échelle nationale. Ces trois tests, le *Canadian Adult Reading Assessment (CARA)*, le *Common Assessment of Basic Skills (Système commun d'évaluation des compétences de base) (CABS)* et le *Test of Workplace Essential Skills (Test des compétences essentielles dans le milieu de travail) (TOWES)*, ont été financés par le Secrétariat national à l'alphabétisation. Au total, 134 répondants utilisent le *CARA* pour l'évaluation initiale, continue ou finale, ce qui en fait le test le plus utilisé parmi les 26 outils. Le *CABS* arrive au deuxième rang : 81 répondants s'en servent à diverses étapes d'évaluation. Le *TOWES* n'est utilisé que par 53 répondants, mais pour une raison précise : cet instrument a été conçu *spécifiquement* pour les milieux de travail canadiens dans le but d'évaluer les compétences essentielles dans trois domaines. Puisque seuls 51 des 400 répondants se sont désignés comme étant des éducateurs en milieu de travail, il n'est pas étonnant que le *TOWES* soit le choix de seulement 53 répondants. À l'évidence, on y recourt dans le but qu'avaient prévu ses concepteurs.

Malgré la multiplicité des outils dont on se sert au Canada, les résultats dépeignent un profil d'évaluation pour les différents fournisseurs de services, de même que des préférences pour certains outils parmi les fournisseurs. En éducation de base des adultes, les outils et les tâches permettant de mesurer et de documenter le rendement peuvent être regroupés en quatre types : authentique, diagnostique, uniformisé et axé sur les compétences. Le profil d'évaluation varie selon les fournisseurs de services, dont la préférence va à certains instruments. Par exemple, les établissements qui accordent des

unités, comme les collèges communautaires, les conseils/commissions scolaires et, au Manitoba, les centres d'apprentissage, préfèrent les outils uniformisés aux instruments diagnostiques. En revanche, dans les programmes communautaires et les programmes en milieu de travail, on opte davantage pour les outils diagnostiques. Les résultats révèlent en outre que parmi les fournisseurs de services, trois outils sont fréquemment utilisés : le *Canadian Adult Achievement Test (CAAT)*, le *Common Assessment of Basic Skills (CABS)* et le *Canadian Adult Reading Assessment (CARA)*.

Pour recueillir des données sur la nature complexe de la littératie, de la numératie ou des compétences essentielles d'un étudiant, l'Association internationale pour la lecture (1994) recommande aux éducateurs de recourir à plusieurs mesures. Selon les résultats, la plupart des répondants utilisent une batterie d'outils commerciaux et de mesures informelles. Cependant, 58 répondants (14 pour cent) ont signalé utiliser seulement un outil commercial au moment de l'évaluation initiale. De ce nombre, 37 ont indiqué recourir uniquement à une évaluation uniformisée. Il est difficile d'obtenir le profil des connaissances, des processus d'apprentissage, des comportements et des compétences d'un étudiant à partir d'un seul outil, surtout si ce dernier est de type uniformisé.

La présente section comporte une brève description des quatre types d'outils d'évaluation, ainsi que des statistiques sur leur utilisation parmi les divers fournisseurs de services (voir le tableau 3). On y trouve ensuite une description des avantages et des inconvénients propres aux outils les plus fréquemment utilisés (*CAAT*, *CABS* et *CARA*).

Tableau 3. Types d'outils d'évaluation utilisés par les fournisseurs de services

Authentique	67%	67%	85%
Diagnostique	25%	50%	33%
Uniformisé	63%	31%	8%
Axé sur les compétences	21%	26%	25%

### **Évaluations diagnostiques**

Les programmes communautaires et en milieu de travail, contrairement aux établissements qui accordent des unités, ont tendance à privilégier les évaluations diagnostiques aux évaluations uniformisées ou axées sur les compétences. Les instruments diagnostiques révèlent à l'enseignant les niveaux de lecture de l'étudiant, ce qui permet un classement initial et un choix de matériel appropriés. Les tests diagnostiques nécessitent d'excellentes compétences interprétatives, qui ne s'acquièrent que par l'expérience et la formation conjuguées. L'interprétation des résultats du test révèle des renseignements précis sur la manière dont l'étudiant traite les imprimés et les écrits, et permet de cerner les points forts et les points faibles de ses compétences et de ses capacités. À partir de cette information, on prépare des plans de cours efficaces, on établit des objectifs pédagogiques et on élabore des stratégies de lecture qui permettront d'atteindre ces objectifs.

### **Canadian Adult Reading Assessment (CARA)**

Les résultats montrent que le CARA est le test diagnostique le plus fréquemment utilisé parmi les fournisseurs de services<sup>1</sup>. Ce test se compose d'un manuel de 186 pages destiné à l'enseignant, d'un livret de 52 pages servant à l'évaluation de l'étudiant et d'un CD-ROM. Le manuel de l'enseignant et le livret d'évaluation de l'étudiant contiennent une liste de mots gradués, ainsi que des extraits de textes regroupés en neuf niveaux de difficulté, dont la lisibilité va de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année (5<sup>e</sup> secondaire). Le CARA indique à l'enseignant les niveaux de lecture de l'étudiant (niveau d'indépendance, niveau d'apprentissage et niveau de frustration).

Les niveaux prévus dans le CARA correspondent aux programmes d'alphabétisation et de formation de base des adultes offerts dans l'ensemble des provinces et des territoires du Canada. Chaque niveau comporte deux extraits d'œuvres romanesques et trois extraits d'œuvres non romanesques. Le CARA offre une forte fiabilité des formes parallèles, c'est-à-dire que les divers extraits d'un même niveau sont de difficulté comparable. Il peut donc être utilisé pour mesurer la progression et les gains réalisés sur le plan des niveaux, des processus et des stratégies de lecture.

---

<sup>1</sup> Il est à noter que l'auteur de ce rapport est également co-conceptrice du CARA. Il est important de tenir compte de cette donnée, car l'analyse du CARA pourrait être biaisée.

Au total, 121 répondants (30 pour cent) ont indiqué que le *CARA* comptait parmi les outils utilisés pour l'évaluation initiale. De ce nombre, 53 ont affirmé qu'il est l'outil *le plus fréquemment* utilisé à cette étape. Les 53 répondants ont décrit les avantages et les inconvénients du *CARA*.

Parmi les avantages, les répondants ont cité la double utilité du *CARA*, qui oriente à *la fois* le classement de l'étudiant *et* l'enseignement. Ils ont ajouté qu'en matière de classement, les résultats de ce test sont fiables, exacts et « généralement tout à fait conformes à la réalité ». Ils ont décrit le *CARA* comme un outil « souple et facile à utiliser », qui offre aux étudiants un choix d'extraits de texte. Les extraits sont au nombre des avantages pour plusieurs raisons : 1) leur contenu canadien; 2) l'intérêt des récits et leur adéquation culturelle; et 3) les niveaux de difficulté, qui vont de débutant à avancé. Un certain nombre de répondants ont dit apprécier le fait que le *CARA* est arrimé aux niveaux qui existent déjà dans les provinces et les territoires.

D'après les résultats de l'enquête, le *CARA* permet à l'évaluateur « d'établir un rapport avec l'étudiant », car l'administration du test suppose entre eux « une interaction, de la communication et l'échange de commentaires ». Par conséquent, les étudiants ne se sentent ni « menacés » ni « intimidés » par cette évaluation.

Au chapitre des inconvénients, celui qui revenait le plus souvent est lié au fait que l'administration du *CARA* prend beaucoup de temps, particulièrement lorsque l'étudiant possède de bonnes compétences en lecture. En deuxième lieu, ce test a été critiqué parce qu'il « ne permet pas d'évaluer les lecteurs dont les capacités sont très limitées ». En troisième lieu, la liste de mots gradués déplaît pour les raisons suivantes : 1) la liste de niveau 1 est trop difficile; 2) deux des mots — « *hymn* » et « *yacht* » — comportent un biais culturel; et 3) il n'existe pas de forme parallèle pour la liste de mots. Bien que le titre du test, *Canadian Adult Reading Assessment*, indique qu'il porte sur la lecture, bon nombre de répondants ont exprimé le souhait qu'il s'étende également à la numératie et à l'écriture.

### Évaluations authentiques

L'évaluation authentique peut se faire à l'aide d'une série de textes et de tâches, soit de mesures informelles mises au point par les éducateurs. Parmi tous les fournisseurs de services, la majorité des éducateurs ont déclaré utiliser des outils conçus par des praticiens pour l'évaluation initiale (68 pour cent), l'évaluation continue (72 pour cent) et l'évaluation finale (51 pour cent). Les tâches à exécuter requièrent l'application de connaissances ou de compétences dans des contextes qui rappellent les pratiques de littératie et de numératie utilisées à la maison, au travail, dans la collectivité et dans le cadre des études. En général, l'évaluation authentique s'effectue pendant la classe ou la séance individuelle, de sorte que l'éducateur peut immédiatement faire ses commentaires à l'étudiant. Il arrive parfois que des outils d'évaluation authentique soient intégrés à des programmes en vigueur dans d'autres régions, provinces ou territoires.

Comme l'évaluation authentique est mise au point par l'éducateur, chaque test est unique. Compte tenu des contraintes d'espace, seules trois évaluations authentiques utilisées pour l'étape initiale par divers types de fournisseurs de services sont présentées ici. La description qui suit est celle d'un test servant à l'évaluation initiale du niveau de littératie. Ce test global est utilisé par un enseignant du niveau collégial titulaire d'une maîtrise, qui compte plus de 20 années d'expérience dans le domaine de l'éducation de base des adultes.

Notre évaluation de la littératie se divise en quatre volets : entrevue, exercices phoniques, lecture et écriture. Nous commençons par l'entrevue et discutons avec l'étudiant des raisons qui l'ont incité à faire un retour aux études, de ses objectifs, de ses champs d'intérêt, etc., et nous lui expliquons le contenu de notre programme. Les exercices phoniques sont très simples : il suffit à l'étudiant de reconnaître une consonne ou un groupe de consonnes, de les prononcer et de citer un mot qui commence par le même son. Nous lui demandons ensuite de lire quelques mots de type « consonne, voyelle, consonne » et quelques mots dans lesquels le « e » est muet. Si les exercices phoniques révèlent que l'étudiant ne sait pas lire du tout, nous lui présentons un livre contenant des symboles simples dont il doit donner la signification. En général, les étudiants trouvent l'évaluation encourageante, parce que presque tout le monde peut reconnaître toutes les lettres, de sorte que chacun réussit au moins une partie du test.

Dans le volet lecture, on remet habituellement à l'étudiant une série d'articles choisis (tirés par exemple du *West Coast Reader*) et on lui

demande d'en choisir un qu'il se sent capable de lire, ne serait-ce qu'en partie. Une fois cet exercice terminé, nous lui proposons un article plus difficile ou plus facile, suivant la manière dont s'est déroulée la première lecture. Nous cherchons ainsi à mesurer son niveau de lecture et à découvrir les stratégies dont il se sert pour décoder le message. Après la lecture, nous lui posons des questions destinées à évaluer sa compréhension des articles ou nous lui demandons de nous parler d'un article en particulier, en lui permettant de le consulter.

Pendant le volet écriture, l'étudiant doit écrire l'alphabet, en caractères d'imprimerie ou non, compléter des phrases où il manque un ou plusieurs mots, répondre par écrit à quelques questions (p. ex., Quels sont vos aliments préférés?), puis décrire en quelques phrases (ou plus, si possible) un endroit où il a vécu ou composer un bref texte sur un sujet qui l'inspire.

L'évaluation peut prendre fin à tout moment, dès qu'il devient manifeste que l'étudiant ne pourra réaliser la tâche ou le niveau suivant.

Cette évaluation reflète les pratiques de littératie en salle de classe. Plusieurs collègues ont mis au point une évaluation qui « peut servir à déterminer le niveau d'apprentissage en lecture d'un étudiant, ses forces et ses faiblesses en écriture, ainsi que sa connaissance des concepts et des opérations mathématiques ». Par exemple, le département d'éducation de base du Vancouver Community College a publié un outil d'évaluation initiale qu'utilisent certains collèges en Colombie-Britannique. Dans les territoires, le Aurora College a mis au point le test de classement *Aurora College Placement Test*, et le Nunavut Arctic College a conçu des tests de classement en mathématiques, en inuktitut et en anglais.

En milieu de travail, on élabore plutôt des évaluations du rendement contextualisées, qui portent sur les compétences de base nécessaires dans le milieu de travail ou la profession. Un directeur qui coordonne des programmes de formation en milieu de travail a décrit comme suit l'évaluation initiale des employés qui exercent une profession spécifique :

L'évaluation se fait tout naturellement, dans le cadre d'une entrevue avec l'apprenant; on lui propose une série d'activités, il peut s'évaluer lui-même et choisir l'activité avec laquelle il est le plus à l'aise. Par exemple, pour des employés non diplômés dans le domaine des services à la petite enfance, nous avons utilisé un graphique de croissance et nous avons demandé aux participants de déterminer le poids et la taille d'un enfant de deux ans qui se situe dans le 50<sup>e</sup> centile pour son âge. Pour nous inspirer, nous consultons les profils des compétences essentielles. Les tâches présentent le niveau de complexité convenu et on peut aisément reproduire l'activité à partir

d'éléments qui se trouvent dans le milieu de travail pour mettre au point l'évaluation des besoins.

Des éducateurs en milieu de travail qui traitent avec diverses populations ont eu recours au cadre des compétences essentielles. Par exemple, une répondante travaille « dans un atelier protégé pour personnes aux prises avec des difficultés particulières ». L'un des outils qu'elle a créés a trait aux compétences essentielles dans un magasin de détail. Les résultats de l'évaluation permettent « d'adapter le programme de formation au niveau de compétence des participants ».

Un praticien titulaire d'une maîtrise et possédant plus de 10 années d'expérience en alphabétisation des adultes a décrit une évaluation initiale. Le travail de ce praticien s'inscrit dans un programme communautaire offert au centre-ville.

Quand je reçois en entrevue des étudiants éventuels au Centre, j'utilise le formulaire d'inscription du Centre comme outil d'évaluation. Ce formulaire a certainement un sens pour les étudiants et il est utilisé en contexte. Il me livre suffisamment de renseignements pour que je détermine s'il faut placer l'étudiant dans un groupe ou le confier à un tuteur; on peut s'occuper des besoins plus pointus par la suite, quand l'étudiant est plus à l'aise. En général, je l'invite dans mon bureau, où je le prie de s'asseoir et de jeter un coup d'œil au formulaire d'inscription pendant que je termine une tâche. Comme je suis occupé, l'étudiant ne se sent pas surveillé (bien que je sois conscient de ce qu'il fait); presque tous les étudiants répondent à autant de questions qu'ils le peuvent pendant cette période d'attente. Après un délai approprié, je lui accorde toute mon attention et, ensemble, nous passons le formulaire en revue. Les blancs, l'orthographe et les questions posées me permettent d'effectuer une évaluation initiale (qui manque certainement de précision) sans imposer à l'étudiant le stress associé à un « outil d'évaluation ». C'est une méthode plutôt élémentaire, mais elle fonctionne!

Cette description illustre bien les raisons pour lesquelles bon nombre de praticiens préfèrent l'évaluation authentique aux outils commerciaux. C'est par leur comportement que les étudiants s'expriment; si l'évaluation initiale provoque chez eux du stress et de l'anxiété, ils risquent de ne pas revenir. Ce praticien, comme beaucoup de ses collègues, s'intéresse au bien-être global des étudiants, y compris à leur état émotif, au lieu de se limiter aux résultats cognitifs d'une évaluation.

Au total, 267 répondants (67 pour cent) ont indiqué que l'évaluation authentique fait partie des tests d'évaluation initiale. De ce nombre, 125 ont affirmé que les outils élaborés par les éducateurs étaient les plus fréquemment utilisés à cette étape. Les 125 répondants ont décrit les avantages et les inconvénients de ces outils.

D'après leurs commentaires, l'évaluation authentique présente deux principaux avantages. Premièrement, ces outils sont conçus en fonction des besoins propres au programme et aux étudiants. Les tâches et les activités sont reliées aux résultats d'apprentissage, au programme d'enseignement ou au contenu du cours, de sorte que les enseignants peuvent utiliser les résultats du test pour classer les étudiants ou leur préparer un enseignement individualisé. Le contenu peut se rapporter aux compétences essentielles qui entrent en jeu dans un milieu de travail, c'est-à-dire que les enseignants peuvent partir des résultats du test pour élaborer un programme de formation adapté à l'étudiant. Les outils peuvent aussi être adaptés en fonction de la culture, des objectifs et des intérêts de l'apprenant. Enfin, ils peuvent être remaniés pour convenir à des personnes ayant des besoins particuliers, par exemple celles qui présentent une déficience intellectuelle.

Deuxièmement, les répondants ont souligné que les évaluations authentiques n'intimident pas les apprenants qui retournent aux études. Ces outils souples permettent à l'évaluateur et à l'étudiant de choisir les items de test qui conviennent à ce dernier. De plus, ils sont simples et faciles à administrer et à interpréter. Grâce à leur grande souplesse, au choix qu'ils offrent et à l'interaction entre l'évaluateur et l'étudiant, le climat est plus détendu pour l'étudiant. Étant donné la nature informelle de l'évaluation, les étudiants se sentent à l'aise et sont plus « disposés à prendre des risques ». En réduisant l'anxiété de l'étudiant et en allégeant le stress normalement lié aux tests, on « accroît la probabilité que l'évaluation reflète fidèlement les compétences de l'étudiant ».

Les répondants ont cité cinq principaux inconvénients inhérents à l'utilisation d'une évaluation authentique. En premier lieu, ces outils livrent des renseignements généraux sur les capacités de l'étudiant, mais ils en disent très peu au sujet de ses aptitudes d'apprentissage, données qui permettraient à l'enseignant de « cerner les aspects spécifiques que l'étudiant doit travailler ». En outre, un répondant a signalé que l'évaluation authentique « ne décèle pas la véritable source des troubles d'apprentissage ».

Elle met en évidence les symptômes plutôt que les causes sous-jacentes. » Par exemple, l'évaluation peut révéler que l'étudiant a des problèmes de compréhension, tout en demeurant muette quant à leurs causes. Par ailleurs, elle n'indique que grossièrement le niveau de rendement, si bien qu'on peut difficilement y recourir à des fins de classement. Plusieurs répondants ont déclaré que ces évaluations ont une portée limitée; elles mesurent les compétences en lecture et en écriture, mais elles restent partielles quant à d'autres aspects, comme la numératie, l'expression et l'écoute. Bref, à cause de leur nature générale, les outils d'évaluation authentique ont une portée limitée sur les plans du classement et de l'enseignement. De plus, ils ne peuvent servir à mesurer la progression selon les niveaux de lecture, car ils ne comportent pas de formes parallèles.

En deuxième lieu, les répondants ont dit craindre que ces outils ne soient pas reconnus par d'autres établissements. Autrement dit, les résultats de l'évaluation ne sont pas transférables entre les établissements. Par conséquent, on ne peut pas toujours les appliquer à l'évaluation finale.

En troisième lieu, l'efficacité de l'évaluateur au moment de l'administration et de l'interprétation dépend de son expérience. D'après un répondant, « la faiblesse potentielle de [l'évaluation authentique] tient au fait que seul un éducateur d'expérience peut évaluer le travail de l'étudiant et le classer au niveau adéquat ». Certains éducateurs, notamment les débutants, ne possèdent pas nécessairement la capacité d'observation voulue pour distinguer les points forts et les points faibles de l'étudiant. Le plus souvent, les éducateurs n'ont pas accès à une formation générale sur l'utilisation de ces outils, car chaque outil est propre au fournisseur de services qui l'a mis au point.

En quatrième lieu, l'interprétation des résultats peut s'avérer subjective, si bien qu'il n'y a pas consensus quant au classement et à l'enseignement convenant à l'étudiant. Un répondant a remarqué que « le point faible concerne l'interprétation des résultats d'un enseignant à l'autre, surtout quand il s'agit d'évaluer la capacité d'écriture. Il y a parfois divergence quant au niveau attribué au texte produit. »

Enfin, beaucoup de répondants ont mentionné que l'évaluation authentique demande du temps, à l'étape de la conception comme à celle de l'administration. Il est particulièrement

difficile pour les enseignants à temps partiel de trouver le temps de concevoir ces outils. Pour résumer, les éducateurs doivent mettre dans la balance le temps nécessaire à l'élaboration et à l'administration de ces outils, et les renseignements qu'ils révèlent en matière de classement et d'enseignement.

### **Évaluations uniformisées**

Les établissements qui accordent des unités, comme les collèges, les conseils/commissions scolaires et les centres d'apprentissage du Manitoba, préfèrent généralement les évaluations uniformisées aux évaluations diagnostiques ou axées sur les compétences (voir le tableau 3). L'adjectif « uniformisée » signifie que le test devrait toujours être administré et noté de la même manière. La plupart des tests uniformisés sont des évaluations normatives, c'est-à-dire qu'ils comparent la note de l'étudiant avec celles d'un groupe représentatif, également appelé groupe de référence.

### **Canadian Adult Achievement Test (CAAT)**

D'après notre enquête, le CAAT est l'évaluation uniformisée la plus fréquemment utilisée par les fournisseurs de services. Il mesure le niveau fonctionnel actuel de l'adulte sur le plan des mathématiques, de la lecture et du langage. Il comprend neuf sous-tests : vocabulaire visuel, compréhension de lecture, orthographe, arithmétique, résolution de problèmes, raisonnement mécanique, langage, sciences et aptitudes aux études. Il existe quatre niveaux de CAAT, chacun correspondant à un degré de scolarité et comportant une combinaison différente de sous-tests. Le niveau A, par exemple, vise les adultes qui comptent entre 1 et 3 années de scolarité en bonne et due forme, alors que le niveau D est destiné aux adultes qui en comptent 11 ou 12. Ce test, qui est étalonné auprès d'une population d'adultes, comporte des scores normatifs et des scores relatifs au contenu<sup>2</sup>.

Au total, 83 répondants (22 pour cent) ont indiqué que le CAAT comptait parmi les outils utilisés pour l'évaluation initiale. De ce nombre, 54 ont affirmé qu'il était l'outil *le plus fréquemment* utilisé à cette étape. Il ressort clairement que les 54 répondants ne sont pas toujours d'accord quant aux avantages et aux inconvénients du CAAT.

---

<sup>2</sup> Rappelons que par « test fiable » on entend un test dont les résultats scores sont constants à différents moments et dans différentes situations contextes; il semble donc que de nombreux répondants aient légèrement modifié le sens de ce terme.

De nombreux répondants ont dit apprécier le fait que le *CAAT* fournit à la fois des équivalents de niveau scolaire et des stanines. Les équivalents de niveau scolaire servent à orienter le classement, tandis que les stanines permettent de déceler les points forts et les points faibles de l'étudiant dans divers domaines. Parmi les principaux avantages du *CAAT*, beaucoup de répondants ont souligné sa fiabilité. D'après eux, « le *CAAT* s'avère fiable pour ce qui est du classement des apprenants adultes » dans des classes de formation de base des adultes (FBA). À l'inverse, d'autres ont plutôt affirmé que « les résultats *n'indiquent pas* avec précision les aptitudes en lecture et en numératie de l'apprenant ». Plus précisément, ces répondants estimaient que les équivalents de niveau scolaire obtenus grâce au *CAAT* étaient trop élevés et pouvaient donner lieu à « un classement inadéquat ». Certains ont émis l'hypothèse que les questions à choix multiple contribuent à gonfler le score obtenu, parce que l'étudiant peut « deviner » la bonne réponse.

Bon nombre de répondants étaient d'avis que le *CAAT* est facile à administrer et à noter, et qu'il n'exige pas que le personnel ait des compétences spécialisées. En outre, ils le considéraient comme une évaluation peu coûteuse parce qu'il peut se faire en groupe. Cependant, certains se sont plaints du fait qu'il est trop long à administrer et que cela fatigue le sujet.

Les résultats montrent que les répondants s'entendaient néanmoins sur quatre inconvénients. Premièrement, le *CAAT* peut avoir une incidence négative sur l'état émotif de l'étudiant. Pour reprendre les qualificatifs employés par les répondants, le *CAAT* peut être « intimidant », « angoissant » et « bouleversant »; certains ont même soutenu qu'il pouvait « provoquer de l'anxiété chez l'apprenant ». Deuxièmement, le *CAAT* présenterait « un biais en faveur de la population urbaine du Sud » et ne serait pas « adapté aux différences culturelles ». Troisièmement, le *CAAT* n'est pas le « meilleur outil pour évaluer les étudiants de niveaux plus faibles ». Quatrièmement, beaucoup de répondants ont signalé que le sous-test d'écriture était l'une des principales faiblesses, car le sujet n'a pas à rédiger de texte. D'ailleurs, le sous-test d'écriture n'est présent que dans le *CAAT* de niveau C et D : on demande alors aux étudiants de choisir parmi quatre phrases qui expriment toutes la même idée celle qui est écrite clairement et correctement.

### **Évaluations axées sur les compétences**

Environ 1 répondant sur 5 (20 pour cent) qui travaillent dans un établissement accordant des unités et 1 sur 4 (25 pour cent) qui sont rattachés à un programme communautaire ou en milieu de travail recourent aux évaluations axées sur les compétences (voir le tableau 3). Ces évaluations sont conçues de manière à mesurer les capacités et les connaissances par rapport à certaines compétences préétablies, notamment les compétences de base, les compétences professionnelles ou les aptitudes aux études. Ce type d'évaluation vise à mesurer les niveaux de littératie, de numératie ou les compétences essentielles d'un individu, afin de déterminer ce qu'il sait et ce qu'il peut faire dans des *contextes précis*. Son rendement est comparé à une série d'aptitudes précises, définies au préalable, dans une matrice de compétences. Les tests à référence critérielle peuvent également se rattacher à la catégorie des évaluations axées sur les compétences, parce que le rendement de l'étudiant est évalué en fonction d'un contenu uniforme ou pédagogique. L'évaluation à référence critérielle est reliée à des objectifs pédagogiques, et chaque item est conçu pour mesurer la réalisation d'objectifs déterminés.

Il faut souligner que l'évaluation authentique et l'évaluation axée sur les compétences se ressemblent quant à la nature de certaines tâches à effectuer. La principale différence entre elles tient au fait que l'évaluation axée sur les compétences mesure le rendement de l'étudiant par rapport à une série de compétences ou de résultats préétablis. En outre, les évaluations authentiques sont généralement élaborées par des éducateurs, tandis que la plupart des évaluations axées sur les compétences, comme le *Test of Workplace Essential Skills (TOWES)* et le *Common Assessment of Basic Skills (CABS)*, sont des produits commerciaux.

### **Common Assessment of Basic Skills (CABS)**

D'après notre enquête, le *CABS* est l'évaluation axée sur les compétences la plus fréquemment utilisée par les fournisseurs de services. Il est conçu de manière à ce que les compétences de l'individu soient mises en parallèle avec les cinq niveaux de la *matrice des résultats d'apprentissage*<sup>3</sup>, créée en Ontario. Le *CABS* peut servir au classement et au choix du matériel, et ne peut être administré qu'à une seule personne à la fois.

---

<sup>3</sup> On travaille actuellement à établir une correspondance entre ces cinq niveaux et les niveaux établis dans d'autres provinces et territoires.

Le manuel de 380 pages qui accompagne le *CABS* décrit un processus en quatre étapes : premier contact avec l'étudiant, entrevue, évaluation et suivi. Le manuel contient un guide d'entrevue, des formulaires et des exemples de démonstrations. Le manuel et l'évaluation sont accessibles en ligne.

À l'aide de démonstrations, le *CABS* révèle les compétences en communication (lecture, écriture, expression et écoute) et en numératie aux cinq niveaux de la matrice. Les démonstrations se composent d'activités qui sont reliées à des résultats d'apprentissage et qui ressemblent à des tâches réelles associées aux objectifs de l'apprenant. Chaque démonstration est accompagnée d'une page de directives destinées à l'évaluateur. Lorsqu'une démonstration est terminée, l'évaluateur compare le travail de l'étudiant à des indicateurs de rendement et de réussite figurant sur la page. Cette échelle descriptive aide l'évaluateur à déterminer le(s) niveau(x) de l'étudiant et ses compétences. Le manuel du *CABS* contient 94 démonstrations, soit entre 17 et 19 pour chacun des 5 niveaux. Aucune étude n'a été effectuée pour établir des mesures psychométriques comme la fiabilité et la validité.

Au total, 71 répondants (18 pour cent) ont indiqué que le *CABS* comptait parmi les outils utilisés pour l'évaluation initiale. De ce nombre, 26 ont affirmé qu'il était l'outil *le plus fréquemment* utilisé à cette étape. Les 26 répondants ont décrit les avantages et les inconvénients du *CABS*. Il convient de souligner que 25 de ces 26 répondants provenaient de l'Ontario.

Les répondants aiment le *CABS* parce qu'il cumule trois utilités. D'abord, il établit le niveau de l'étudiant en matière de communication et de numératie, suivant les cinq niveaux de la *matrice des résultats d'apprentissage* de l'Ontario. Cela peut servir au classement et au choix du matériel. Ensuite, « le *CABS* est pertinent quant aux rapports qu'il faut envoyer à notre ministère ». De fait, le *CABS* est compatible avec l'obligation de rendre compte au ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) de l'Ontario, parce qu'il a été approuvé par ce dernier et qu'il cadre avec la *matrice des résultats d'apprentissage* de l'Ontario. Enfin, les résultats du test sont transférables lorsqu'un étudiant passe à un autre programme, puisque le *CABS* est un outil reconnu à l'échelle provinciale et est utilisé par des fournisseurs de services partout en Ontario.

Du point de vue des caractéristiques du *CABS*, les répondants le considèrent comme un test convivial et facile à administrer. Ils apprécient la très grande diversité des démonstrations contenues dans le manuel, car ils peuvent ainsi choisir des activités qui correspondent aux objectifs et aux intérêts de l'étudiant. De plus, ils apprécient les démonstrations proprement dites, parce qu'elles reflètent des activités bien réelles. Enfin, certains répondants ont remarqué que le *CABS* n'a rien de menaçant, parce qu'il « n'est pas trop formel, ne ressemble pas trop à un test et repose sur des exemples réels ».

Si bon nombre de répondants ont relevé la diversité des démonstrations, d'autres ont affirmé qu'ils aimeraient « en voir plus » dans la prochaine version. L'une des demandes qui revenaient fréquemment concernait des démonstrations « reliées au milieu de travail ». Les répondants ont reconnu que le *CABS* est long à administrer et qu'il « se répartit souvent sur deux séances ». Ils estimaient toutefois que « ce n'était pas du temps perdu parce que le test permet de découvrir les antécédents de l'apprenant et ses objectifs ».

### **Des outils pour l'avenir**

Quel type d'outils d'évaluation aimeriez-vous voir élaborer dans l'avenir? Cette question a donné lieu à une longue liste de souhaits par les 330 répondants, depuis les outils qui évaluent l'état de préparation au marché du travail et aux études jusqu'à ceux qui décèlent l'anxiété provoquée par les mathématiques. En dépit de cette disparité, l'analyse des données a révélé que les souhaits les plus fréquents touchaient, dans l'ordre, des outils permettant d'évaluer 1) la littératie et la numératie élémentaires; 2) les capacités de calcul et d'écriture; et 3) les troubles d'apprentissage. Les répondants souhaitaient que les outils soient conviviaux et adaptés à la culture des Premières nations ainsi qu'à celle des étudiants dont l'anglais est la langue seconde.

### **Outils d'évaluation de la littératie et de la numératie élémentaires**

Parmi les répondants, la demande qui revenait le plus souvent visait un outil qui pourrait être administré à des étudiants dont le niveau et les processus de littératie et de numératie sont très élémentaires. Les répondants désiraient un outil convivial qui n'intimiderait pas l'apprenant ni l'évaluateur, ce dernier étant souvent un bénévole. Ils désiraient aussi que ce même outil mesure la progression; autrement dit, qu'il comporte des formes ou des composantes parallèles pour servir à l'évaluation initiale, à l'évaluation

continue et à l'évaluation finale. Les répondants voulaient également qu'il puisse orienter l'enseignement, c'est-à-dire qu'il soit accompagné de documentation établissant un lien entre les résultats de l'évaluation et l'enseignement. Plusieurs répondants ont ajouté qu'ils souhaitaient pouvoir utiliser cet outil avec des étudiants dont l'anglais est la langue seconde et avec des étudiants en alphabétisation.

Étant donné que les outils actuels ne permettent pas une évaluation globale des étudiants dont le niveau de littératie et de numératie est faible, il est essentiel d'élaborer un outil de cette nature. Pour l'instant, trois outils d'évaluation commerciaux canadiens destinés aux adultes sont utilisés au pays : le *CAAT*, le *CARA* et le *CABS*. Chacun d'eux comporte des avantages et des inconvénients pour ce qui est d'évaluer le niveau de littératie et de numératie d'apprenants qui en sont à leurs premiers pas en lecture et en écriture. Par exemple, le *CARA* ne contient aucun outil permettant d'évaluer le répertoire des mots perçus de façon globale par le lecteur, sa connaissance des phonèmes et ses connaissances phonétiques. De plus, il ne s'agit pas d'un outil complet, car il n'évalue que la lecture.

### ***Outils d'évaluation de la numératie et de l'écriture***

Il existe plusieurs outils uniformisés, diagnostiques et axés sur les compétences qui contiennent des sous-tests de numératie et d'écriture. On peut donc se demander pourquoi les répondants ressentent le besoin d'un nouvel instrument pour évaluer les capacités dans ces deux domaines. Rappelons qu'avant tout, les répondants souhaitent un outil convivial et adapté aux différences culturelles, qui n'est pas menaçant et qui met l'accent sur *une seule* compétence, soit la numératie ou l'écriture. Autrement dit, ils veulent un instrument qui évalue en profondeur, et non un sous-test qui porte sur l'écriture ou la numératie de manière superficielle.

### ***Numératie***

Les répondants ont exprimé le besoin de disposer d'un outil qui mesure le niveau, les aptitudes et les processus en matière de numératie, ainsi que la compréhension conceptuelle. Ils ont dit souhaiter un test fondé sur des tâches *authentiques* ayant des applications pratiques et réelles, propre à mesurer tous les niveaux de mathématiques, depuis l'élémentaire jusqu'au collégial.

Voici le commentaire d'un répondant : « J'aimerais un outil d'évaluation de la numératie qui ne se limite pas à une série de problèmes. La plupart des tests sont trop difficiles pour les apprenants, et ils ne fournissent pas suffisamment de renseignements pour permettre de planifier un enseignement efficace. » Certains répondants souhaitaient que l'outil fasse ressortir les troubles d'apprentissage et orientent l'enseignement, tandis que d'autres désiraient plutôt qu'il mesure l'état de préparation aux études et détermine le classement dans les programmes. L'un des répondants a souligné le besoin d'un outil de sélection initiale rapide conçu à des fins de classement. Certains désiraient un outil uniformisé et étalonné auprès d'adultes, alors que d'autres voulaient un outil diagnostique permettant de repérer les points forts et les points faibles.

### **Écriture**

Les répondants désiraient un outil d'évaluation de l'écriture créatif et intéressant, qui obligerait l'étudiant à écrire. Un enseignant a souligné que « dans bien des cas, on demande à l'étudiant évalué de nommer le type d'erreurs qui se trouvent dans des phrases à analyser ou simplement de répondre à des questions à choix multiple ». Ces tâches ne sauraient être considérées comme des mesures valides, car l'aptitude évaluée — l'écriture — n'entre pas en jeu.

Les répondants ont dit vouloir un outil permettant de dégager les principaux points forts et points faibles de l'étudiant et, par conséquent, d'orienter l'enseignement. Par exemple, une répondante souhaitait un outil comportant les stratégies à enseigner pour combler les lacunes de l'étudiant. L'administration d'un test d'écriture peut s'avérer simple, mais sa notation et son interprétation ne le sont pas. Les répondants ont demandé des directives qui les aideraient à interpréter le texte produit et à donner des commentaires à l'étudiant.

### **Troubles d'apprentissage**

Quand un étudiant a du mal à apprendre, on se demande immédiatement pourquoi. Très souvent, les éducateurs pensent que les problèmes de ce genre découlent d'un trouble d'apprentissage qui n'a jamais été décelé. Il n'est donc pas étonnant que bon nombre de répondants souhaitent un outil diagnostique capable de détecter les troubles d'apprentissage.

Avant qu'un individu soit considéré comme ayant un trouble d'apprentissage, il doit remplir quatre conditions :

- il possède une intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne;
- il existe un écart entre les résultats de son test d'intelligence et ceux de son test de connaissances;
- son degré de réussite ne concorde pas avec son âge ni avec ses aptitudes;
- son problème d'apprentissage ne résulte pas principalement d'une déficience visuelle, auditive, motrice ou mentale, d'un trouble émotionnel ou d'un désavantage lié à son milieu, à sa culture ou à ses moyens financiers.

Pour confirmer la présence de ces conditions, il faut administrer une batterie de tests psychopédagogiques. Notamment, seul un test d'intelligence, comme l'*échelle d'intelligence Stanford-Binet* ou l'*échelle d'intelligence de Wechsler-Bellevue pour adultes révisée*, permet de déterminer si l'intelligence de l'individu est moyenne ou supérieure à la moyenne, et seuls un psychologue agréé ou un évaluateur possédant les titres de compétences voulus peuvent administrer ces tests.

Bon nombre de répondants ont dit vouloir un « outil d'évaluation permettant de déceler la possibilité d'un trouble d'apprentissage et de déterminer l'enseignement approprié ». Le rapport de suivi découlant d'une évaluation psychopédagogique ne précise pas toujours les stratégies de lecture que l'étudiant doit acquérir pour lire avec aisance. Ce problème est peut-être dû au fait que l'évaluateur est généralement un psychologue et non un orthopédagogue. D'une part, un outil d'évaluation diagnostique constitue un moyen efficace d'identifier les processus cognitifs qu'utilise l'étudiant pour décoder les mots et comprendre un texte. Ce genre de test peut être administré aussi bien par un orthopédagogue que par un enseignant. Les outils diagnostiques ne mènent pas à un verdict, comme « trouble d'apprentissage », mais ils livrent les renseignements nécessaires, par exemple des stratégies précises, pour orienter efficacement l'enseignement. D'autre part, une évaluation psychopédagogique présente l'avantage de fournir habituellement à l'apprenant le « type de documents nécessaires pour que des accommodements soient possibles au niveau postsecondaire ».

En résumé, bien que les répondants souhaitent un outil d'évaluation capable de déceler les troubles d'apprentissage, il n'est tout simplement pas possible d'investir dans la conception de ce genre d'outil, car le diagnostic suppose une batterie de tests administrés par des spécialistes. Il existe toutefois un outil de dépistage pour les adultes susceptibles de présenter un trouble d'apprentissage. Il a été conçu par Troubles d'apprentissage — Association canadienne (TAAC) au début des années 1990 et été perfectionné en 1999 dans la publication *Cap sur l'alphabétisation : Identifier les adultes qui ont des troubles d'apprentissage et leur enseigner*. Cet outil de dépistage peut servir à détecter « la possibilité d'un trouble d'apprentissage [...]. Même s'il ne s'agit pas d'une évaluation à proprement parler, il est très pratique pour identifier le mode d'apprentissage d'un individu qui pourrait avoir besoin d'accommodements dans le milieu de travail ou en classe. »

Au cours des 20 dernières années, j'ai animé des dizaines d'ateliers sur l'évaluation partout au Canada. Les éducateurs qui y ont assisté exprimaient continuellement leur frustration de ne pas pouvoir repérer les étudiants susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage. Peut-être devons-nous, en qualité d'éducateurs, prendre un peu de recul et adopter un point de vue différent sur la question. Au lieu de penser à notre incapacité de diagnostiquer un trouble d'apprentissage, nous pourrions penser aux stratégies qu'utilise l'étudiant pour traiter les imprimés et les écrits. Le recours à une batterie de tests psychopédagogiques pour diagnostiquer des problèmes d'apprentissage nécessite qu'on ait accès à des spécialistes agréés et à du financement au sein des programmes, tandis que dans le cas des évaluations diagnostiques portant sur la manière dont l'étudiant traite les imprimés et les écrits, il suffit qu'il soit prévu dans les programmes que les enseignants reçoivent la formation voulue pour administrer et interpréter ces évaluations. Une fois que les éducateurs auront été formés et auront pris de l'assurance, ils pourront se servir d'outils diagnostiques pour déterminer les forces et les faiblesses de l'étudiant sur le plan de l'apprentissage, puis exploiter ces renseignements pour mettre au point un enseignement adéquat.

### OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

Les éducateurs se demandent souvent : « Quel est le meilleur outil pour notre programme? » La réponse à cette question dépend en partie de l'objectif de l'évaluation. Les résultats de l'enquête révèlent que les éducateurs estiment que les principaux objectifs de l'évaluation sont son potentiel pour déterminer le classement (80 pour cent), pour orienter l'enseignement ou la formation (70 pour cent) et pour établir un point de référence ou un niveau de compétence (62 pour cent). Seulement 21 pour cent des répondants ont indiqué que l'évaluation avait pour but de mesurer les progrès.

Les outils et les méthodes d'évaluation devraient être pertinents et compatibles avec l'objectif et le contexte de l'évaluation. À titre d'exemple, si l'objectif visé est de déterminer le classement, l'éducateur devrait utiliser un instrument valide et fiable qui repose sur des théories et des pratiques actuelles. Si l'objectif consiste à orienter l'enseignement, l'outil devrait évaluer en profondeur la manière dont l'étudiant traite les imprimés et les écrits. Si l'objectif est d'établir un point de référence ou un niveau de compétence, l'outil devrait être arrimé aux normes provinciales, territoriales ou nationales. Finalement, si l'objectif de l'évaluation est de mesurer le progrès, l'outil devrait comporter des formes parallèles et refléter les pratiques pédagogiques. Malheureusement, les éducateurs ne sont pas toujours en mesure de choisir les outils appropriés pour un objectif donné parce que les politiques éducatives et certaines contraintes dictent souvent l'utilisation de tel ou tel outil.

Deux questions de l'enquête portaient sur les objectifs de l'évaluation. La première question se composait d'une liste d'objectifs pour l'évaluation initiale; on demandait aux répondants si leur programme considérait chaque objectif comme étant principal, secondaire ou tertiaire. Pour la deuxième question, les répondants devaient indiquer les trois facteurs les plus importants dans le choix d'un outil d'évaluation. Dans cette section, nous examinons la pertinence et la compatibilité des outils d'évaluation utilisés par les répondants par rapport aux objectifs et au contexte de l'évaluation.

### Déterminer le classement

Les résultats indiquent clairement que pour la majorité des répondants (80 pour cent), l'objectif premier de l'évaluation initiale dans leur programme est de déterminer le classement de l'étudiant.

De plus, le facteur qui revient le plus souvent pour le choix d'un outil d'évaluation est sa capacité à fournir de l'information pour le classement; 57 pour cent des répondants ont indiqué ce facteur. Étant donné que les répondants ont mentionné que l'un des principaux objectifs de l'évaluation était de déterminer le classement, les éducateurs et les décideurs doivent s'assurer que les évaluations qu'ils utilisent ou imposent déterminent avec précision le niveau de compétence de l'étudiant.

Dans un milieu d'apprentissage idéal, les outils d'évaluation servant à déterminer le classement répondraient aux critères suivants. Ce serait des outils d'évaluation valides et fiables qui refléteraient les théories et les programmes d'enseignement actuels de littératie et de numératie. De plus, ils seraient étalonnés auprès d'une population adulte et exempts de biais. Un grand nombre d'évaluations ne traduisent pas précisément le niveau de compétence de l'étudiant parce qu'elles ne répondent pas à cette série de critères. Un répondant a spécifié que l'outil d'évaluation dont on se sert au Nunavut « se révèle inadéquat pour déterminer le classement ou s'assurer que l'étudiant est classé au bon niveau. Cela influe sur le succès des étudiants dans notre programme. » Un répondant de la Colombie-Britannique a écrit que « c'est très stressant pour les étudiants et l'enseignant lorsqu'une personne est classée à un niveau plus élevé que celui indiqué par l'évaluation ». Même si les éducateurs reconnaissent les limites des outils qu'ils utilisent, ils continuent à s'en servir pour plusieurs raisons. Par exemple, 50 répondants (13 pour cent) ont déclaré qu'on leur imposait l'utilisation de certains outils d'évaluation. De ce nombre, 25 ont indiqué que les outils imposés étaient inappropriés. D'autres éducateurs ont avoué ne pas avoir le temps ou le financement pour faire des recherches afin de mieux connaître la multitude d'outils et de méthodes qui existent aujourd'hui.

### Validité

Le document Principes relatifs aux pratiques d'évaluation équitable au Canada (1993) mentionne que la validité est rehaussée lorsque l'outil d'évaluation reflète les buts et les objectifs pédagogiques, et est compatible avec la démarche pédagogique. Pourtant,

plusieurs tests utilisés pour déterminer le classement ne reflètent pas les buts et les objectifs du programme d'enseignement. À titre d'exemple, le Canadian Achievement Survey Test (CAST) a été critiqué par l'un des répondants parce que « la section mathématique ne correspond pas au nouveau programme d'enseignement des mathématiques. Le test de mathématiques classe les étudiants à un niveau plus élevé qu'il le devrait si on se basait sur le nouveau programme de mathématiques. » Selon une analyse de ce test, il n'existe aucune donnée de validité pour le CAST, et « les utilisateurs doivent se fier à leur jugement quant à la validité apparente des items » (Daniel, 2001). Si les compétences qu'un test mesure ne correspondent pas à ce qui est enseigné et appris dans le système d'éducation de base des adultes, il faut agir avec circonspection lorsque le test sert à déterminer le classement.

### **Fiabilité**

La fiabilité fait référence au degré de constance des scores du test au fil du temps et dans divers contextes. La longueur du test est l'un des facteurs qui influence la fiabilité; ceux qui comprennent un grand nombre d'items de test présentent une plus grande fiabilité. L'un des répondants qui utilisaient le *Brigance Diagnostic Reading Inventory of Essential Skills* a déclaré que « comme outil de classement initial, je ne crois pas qu'il donnait une évaluation très juste. L'échantillonnage de questions était trop réduit. » En fait, par le passé, le test *Brigance* a été critiqué dans un article du *Mental Measurements Yearbook* pour son manque de données psychométriques sur la fiabilité (Matuszek, 1985). La fiabilité du *CABS* s'avère également discutable, car les instructions ne précisent pas combien de démonstrations il faut compléter dans chacun des domaines. Cette lacune peut entraîner un échantillonnage inadéquat. Dans le pire des cas, un éducateur pourrait demander à un apprenant de n'effectuer qu'un petit nombre de démonstrations pour déterminer son classement. Un des répondants a mentionné que certaines démonstrations du *CABS* pourraient ne pas « démontrer le niveau réel d'alphabétisation et de formation de base ».

### **Populations d'étalonnage**

Dans l'enquête, 51 répondants (13 pour cent) qui administraient des évaluations pour déterminer le classement ont utilisé des instruments qui ont été uniformisés et étalonnés au sein d'une population d'enfants et d'adolescents plutôt que chez des adultes. Par exemple,

## OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

---

le *Canadian Achievement Test (CAT)*, le *Canadian Test of Basic Skills (CTBS)* et les *Gates-MacGinitie Reading Tests (tests de lecture de Gates-MacGinitie)* ont été uniformisés et étalonnés auprès de groupes d'élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année (5<sup>e</sup> secondaire) du système d'écoles publiques. En un mot, les tests étalonnés à partir d'un groupe de référence composé d'enfants et d'adolescents ne fournissent pas une mesure juste des compétences des adultes en littératie et en numératie. Malgré leurs limites évidentes, on utilise toujours ces tests pour le classement. En fait, seul un faible pourcentage des répondants (15 pour cent) qui utilisaient des outils pour déterminer le classement estimait que la population d'étalonnage était un facteur important dans le choix d'un test.

Au total, 39 répondants (10 pour cent) ont utilisé le *CAT* pour l'évaluation initiale. Deux répondants qui se servaient du *CAT* ont mentionné que « le test peut donner une évaluation inexacte des compétences, généralement plus basse qu'à la normale » et que « la partie écrite ne reflète pas nécessairement de façon juste le classement de l'étudiant ». Selon une analyse récente (Soares, 2005), le *CAT-3* est un outil de mesure bien construit en ce qui a trait aux aptitudes de base en lecture et en mathématiques. Cependant, ce test n'a pas été conçu pour une population adulte; il a été conçu pour des élèves de 11 à 20 ans. Les normes, qui ont été élaborées à partir d'un échantillon de 44 529 élèves du système d'écoles publiques, sont exprimées en équivalents de niveau scolaire. Par conséquent, il est fort probable que le *CAT-3* donne une image déformée des compétences des adultes.

Seulement 3 répondants (1 pour cent) ont utilisé le *Canadian Test of Basic Skills — Forms 7 and 8 (CTBS)*. Un éducateur qui enseigne dans un collège a mentionné que le *CTBS* « ne reflète pas toujours avec précision les aptitudes ou les compétences de l'étudiant (c.-à-d. que parfois les étudiants plus faibles obtiennent un score plus élevé que leur niveau de compétence réel). » Un autre répondant qui a déjà travaillé dans un collège où l'on administre le *CTBS* a signalé que le *CTBS* « est utilisé depuis de nombreuses années; on sait qu'il n'est pas précis pour les adultes et on ne l'utilise que pour le classement initial. » Le fait que seuls trois éducateurs se servent de cet outil peut paraître peu significatif. Cependant, lorsqu'on considère le nombre d'étudiants qui ont été évalués avec cet instrument au fil des ans, on se rend compte de l'impact que peut avoir un seul outil entre les mains de quelques personnes.

Certains établissements continuent d'utiliser un outil, même s'ils en connaissent les limites. Bien qu'il n'existe pas de données pour vérifier cette hypothèse, on peut présumer que certains éducateurs développent un lien émotif avec les tests qu'ils utilisent. Les éducateurs connaissent les limites du test, mais continuent à s'en servir parce que son administration, sa notation et son interprétation leur sont familières. Cette familiarité avec le test leur procure un sentiment d'aise.

### **Biais**

Les biais surviennent dans les tests lorsque les items mesurent systématiquement les groupes différemment selon leur origine ethnique, leur sexe ou leur âge. De nombreux répondants ont signalé que les tests dont ils se servent présentent des biais culturels, en particulier envers les étudiants des Premières nations et ceux pour qui l'anglais est une langue seconde. Un répondant a mentionné que « le CAT/2 a des biais culturels, car il ne mesure pas le savoir traditionnel des Premières nations et qu'en général, les étudiants des Premières nations sont classés à un niveau plus bas que nécessaire avec le CAT/2. » Si les éducateurs utilisent des évaluations qui comportent des biais à l'égard de groupes précis au sein de la population, les scores de ces étudiants pourraient être inférieurs et ne pas refléter leurs compétences réelles.

Kline (2004) admet que « la plupart des tests d'habileté cognitive soulèvent des questions quant aux biais potentiels » (p. 550) (traduction libre). Kline a analysé la relation entre les résultats sur les sous-échelles du *Test of Workplace Essential Skills (TOWES)* et les variables démographiques de sexe et de langue. Kline a découvert des « différences dans tous les *scores moyens des sous-échelles* pour les groupes linguistiques. Dans chaque cas, les groupes non anglophones ont obtenu des scores d'environ 10 pour cent inférieurs à ceux dont la langue maternelle était l'anglais » (p. 558) (traduction libre). Il faut savoir que les *items* ne présentaient pas de biais en faveur d'un sexe ou d'une langue lorsque Kline a analysé le fonctionnement différentiel des items (FDI). Cependant, dans sa conclusion, Kline signale que « la différence statistiquement significative dans les niveaux de compétence estimés suggère qu'on devrait prendre en compte le fait que l'anglais est la langue maternelle ou non du sujet pour la conception des items et l'interprétation des résultats dans les sous-échelles » (p. 558) (traduction libre). Qu'est-ce que cela veut dire pour les éducateurs? L'étude de Kline sous-entend que si les éducateurs pensent qu'un test

présente un biais, ils devraient ajuster les scores en conséquence si les résultats sont utilisés pour déterminer le classement.

### **Orienter l'enseignement et la formation**

Un protocole d'évaluation des étudiants peut servir à concevoir des programmes adaptés aux besoins, à élaborer des plans de cours, à choisir du matériel et à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement efficaces. Le degré d'utilité de l'évaluation dans la planification de l'enseignement dépend de la formation et de l'expérience des évaluateurs ainsi que de leur habilité à interpréter les évaluations. Un répondant a écrit : « De nombreux étudiants ne reçoivent pas un enseignement adéquat parce que nous ne sommes pas formés pour évaluer leurs véritables troubles d'apprentissage. Souvent, c'est au petit bonheur la chance. » Les éducateurs qui enseignent aux adultes ont besoin « d'une formation adéquate sur les outils d'évaluation et de soutien pour concevoir du matériel pédagogique basé sur la notation et l'interprétation des résultats des évaluations. » L'évaluation initiale fournit aux éducateurs un portrait des capacités de l'étudiant à un moment et à un lieu précis, alors que l'évaluation continue offre un montage évolutif de ses comportements et de ses habitudes de lecture. L'évaluation continue permet également aux étudiants de suivre leur progrès et de déterminer s'ils bénéficient de l'enseignement; si l'évaluation indique peu ou pas de progrès, alors l'enseignement doit être modifié.

La batterie d'outils d'évaluation peut combiner des mesures formelles, telles des outils d'évaluation commerciaux, et des méthodes informelles, comme les entrevues, les aide-mémoire, les fiches anecdotiques, l'observation, les entretiens, les activités de démonstration, l'analyse des méprises, les dossiers d'évaluation, les guides d'auto-évaluation de l'apprentissage, l'évaluation par les pairs et les échantillons d'écriture. Les résultats indiquent que les répondants utilisent une batterie de mesures formelles et informelles, avec un plus grand pourcentage de répondants qui se servent de méthodes informelles pour orienter l'enseignement. Au total, 92 pour cent des répondants utilisaient des outils commerciaux pour l'évaluation initiale et 72 pour cent pour l'évaluation continue, tandis que 99 pour cent des répondants se servaient de méthodes informelles pour l'évaluation initiale et 98 pour cent pour l'évaluation continue.

### Méthodes informelles

Les méthodes informelles peuvent possiblement dévoiler les réalités complexes de l'apprentissage. L'observation, par exemple, peut s'avérer un outil d'évaluation très puissant. On pourrait remarquer qu'un étudiant préfère « s'en tenir aux faits » plutôt que de « lire entre les lignes ». Les méthodes informelles permettent aux éducateurs d'interagir avec l'étudiant pour explorer davantage ce phénomène. Les évaluations commerciales, en revanche, n'offriraient qu'une réponse simpliste à cette situation : l'étudiant doit apprendre à faire des déductions. Toutefois, grâce aux méthodes informelles, comme les entretiens, on pourrait découvrir que l'étudiant ne se rend pas compte qu'il peut agir sur le texte et faire des déductions. Des conversations avec les étudiants sur la différence qui existe entre « lire les lignes » et « lire entre les lignes » peuvent aider les éducateurs à comprendre jusqu'à quel point l'étudiant est en mesure d'agir sur le texte.

Certaines méthodes informelles sont utilisées par la majorité des répondants, alors que d'autres sont moins généralisées. À titre d'exemple, 80 pour cent des répondants disaient se servir de l'observation pour l'évaluation continue, alors que seulement 16 pour cent des répondants avaient recours à l'évaluation par les pairs (voir le tableau 4).

Tableau 4. Méthodes utilisées au cours des diverses étapes d'évaluation (N=395)

	3	1	7	2	24	6
Aucune	3	1	7	2	24	6
Entrevues	381	96	230	58	284	72
Aide-mémoire	190	48	200	51	121	31
Fiches anecdotiques	168	42	211	53	123	31
Observation	260	66	316	80	167	42
Entretiens	106	27	161	41	87	22
Activités de démonstration	132	33	241	61	145	37
Analyse des méprises	95	24	64	16	23	6
Dossier d'évaluation	50	13	153	26	110	28
Guides d'auto-évaluation de l'apprentissage	69	17	144	36	77	19
Évaluation par les pairs	8	2	55	14	15	4
Echantillons d'écriture	314	79	280	7	187	47

Bien que les entrevues, l'analyse des méprises et les échantillons d'écriture soient utilisés à toutes les étapes d'évaluation, les répondants les préfèrent au moment de l'évaluation initiale. De même, les aide-mémoire, les fiches anecdotiques, l'observation, les entretiens, les démonstrations, les dossiers, les guides d'auto-évaluation de l'apprentissage et l'évaluation par les pairs sont utilisés à toutes les étapes d'évaluation; pourtant, les répondants préfèrent avoir recours à ces méthodes pour l'évaluation continue. Plusieurs de ces méthodes, comme le dossier, les entretiens, les fiches anecdotiques et l'observation se prêtent à l'évaluation continue par leur nature puisqu'elles doivent être mises en œuvre et documentées pendant un certain temps.

### **Choisir les outils appropriés**

Les résultats démontrent que pour un pourcentage élevé de répondants (70 pour cent), le principal *objectif* de l'évaluation initiale dans leur programme est de contribuer à la planification de l'enseignement individualisé. Pourtant, un pourcentage significativement moins élevé de répondants (18 pour cent) ont signalé que la capacité d'un outil à fournir des renseignements diagnostiques pour l'enseignement constituait un *facteur* important dans le choix d'un outil d'évaluation. Dans le même ordre d'idées, 64 pour cent des répondants ont indiqué que l'*objectif* principal de l'évaluation initiale est d'identifier les forces et les faiblesses des étudiants. Pourtant, seulement 39 pour cent des répondants ont signalé que la capacité d'un outil à évaluer les forces et les faiblesses constituait un *facteur* important dans le choix d'un outil d'évaluation. Cet ensemble de résultats soulève l'hypothèse que les éducateurs qui cherchent des outils d'évaluation pour orienter l'enseignement pourraient choisir des instruments inappropriés.

Les données confirment cette hypothèse. Au total, 294 répondants ont indiqué que l'objectif principal de l'évaluation initiale de leur programme était d'orienter l'enseignement ou d'identifier les forces et les faiblesses des étudiants. Cependant, seuls 102 de ces répondants ont effectivement choisi et utilisé des outils d'évaluation qui répondent à ces objectifs adéquatement. Autrement dit, seulement un éducateur sur trois utilise des outils susceptibles de satisfaire l'objectif fixé, soit contribuer à orienter l'enseignement. Dans la plupart des cas, les répondants utilisaient des outils qui conviennent mieux pour déterminer le classement. À titre d'exemple, 22 des 294 répondants (7 pour cent) se sont fiés uniquement à un instrument commercial — le

CAAT — pour l'évaluation initiale. Ce test uniformisé est désuet et ne reflète pas les conceptions récentes sur le processus de lecture; en conséquence, il ne fournit pas assez de renseignements pour orienter l'enseignement et révéler le processus d'apprentissage.

L'Association internationale pour la lecture est également préoccupée par les tests qui définissent la lecture comme un ensemble de compétences distinctes, au lieu d'un ensemble de pratiques et de processus, surtout lorsque ces tests servent à orienter l'enseignement.

L'assemblée des délégués de l'Association internationale pour la lecture a adopté la résolution suivante :

L'évaluation de la lecture doit refléter les progrès effectués dans la compréhension du processus de lecture. En tant que professeurs de littératie, nous nous inquiétons du fait que les décisions pédagogiques sont trop souvent effectuées à partir d'évaluations qui définissent la lecture comme une séquence de compétences distinctes que les étudiants doivent maîtriser pour devenir des lecteurs. De telles évaluations entraînent un enseignement inadéquat. (p. 1) (traduction libre)

En tant qu'éducateurs, nous devons nous assurer que les outils d'évaluation dont nous nous servons correspondent à l'objectif pour lequel ils ont été conçus.



### PRATIQUES D'ÉVALUATION

#### Méthodes et pratiques efficaces

Nous avons fourni aux répondants une liste des meilleures pratiques afin qu'ils indiquent lesquelles sont intégrées à leur programme. Les deux pratiques les plus populaires étaient liées directement à la protection de l'étudiant. Quatre-vingt-sept pour cent des répondants ont signalé qu'ils procédaient à l'évaluation dans des conditions non menaçantes, ce qui est un moyen de *protéger* le bien-être émotionnel des étudiants. L'importance des conditions non menaçantes au moment des évaluations a été un thème récurrent qui s'est retrouvé dans les réponses aux questions ouvertes tout au long du questionnaire. Un répondant a écrit :

Je crois que l'élément crucial est que nous devons mettre en valeur les étudiants et éviter de les placer dans des situations d'évaluation où ils risquent de subir de l'humiliation... Je crois que nous devons aborder ce problème à l'échelle nationale, car je sais que dans certains établissements, on se contente d'administrer le *CAT*, et les résultats déterminent si l'étudiant est accepté ou non dans le programme.

Pour nombre de répondants, les conditions de l'évaluation constituent l'un des problèmes les plus criants auxquels il faut s'attaquer à l'échelle du pays.

Quatre-vingt-quatre pour cent des répondants ont indiqué qu'ils garantissaient la confidentialité à l'étudiant, ce qui constitue un moyen de *protéger* sa vie privée. Même si les répondants connaissent l'importance de la confidentialité, seulement 47 pour cent ont indiqué que leur programme avait une politique écrite pour assurer la confidentialité lorsque le protocole d'évaluation est transféré à un autre programme. Selon le document *Principes relatifs à une évaluation juste des étudiants au Canada* (1983), « le transfert de renseignements sur l'évaluation d'une école à une autre devrait être guidé par une politique écrite contenant des dispositions rigoureuses pour assurer le respect de la confidentialité » (p. 13) (traduction libre).

La pratique de la transmission des résultats de l'évaluation à l'étudiant arrive au troisième rang (82 pour cent). Les répondants ont fourni des détails sur le type de renseignements qu'ils partageaient avec l'étudiant après l'évaluation initiale (voir le

tableau 5). En plus de transmettre les résultats de l'évaluation, les éducateurs livrent une description du programme dans lequel les étudiants seront classés, le type d'enseignement qu'ils recevront, les attentes du programme, ainsi que les rôles et des responsabilités de l'enseignant et de l'étudiant. Seulement 42 pour cent des répondants dévoilent aux étudiants la note réelle de l'évaluation. Un répondant a signalé que « les notes des évaluations étaient fournies à certains individus à la discrétion de l'évaluateur ».

Tableau 5. Type de renseignements fournis à l'étudiant après l'évaluation initiale\*

Type de renseignements	Nombre de répondants (N=388)	Pourcentage
Résultats de l'évaluation	170	44
Niveau de littératie, de numératie, de compétences essentielles ou de formation de base	219	56
Description des résultats de l'évaluation	287	74
Description de l'enseignement qu'ils recevront	310	80
Description du programme dans lequel ils seront classés	316	81
Attentes du programme	266	69
Rôles et responsabilités de l'enseignant et de l'étudiant	291	75
Contrat d'apprentissage	115	30
Plan de formation	203	52

\*En tout, 12 personnes n'ont pas répondu à cette question.

### Facteurs de soutien et contraintes

Dans un monde idéal, les éducateurs qui enseignent aux adultes auraient un emploi garanti et des avantages sociaux, en plus d'avoir accès gratuitement à des programmes de perfectionnement professionnel, à des consultants ainsi qu'à des ressources. En outre, ils feraient partie d'un réseau de collègues et auraient des occasions d'échanger leurs opinions et leurs idées sur l'évaluation. Cependant, les éducateurs qui travaillent dans le domaine de l'alphabétisation des adultes vivent dans un monde qui est loin d'être idéal et peuvent difficilement adopter les meilleures pratiques en ce qui a trait à l'évaluation des étudiants.

Les résultats montrent que l'aspect temps figure au premier rang autant des facteurs de soutien que des contraintes. En effet, 45 pour cent des répondants ont indiqué qu'on leur accorde du temps pour le perfectionnement professionnel, alors que 33 pour cent ont dit ne pas avoir le temps d'administrer, d'interpréter, de rendre compte et d'effectuer

le suivi des évaluations. Cette situation soulève la question suivante : « À quoi sert le perfectionnement professionnel sur l'évaluation si l'on manque de temps pour se servir de ce que l'on a appris? » Le perfectionnement professionnel s'avère efficace seulement lorsque les praticiens ont le temps de mettre en pratique leurs nouvelles connaissances, d'en parler et d'y réfléchir. En résumé, si le problème de la capacité n'est pas abordé, le perfectionnement professionnel sur l'évaluation n'entraînera pas de meilleures pratiques. Les propos de l'un des répondants résument ce dilemme : « Le ministère s'attend à ce qu'on le fasse (évaluer), mais ne fournit jamais un financement suffisant. » Les bailleurs de fonds doivent s'assurer que les éducateurs ont la capacité d'intégrer ce qu'ils apprennent dans le cadre du perfectionnement professionnel.

Une femme a déclaré que le « facteur temps était déterminant pour la planification d'évaluations continues et finales adéquates ». Il faut ajouter à cela le fait que beaucoup d'étudiants quittent le programme à mi-parcours, ce qui complique l'utilisation d'évaluations pour suivre les progrès. C'est aussi difficile de faire de l'évaluation une priorité lorsque tant de responsabilités, d'obligations et de contraintes tout aussi importantes empiètent sur l'horaire de l'éducateur. Le témoignage qui suit provient du directeur d'un programme d'éducation de base des adultes d'un petit collège rural et expose les rôles multiples qui incombent à bien des praticiens en milieu urbain, rural *et* isolé :

J'ai l'impression que mes évaluations initiales sont bonnes, mais comme je suis responsable de tous les aspects du programme, soit l'administration, l'évaluation, la formation, la formation des tuteurs, l'appariement, l'établissement des objectifs, la planification, l'information, l'aiguillage, etc., je trouve que mes évaluations continues et finales en souffrent.

L'accès figure au deuxième rang des facteurs de soutien *et* des contraintes. Un pourcentage élevé de répondants ont accès à des experts ou à des personnes-ressources (43 pour cent); à des revues, des articles et des rapports sur l'évaluation (42 pour cent); et à la documentation accompagnant les outils d'évaluation (30 pour cent). En revanche, parmi les obstacles à une pratique d'évaluation efficace, on retrouve le travail en milieu isolé (27 pour cent) et l'accès aux ressources (20 pour cent). Le fait de vivre dans une communauté isolée géographiquement réduit l'accès à des collègues, à des programmes de perfectionnement professionnel, à du soutien et aux outils d'évaluation. Les praticiens qui

habitent dans les centres urbains vivent également de l'isolement, parce que les occasions de réseautage n'ont pas été exploitées ou sont limitées. Un répondant de Winnipeg en témoigne :

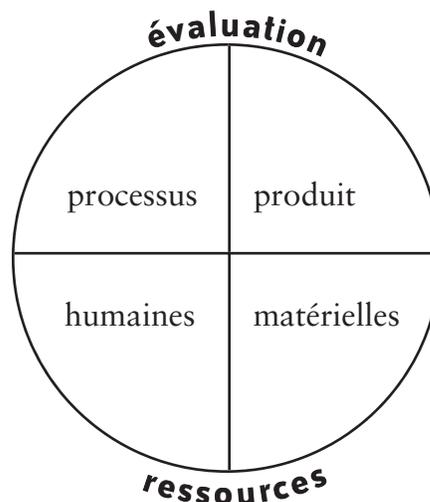
Nous sommes très isolés lorsque nous travaillons. Nous [coordonnateurs de programmes] nous rencontrons, mais seulement depuis cette année et nous n'avons pas encore discuté d'évaluation. Au fond, nous faisons tous notre « petite affaire » et nous prenons des décisions selon nos connaissances et nos compétences.

Bien que l'évaluation puisse s'apprendre par tâtonnement, elle est également une construction sociale qui doit être assimilée à travers le dialogue et la réflexion entre collègues. Il convient de souligner que l'accès restreint aux ressources ne se limite pas aux praticiens qui vivent dans des communautés isolées; en fait, de nombreux éducateurs en centres urbains ont indiqué le besoin d'avoir accès à une bibliothèque d'outils d'évaluation.

### Changements préconisés

Si vous aviez une baguette magique, quels changements, s'il en est, effectueriez-vous dans les pratiques d'évaluation de votre programme? Cette question a soulevé un grand intérêt, qui s'est traduit par les suggestions de 335 répondants. L'analyse des données révèle que les changements tournent autour de deux axes : les processus et produits d'évaluation ainsi que les ressources humaines et matérielles (voir le tableau 6). Même si ces deux axes sont présentés comme deux entités distinctes, ils forment une structure appelée « gestalt ». Par exemple, il faut habituellement des ressources humaines et matérielles supplémentaires pour pouvoir apporter des changements dans les processus d'évaluation et améliorer les produits d'évaluation.

Tableau 6.



## Le processus d'évaluation

### Évaluations globales

Un grand nombre de répondants ont exprimé le désir de recourir à des évaluations initiales globales et en profondeur avec les individus, plutôt qu'à des évaluations de groupe. Ils voulaient analyser et interpréter les protocoles d'évaluation de manière à prendre des décisions éclairées pour leur enseignement et à élaborer des plans d'apprentissage adaptés aux besoins des individus. De plus, ils souhaitaient avoir le temps de discuter des résultats de l'évaluation avec les étudiants et leur donner l'occasion de poser des questions. Les données indiquent que le temps constitue le principal obstacle à l'administration d'évaluations globales et à la rétroaction aux étudiants.

### Étapes d'évaluation

L'évaluation peut susciter l'inquiétude chez les étudiants parce que les tests symbolisent leur expérience négative dans le système scolaire de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année (5<sup>e</sup> secondaire). Pourtant, l'évaluation initiale constitue toujours la première étape dans le processus d'admission de nombreux programmes de mise à niveau des compétences. Plusieurs répondants ne voulaient pas que le contact initial comprenne une évaluation, parce que celle-ci peut décourager les apprenants potentiels et « constituer une entrave et causer de la résistance ». Une femme qui travaille au sein d'un programme communautaire a écrit : « J'allongerais la période où l'on fait connaissance avant de compléter l'évaluation initiale. » Un autre répondant qui travaille en milieu carcéral souhaitait un « processus au cours duquel le détenu serait stabilisé avant d'être évalué ». L'aspect pratique du report de l'évaluation, toutefois, peut poser des difficultés, en particulier dans les collèges où l'on admet beaucoup d'étudiants. Dans de telles situations, déterminer le classement dans les programmes d'éducation de base des adultes devient une priorité dans le processus d'admission.

Une répondante a décrit un changement positif apporté au processus d'évaluation initiale du collège où elle travaille. Nous en avons reproduit la description complète, afin que d'autres puissent bénéficier de cette idée.

↑ Auparavant, beaucoup d'étudiants d'un niveau faible se retrouvaient à passer des évaluations en groupe à l'aide des tests *CAT*. C'était pour eux

une expérience humiliante puisqu'ils ne possédaient pas les compétences nécessaires pour se débrouiller avec le matériel utilisé pour l'évaluation. Maintenant, tous les étudiants qui n'ont pas les préalables pour être admis dans un cours ou un programme doivent s'inscrire à une séance de « Préparation au classement scolaire ». Au cours d'une entrevue de 15 minutes, nous sommes en mesure de déterminer quelle est la manière la plus appropriée d'évaluer l'étudiant (c.-à-d. de façon individuelle avec le CARA; en groupe avec le CAT; à l'aide du ASD (pour les étudiants handicapés); ou avec le ALS pour ceux dont les compétences en anglais sont faibles). Nous avons eu beaucoup de succès avec ces séances et, maintenant, plus de 80 pour cent des étudiants que nous évaluons s'inscrivent à des cours. Je ne peux rien souhaiter de plus.

Cet établissement a implanté un système qui réduit le risque d'humiliation chez les étudiants en situation d'évaluation. Bien que le processus d'évaluation ne soit pas reporté, ce système favorise une expérience plus positive et permet d'atténuer l'anxiété liée au test chez les étudiants.

Les données indiquent clairement qu'on administre plus fréquemment les évaluations initiales que les évaluations continues et finales. Parmi les 400 répondants, 91 pour cent administraient des évaluations initiales, 71 pour cent des évaluations continues et 47 pour cent des évaluations finales. Les enseignants souhaitaient avoir l'occasion de mesurer les progrès, en particulier par une évaluation continue<sup>4</sup> « en fonction des besoins plutôt qu'en fonction du temps disponible ». Pour mesurer les progrès de manière fiable, les répondants ont signalé que les outils d'évaluation devaient être de formes parallèles aux tests précédents et subséquents. Quelques répondants ont indiqué qu'un système de suivi ou d'archives les aiderait à consigner et à suivre les progrès.

Le pourcentage de répondants qui administrent des évaluations finales est très faible, compte tenu que les cadres de responsabilisation des bailleurs de fonds exigent habituellement que les programmes démontrent les progrès de leurs étudiants. Néanmoins, lorsqu'on tient compte des nombreux étudiants des programmes communautaires qui « disparaissent tout simplement » ainsi que de ceux qui fréquentent les programmes postsecondaires et qui abandonnent souvent sans avertissement, ces chiffres ne sont pas étonnants. Des études ont démontré que les étudiants abandonnent souvent les

---

<sup>4</sup> Le terme « formative » a également été utilisé pour décrire l'évaluation continue.

programmes pour des raisons socioéconomiques et circonstancielles (Long et Middleton, 2001; Roussy et Hart, 2002).

### **Le produit d'évaluation**

Les répondants ont indiqué les qualités qu'ils recherchaient dans un outil d'évaluation. L'analyse des données a révélé que quatre qualités étaient plus fréquemment citées : utile, convivial, actuel et adapté aux différences culturelles.

#### **Utile**

De nombreux répondants cherchaient l'outil « parfait » : un « instrument infaillible qui donne des résultats précis à 99,9 pour cent ». Selon un répondant, cet outil devrait « garantir que le classement initial et l'enseignement individualisé soient toujours appropriés pour l'étudiant en question. Quel que soit l'outil d'évaluation que j'utilise, il y a toujours un élément aléatoire. » Ces résultats indiquent que les répondants veulent des outils fiables de diagnostic initial pour déterminer le classement et orienter l'enseignement, afin d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage. Les enseignants veulent des outils d'évaluation continue qui leur indiquent les progrès des étudiants et ce qu'il faut faire par la suite. Ils veulent des instruments d'évaluation livrant des données utiles qui « signifient quelque chose » pour les enseignants, les étudiants et les bailleurs de fonds.

#### **Convivial**

Les répondants ont insisté sur la nécessité d'avoir un outil d'évaluation convivial, soit un outil simple à administrer, à noter et à interpréter. Ce besoin d'un outil facile à utiliser semble découler de deux principaux facteurs : le temps et l'expertise. Par exemple, nombre d'enseignants des établissements postsecondaires évaluent les étudiants pendant les heures de cours, ce qui rend nécessaire l'accès à un outil convivial. Bien que 80 pour cent des répondants de l'enquête étaient titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme d'études supérieures, seulement 56 pour cent d'entre eux avaient suivi un cours à unités portant sur l'évaluation.

#### **Actuel**

On retrouvait fréquemment chez les répondants le souhait d'avoir des outils à jour et adaptés à la population étudiante comme au programme d'enseignement. Les résultats

montrent que l'outil d'évaluation uniformisé le plus utilisé — le *Canadian Adult Achievement Test (CAAT)* — a été publié en 1986 et n'a pas été révisé. Un répondant, qui coordonne les programmes d'éducation de base des adultes dans un arrondissement scolaire où le *CAAT* est utilisé, a exprimé ses inquiétudes par rapport aux tests plus anciens :

- 1 Parfois, ils ne correspondent plus au programme d'enseignement qui convient aux besoins des étudiants.
- 2 Parfois, l'enseignant modifie son programme pour qu'il corresponde au test.
- 3 Les étudiants peuvent avoir accès à de vieilles copies des tests (ou à des étudiants qui l'ont déjà passé), ce qui soulève la question de la validité.

En plus de ces trois points, les tests plus anciens se basent généralement sur des théories de la lecture dépassées. Le *CAAT*, par exemple, s'appuie sur une approche de la lecture basée sur le texte, plutôt que sur une approche socioconstructiviste ou sur les nouvelles littératies. En fait, malgré les transformations des théories de la lecture, il y a eu peu de changements dans le contenu de base ou le format des évaluations uniformisées depuis les années 1930 (Bainbridge et Malicky, 2004).

### **Adapté aux différences culturelles**

Pour répondre à la diversité des étudiants qui fréquentent les programmes d'éducation de base des adultes, les enseignants veulent des outils d'évaluation « équitables » et sans « biais ». Les répondants ont souligné que tous les outils devraient être adaptés aux cultures et à la géographie, en respectant les Premières nations et les groupes minoritaires pour qui l'anglais est une langue seconde. Un grand nombre d'étudiants habitent dans des communautés isolées et doivent donc composer avec des items de tests comportant des biais géographiques. Par exemple, dans un item du *CABS*, il y a des questions sur les contraventions au stationnement. Est-ce pertinent pour des étudiants qui vivent dans un village isolé des territoires ou dans une région rurale où les contraventions au stationnement n'existent pas? Cependant, selon Johnston (1998), les évaluations ne sont jamais exemptes de biais. Johnston écrit « qu'en raison de la nature culturelle de la littératie, il n'est pas possible de créer des tests de littératie non biaisés; les tests privilégient toujours des formes particulières de langage et d'expérience » (p. 98)

(traduction libre). Malgré les constats de Johnston, les concepteurs de tests ne peuvent pas s'en tirer facilement lorsqu'il s'agit d'élaborer des outils d'évaluation adaptés aux différences culturelles. Ils ont la responsabilité d'atténuer les biais dans les tests en analysant les données des items séparément selon les diverses populations et en identifiant les items qui semblent biaisés en vue de les éliminer.

### **Les ressources humaines**

#### **Capacité**

Selon Merrifield (1998), afin de répondre aux cadres de responsabilisation, les fournisseurs de services éducatifs doivent démontrer leur capacité d'exécution, en atteignant leurs objectifs de rendement et en répondant de leurs actions — c'est-à-dire en documentant leurs réalisations. Les résultats de cette enquête nous indiquent que bon nombre de répondants sont mandatés par des organismes subventionnaires pour administrer des évaluations globales, continues et finales, mais qu'ils n'ont pas la capacité nécessaire pour exécuter ce mandat.

Bien que de nombreux répondants souhaitent que le personnel en poste soit libéré ou rémunéré pour administrer et interpréter les évaluations, d'autres préféreraient qu'une personne soit embauchée pour administrer les évaluations initiales, continues et finales. En fait, les répondants de sept provinces et territoires ont exprimé le désir de nommer un responsable de l'évaluation. Ces citations reflètent le besoin d'une capacité organisationnelle accrue et renouvelée dans les programmes communautaires, les collèges et les conseils/commissions scolaires :

L'évaluation serait effectuée par une personne dont la tâche consisterait à évaluer l'étudiant, à concevoir un plan d'apprentissage avec lui et à évaluer ses progrès régulièrement — au moins tous les trois mois. Cette personne rencontrerait régulièrement les tuteurs pour établir les objectifs d'apprentissage et s'assurer que les étudiants sont soutenus dans leurs efforts pour atteindre ces objectifs. (Directeur d'un programme communautaire)  
J'aurais l'argent pour payer une personne qui deviendrait notre spécialiste en évaluation. Elle passerait du temps en dehors des heures de cours avec chaque apprenant pour effectuer une évaluation initiale et concevoir un plan d'apprentissage. (Directeur de la FBA d'un arrondissement scolaire)  
Il y aurait un individu qui consacrerait son temps et son énergie à évaluer, conseiller et soutenir les étudiants dans leur développement — à plein temps

— et dont la seule tâche serait de collaborer avec les étudiants pour les guider et les soutenir. (Directeur de la FBA dans un collège)

Cinquante pour cent des répondants qui souhaitaient qu'une personne s'occupe de l'évaluation provenaient de l'Ontario. Chaque mois, les fournisseurs qui offrent le programme de formation de base et alphabétisation (FBA) en Ontario doivent compiler des données statistiques à l'intérieur du système de gestion de l'information électronique du ministère. Bien que le système aide le ministère à déterminer si les programmes atteignent leurs buts et leurs objectifs, cela représente un défi pour les programmes de FBA, car les praticiens passent beaucoup de temps à recueillir les données et à les consigner. En fait, le facteur de capacité a été signalé comme un obstacle récurrent à l'implantation de mesures de rendement dans une enquête effectuée par la Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario (2002). Cela explique peut-être pourquoi tant de répondants ontariens ont exprimé le désir de confier la tâche de l'évaluation à une personne.

### **Voies de communication**

Certains collèges et arrondissements scolaires disposent d'un centre d'évaluation ou d'orientation au sein duquel une personne est chargée d'administrer les évaluations initiales. Dans quelques collèges, une personne du département de la FBA est responsable de l'évaluation. Quelques répondants qui travaillent dans un centre d'évaluation ou d'orientation ont exprimé le besoin de rencontrer plus fréquemment les enseignants en FBA de manière à assurer un enseignement individualisé basé sur l'évaluation. En revanche, certains enseignants souhaitaient que les évaluateurs des centres d'évaluation ou d'orientation organisent des conférences de cas et partagent les résultats des tests avec le corps enseignant sous forme de recommandations sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Un répondant a déclaré « qu'il faudrait plus de discussions sur les étudiants potentiels entre l'enseignant et l'évaluateur ou la personne qui fait passer les entrevues. » Ces commentaires laissent entendre que le fait d'avoir une personne responsable de l'évaluation ne garantit pas que les enseignants et les étudiants reçoivent l'information dont ils ont besoin pour arriver à leurs fins. En plus de disposer d'un centre d'évaluation ou d'orientation, les établissements postsecondaires doivent se munir de voies de communication efficaces entre les évaluateurs et les enseignants.

### **Aiguillage**

Généralement, les praticiens en éducation de base des adultes ne possèdent pas les compétences nécessaires pour repérer les étudiants susceptibles de présenter des troubles d'apprentissage. Par conséquent, de nombreux répondants souhaiteraient avoir des ressources financières pour faire appel à des spécialistes qui administreraient des évaluations psychopédagogiques ou encore pour embaucher ponctuellement des professionnels qui identifieraient des besoins et des défis d'apprentissage précis. En résumé, les programmes doivent disposer de ressources pour l'aiguillage lorsque des évaluations spécialisées s'avèrent nécessaires.

### **Les ressources matérielles**

La majorité des répondants ont parlé de l'accès à des outils d'évaluation et au perfectionnement professionnel dans un même souffle. Choisir les outils d'évaluation appropriés peut s'avérer une tâche intimidante. D'abord, on doit connaître les outils d'évaluation commerciaux sur le marché. Ensuite, il faut des fonds pour acheter ces nouveaux instruments. Après l'achat des nouveaux outils, on rencontre un autre obstacle : il faut apprendre à les utiliser. La complexité de l'instrument d'évaluation dictera l'ampleur de la formation dont les éducateurs auront besoin pour garantir l'exactitude et la fiabilité au moment de l'administration, de la notation et de l'interprétation. Selon les résultats de l'enquête, les répondants ont besoin de ressources matérielles, sous forme de temps et d'argent, pour avoir accès aux outils d'évaluation et au perfectionnement professionnel.

Les répondants ont exprimé le désir d'avoir accès à une bibliothèque d'outils d'évaluation ou à une gamme diversifiée de matériel. Un répondant d'un programme communautaire s'est confié : « Je me rends compte de la multitude de ressources disponibles, mais nous n'avons tout simplement pas le temps de les étudier et de les implanter compte tenu des heures allouées au programme et des autres besoins qu'il faut combler pendant ces heures. » Les praticiens ont besoin de temps pour explorer d'autres ressources et s'y familiariser.

Les répondants veulent recevoir de la formation pour connaître des outils d'évaluation précis ou perfectionner leurs connaissances; pour connaître les études récentes sur les

théories et la méthodologie de l'évaluation; pour qu'on leur confirme que leurs pratiques d'évaluation sont adéquates; et pour s'assurer qu'ils n'ont pas « développé des mauvaises habitudes ou tourné des coins ronds ». Ils ont également souhaité la formation d'un réseau ou la tenue de rencontres avec leurs collègues pour « discuter des ressources en évaluation et partager leurs connaissances ». Plus précisément, les répondants veulent connaître toute la gamme d'outils d'évaluation « sur le marché, ce qu'ils comportent, savoir quand et comment les utiliser et quels sont les meilleurs outils pour déterminer les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques. » Finalement, certains répondants souhaitent obtenir l'aide d'un mentor pour interpréter les résultats des tests.

### PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

**A**u Canada, les compétences requises pour entrer dans le domaine de l’alphabétisation et de la formation de base des adultes varient selon les collèges, les conseils/commissions scolaires, les milieux de travail et les programmes communautaires. Certains collèges exigent que leurs enseignants détiennent un baccalauréat ou un diplôme en éducation, d’autres non. De nombreux bacheliers en éducation s’engagent dans le domaine alors qu’ils ont peu d’expérience auprès des adultes. Bien que certains gouvernements aient répondu à la diversité des formations d’éducateurs en instaurant des programmes de certification, seulement 5 pour cent des répondants ont déclaré avoir accès à un programme provincial ou territorial de certification. Récemment, la diversité des formations parmi les éducateurs, jumelée à l’importance que l’on accorde actuellement à la responsabilisation et à la documentation des résultats des apprenants, a fait ressortir plus que jamais le besoin de perfectionnement professionnel.

La présente section décrit la formation et l’expérience des répondants dans le domaine de l’alphabétisation et de la formation de base des adultes. Puis, elle répond à la question « Qu’est-ce que les éducateurs veulent apprendre à propos de l’évaluation? » Ensuite, elle fait état des méthodes, tant informelles que formelles, qu’ils utilisent pour en apprendre davantage sur l’évaluation. Cette section se termine par une discussion sur les types d’activités de perfectionnement professionnel qui sont offerts aux éducateurs ainsi que sur les préférences de ces derniers.

#### Formation et expérience

La formation et l’expérience des répondants variaient tant par leur étendue que par leur profondeur (voir le tableau 7). À l’une des extrémités du spectre, un participant détenait un diplôme d’études secondaires et travaillait depuis moins d’un an en alphabétisation des adultes; à l’autre extrémité, un répondant détenait un doctorat et cumulait 15 années d’expérience. Cinquante-cinq pour cent des répondants travaillaient en alphabétisation des adultes depuis 9 ans ou plus, alors que le reste des répondants (45 pour cent) possédaient moins de 9 ans d’expérience (voir le tableau 7).

Tableau 7. Années d'expérience\*

Années d'expérience	Nombre de répondants (N=388)	Pourcentage de répondants
Moins de 1	23	6
1 - 2	24	6
3 - 4	52	13
5 - 6	49	13
7 - 8	29	7
9 -10	43	11
11 - 15	73	19
16 - 20	54	14
Plus de 20	41	11

\* Au total, 12 personnes n'ont pas répondu à cette question.

Les répondants étaient instruits : plus de la moitié d'entre eux (55 pour cent) possédaient un baccalauréat ou un diplôme en éducation, alors que 24 pour cent avaient une maîtrise, et 1 pour cent, un doctorat. Seulement 4 pour cent des répondants ne détenaient pas de certificat ou de diplôme d'études postsecondaires. Un peu plus de la moitié des répondants (56 pour cent) avaient suivi des cours à unités de niveau postsecondaire portant sur l'évaluation.

### Sujets d'intérêt

Dans l'enquête, on soumettait aux répondants une liste de sujets liés à l'évaluation en leur demandant d'indiquer ceux sur lesquels ils désiraient en apprendre davantage. Les résultats agrégés ont été comparés aux résultats en fonction des années d'expérience en alphabétisation des adultes. Au niveau agrégé, les trois sujets qui revenaient le plus souvent étaient apprendre à choisir une évaluation, à interpréter une évaluation et à planifier l'enseignement. Une analyse plus approfondie révèle que la hiérarchie des intérêts correspond aux années d'expérience (voir le tableau 8). Choisir un outil d'évaluation et interpréter une évaluation étaient les deux options privilégiées des répondants cumulant 6 années d'expérience ou moins. En revanche, ceux qui possédaient de 7 à 20 ans

<sup>5</sup> Parmi ceux qui avaient de 7 à 8 années d'expérience, choisir un outil d'évaluation et planifier l'enseignement figuraient tous les deux au premier rang.

## PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

d'expérience ont préféré la planification de l'enseignement<sup>5</sup>. De toute évidence, les besoins changent selon les années d'expérience. Fait intéressant à noter, les répondants les plus expérimentés (plus de 20 années) ont favorisé choisir et interpréter un outil d'évaluation.

Tableau 8. Années d'expérience et sujets d'intérêt\*

Sujets	Années d'expérience															
	0-2 N=42		3-4 N=50		5-6 N=49		7-8 N=28		9-10 N=40		11-15 N=72		16-20 N=52		20+ N=41	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Choisir une évaluation	36	78	31	62	32	65	13	46	23	58	36	50	26	50	22	54
Administrer une évaluation	28	61	24	48	27	55	9	32	20	50	25	35	17	33	16	39
Interpréter une évaluation	34	74	32	64	32	65	11	39	25	62	35	49	25	48	24	59
Concevoir une évaluation	28	61	25	50	29	59	9	32	25	62	36	50	21	40	19	46
Planifier l'enseignement	32	70	29	58	31	63	13	46	29	73	37	51	29	56	21	51

\* Au total, 16 personnes n'ont pas répondu à cette question.

Au total, 79 répondants ont profité de l'occasion pour dire par écrit ce qu'ils aimeraient apprendre à propos de l'évaluation. Leurs commentaires ont été triés selon les années d'expérience. En savoir davantage sur l'éventail des outils d'évaluation existants constituait le thème le plus commun parmi tous les répondants, sans égard aux années d'expérience. D'après un répondant comptant plus de 20 années d'expérience, « ce serait fantastique s'il y avait un répertoire exhaustif dressant la liste de tous les outils d'évaluation offerts pour différents besoins ». Son commentaire trouve un écho chez une répondante possédant plus de 16 ans d'expérience, qui souhaiterait « une description à jour de tous les outils d'évaluation disponibles, de ce qui les distingue, de la manière de les interpréter et de la manière de s'en servir pour planifier et enseigner ». Le besoin d'en savoir davantage sur la gamme des outils d'évaluation disponibles a été un thème récurrent tout au long du questionnaire. Les répondants cumulant neuf années ou plus d'expérience s'intéressaient particulièrement aux outils pouvant être utilisés auprès de populations spécifiques, comme les outils servant à évaluer les étudiants dont le niveau d'alphabétisation est très faible et les adultes présentant une déficience intellectuelle.

### Apprendre à propos de l'évaluation

Dans l'enquête, on demandait aux répondants « Comment avez-vous appris ce que vous savez sur l'évaluation? » en leur fournissant un choix de réponses. Les répondants pouvaient choisir plus d'une réponse. Dans une étude récente (2003), Smith et Hofer distinguent trois avenues d'apprentissage pour les éducateurs : (1) de manière autonome, par l'auto-apprentissage ou le travail auprès des étudiants; (2) de manière informelle, par l'entremise de collègues; et (3) formellement, par des activités de perfectionnement professionnel (PP). Les résultats de la présente enquête révèlent que l'apprentissage autonome domine l'apprentissage au moyen d'activités formelles et informelles.

L'apprentissage autonome s'est classé au premier rang puisque 86 pour cent des répondants ont déclaré qu'ils apprenaient par la pratique, soit « sur le tas ». Cinquante-huit pour cent des répondants ont indiqué qu'ils se livraient à des activités d'auto-apprentissage comme la lecture d'articles, de revues et de rapports. Soixante-dix pour cent des répondants faisaient un apprentissage informel par l'entremise de collègues. Cette réponse, qui s'est classée au deuxième rang, comprend le mentorat et l'encadrement; la consultation d'experts, de personnes-ressources et de collègues; la réflexion sur certaines pratiques avec des collègues ainsi que des rencontres de réseautage. Ce type d'apprentissage est commode pour les éducateurs disposant de peu de temps et de budget pour les déplacements et les ateliers de PP. Finalement, 62 pour cent ont appris en participant à des activités formelles de PP comme des ateliers, des séances de formation et des conférences électroniques; cette réponse s'est classée au troisième rang. Fait intéressant, seulement 27 pour cent des répondants ont indiqué avoir suivi des cours à unités, même si 80 pour cent d'entre eux détenaient un diplôme de premier cycle ou d'études supérieures.

Selon Smith et Hofer (2003), « il se peut que l'isolement, le travail à temps partiel et le manque d'occasions de perfectionnement professionnel obligent les enseignants à se fier davantage à l'auto-apprentissage et à leurs propres expériences » (p. 2) (traduction libre). Toutefois, les conclusions de la présente enquête réfutent cette hypothèse, car elles révèlent que le travail à temps partiel n'a aucune incidence sur les méthodes qu'utilisent les éducateurs pour en apprendre davantage sur l'évaluation. En effet, 87 pour cent des éducateurs travaillant de 31 à 40 heures *et* 87 pour cent des éducateurs travaillant de 10 à

30 heures en apprennent sur l'évaluation par leurs propres expériences, soit « sur le tas ». En outre, les éducateurs vivant en milieu urbain ont un meilleur accès à des activités de perfectionnement professionnel; fait intéressant, leur apprentissage repose autant sur la pratique que les répondants des communautés isolées. En fait, un pourcentage plus élevé d'éducateurs vivant en milieu urbain (92 pour cent) que vivant dans des communautés isolées (82 pour cent) apprennent de leurs propres expériences.

### Types de perfectionnement professionnel

Dans l'enquête, on recensait une variété d'activités de perfectionnement professionnel, dont le perfectionnement en cours d'emploi, des ateliers, des conférences électroniques, de la formation en ligne, des modules d'auto-apprentissage, des cours à unités donnés au lieu de travail et en ligne, du mentorat/encadrement, l'accès à des experts ou à des personnes-ressources, ainsi qu'un programme de certification provincial ou territorial. Les répondants étaient priés d'indiquer les types d'activités de PP auxquels ils avaient eu accès au cours des deux dernières années, puis d'indiquer les types d'activités auxquels ils aimeraient participer.

Les résultats de l'enquête indiquent qu'il y a généralement une correspondance directe entre les préférences des répondants en matière de PP et les types de PP auxquels ils ont eu accès dans leur province ou territoire. Les résultats agrégés révèlent que 74 pour cent des répondants ont choisi des ateliers, 53 pour cent ont préféré l'accès à des experts ou à des personnes-ressources, et 48 pour cent ont opté pour des activités de PP en cours d'emploi. Au niveau agrégé, ces trois types de PP se classaient au sommet des préférences et étaient également ceux auxquels les répondants avaient le plus couramment accès. Les activités en cours d'emploi ne sont pas appropriées pour de nombreux praticiens des communautés isolées, où un seul employé doit habituellement couvrir un vaste territoire. Les conclusions diffèrent légèrement entre les diverses provinces et territoires; le mentorat se classait parmi les premiers choix à l'Île-du-Prince-Édouard, au Québec, au Nunavut, en Colombie-Britannique ainsi qu'à Terre-Neuve-et-Labrador, tandis que la formation en ligne faisait partie des trois premiers choix en Ontario et au Nunavut.

Les résultats de l'enquête indiquent que les répondants préfèrent les activités de PP qui permettent les contacts personnels entre les individus et les groupes. D'après les résultats

agrégés, les éducateurs ont accordé leur préférence aux ateliers, au perfectionnement en cours d'emploi de même qu'à l'accès à des experts et à des personnes-ressources en tant qu'activités de PP permettant d'en apprendre davantage sur l'évaluation. L'accès à des experts et à des personnes-ressources se distingue des ateliers et des activités en cours d'emploi de deux manières. Premièrement, cette option permet l'observation et la rétroaction; par exemple, une personne-ressource peut observer un praticien qui administre une évaluation, puis lui faire des commentaires. Un répondant a confirmé ceci en déclarant que l'encadrement en milieu de travail permettait de « valider que l'évaluateur utilise correctement les outils significatifs ». Deuxièmement, cette option permet un processus continu plutôt qu'une intervention ponctuelle. En fait, la majorité des répondants (71 pour cent) qui ont choisi l'accès à des personnes-ressources avant tout ont indiqué qu'ils désiraient un accès permanent au perfectionnement professionnel. Belzer (2005), une chercheuse américaine, propose de créer une structure de maître principal qui ferait appel à des personnes-ressources ou à des experts à des fins de perfectionnement professionnel. Elle avance que :

... la création de tels postes de praticiens experts pourrait aider à instaurer une « échelle des emplois » dans le domaine et à favoriser la croissance de réseaux locaux de perfectionnement professionnel à mesure que les praticiens d'un même programme ou de divers programmes se rencontreraient, collaboreraient et apprendraient ensemble dans une certaine proximité géographique (p. 45-46). (traduction libre)

Au Canada, certains territoires et provinces comme l'Alberta se servent de réseaux de perfectionnement professionnel depuis presque 20 ans. Ces réseaux s'activent à l'intérieur des régions géographiques et utilisent les personnes-ressources présentes dans chacune d'elles.

Le mentorat, bien qu'il constitue une option populaire dans cinq provinces et territoires, semble être sous-utilisé, compte tenu qu'il peut s'effectuer dans le cadre d'un programme, ce qui facilite la tâche de ceux qui ont peu de temps ou de budget pour les déplacements et la participation. La majorité des répondants (71 pour cent) qui préféraient le mentorat ont indiqué qu'ils désiraient avoir un accès permanent à un mentor. D'après certains chercheurs, le mentorat constitue un bon choix de PP parce qu'il aide les éducateurs à adopter « de nouvelles orientations plutôt que simplement de nouvelles techniques »

(Smith, Hofer, Gillespie, Solomon et Rowe, 2003, p. 3). Peut-être les éducateurs qui s'engagent dans un processus de mentorat se mettent-ils à revoir leurs hypothèses sur l'évaluation et, à terme, à modifier leurs pratiques en matière d'alphabétisation.

La formation en ligne et les conférences électroniques tombent sous la rubrique « technologie », une autre option sous-utilisée. Au cours des deux dernières années, seulement 61 des répondants (16 pour cent) ont pu accéder à de la formation en ligne sur l'évaluation, et 32 répondants (8 pour cent) ont pu accéder à des conférences électroniques sur le sujet.



## EAU TROUBLE

Puissions-nous être comme le lotus, qui fleurit en eau trouble. (traduction libre)

– Judith Hanson Lasate

Une de mes préoccupations, c'est que je me demande si ce que je fais correspond à ce qui se fait ailleurs au Canada... et est-ce que ça importe? Peut-être que l'uniformisation est ma principale préoccupation... mais je pense peut-être aux meilleures pratiques, car j'ai tendance à vouloir adapter mon évaluation aux besoins de mon étudiant. Je ne veux pas me sentir prisonnier des évaluations uniformisées, mais je veux être sûr de ne manquer aucun détail et d'offrir le meilleur soutien possible au client. Me suivez-vous?

– Répondant de l'enquête

Une question ouverte demandait aux répondants de dire quel était le problème le plus criant auquel il faudrait s'attaquer dans leur province ou territoire ou à l'échelle nationale en matière d'évaluation. Au total, 309 répondants ont décrit leurs préoccupations, que l'on a ensuite codées et analysées pour en extraire les thèmes dominants.

La citation au début de cette section présente les deux thèmes dominants qui ressortent des données : l'uniformité et la diversité. Certains répondants désiraient un ensemble uniforme de niveaux, de normes et d'outils d'évaluation nationaux, tandis que d'autres soulignaient la nécessité de se doter d'un ensemble d'outils qui soient pertinents sur le plan culturel, globaux et adaptés aux populations ayant des besoins particuliers d'apprentissage. Quelques répondants envisageaient un ensemble de normes et de points de référence nationaux qui tiennent compte de la diversité :

Les répondants ont employé les termes suivants pour parler du thème de l'uniformité : « constance », « évaluation commune », « continuité », « universel », « normes nationales », « uniformisation des outils », « consensus » et « points de référence nationaux ».

J'apprécie les efforts que font les individus et les entreprises pour mettre au point des outils d'évaluation. Toutefois, je vois l'éducation comme une priorité nationale qui doit tenir compte de la diversité régionale et culturelle. Par conséquent, j'aimerais que des normes d'évaluation nationales pour

divers niveaux soient adoptées et sanctionnées en tant qu'outils d'évaluation et d'accréditation.

Un véritable outil qui tienne compte de la variabilité régionale et qui puisse se rattacher à des normes et à des points de référence nationaux.

Il devrait y avoir une uniformisation de l'évaluation à tous les niveaux qui tiendrait aussi compte des différences individuelles.

De toute évidence, le défi consiste à créer des normes, des points de référence et des outils d'évaluation nationaux qui tiennent compte des objectifs multiples de l'éducation et qui s'adaptent à la diversité des besoins régionaux et locaux, ainsi qu'à la diversité des apprenants et de leurs façons d'apprendre.

Fait à mentionner, les données étaient émaillées des mots « normes » et « uniformisé », qui avaient des significations différentes pour bien des gens. Pour certains, « uniformisé » signifiait le recours à un type d'évaluation comme le *CAAT* ou le *TABE*. Pour d'autres, « uniformisé » voulait dire que tout le monde utilisait le même outil d'évaluation. Le terme « normes nationales » semblait être synonyme de meilleures pratiques, dans le sens d'un idéal ou d'un but à atteindre.

### **Au sujet de l'uniformité**

De nombreux répondants ont souligné la nécessité d'un ensemble national de normes ou d'outils d'évaluation uniformes, sans expliquer cependant en quoi cela servirait le milieu de l'alphabétisation. D'après un répondant, « il devrait y avoir un outil d'évaluation pour les programmes d'alphabétisation des adultes qui soit le même dans toute la province, voire dans tout le pays ». Un autre souhaitait « des outils d'évaluation provinciaux ou nationaux qui soient compris et acceptés par tous les établissements, les provinces et les territoires ».

Les répondants qui ont pris la peine d'expliquer les avantages des normes et des outils d'évaluation nationaux soulignaient l'importance d'un système d'éducation parfaitement intégré qui permettrait aux étudiants de changer de province ou de territoire ainsi que de fournisseur de services. Leurs déclarations insistaient sur l'importance d'outils d'évaluation transférables :

Ce serait bien qu'on ait un système uniforme d'évaluation et d'aiguillage à l'échelle du pays. Il ne faut pas réévaluer une personne qui a déjà été évaluée ailleurs.

Une évaluation uniforme à la grandeur du pays serait très utile pour ceux qui changent de province. Elle aiderait à déterminer les niveaux réels de compétence d'une personne dans chaque matière.

Les intervenants de première ligne en alphabétisation devraient s'unir pour créer des outils que tous pourraient utiliser afin d'établir une uniformité parmi les fournisseurs de services et d'assurer que les étudiants puissent passer d'un programme à l'autre sans avoir à être réévalués.

Les programmes se servent de matériel d'évaluation très différent et ils utilisent des outils et des langages différents pour faire leurs mesures; ça exige des réévaluations inutiles lorsque des apprenants sont dirigés vers un fournisseur de services d'alphabétisation de niveau inférieur ou supérieur.

L'hypothèse qui sous-tend ces citations veut qu'un système d'éducation parfaitement intégré réduirait le besoin de réévaluer les étudiants qui sont transférés à un autre programme. Autrement dit, le protocole d'évaluation de l'étudiant pourrait être envoyé à son nouveau programme. Ainsi, le personnel du nouveau programme pourrait se servir des évaluations antérieures de l'étudiant pour des fins de classement et d'enseignement. Cela semble possible en théorie, mais qu'en est-il en pratique? Les résultats de l'enquête indiquent que seulement 47 pour cent des répondants administrent des évaluations finales. Cela signifie que le protocole de l'évaluation initiale ou continue de l'ancien programme serait transmis au nouveau programme; ce protocole serait toutefois périmé et inadéquat aux fins de placement ou d'enseignement. Par conséquent, cela signifie qu'*il faudrait réévaluer l'étudiant* pour avoir une évaluation précise de ses compétences actuelles. Ainsi, l'hypothèse voulant qu'un système d'éducation parfaitement intégré réduirait le besoin de réévaluer les étudiants semble avoir des failles.

### Au sujet de la diversité

Les répondants suivants ont émis des réserves à l'égard des évaluations uniformisées, des outils universels et des normes parce qu'ils ne répondent pas aux besoins des apprenants individuels :

À mon avis, nous devons nous assurer que l'évaluation ne devienne pas uniforme. Il faut qu'elle réponde toujours aux besoins particuliers de chaque personne. Nous devons veiller à ce qu'il n'y ait pas trop d'intervention gouvernementale.

Nous savons que les outils universels ne répondent pas aux besoins de nos apprenants.

Puisque nous sommes censés fournir des programmes personnalisés, alors pourquoi utiliserions-nous des évaluations uniformisées?

Les évaluations uniformisées ne fonctionnent pas et sont axées sur l'exécution de certaines tâches pas toujours utiles. Il faut tenir compte du cheminement de l'apprenant et de ses connaissances autres que la lecture et l'écriture.

Le problème le plus criant, c'est notre histoire d'amour nationale avec les « normes ». Nous sommes devenus tellement obsédés par les notes chiffrées et le « respect des normes » que, dans les faits, nous ruinons les chances de réussite de beaucoup d'apprenants.

L'enquête révèle que les répondants désirent des outils d'évaluation qui soient pertinents sur le plan culturel et adaptés aux populations ayant des besoins particuliers d'apprentissage. Les citations suivantes reflètent ce besoin d'outils d'évaluation adaptés. Nous avons besoin d'outils d'évaluation qui sortent des sentiers battus.

Des outils pertinents sur le plan culturel qui reflètent les connaissances présumées que l'on aurait si on était né et éduqué dans le Nord canadien.

Une évaluation juste et basée sur la culture qui considère tous les apprentissages préalables des adultes dans un contexte d'ALS.

L'absence totale de recherche et d'outils convenables pour l'évaluation du niveau d'alphabétisation des adultes présentant une déficience intellectuelle.

Il est important que les enseignants puissent choisir les outils dont ils se servent, car chaque endroit, chaque territoire est différent en termes de clientèle, de culture, etc.

Les répondants ont également souligné la nécessité de mettre au point des outils d'évaluation globaux qui mesurent plus que les trois-clés :

La plupart des outils ne reconnaissent pas les autres compétences — habiletés d'expression orale, intelligence émotionnelle/spirituelle — qui influent également sur le développement des compétences en lecture et en écriture.

Mettre au point un outil qui complète l'évaluation académique et qui mesure les compétences socioaffectives, afin que l'on puisse mettre sur pied des programmes assurant une meilleure réussite académique.

Très difficile de mesurer le domaine affectif de l'apprentissage. Cette dimension de l'apprentissage peut être transformatrice — alors comment faisons-nous pour la mesurer, nous évaluateurs et praticiens?

Les éducateurs veulent des outils qui englobent et mesurent les pratiques en matière d'alphabétisation plutôt que seulement les compétences, de même que les compétences socioaffectives plutôt que seulement les résultats académiques.

Dans ma collectivité, nous devons nous entendre sur un outil d'évaluation commun qui mesure les niveaux de compétence et qui tient aussi compte des résultats non mesurables.

Dans le milieu canadien de l'éducation de base des adultes, il n'y a aucun consensus quant à la notion de compétence. Au sein des parties intéressées, certains considèrent que la compétence des étudiants inscrits à des programmes d'éducation de base des adultes est le progrès réalisé en lecture, en écriture et en numératie, tandis que d'autres voient l'apprentissage sous un angle plus large et revendiquent un apprentissage plus global. Les éducateurs se rendent compte que les étudiants ont besoin de bien plus que les trois-clés pour accéder au marché du travail et participer à la vie en société. Ils sont aussi conscients du décalage entre, d'une part, les résultats d'apprentissage ou les mesures de rendement endossés par les gouvernements et, d'autre part, les aspirations des étudiants.

La recherche et la pratique appuient la notion d'apprentissage et d'évaluation globaux (Battell, 2001; Grieve, 2003; Horsman, 1999, Johnny, 2004; Silver, Klyne et Simard 2003). Toutefois, les éducateurs et les décideurs peinent encore à trouver des façons de mesurer l'apprentissage global; il nous faut trouver des manières de mesurer ce qui compte vraiment.

Si le gouvernement accorde un financement à l'élaboration d'un ensemble d'outils qui soient adaptés aux différences culturelles, globaux et adaptés aux populations ayant des besoins particuliers d'apprentissage, alors ces outils doivent-ils être mis en parallèle avec un ensemble de niveaux et de points de référence? Si oui, avec quel ensemble? La section suivante examine ces questions.

### Mise en parallèle des outils avec des niveaux

Au Canada, chaque province ou territoire, à l'exception de l'Alberta et du Yukon, a mis au point un cadre de travail relativement aux niveaux ou aux étapes d'alphabetisation. Certains répondants ontariens ont manifesté de la frustration devant la multitude de niveaux et de points de référence avec lesquels ils doivent composer.

On travaille avec trop de points de référence différents — niveaux *EIAA*, niveaux d'alphabetisation et de formation de base, niveaux scolaires. On ne sait même pas comment faire pour incorporer ces notions dans des outils d'évaluation que les apprenants peuvent comprendre et où ils peuvent se situer.

En Ontario, c'est difficile de composer avec les niveaux *EIAA*, les compétences essentielles, les niveaux d'alphabetisation et de formation de base, les niveaux scolaires, etc. Si les praticiens ont du mal à s'y retrouver, imaginez les étudiants; il nous faut des programmes intégrés et significatifs d'alphabetisation des adultes qui ne soient pas contraints par des règles restrictives et le cloisonnement gouvernemental.

Le cadre de travail de chaque province et territoire comporte un nombre différent de niveaux ou d'étapes correspondant à différents points de référence. Ces niveaux servent de base à l'élaboration de certains outils d'évaluation, comme le *CABS*, qui est arrimé aux cinq niveaux de la matrice des résultats d'apprentissage de l'Ontario.

Les niveaux de chaque province et territoire sont établis artificiellement par les gouvernements et, dans la plupart des cas, les points de référence ou les résultats visés ne reposent ni sur la recherche ni sur une pratique en littératie ou en numératie des adultes. Par exemple, la recherche a montré qu'il y a peu de différence entre les stratégies de lecture employées par les adultes de différents niveaux d'aptitude pour la lecture. La plupart des matrices ou des rubriques adoptent pourtant un processus de développement voulant que les adultes acquièrent des compétences et des stratégies « de niveau inférieur »

avant de pouvoir en développer d'autres « de niveau supérieur ». Cependant, la recherche démontre qu'il faut plutôt adopter une approche en spirale, dans laquelle les processus, les compétences et les concepts sont revisités et amenés à de nouveaux niveaux de complexité, et le texte devient graduellement plus difficile à mesure que les adultes maîtrisent les niveaux de littératie (Campbell et Malicky, 2002).

Certains répondants désirent des niveaux clairs d'alphabétisation des adultes et « un langage commun en ce qui concerne les niveaux de mesure ». À l'heure actuelle, l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)* est la seule échelle nationale, et un outil d'évaluation (le test *TOWES*) y a été corrélé. On pourrait avancer que d'autres outils d'évaluation peuvent s'arrimer aux cinq niveaux de l'*EIAA*; toutefois, le niveau 1 de l'*EIAA* excluerait un fort pourcentage d'étudiants inscrits à des programmes d'alphabétisation des adultes qui font leurs premiers pas en lecture et en écriture. De plus, l'étroitesse des tâches ou des points de référence de l'*EIAA* ne correspond pas à ce qui est enseigné et appris dans le système d'alphabétisation des adultes.

Un ensemble national de niveaux et de points de référence fondé sur la recherche et la pratique pourrait possiblement conjuguer uniformité et diversité. Un ensemble d'outils d'évaluation qui soient pertinents sur le plan culturel, globaux et adaptés aux populations ayant des besoins particuliers d'apprentissage pourrait s'arrimer à un ensemble national de niveaux et de points de référence. Un système souple qui fait appel à une multiplicité d'outils et de méthodes d'évaluation pourrait répondre aux besoins de diverses populations étudiantes et faire honneur à la nature complexe de l'apprentissage.



### PRINCIPALES CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Une enquête nationale en ligne sur l'évaluation des étudiants dans les programmes d'éducation de base des adultes a été menée dans le but de recueillir de l'information sur les outils, les méthodes et les pratiques d'évaluation, sur le perfectionnement professionnel ainsi que sur les principaux enjeux associés à l'évaluation. On a communiqué avec 480 éducateurs rattachés à des programmes anglais d'alphabétisation et de formation de base des adultes offerts par des collèges, des commissions/conseils scolaires, des organismes communautaires et en milieu de travail pour qu'ils participent à l'enquête. De ces 480 éducateurs, 380 ont rempli le questionnaire, ce qui représente un taux de réponse de 79 pour cent. De façon générale, les répondants étaient des femmes d'âge mur et éduquées qui assuraient la coordination de programmes.

#### Outils d'évaluation

Les résultats révèlent que les répondants se servent de 26 outils commerciaux différents pour évaluer les compétences en littératie et en numératie ainsi que les compétences essentielles. De ces 26 outils, seulement 3 sont actuels, ont été mis au point au cours des 10 dernières années pour la population adulte canadienne et sont utilisés à l'échelle nationale. Cela laisse entendre que les praticiens ont peu de choix s'ils veulent utiliser un test actuel au contenu canadien qui convient à une population adulte. Les répondants ont décrit les types d'outils qu'ils aimeraient voir élaborer dans l'avenir.

#### Recommandation n° 1

L'élaboration de nouveaux outils pour évaluer la population étudiante adulte profiterait à l'ensemble de la communauté œuvrant dans le domaine de l'alphabétisation et de la formation de base des adultes. *Toutefois, avant d'investir dans le développement de tels outils, les gouvernements devraient mettre sur pied un comité national qui établirait les normes régissant l'élaboration des tests.*

#### Recommandation n° 2

Le gouvernement devrait financer l'élaboration d'outils *diagnostiques* conviviaux et pertinents sur le plan culturel qui permettent une évaluation globale :

---

## PRINCIPALES CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

---

- (1) des étudiants des Premières nations;
- (2) des pratiques et des compétences de littératie et de numératie élémentaires;
- (3) des pratiques et des compétences de numératie;
- (4) des pratiques et des compétences d'écriture.

Les outils diagnostiques présentent l'avantage de fournir de l'information pour le classement et l'enseignement. Idéalement, les outils d'évaluation qui mesurent les pratiques et les compétences de littératie et de numératie élémentaires devraient être offerts dans des trousseaux comprenant du matériel de manipulation. De plus, le gouvernement devrait envisager l'élaboration d'un test *uniformisé* comportant des formes parallèles que l'on peut administrer à un groupe d'étudiants afin d'en déterminer le classement et d'en mesurer les progrès. Ce test uniformisé devrait être adapté aux étudiants dont les compétences sont de niveau intermédiaire à avancé, plutôt qu'élémentaire. Tous ces instruments devraient être basés sur un ensemble de normes canadiennes régissant l'élaboration des tests.

### Répertoire des outils d'évaluation

Les répondants souhaitent en apprendre davantage sur l'éventail des outils d'évaluation sur le marché de même que sur les outils qui conviennent le mieux selon les populations et les objectifs visés. Les résultats révèlent que certains éducateurs se servent d'outils qui ne sont pas pertinents ni compatibles avec l'objectif et le contexte de leur évaluation. Parmi les sujets d'intérêt en matière de perfectionnement professionnel, apprendre à choisir un outil d'évaluation a été le premier choix des éducateurs comptant six années d'expérience ou moins dans le domaine de l'éducation de base des adultes. Lorsqu'on leur a demandé d'indiquer les sujets sur lesquels ils aimeraient en apprendre davantage, connaître l'éventail des outils d'évaluation existants a été le plus souvent cité, peu importe les années d'expérience des répondants.

### Recommandation n° 3

Une base de données en ligne sur l'évaluation des compétences en lecture aiderait les éducateurs à choisir les outils d'évaluation qui conviennent le mieux selon les populations et les objectifs visés. En ayant accès à une telle base, les éducateurs dont les budgets sont limités pourraient comparer des produits avant de faire un achat. La base de données pourrait comprendre un tableau comparatif qui permet aux utilisateurs d'analyser les

---

## PRINCIPALES CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

---

différentes caractéristiques des évaluations. De plus, les éducateurs pourraient y verser leurs commentaires.

### Conditions de l'évaluation

Les résultats révèlent que pour nombre de répondants, les conditions de l'évaluation constituent l'un des problèmes les plus criants auxquels il faut s'attaquer à l'échelle nationale. L'importance d'offrir des conditions d'évaluation non menaçantes a été un thème récurrent tout au long du questionnaire. Les répondants ont indiqué que les étudiants trouvent les tests uniformisés comme le *CAAT* plutôt intimidants et les mesures moins formelles comme le *CARA* et le *CABS*, non menaçantes.

### Recommandation n° 4

L'évaluation doit être *adaptée* aux niveaux de compétence des étudiants. Les étudiants qui font leurs premiers pas en lecture et en écriture ne devraient pas subir de tests uniformisés formels au moment de l'évaluation initiale, puisque cela leur rappelle leurs premières années de scolarité. Ainsi, les établissements qui accordent des unités et qui ont tendance à privilégier les tests uniformisés pour l'évaluation initiale doivent considérer d'autres options pour les étudiants dont les compétences en littératie et en numératie sont élémentaires.

### Perfectionnement professionnel (PP)

D'après les résultats, il y a une correspondance entre les préférences des éducateurs en matière de PP sur l'évaluation et les types de PP auxquels ils ont eu accès dans leur province ou territoire. Au niveau agrégé, les trois activités qui se sont classées au sommet des préférences sont les ateliers, le perfectionnement en cours d'emploi et l'accès à des personnes-ressources ou à des experts. Le mentorat et la formation en ligne se sont classés parmi les trois premiers choix au sein de nombreux territoires ou provinces. Les répondants ont indiqué qu'ils souhaitaient avoir un accès continu à des personnes-ressources et à des mentors. Les résultats montrent également que les trois principaux sujets d'intérêt en matière de PP sont choisir une évaluation, interpréter une évaluation et utiliser une évaluation pour planifier l'enseignement.

---

## PRINCIPALES CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

---

### **Recommandation n° 5**

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'enseignement/d'apprentissage, c'est pourquoi ce sujet devrait être un élément principal des systèmes de perfectionnement professionnel financés par les départements d'éducation provinciaux ou territoriaux. La matière devrait toucher un vaste éventail de questions théoriques et pratiques relatives à l'évaluation.

### **Recommandation n° 6**

Pour pouvoir améliorer leurs pratiques d'évaluation, les éducateurs doivent avoir accès à des activités de *formation continue*, plutôt qu'à des activités ponctuelles comme les ateliers et le perfectionnement en cours d'emploi. Le taux d'attrition élevé parmi les éducateurs dans le domaine conforte également l'idée d'une formation continue qui serait accessible en tout temps aux nouveaux employés. Il faut créer des occasions qui permettront aux éducateurs de chaque province et territoire d'avoir accès à une gamme d'activités de formation continue, comme le mentorat et la formation en ligne. Le mentorat est un moyen concret d'apprendre les méthodes formelles et informelles associées à l'évaluation, car il fait appel à l'observation, à la rétroaction et à la réflexion. La formation en ligne, quant à elle, est l'avenue logique pour les éducateurs qui vivent dans des communautés isolées et qui n'ont pas les budgets nécessaires pour se déplacer à des ateliers ou les collègues pour faire de la formation en cours d'emploi.

### **Développement et soutien de la capacité**

Les résultats de l'enquête révèlent que bon nombre de répondants sont mandatés par des organismes subventionnaires pour administrer des évaluations globales, continues et finales, mais qu'ils n'ont pas la capacité nécessaire pour exécuter ce mandat. En effet, seulement 47 pour cent des répondants mesuraient le progrès des étudiants à leur sortie du programme, le manque de temps constituant le principal obstacle à l'administration d'évaluations globales et à la rétroaction aux étudiants. Selon les résultats de l'enquête, les répondants ont également besoin de ressources matérielles, sous forme de temps et d'argent, pour avoir accès aux outils d'évaluation et se familiariser avec les ressources. Les résultats montrent que l'aspect temps figure au premier rang autant des facteurs de soutien que des contraintes en ce qui a trait à l'amélioration des pratiques d'évaluation. En effet, 45 pour cent des répondants ont indiqué qu'on leur accorde du temps pour

---

## PRINCIPALES CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

---

le perfectionnement professionnel sur l'évaluation, alors qu'un plus faible pourcentage (33 pour cent) ont dit ne pas avoir le temps d'administrer, d'interpréter, de rendre compte et d'effectuer le suivi des évaluations. Tant que le problème de la capacité ne sera pas traité, le perfectionnement professionnel sur l'évaluation n'entraînera pas de meilleures pratiques.

### **Recommandation n° 7**

Du point de vue des bailleurs de fonds, la reddition de comptes en matière de rendement assure que les programmes d'alphabétisation atteignent leurs buts et objectifs, et produisent des résultats mesurables. S'ils exigent que les programmes évaluent les étudiants afin de rendre compte de progrès mesurables, les bailleurs de fonds doivent alors financer le soutien de cette capacité. Les bailleurs de fonds doivent investir dans la capacité des programmes locaux à recueillir, interpréter et utiliser les données dans le but de suivre l'évolution des programmes et des étudiants, et d'améliorer les services en conséquence. Les ressources doivent être allouées aux programmes proportionnellement aux attentes en matière de reddition de comptes. En résumé, nous avons besoin d'un système d'apprentissage pour adultes qui repose sur une infrastructure solide et durable.

### **Recommandation n° 8**

Du point de vue des bailleurs de fonds, le perfectionnement professionnel assure que les effectifs sont hautement qualifiés et détiennent l'expertise pour administrer, noter et interpréter les évaluations dans le but de prendre des décisions en matière de classement et d'enseignement. S'ils veulent disposer d'effectifs hautement qualifiés, les bailleurs de fonds doivent s'assurer que les praticiens ont le temps de mettre en pratique leurs nouvelles connaissances, d'en parler et d'y réfléchir. Les bailleurs de fonds doivent s'assurer que les éducateurs ont la capacité d'intégrer ce qu'ils apprennent dans le cadre du perfectionnement professionnel.

### **Uniformité et diversité**

On a demandé aux répondants de décrire le problème le plus criant auquel il fallait s'attaquer en matière d'évaluation. Deux thèmes principaux sont ressortis : l'uniformité et la diversité. Certains répondants désiraient un ensemble uniforme de niveaux, de normes et d'outils d'évaluation nationaux, tandis que d'autres soulignaient la nécessité de se doter

## PRINCIPALES CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

---

d'un ensemble d'outils qui soient pertinents sur le plan culturel, globaux et adaptés aux populations ayant des besoins particuliers d'apprentissage.

### **Recommandation n° 9**

En 2005, le Comité consultatif sur l'alphabétisation et les compétences essentielles a soumis le rapport intitulé *Vers un Canada pleinement alphabétisé — Atteindre les objectifs nationaux au moyen d'une stratégie pancanadienne globale d'alphabétisation* à la ministre d'État au Développement des ressources humaines. Ce rapport mettait l'accent sur la nécessité de se doter d'une stratégie et d'un système nationaux en matière d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes. Pour répondre aux préoccupations d'uniformité et de diversité, un tel système national doit répondre à des normes nationales tout en étant adapté à la diversité des besoins régionaux et locaux, ainsi qu'à la diversité des apprenants et des façons d'apprendre.

### **Recommandation n° 10**

Les parties intéressées doivent déterminer si les outils d'évaluation, actuels et à venir, devraient être mis en parallèle avec un ensemble national de niveaux et de points de référence. Si les outils d'évaluation sont mis en parallèle avec un ensemble national de niveaux et de points de référence, le cadre de travail doit être fondé sur la recherche et la pratique, et conjuguer diversité et apprentissage global.

---

**BIBLIOGRAPHIE**

- Bainbridge, J. et Malicky, G. (2004). *Constructing meaning: Balancing elementary language arts (3<sup>rd</sup> ed.)*. Toronto, Ontario : Nelson.
- Battell, E. (2001). *Naming the magic: Non-academic outcomes in basic literacy*. (Projet n° 99-00 AVED C2-3/NLS C103). Victoria, Colombie-Britannique : Ministry of Advanced Education, Colombie-Britannique, et Secrétariat national à l'alphabétisation, Développement des ressources humaines Canada.
- Belzer, A. (2005). « Improving professional development systems: recommendations from the Pennsylvania adult basic and literacy education professional development system evaluation ». *Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educators* 15(1), p. 33-55.
- Bow Valley College. (2003). *Test of Workplace Essential Skills (TOWES)*. G Series. Calgary, Alberta : Bow Valley College.
- Brigance, A. (1981). *Brigance diagnostic inventory of essential skills*. North Billerica, Massachusetts : Curriculum Associates.
- Campbell, P. (2003). *Teaching reading to adults: A balanced approach*. Edmonton, Alberta : Grass Roots Press.
- Campbell, P. et Malicky, G. (2002). « The reading strategies of adult basic education students ». *Adult Basic Education: An Interdisciplinary Journal for Adult Literacy Educators* (12)1, p. 3-19.
- Campbell, P. et Brokop, F. (2000). *Canadian Adult Reading Assessment*. Edmonton, Alberta : Grass Roots Press.
- Canadian Test Centre. (1994). *Canadian Achievement Survey Tests for Adults*. Markham, Ontario : Auteur.

Canadian Test Centre. (2002). *Canadian Achievement Tests (3<sup>rd</sup> ed.)*. Markham, Ontario : Auteur.

Cumming, J.J. et Van Kraayenoord, C.D. (1996). *Assessment: Making a difference in adult literacy and numeracy learning*. Melbourne, Australie : National Languages and Literacy Institute. [ED 405 488]

Daniel, M.H. (2001). « Review of the Canadian achievement survey tests ». Dans B.S. Plake et J.C. Impara (Éds.), *The fourteen mental measurements yearbook* (p. XX). Lincoln, Nebraska : Buros Institute of Mental Measurements.

Ewing, G. (1999). *Deconstructing and reconstructing the learning outcomes matrix*. Article non publié.

Folinsbee, S. (2001). *Briefing paper: Literacy and the Canadian workforce*. Préparé pour le Movement for Canadian Literacy.

Fox Lee, J. et Strohmaier, R. (2000). *Common assessment of basic skills (CABS): Initial assessment in 5 levels (3<sup>rd</sup> ed.)*. Kingston, Ontario : Literacy Link Eastern Ontario.

Gould, L. (1999). *Intake assessment materials: Fundamental level English and math*. Vancouver, Colombie-Britannique : Vancouver Community College.

Grieve, K. (2003). *Supporting learning, supporting change: A research project on self-management & self-direction*. Toronto, Ontario : Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario.

Hieronymus, A.N., Hoover, H.D., Lindquist, E.F. Scannell, D.P. et King Shaw, E. (1990). *Canadian tests of basic skills, Forms 7 & 8*. Scarborough, Ontario : Nelson Canada.

Harcourt Canada Ltd. et The Psychological Association. (1988). *Canadian Adult Achievement Test*. Toronto, Ontario : Auteur.

- Horsman, J. (1999). *Too scared to learn: Women, violence and education*. Toronto, Ontario : McGilligan Books.
- Association internationale pour la lecture. (1998). *Resolution on reading assessment*. Newark, Delaware : Auteur.
- Groupe de travail mixte sur l'évaluation de l'Association internationale pour la lecture et du National Council of Teachers of English. (1994). *Standards for the assessment of reading and writing*. Newark, Delaware : Association internationale pour la lecture.
- Johnny, Michael R. (2004). *Policy implications for Native literacy in Ontario*. Thèse non publiée. Peterborough, Ontario : Trent University.
- Johnston, P. (1998). « The consequences and the use of standardized tests ». Dans S. Murphy, P. Shannon, P. Johnston et Hansen (Éds.), *Fragile evidence: A critique of reading assessment* (p. 89-101). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kline, T.J.B. (2004). « Gender and language differences on the test of workplace essential skills: Using overall mean scores and item-level differential item functioning analyses ». *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), p. 549-559.
- Kruidenier, J. (2002). « Literacy assessment in adult basic education ». Dans J. Comings, B. Garner et C. Smith (Éds.), *Annual review of adult learning and literacy* (p. 84-151). San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Long, E. et Middleton, S. (2001). *Patterns of participation in Canadian literacy and upgrading programs: Results of a national follow-up study*. Toronto, Ontario : ABC CANADA.
- Troubles d'apprentissage — Association canadienne (1999). *Cap sur l'alphabétisation : Identifier les adultes qui ont des troubles d'apprentissage et leur enseigner*. Ottawa, Ontario : Troubles d'apprentissage — Association canadienne.

Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario. (2000). *The level descriptions manual*.

Toronto, Ontario : Auteur.

MacGinitie, W.H., Kamons, J., Kowalski, R., MacGinitie, R.K. et Mackay, T. (1992).

*Gates-MacGinitie Reading Tests (éd. canadienne)*. Scarborough, Ontario : Nelson Canada.

Matuszek, P. (1985). « Review of Brigance diagnostic inventory of essential skills ».

Dans J. V. Mitchell (Éd.), *The ninth mental measurements yearbook* (p. XX). Lincoln, Nebraska : Buros Institute of Mental Measurements.

Merrifield, J. (1998). *Contested ground: Performance accountability in adult basic*

*education. NCSALL Reports #1*. Cambridge, Massachusetts : The National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, Harvard University Graduate School of Education.

Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario. (2002). *Survey on common assessment and*

*learning outcomes*. Toronto, Ontario : Auteur.

*Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au*

*Canada*. (1993). Edmonton, Alberta : Comité consultatif mixte (adresse postale : Comité consultatif mixte, Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation, 3-104 Education Building North, University of Alberta, Edmonton, Alberta, T6G 2G5).

Roussy, Y. et Hart, D. (2002). *Seeing the need: Meeting the need. A report on recruitment*

*and retention issues in literacy and basic skills programs*. Toronto, Ontario : Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario.

Silver, J., Klyne, D. et Simard, F. (2003). *Aboriginal learners in selected adult learning*

*centres in Manitoba*. Winnipeg, Manitoba : Centre canadien de politiques alternatives.

Smith, C. et Hofer, J. (2003). « The characteristics and concerns of adult basic education teachers ». Une synthèse de recherche du NCSALL. NCSALL : Cambridge, Massachusetts.

Smith, C., Hofer, J., Gillespie, M., Solomon, M. et Rowe, K. (2003). « How teachers change: A study of professional development in adult education ». Rapports n° 25a du NCSALL. NCSALL : Cambridge, Massachusetts.

Soares, L.M. (2005). « Review of the Canadian achievement tests ». Dans R.A. Spies et B.S. Plake (Éds.), *The sixteenth mental measurements yearbook*. Lincoln, Nebraska : Buros Institute of Mental Measurements.

Stein, S. (2003). *Equipped for the future: A framework for defining and measuring adult competence*. Ouvrage non publié. Accessible au National Institute for Literacy.

Comité consultatif sur l'alphabétisation et les compétences essentielles (2005). *Vers un Canada pleinement alphabétisé — Atteindre les objectifs nationaux au moyen d'une stratégie pancanadienne globale d'alphabétisation*. Auteur : Ottawa, Ontario.



---

## QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

### Bienvenue

Cette enquête nationale s'adresse aux éducateurs travaillant auprès des adultes qui suivent des programmes d'alphabétisation, de mise à niveau des compétences et de formation en milieu de travail.

Il faut compter entre 20 et 30 minutes pour remplir ce questionnaire.

Les résultats de l'enquête seront présentés dans un rapport et dans un livre. Des extraits des réponses fournies par les personnes interrogées pourraient se retrouver dans ces deux publications. À compter de l'automne 2005, vous pourrez consulter le rapport en ligne en accédant à la Base de données en alphabétisation des adultes. À compter de l'automne 2007, vous pourrez vous procurer le livre (en anglais seulement) publié par Grass Roots Press.

Afin de protéger votre identité, vos nom et adresse ne seront pas mentionnés dans les rapports oraux et écrits. Nous avons toutefois besoin de certains renseignements personnels pour déterminer qui a rempli le questionnaire. Si le questionnaire dûment rempli ne nous est pas retourné à la date convenue, nous vous enverrons un rappel par courriel.

Afin de vous remercier d'avoir pris part à cette enquête, nous vous inscrirons au tirage de 10 certificats-cadeaux de 100 \$ échangeables à Grass Roots Press.

### Définitions

Dans ce questionnaire, le terme « évaluation » fait référence aux outils et aux méthodes utilisés pour recueillir de l'information dans le but de prendre des décisions sur la prestation de programmes, d'enseignement, de formation et de services en matière d'alphabétisation, de mise à niveau des compétences et de formation de base des adultes. Les termes suivants sont utilisés pour décrire les différentes étapes de l'évaluation :

**Évaluation initiale** : première série d'évaluation(s) qui a lieu durant le processus d'admission.

**Évaluation continue** : évaluations qui ont lieu tout au long du programme.

**Évaluation finale** : évaluations qui ont lieu lorsque l'étudiant quitte le programme ou change de niveau.

## Outils et méthodes d'évaluation

Il faut compter de 10 à 12 minutes pour répondre à cette section.

1. Pour chaque étape, indiquez si vous utilisez des outils d'évaluation dans votre programme.

	Oui	Parfois	Non
Évaluation initiale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluation continue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluation finale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Lesquels des outils suivants sont utilisés pour chaque étape d'évaluation dans votre programme? (Cochez toutes les réponses pertinentes.)

	Évaluation initiale	Évaluation initiale	Évaluation finale
Aucun	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outils conçus par des praticiens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adult Basic Learning Examination (ABLE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bader Reading and Language Inventory	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canadian Achievement Test (CAT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canadian Adult Achievement Test (CAAT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Canadian Adult Reading Assessment (CARA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Common Assessment of Basic Skills (CABS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gates-MacGinitie Reading Tests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nelson-Denny Reading Test	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schonell Graded Word Spelling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Silveroli Classroom Reading Inventory	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stanford Diagnostic Reading Test	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tests of Adult Basic Education (TABE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Test of Workplace Essential Skills (TOWES)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wide Range Achievement Test (WRAT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Woodcock Reading Mastery Test	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très satisfait	Satisfait	Plutôt satisfait	Pas satisfait
3. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait des outils utilisés dans votre programme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Qui choisit les outils utilisés à chaque étape d'évaluation?

	Évaluation initiale	Évaluation continue	Évaluation finale
Enseignants/Animateurs/Employés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Étudiant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centre d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Syndicat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bailleurs de fonds (p. ex. le gouvernement)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Indiquez les méthodes qui sont utilisées pour chaque étape d'évaluation. (Cochez toutes les réponses pertinentes.)

	Évaluation initiale	Évaluation continue	Évaluation finale
Aucune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrevues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aide-mémoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiches anecdotiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entretiens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activités de démonstration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analyse des méprises	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dossier d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guides d'auto-évaluation de l'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluation par les pairs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Échantillons d'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les questions suivantes se rapportent à l'évaluation INITIALE.

6. Cochez l'outil qui est le PLUS FRÉQUEMMENT utilisé pour l'évaluation initiale.  
(Cochez une seule réponse.)

- Outils conçus par des praticiens
- Adult Basic Learning Examination (ABLE)
- Bader Reading and Language Inventory
- Canadian Achievement Test (CAT)
- Canadian Adult Reading Assessment (CARA)
- Canadian Adult Achievement Test (CAAT)
- Common Assessment of Basic Skills (CABS)
- Gates-MacGinitie Reading Tests
- Nelson-Denny Reading Test
- Schonell Graded Word Spelling
- Silveroli Classroom Reading Inventory
- Stanford Diagnostic Reading Test
- Tests of Adult Basic Education (TABE)
- Test of Workplace Essential Skills (TOWES)
- Wide Range Achievement Test (WRAT)
- Woodcock Reading Mastery Test
- Autre (veuillez préciser)

7. Décrivez les avantages de cet outil.

8. Décrivez les inconvénients ou les limites de cet outil.

9. Quels renseignements sont fournis aux étudiants après l'évaluation initiale?

(Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- Aucun
- Résultats de l'évaluation
- Niveau de littératie, de formation de base, de numératie ou de compétences essentielles
- Description des résultats de l'évaluation
- Description de l'enseignement qu'ils recevront
- Description du programme dans lequel ils seront classés
- Attentes du programme
- Rôles et responsabilités de l'enseignant et de l'étudiant
- Contrat d'apprentissage
- Plan de formation
- Autre (veuillez préciser)

10. Servez-vous des adjectifs « principal », « secondaire » et « tertiaire » pour qualifier les objectifs de l'évaluation initiale dans votre programme.

	Principal	Secondaire	Tertiaire	S/O
Contribuer à planifier l'enseignement individualisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Déterminer le classement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Établir un point de référence ou un niveau de compétence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fournir de l'information à l'étudiant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mesurer les progrès.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifier les forces et les faiblesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encourager les étudiants à atteindre leurs objectifs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contribuer à planifier l'enseignement en groupe ou en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'établissement ou le bailleur de fonds nous y oblige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concevoir ou modifier des programmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obtenir de l'information pour la reddition de comptes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifier des troubles d'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (veuillez préciser à la question 11)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Si vous avez coché « autre » à la question précédente, veuillez décrire l'objectif ci-dessous.

12. Selon vous, quels sont les trois facteurs les plus importants dans le choix d'un outil pour l'évaluation initiale? (Cochez trois facteurs.)

L'outil :

- évalue si l'étudiant est prêt pour le programme suivant.
- est lié aux exigences ou aux résultats du programme.
- est convivial pour l'enseignant.
- n'intimide pas les étudiants potentiels.
- fournit des renseignements diagnostiques.
- prédit le succès scolaire.
- fournit de l'information pour le classement.
- fournit de l'information pour l'enseignement.
- fournit une mesure précise des aptitudes évaluées.
- fournit des scores uniformes, peu importe sa forme et qui l'administre ou le note.
- a rapport à la vie de l'étudiant.
- est pertinent sur le plan culturel.
- évalue les forces et les faiblesses.
- mesure des résultats non scolaires.
- a été uniformisé et étalonné auprès d'une population adulte.
- autre (veuillez préciser)

13. Selon vous, qu'est-ce qui incite les enseignants ou le personnel à concevoir des outils d'évaluation?

---

**Méthodes et pratiques**

Il faut compter de 4 à 6 minutes pour répondre à cette section.

14. Quel type de soutien recevez-vous pour améliorer vos pratiques d'évaluation?  
(Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- Des directives claires de l'administration sur l'évaluation
- Des directives claires des bailleurs de fonds sur l'évaluation
- Des activités de perfectionnement professionnel payées
- Du temps alloué au perfectionnement professionnel
- Mentorat/encadrement
- Accès à des experts ou à des personnes-ressources
- Accès à des revues, des articles et des rapports sur l'évaluation
- Documentation accompagnant les outils d'évaluation commerciaux
- Échanges aux réunions du personnel
- Aucun soutien
- Autre (veuillez préciser)

15. À quelles contraintes êtes-vous soumis dans votre travail?

(Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- Aucune contrainte.
- L'évaluation n'est pas importante pour l'administration.
- L'évaluation n'est pas importante pour les bailleurs de fonds.
- On m'impose l'utilisation de certains outils ou de certaines méthodes d'évaluation.
- Les outils d'évaluation imposés sont inadéquats.
- Les méthodes d'évaluation imposées sont inadéquates.
- Je suis un programme uniformisé et je ne peux pas faire de l'enseignement individualisé.
- Mes connaissances en matière d'évaluation sont limitées.
- J'ai accès à très peu d'outils d'évaluation.
- Je travaille dans un milieu isolé.
- Je n'ai pas assez de temps pour administrer, interpréter, rendre compte et effectuer le suivi des évaluations.
- Le financement du programme n'est pas suffisant pour soutenir l'évaluation.
- Autre (veuillez préciser)

16. Si vous aviez une baguette magique, quels changements, s'il en est, effectuerez-vous dans les pratiques d'évaluation de votre programme?

17. Parmi les pratiques suivantes, lesquelles sont préconisées par votre programme?

(Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- L'évaluation est compatible avec l'approche pédagogique du programme.
- L'évaluation contribue à la planification continue des objectifs et des activités d'apprentissage de chaque apprenant.
- L'évaluation est un processus de collaboration et de réflexion, qui encourage un engagement significatif de l'étudiant.
- L'évaluation est multidimensionnelle et incorpore des tâches variées.
- L'évaluation met l'accent sur ce que les étudiants sont en mesure de réussir plutôt que sur ce qu'ils sont incapables de réussir.
- L'objectif et la nature de l'évaluation sont clairement expliqués à l'étudiant.
- On garantit la confidentialité à l'étudiant.
- Les résultats de l'évaluation sont transmis à l'étudiant.
- L'évaluation se compose de tâches et de tests authentiques et pertinents.
- L'évaluation est une activité continue.
- L'interprétation des résultats de l'évaluation tient compte de la culture et des antécédents de l'étudiant.
- L'évaluation est juste, équitable et sans biais.
- On procède à l'évaluation dans des conditions non menaçantes.
- Le transfert d'un programme à un autre des renseignements sur l'évaluation est guidé par une politique écrite garantissant la confidentialité.
- Autre (veuillez préciser)

### Perfectionnement professionnel (PP)

Il faut compter de 2 à 4 minutes pour répondre à cette section.

- |   | Très<br>important        | Important                | Moyennement<br>important | Peu<br>important         | Pas<br>important         |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18. Dans quelle mesure le perfectionnement professionnel sur l'évaluation est-il important pour vous? | <input type="checkbox"/> |

19. Comment avez-vous appris ce que vous savez sur l'évaluation?

(Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- Sur le tas
- auprès de collègues
- À l'occasion d'une séance d'orientation à mon embauche
- En participant à un programme de certification offert par le gouvernement ou une coalition en alphabétisation
- En participant à des ateliers, des conférences électroniques ou des séances de formation
- En lisant des articles, des revues et de rapports
- En suivant des cours sans unités
- En suivant des cours à unités
- Autre (veuillez préciser)

20. Au cours des deux dernières années, à quels types d'activités de perfectionnement professionnel avez-vous eu accès dans votre province ou territoire? (Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- Perfectionnement en cours d'emploi
- Ateliers
- Conférences électroniques
- Formation en ligne
- Modules d'auto-apprentissage
- Programme de certification provincial ou territorial
- Cours à unités au lieu de travail
- Cours à unités à distance
- Mentorat/encadrement
- Accès à des experts ou à des personnes-ressources
- Aucun
- Je ne sais pas
- Autre (veuillez préciser)

21. À quels types d'activités de perfectionnement professionnel portant sur l'évaluation aimeriez-vous participer? (Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- Perfectionnement en cours d'emploi
- Ateliers
- Conférences électroniques
- Formation en ligne
- Modules d'auto-apprentissage
- Programme de certification provincial ou territorial
- Cours à unités au lieu de travail
- Cours à unités à distance
- Mentorat/encadrement
- Accès à des experts ou à des personnes-ressources
- Aucun
- Autre (veuillez préciser)

22. Indiquez à quelle fréquence vous aimeriez recevoir ce perfectionnement.

	Tous les deux ans	Une fois par année	Deux fois par année	Périodiquement	Sur une base continue
Perfectionnement en cours d'emploi	<input type="checkbox"/>				
Ateliers	<input type="checkbox"/>				
Conférences électroniques	<input type="checkbox"/>				
Formation en ligne	<input type="checkbox"/>				
Modules d'auto-apprentissage	<input type="checkbox"/>				
Programme de certification provincial ou territorial	<input type="checkbox"/>				
Cours à unités au lieu de travail	<input type="checkbox"/>				
Cours à unités à distance	<input type="checkbox"/>				
Mentorat/encadrement	<input type="checkbox"/>				
Accès à des experts ou à des personnes-ressources	<input type="checkbox"/>				
Aucun	<input type="checkbox"/>				

23. Qu'aimeriez-vous apprendre à propos de l'évaluation? J'aimerais apprendre :

- Comment utiliser un outil d'évaluation
- Comment administrer un outil d'évaluation
- Comment interpréter un outil d'évaluation
- Comment élaborer un outil d'évaluation
- Comment me servir de l'évaluation pour planifier l'enseignement
- À ce moment de ma carrière, je n'ai pas besoin d'en apprendre davantage
- Autre (veuillez préciser dans l'espace ci-dessous)

## Questions et préoccupations

Il faut compter de 2 à 4 minutes pour répondre à cette section. Vous avez presque terminé. Il n'en reste plus qu'une autre après celle-ci.

- |  | Très<br>importante       | Importante               | Moyennement<br>importante | Peu<br>importante        | Presque pas<br>importante |
|--|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| 24. À votre avis, quelle est l'importance de l'évaluation dans les programmes d'éducation de base des adultes? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  |

25. Quel type d'outils d'évaluation aimeriez-vous voir élaborer dans l'avenir? Dans l'espace ci-dessous, décrivez comment cet outil répondrait à vos besoins. (Exemple : J'ai besoin d'un outil convivial qui évalue les compétences et les processus de décodage des lecteurs débutants.)

26. À votre avis, quel est le problème le plus criant auquel il faut s'attaquer dans votre province ou territoire ou à l'échelle nationale en matière d'évaluation?

27. Pouvons-nous communiquer avec vous pour approfondir cette question?

- Oui
- Non

## Données démographiques

Voici la dernière section. Il faut compter 2 minutes pour y répondre.

28. Quel est votre sexe?

- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| Femme                    | Homme                    |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

29. Quel est votre âge?

- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18-24                    | 25-34                    | 35-44                    | 45-54                    | 55-64                    | 65-74                    |
| <input type="checkbox"/> |

30. Comment décririez-vous le rôle que vous jouez actuellement dans le domaine de l'éducation de base des adultes? (Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- Éducateur en milieu de travail
- Éducateur en salle de classe
- Animateur de petits groupes
- Employé dans un programme communautaire
- Coordonnateur/directeur
- Évaluateur
- Tuteur bénévole
- Assistant pédagogique
- Consultant
- Travailleur autonome
- Autre (veuillez préciser)

31. Combien d'heures par semaine (heures rémunérées) travaillez-vous dans le domaine de l'éducation de base des adultes?

- Moins de 10
- de 10 à 20
- de 21 à 30
- de 31 à 40
- de 41 à 50
- Sans objet

32. Combien d'années d'expérience comptez-vous dans le domaine de la formation de base, de l'alphabétisation ou de la formation en milieu de travail pour les adultes?

- Moins de 1 année
- 1-2 années
- 3-4 années
- 5-6 années
- 7-8 années
- 9-10 années
- 11-15 années
- 16-20 années
- Plus de 20 années

33. Détenez-vous un baccalauréat en éducation (B. Éd.)?

- Oui
- Non

34. Indiquez le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété.  
(Cochez une seule réponse.)

- Collégial
- Certificat
- Diplôme
- Baccalauréat
- Maîtrise
- Doctorat
- Autre (veuillez préciser)

35. Combien de cours à unités portant sur l'évaluation avez-vous suivi durant vos études universitaires ou collégiales?

- Aucun
- Un
- Deux
- Trois
- Quatre
- Autre (veuillez préciser)

36. Quel type de fournisseurs de services offre votre programme?

- Conseil/commission/arrondissement scolaire
- Collège
- Organisme communautaire
- Milieu de travail
- Autre (veuillez préciser)

37. Quels volets votre programme offre-t-il? (Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- Lecture
- Écriture
- Numératie
- Compétences de base
- Compétences en développement professionnel
- Compétences essentielles
- Sujets variables selon les objectifs et les besoins de l'étudiant
- Autre (veuillez préciser)

38. Comment l'enseignement se fait-il? (Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- En petits groupes
- En salle de classe
- Au rythme de l'étudiant
- Enseignement individualisé
- Autre (veuillez préciser)

39. Quel niveau de formation ou de mise à niveau des compétences votre programme offre-t-il? (Cochez toutes les réponses pertinentes.)

- Débutant (de 1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> année)
- Intermédiaire (de 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année)
- Avancé (de 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année — de 1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> secondaire)
- Secondaire (de 10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année — de 4<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> secondaire)
- Autre (veuillez préciser)

40. Parmi les choix suivants, lequel décrit le mieux la communauté que dessert votre programme?

- Urbaine
- Rurale
- Isolée (aucun accès routier)
- Autre (veuillez préciser)

41. Quelle est la population de la communauté (ville, village, réserve) que dessert votre programme?

- Moins de 2 500 personnes
- de 2 500 à 19 999 personnes
- de 20 000 à 49 999 personnes
- de 50 000 à 249 000 personnes
- de 250 000 à 999 000 personnes
- plus de 1 million

42. Avez-vous d'autres commentaires, préoccupations ou questions à formuler à propos de l'évaluation?

## Tests utilisés pour l'évaluation initiale dans chaque province et territoire

OUTIL D'ÉVALUATION	AB	BC	MB	NB	NL	NS	ON	PE	QC	SK	NT	NU	YK
Accuplacer		3											
Adult Basic Learning Examination	1	6	2		1	0	5		2		12	5	0
Bader Reading and Language	17			1						1			
Brigance Diagnostic Inventory					6		2						
Communication & Math Employment Readiness Assessment							1						
Canadian Achievement Test	5	10	3	1	1	1	3				8	2	5
Canadian Adult Achievement Test	3	11	13	3	15	5	17			8	5	1	1
Canadian Adult Reading Assessment	23	10	13		3	20	28	6	2	3	7	5	1
Canadian Achievement Survey Test	1	1											
Canadian Test of Basic Skills										3			
Common Assessment of Basic Skills	2		1		1		63	1	1	1		1	
Ekwall Reading Inventory							1						
Gates-MacGinitie Reading Tests	2	4		4			1				1		
General Equivalency Diploma Tests							1	2					
Laubach Reading Diagnostic Inventory*	3	2		2			2	2	1				
Nelson-Denny Reading Test	1	1	1				2			2	1		
Schonell Graded Word Spelling	8	1	1				2	2		1	1		
Silveroli Classroom Reading Inventory	3	1								1			

OUTIL D'ÉVALUATION	AB	BC	MB	NB	NL	NS	ON	PE	QC	SK	NT	NU	YK
Slosson Oral Reading Test							1						
Stanford Diagnostic Reading Test		3							1				
SRA Placement Assessments							1						
SuccessMaker		1											
Tests of Adult Basic Education	9	2	3	1	4	2	3	1			1	4	
Test of Workplace Essential Skills	3	2	1		3	1	12	2		2	2	2	
Outils conçus par des éducateurs**	27	37	21	7	6	35	89	5	10	7	13	5	5
Wide Range Achievement Test	1	8		1	3		3		3	2	1		1
Woodcock Reading Mastery Test	2	2			2					1			

\* Inclut les outils de classement Challenger et Voyageur.

\*\* Inclut les tests conçus par les collèges et les gouvernements.