

Pour une juste mesure...



Rapport de recherche

Avril 2008

Préparé par : Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement



Ont participé à la création de ce document :

Encadrement du projet :	Diane Dugas, directrice générale Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement
Conception, recherche et rédaction :	Donald Lurette
Coordination à la production :	Diane Dugas et Donald Lurette
Collecte de données sur le terrain :	Donald Lurette et Nadine Legault
Saisie des données :	Donald Lurette et Carole Dupuy
Consultation de la littérature :	Donald Lurette
Correction et lecture préliminaire :	Diane Dugas et Pierrette Beaudry
Lecture finale :	Diane Dugas, Donald Lurette et Pierrette Beaudry
Saisie des textes, mise en page et correction :	Pierrette Beaudry et Louise Lamy



Ce document a été rendu possible grâce à l'aide financière du ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario.

Tous les droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous les pays.

Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement la position officielle du/des bailleurs de fonds.

L'usage de la forme masculine, dans le texte, a été fait uniquement dans le but d'en alléger la lecture.

Dépôt légal – mai 2008
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 978-0-9686839-4-1

Pour recevoir des exemplaires du document, s'adresser à :
Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement
511, rue Principale Est, Hawkesbury, Ontario K6A 1B3
Téléphone : 613•632•9664
Télécopieur : 613•632•9667
Courriel : info@lecap.on.ca
Site web : lecap.on.ca

Une production :
©Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement inc.



Remerciements

Nous désirons remercier nos **apprenants**. Ils ont d'emblée accepté de participer à la mise à l'essai des systèmes d'évaluation à l'étude. Il n'est jamais facile de s'engager dans une démarche d'évaluation de ses compétences, sous le regard des autres, et particulièrement pour des adultes qui peuvent trop souvent avoir de mauvais souvenirs face à de tels contextes. Ils ont fait preuve d'ouverture d'esprit et de confiance envers le Cap en acceptant de participer à une telle démarche.

Nous remercions également le programmes de recherche et développement du ministère de la Formation et des Collèges et Universités ainsi que nos partenaires en formation pour leur précieuse collaboration à la réalisation de cette recherche et plus particulièrement les personnes suivantes

☞ **MFCU**

- Harold Alden
- Audrey Anderson
- Jeremy Fortier

☞ **CÉFEO**

- Chantal Bertrand

☞ **La Cité collégiale**

- Marie-Christine Gill
- Léo Larente

☞ **Campus d'Alfred de l'Université de Guelph**

- Renée Bergeron

☞ **Les formateurs et formatrices**

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| - Michel Brunet | - Jeanne D'Arc Lapointe |
| - Dominic Desmarais | - Nadine Legault |
| - Carole Dupuy | - Isabelle Pilon |
| - Sandra Gratton | - Nicole Séguin |
| - Louise Lamy | - Lynda Thuot |

Le Centre d'apprentissage et de perfectionnement désire également mentionner le travail soutenu de Pierrette Beaudry, qui a passé de nombreuses heures à revoir l'ensemble du document autant au niveau de la correction linguistique que de sa mise en page.

Diane Dugas
Directrice générale

Table des matières

Introduction.....	1
Section 1 – Présentation sommaire de l’initiative ministérielle	3
Section 2 – Mise en place de l’initiative	4
Un cadre d’évaluation qui s’appuie sur la mesure de compétences essentielles	4
Les 3 compétences essentielles utilisées dans les systèmes d’évaluation tels l’EIAA de 1994 et l’EIACA de 2003	7
Un cadre d’évaluation tenant compte des parcours de transition possibles pour apprenants AFB.....	10
Section 3 – Nature du projet pilote au Cap	13
Les objectifs du Cap.....	13
Le Cap: Centre d’apprentissage et de perfectionnement	14
Le CAFA : un guichet unique local pour la formation aux adultes	15
Une démarche réflexive qui se continue au Cap : la création des programmes de formation intégrée les TGV	17
Des problèmes de recrutement et de participation au sein de la clientèle AFB.....	17
Les TGV comme solution intéressante aux problèmes de recrutement et de participation de la clientèle AFB	19
Les participants aux programmes TGV : Clientèle cible du projet.....	23
Section 4 - Méthodologie	27
Bref retour sur les changements d’orientation du projet.....	27
Feuille de route méthodologique.....	29
Section 5 – La présentation des principaux résultats.....	35
Données portant sur le premier grand objectif du projet.....	35
Résultats généraux par rapport à l’appréciation de tests TOWES G2 et PDQ	37
Résultats plus spécifiques par rapport à l’appréciation des tests TOWES G2 et PDQ.....	37
Résultats plus spécifiques par rapport à la perception des résultats obtenus par les apprenants suite à la passation des tests TOWES G2 et PDQ.....	38
Données portant sur le deuxième grand objectif de recherche du projet	40
Résultats généraux par rapport à la gestion et l’administration des tests TOWES G2 et PDQ.....	41
Données supplémentaires sur la comparaison des tests TOWES G1 et TOWES G2...	42
Section 6 – L’analyse et l’interprétation des principaux résultats	45
Certains résultats qualitatifs recueillis : Écarts de satisfaction par rapport à l’appréciation des tests TOWES G2 et PDQ : commentaires recueillis auprès des apprenants des 4 programmes TGV.....	45

Indicateurs d'appréciation d'ordre logistique	46
Indicateurs d'appréciation d'ordre andragogique	47
Indicateurs d'appréciation d'ordre didactique	48
Indicateurs d'appréciation en fonction du domaine d'étude et du type d'emploi visé	50
Indicateurs d'appréciation en fonction des pointages obtenus par les apprenants	52
Certains résultats quantitatifs recueillis : de la matière à réflexion pour les intervenants et les partenaires d'Emploi Ontario.....	56
Les résultats quantitatifs sont-ils intelligibles pour les intervenants et les partenaires d'Emploi Ontario?	56
Les pointages obtenus et la comparaison avec les exigences du milieu de travail	58
Les pointages obtenus et la comparaison entre les tests TOWES G2 et TOWES G1	60
Considération d'ordre culturel	61
D'autres éléments de réflexion pour les intervenants	64
Recommandations par rapport à la gestion et l'administration des tests	65
Écarts de satisfaction entre formateurs et apprenants	66
Recommandations	67
Conclusion	71
Références bibliographiques.....	75

Liste des tableaux

- Tableau 1 :** Réponses aux questionnaires d'appréciation suite à la passation du test TOWES G2
- Tableau 2 :** Réponses aux questionnaires d'appréciation suite à la passation du test PDQ
- Tableau 3 :** Appréciation des résultats reçus pour TOWES G2
- Tableau 4 :** Appréciation des résultats reçus pour PDQ
- Tableau 5 :** Réponses aux questionnaires d'appréciation des apprenants en rattrapage scolaire suite à la passation des tests TOWES G1 et TOWES G2
- Tableau 6 :** Compilation qualitative des commentaires des apprenants des 4 TGV suite à la passation des tests TOWES G2 et PDQ
- Tableau 7 :** Pointages obtenus par les apprenants suite à la passation du test TOWES G2
- Tableau 8 :** Pointages obtenus par les apprenants suite à la passation du test PDQ
- Tableau 9 :** Écarts des «niveaux de satisfaction» entre TOWES G2 et PDQ pour les apprenants des 4 TGV
- Tableau 10 :** Écarts de pointages entre TOWES G2 et PDQ pour les apprenants des 4 TGV
- Tableau 11 :** Niveaux atteints pour chacune des 3 compétences essentielles évaluées en fonction des tests mis à l'essai et des attentes du marché du travail par rapport à ces 6 compétences essentielles

Liste des annexes

- Annexe 1 :** Diagramme illustrant la nouvelle mesure ministérielle visant la mise en place du *Système de gestion du rendement et d'amélioration continue (SGRAC)*
- Annexe 2 :** Diagramme illustrant les projets et les groupes de travail rattachés à l'*Initiative pour le développement d'un Cadre stratégique pour l'atteinte des niveaux de compétences par l'apprenant*
- Annexe 3 :** Diagramme illustrant les parcours de transition identifiés pour les apprenants des programmes AFB dans le cadre de l'*Initiative pour le développement d'un Cadre stratégique pour l'atteinte des niveaux de compétences par l'apprenant*
- Annexe 4 :** Quelques faits saillants ayant mené à la création du Centre d'aiguillage pour la formation des adultes de Prescott-Russell
- Annexe 5 :** Éléments d'analyse pour permettre la mise sur pied des TGV (programmes AFB de formation intégrée et accélérée)
- Annexe 6 :** Entente de collaboration avec la Cité collégiale pour la passation du test TOWES auprès de la clientèle-cible du Cap et informations supplémentaires sur TOWES
- Annexe 7 :** Informations supplémentaires sur PDQ (tiré du site web Educational Testing Service)
- Annexe 8 :** Outils de cueillettes de données utilisés auprès des participants au projet : *Questionnaire d'appréciation suite à la passation des tests*
- Annexe 9 :** Outils de cueillettes de données utilisés auprès des participants au projet : *Questionnaire d'appréciation suite à la réception des résultats*

Introduction

En décembre 2007, Le Cap s'est engagé dans un projet de recherche et développement, lequel projet fait partie de l'*Initiative pour le développement d'un Cadre stratégique pour l'atteinte des niveaux de compétences par l'apprenant* du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU). Dans ce cadre, 6 projets pilotes considérés comme projets centraux au développement de cette initiative ont vu le jour via le réseau des programmes «LBS»¹ et AFB². De ces 6 projets pilotes, celui du Cap en est un francophone AFB. Les 5 autres projets sont menés par 4 organismes du réseau «LBS».

Les 6 projets pilotes ont à étudier différents aspects de l'évaluation des compétences essentielles dans divers contextes de formation AFB ou «LBS». Ces contextes peuvent varier en fonction de parcours de transition choisis par les apprenants des programmes et en fonction de leurs objectifs à court et moyen terme.

Le Réseau des collèges communautaires de l'Ontario mène 3 de ces projets, dont un étudiant le parcours de transition des apprenants des programmes LBS vers *les études postsecondaires*, et un deuxième étudiant les parcours de transition des apprenants des programmes «LBS» vers *les programmes d'apprentissage et de préapprentissage*. Dans le cadre de son troisième projet, ce réseau est également responsable du développement global du cadre d'évaluation de cette initiative ministérielle. Le réseau regroupant les conseils scolaires ontariens engagés en éducation des adultes (CESBA) mène pour sa part un projet pilote qui étudie le parcours de transition menant les apprenants des programmes «LBS» vers *les cours crédités du réseau scolaire*. Le «Community Literacy Organisation» (CLO) étudie, pour sa part, le parcours de transition des apprenants des programmes «LBS» vers *l'indépendance ou l'autonomie*. Et, finalement, le programme PTP de Toronto (anciennement nommé le «Preparatory Training Program» maintenant : le programme «Pathways To Possibilities») mène l'autre projet pilote qui s'intéresse plus particulièrement au parcours de transition menant vers *l'emploi*³.

Les projets pilotes consistent essentiellement à mettre à l'essai des systèmes d'évaluation reconnus et valides axés sur les compétences essentielles et ce, auprès d'une clientèle apprenante adulte participant au programme AFB dans toutes sortes de contextes de transition. Le Cap s'intéresse particulièrement à une clientèle qui désire s'insérer en emploi par l'entremise d'une formation intégrée, c'est-à-dire une formation qui comprend à la fois un volet professionnel et un volet général, le tout appuyé en parallèle par un volet de formation AFB. Ces programmes fonctionnent sous le vocable TGV (*Très Grande Vitesse*).

Dans ce contexte, le MFCU a demandé au Cap de mettre à l'essai les systèmes d'évaluation TOWES et PDQ (test américain connu sous l'appellation «*Canadian Literacy Evaluation*» au Canada) auprès de sa clientèle cible. **Un des grands objectifs de cette mise à l'essai était donc d'étudier la pertinence de l'utilisation de ces systèmes d'évaluation auprès d'une clientèle**

¹ «LBS» : Programme de formation aux adultes anglophones intitulé «Literacy and Basic Skills».

² AFB : Programme de formation aux adultes francophones intitulé «Alphabétisation et formation de base».

³ Pour plus d'information sur l'organisation des liens entre ces projets pilotes, voir Annexe 2

des programmes AFB (généralement moins alphabétisée et moins scolarisée) engagée dans une formation intégrée. Il s'agissait d'étudier si ces systèmes d'évaluation fournissaient des outils de mesures conviviaux et pertinents pour déterminer le niveau de compétences essentielles des apprenants AFB ciblés et leurs progrès éventuels en fonction de l'échelle de compétences des 500 points de *l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation et les Compétences des Adultes (EIACA)*. Une cinquantaine d'apprenants du comté de Prescott des comtés unis de Prescott-Russell ont été évalués par les deux systèmes d'évaluation à l'essai.

Ce sont les résultats de ces démarches que nous vous présentons dans le présent rapport. La première partie du rapport présente la mise en contexte de l'initiative ministérielle et du projet du Cap. Les deux premières sections abordent particulièrement les intentions de l'initiative ministérielle et le rôle des compétences essentielles dans la nouvelle réalité AFB. La troisième section nous présente davantage Le Cap et son environnement pédagogique et nous décrit la clientèle cible. La deuxième partie du rapport présente la mise en place du projet. La section 4 nous présente la méthodologie de cueillette et d'analyse des données, alors que la section 5 fait une présentation des principaux résultats. Finalement, la dernière partie du rapport s'attarde particulièrement aux analyses de résultats obtenus. La section 6 traite de l'analyse et de l'interprétation des données recueillies, lesquelles analyses aboutissent en recommandations que vous retrouverez regroupées dans la section 7.

Section 1

Présentation sommaire de l'initiative ministérielle

À la fin des années 90, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) lançait une initiative de développement global intitulée *Système de gestion du rendement et d'amélioration continue (SGRAC)*, qui avait pour but d'améliorer par une approche systématique la qualité de l'ensemble des services et des programmes offerts par le ministère. Cette initiative comprend trois grandes composantes, dont une se nomme le *processus de mesure de la performance* (voir diagramme en annexe 1). C'est par l'entremise de cette composante que l'on prévoit mettre en place dans les divers programmes trois éléments essentiels de mesure du succès, soit des mesures d'efficacité, d'efficience et de service à la clientèle.

Avec comme toile de fond ces trois éléments essentiels de mesure du succès et dans une perspective d'amélioration continue des programmes d'alphabetisation et de formation de base (AFB), le MFCU travaille présentement au développement de **9 mesures fondamentales** dans le cadre du *SGRAC*. Diverses équipes de travail comprenant des représentants du Ministère et des intervenants du terrain travaillent au développement de balises et de divers indicateurs pour mieux définir la mise en place de ces *9 mesures fondamentales* afin d'améliorer les programmes. L'une de ces mesures s'intitule *l'évaluation du progrès des compétences des apprenants*, que l'on nomme également *l'Acquisition des compétences de l'apprenant*. Par cette mesure, on vise à établir un cadre d'évaluation pour mesurer les progrès des apprenants par l'entremise des compétences essentielles. Cette façon de mesurer le progrès diffère de la façon actuelle basée sur la matrice des résultats d'apprentissage des programmes AFB et elle s'inscrit dans une nouvelle approche pour ces programmes. On estime ainsi que les programmes AFB pourront se centrer davantage sur les buts des apprenants, en plus de fournir un système d'évaluation et de mesure des progrès valide, fiable, transparent et également cohérent avec les autres systèmes de mesures des compétences essentielles en Ontario et ailleurs.

L'initiative d'évaluation de progrès des compétences des apprenants comprendra un cadre d'évaluation des progrès, dans lequel auront été identifiées des **compétences critiques** à atteindre par l'apprenant en fonction de 5 parcours de transition possibles. Les 5 parcours qui ont été identifiés jusqu'à maintenant sont :

- l'autonomie
- l'intégration à l'emploi
- l'intégration à une formation scolaire créditée
- l'intégration aux programmes d'apprentissage et de pré-apprentissage
- et l'intégration aux études postsecondaires.

Dans ce nouveau cadre, l'évaluation des progrès se fera par rapport à trois compétences essentielles, soit la lecture de textes, l'utilisation de documents et le calcul.

Plusieurs projets ont été financés pour contribuer à l'*Initiative d'élaboration d'un cadre pour l'évaluation du progrès des compétences des apprenants*. Ce projet du Cap se situe dans cette grande initiative.

Section 2

Mise en place de l'initiative

Un cadre d'évaluation qui s'appuie sur la mesure de compétences essentielles

Comme mentionné précédemment, ce projet se situe dans une initiative du MFCU qui vise à établir un cadre d'évaluation pour mesurer les progrès des apprenants par l'entremise d'une échelle de mesure des compétences essentielles. Dans ce nouveau cadre d'évaluation, *l'évaluation des progrès des apprenants AFB se fera par rapport à trois compétences essentielles*, soit la lecture de texte, l'utilisation de documents et le calcul. Ces trois compétences essentielles sont celles qui sont utilisées pour déterminer les niveaux d'alphabétisme dans les grandes enquêtes internationales (voir les enquêtes internationales sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 1994 et 2003). Elles ont également été utilisées pour concevoir divers tests standardisés pour déterminer les niveaux d'alphabétisme de la main-d'oeuvre canadienne et américaine.

L'approche d'évaluation des progrès des apprenants adultes avec une échelle de mesure de ces 3 compétences essentielles offre certains avantages. Elle offre une approche d'évaluation des compétences multidimensionnelles qui, dans une certaine mesure, la démarque de l'utilisation de la matrice⁴ basée sur les résultats d'apprentissage et utilisée dans les programmes AFB. Elle permettra entre autres, d'identifier des points d'atteinte des niveaux de compétences ou des niveaux de transition post-AFB signifiants par rapport au but principal de l'apprenant, dépassant ainsi des objectifs strictement académiques auxquels se limitent souvent les programmes AFB et les programmes de formation pour adultes en général.

De plus, cette nouvelle approche devrait permettre d'instaurer un système de mesures de gains quantitatifs fiables, valides et uniformes dans tout le réseau AFB, en plus d'être compatible avec d'autres systèmes de mesures des compétences essentielles post-AFB.

Qu'est-ce que les compétences essentielles (CE)?

Grâce à des recherches approfondies, le gouvernement du Canada, de concert avec d'autres organismes nationaux et internationaux, a déterminé et validé neuf compétences essentielles considérées comme 9 compétences fondamentales qui permettent l'acquisition de toutes sortes d'autres compétences (Collège Boréal, 2006). Ce sont les compétences qui permettent la pleine participation des adultes au marché du travail et dans la collectivité. Ce sont les 9 compétences suivantes :

- lecture de textes
- utilisation de documents

⁴ La matrice des programmes AFB est une extrapolation du curriculum scolaire (0 à 9^e année). Elle n'a pas été construite dans une perspective de continuum de compétences pour des adultes qui poursuivent pour la plupart des parcours non scolaires (des parcours professionnels comme l'emploi ou la formation professionnelle).

- calcul
- rédaction
- communication verbale
- travail d'équipe
- capacité de raisonnement
- informatique
- formation continue

Les CE sont les compétences nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. Elles sont à la base de l'apprentissage de toutes les autres compétences et permettent aux gens d'évoluer au sein de leur emploi et de s'adapter aux changements du milieu du travail. Dans ce sens, ces compétences sont mises en application dans pratiquement toutes les professions et dans la vie quotidienne, sous diverses formes et à des niveaux de complexité différents.

Les compétences essentielles ont comme particularité d'être utilisées dans des situations «authentiques» et elles se situent à différents niveaux de complexité en fonction de la nature de la tâche en situation réelle. Les CE sont évaluées selon 5 niveaux de complexité dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994 (l'EIAA) et de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (l'EIACA). Ces 5 niveaux sont basés sur le degré de difficulté des tâches⁵ propres à chaque compétence essentielle. Dans l'EIAA et l'EIACA, les niveaux de complexité ont été déterminés par un pointage obtenu sur une échelle de 500 points.

Niveau 1 0-225	Tâches peu complexes requérant un minimum de connaissances
Niveau 2 226-275	Tâches peu complexes requérant peu de connaissances
Niveau 3 276-325	Tâches plus complexes requérant des connaissances générales et l'habileté d'intégrer plusieurs sources d'information
Niveaux 4, 5 326-500	Tâches très complexes requérant des connaissances et des compétences élevées

Lorsque l'on attribue un des 5 niveaux à une compétence essentielle en utilisant l'échelle de mesure de l'EIACA, cela veut dire qu'à ce niveau donné, la personne évaluée réussira les tâches de ce niveau de complexité à un taux de succès de plus de 80% dans la majorité des cas. À titre d'exemple, si l'EIACA indique qu'une personne a un niveau de compétences de 200 en calcul, elle sera située au niveau 1. Cela signifie que cette personne serait en mesure de réussir avec succès des tâches d'un niveau de complexité du niveau 1 à 80% des occasions et plus. Toutefois, cette même personne pourrait réussir des tâches de complexité du niveau 2 à 30% des occasions,

⁵ Les 5 niveaux d'alphabétisme ou niveaux AFB du MFCU correspondent **approximativement** aux niveaux 1 et 2 sur l'échelle des compétences essentielles de l'EIAA.

à 15% des occasions pour les tâches de complexité du niveau 3, et à 8% des occasions pour les tâches du niveau 4 et 5% des occasions pour le niveau 5. Donc, pour que la personne soit considérée performante et placée dans un niveau donné elle doit démontrer qu'elle peut réussir les tâches de niveaux de complexité associées à ce niveau à plus de 80% des occasions.

Les compétences essentielles et le travail

Les compétences essentielles sont indispensables à une grande variété de tâches que l'on rencontre au travail ou dans le quotidien, donc elles fournissent aux apprenants adultes une fondation sur laquelle peut s'appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences (tant des compétences de base que des compétences techniques et/ou professionnelles). Dans ce sens, les CE accroissent les capacités des gens de s'adapter aux changements. Elles ne sont toutefois pas les compétences techniques exigées par des métiers particuliers que l'on pourrait nommer compétences professionnelles proprement dites.

Les niveaux de compétences essentielles fournissent donc de l'information sur les compétences requises pour exercer les professions et peuvent ainsi aider :

- les étudiants et les travailleurs à découvrir les compétences requises pour l'exercice de diverses professions;
- les enseignants à montrer aux étudiants la pertinence de ce qu'ils apprennent par rapport aux exigences des milieux de travail;
- les conseillers en orientation professionnelle à aider leurs clients à examiner leurs options de carrière;
- les employeurs à élaborer des descriptions de postes et des programmes de formation en milieu de travail ou à décider quelles compétences rechercher lorsqu'ils recrutent.
- les concepteurs de programmes d'études et les formateurs à intégrer dans l'instruction en salle de classe des applications réelles utilisées dans les milieux de travail (La Cité collégiale, 2007).

Plus particulièrement par rapport au contexte de travail, les compétences essentielles varient d'un emploi à l'autre ; d'une part par rapport à l'importance qu'elles occupent dans la réalisation des tâches reliées à l'emploi et d'autre part par rapport aux niveaux de complexité des compétences essentielles exigées pour réaliser ces tâches. Dans cette optique, on peut donc penser que les compétences essentielles s'acquièrent pour un individu sur une certaine période de temps, en fonction de leur fréquence d'utilisation et des niveaux de complexité exigés pour accomplir les tâches en emploi. Dans cette logique, on parlera alors d'un continuum d'acquisition ou de développement de compétences essentielles en fonction de son parcours professionnel.

Continuum d'acquisition des compétences essentielles :



Dans le cadre de ce projet et de l'initiative ministérielle, *c'est plus particulièrement au début de ce continuum que nous allons nous attarder*. Nous allons nous questionner entre autres sur les possibilités d'explorer des systèmes de mesures des progrès des compétences essentielles dans la partie pré-emploi du continuum des compétences. Cette partie du continuum est pertinente pour le contexte d'intervention des programmes AFB.

De plus, on peut également se questionner à savoir si ces mêmes systèmes de mesures seraient transposables comme système d'évaluation pour l'ensemble du continuum des compétences essentielles (post-AFB). Cela dit, en ciblant des interventions éducatives auprès d'adultes en préparation vers une intégration directe vers le marché de l'emploi ou par l'entremise d'autres programmes de formation, peut-on explorer des façons de mesurer le progrès des apprenants AFB en terme de développement de compétences essentielles et qui de surcroît seraient compatibles avec des systèmes de mesures post-AFB?

Continuum d'acquisition des compétences essentielles :



Or, dans un premier temps, on constate dans la nouvelle économie un nombre croissant d'emplois à tâches complexes nécessitant des niveaux élevés de compétences essentielles, et un nombre décroissant d'emplois nécessitant des compétences essentielles de bas niveaux. Quand on jumelle cette nouvelle réalité du monde du travail à l'arrivée massive d'immigrants moins scolarisés, de nombreuses études constatent un écart de plus en plus grand entre les niveaux de compétences essentielles de la population adulte canadienne active et les niveaux exigés par les milieux de travail.

C'est donc dans cette plus large perspective que se situe ce projet qui visera plus particulièrement à enrichir un des éléments d'information fourni par les CE et mentionné ci-haut : « *aider les concepteurs de programmes d'études et les formateurs à intégrer dans leurs interventions des applications réelles des compétences essentielles utilisées dans les milieux de travail, et ce, dans le but de réduire les écarts entre les compétences essentielles des adultes actifs et ceux exigés par les milieux de travail* ».

Les 3 compétences essentielles utilisées dans les systèmes d'évaluation tels l'EIAA de 1994 et l'EIACA de 2003

Comme mentionné précédemment, il y a 3 compétences essentielles clés qui sont utilisées pour déterminer les niveaux d'alphabétisme dans quelques systèmes d'évaluation standardisés basés sur les compétences essentielles. Ces 3 compétences sont utilisées pour déterminer entre autres, les niveaux d'alphabétisme dans le cadre des grandes enquêtes internationales sur l'alphabétisation des adultes (EIAA 1994 et EIACA 2003). Dans ces enquêtes, on nomme

toutefois ces compétences autrement, soit la *Compréhension de textes suivis*, la *Compréhension de textes schématiques* et la *Numératie*. Elles sont toutefois reconnues comme les mêmes compétences que celles présentées dans le tableau qui suit:

Compétences essentielles	Applications typiques	Exemple du milieu de travail
Lecture de texte	Lecture de phrases ou de paragraphe.	Un agent de ventes et de services aériens lit des avis sur des écrans d'ordinateur comme les exigences spéciales en ce qui concerne certains vols et l'information sur les conditions climatiques qui influent sur les heures de vol.
Utilisation de documents	Tâches comportant diverses présentations de l'information qui donnent une signification aux mots, nombres, icônes et autres symboles visuels (p. ex., lignes, couleurs ou formes) en fonction de leur disposition.	Un briqueteur interprète les bleus (plans) pour déterminer la hauteur, la longueur et l'épaisseur des murs et les matériaux à employer.
Calcul	Utilisation des nombres et nécessité de penser en termes quantitatifs dans l'exécution des tâches.	Les commis à la paye examinent le suivi des budgets du service et les droits à des congés annuels pour la préparation du budget et l'établissement des prévisions.

Définition des compétences essentielles; Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

Ce sont donc ces trois compétences essentielles clés qui sont ciblées dans le présent cadre d'évaluation dans lequel s'inscrit ce projet.

L'échelle de mesure des 3 compétences essentielles dans le cadre de l'EIAA et l'EIACA

Comme mentionné précédemment, l'approche de mesure des progrès avec une échelle de mesure basée sur 3 compétences essentielles offre certains avantages, dont la possibilité d'instaurer une approche d'évaluation des compétences et multi-dimensionnelles.

Qui plus est, elle permettra également de lier plus systématiquement les données recueillies sur les niveaux de compétences atteints par les apprenants dans leur parcours AFB avec les données similaires que l'on retrouve dans le reste du système d'emploi et de formation en Ontario (Emploi Ontario, ministère de l'Éducation, Ontario au travail, etc.), ainsi qu'avec d'autres systèmes de mesures des compétences plus universels, et mieux reconnus par les autres agences

ou instances publiques ou privées. Cette approche d'évaluation pourra donc s'harmoniser avec l'approche guichet unique proposée par Emploi Ontario et le MFCU. Finalement, cette approche aurait le grand avantage de pouvoir suivre le développement des compétences d'un apprenant adulte tout au long de sa vie à partir des mêmes points de repère.

Un cadre d'évaluation flexible et valide

Un défi important du cadre d'évaluation à développer est de proposer un système équilibré qui permet à la fois, l'amélioration des apprentissages (formative) et à la fois, fournir des preuves de progrès tangibles. Donc, le système d'évaluation proposé devra être flexible et devra reconnaître les apprentissages formels et informels, et ce, dans un contexte de gestion efficace. Cela dit, l'approche d'évaluation proposée dans le nouveau cadre devrait permettre de mesurer le progrès des apprenants à l'intérieur d'un même niveau AFB de même que dans tous les niveaux AFB à la fois (« *within level as well as accross level for the purpose of their goal; holistic approach* »), et ce, dans un contexte de réalisation de tâches authentiques (ex. : activités de démonstration et autres activités d'évaluation). Dans ce sens, l'approche proposée tentera de mesurer le progrès dans tous les niveaux AFB à la fois comme mesure des compétences nécessaires pour atteindre le but de l'apprenant.

La validité du cadre d'évaluation basée sur l'utilisation de l'échelle de mesure des compétences essentielles de l'EIACA pourra être favorisée par l'utilisation de systèmes d'évaluation standardisés et reconnus. Ces outils offrent, pour des raisons d'imputabilité et de validité, des protocoles d'utilisation pour administrateurs, incluant des protocoles de pointage, etc. Ces pratiques d'évaluation équitable non punitives, avec des protocoles de passation bien définis favorisent également la facilité et l'uniformité des procédures de cueillette et d'interprétation de données recueillies auprès des apprenants.

Un cadre d'évaluation transparent

Une des visées du nouveau cadre d'évaluation est la transparence du système d'évaluation et sa cohérence avec les autres systèmes de mesures des compétences essentielles en Ontario et ailleurs. Dans ce sens, la nouvelle approche d'évaluation proposée s'appuie sur une échelle de compétences répandue qui est reconnue par tous les environnements possibles de transition pour un apprenant AFB. Son système de mesures utilise une échelle de mesure transparente, facile à utiliser, dont les résultats sont faciles à transmettre et cohérents avec les autres systèmes d'évaluation des compétences pour adultes.

Le nouveau cadre d'évaluation permettra de démontrer tous les progrès (même les petits) pour des apprenants AFB de tous les niveaux. Qui plus est, cette échelle permet de mesurer des niveaux de compétences dépassant le niveau 5 AFB.

Un cadre d'évaluation orienté vers le but de l'apprenant AFB

Présentement, les programmes AFB s'appuient sur la matrice des résultats d'apprentissage pour baliser les progrès des apprenants. La conception de cette matrice s'est appuyée sur le curriculum scolaire de l'Ontario. C'est pourquoi celle-ci comprend de nombreux marqueurs de succès de nature très académique (indicateurs de réussite). Cette approche d'évaluation favorise une approche davantage linéaire à l'apprentissage et à la mesure des acquis. Certains diront que cette approche peut être moins efficace auprès d'apprenants adultes avec des besoins et des buts qui dérogent d'un parcours scolaire ou d'un parcours typiquement académique.

Or, on peut penser que l'utilisation de l'échelle des compétences essentielles (comme dans l'EIACA) comme outil de mesure du progrès des apprenants AFB offrira une approche plus fonctionnelle et davantage ciblée sur des buts d'apprenants autres qu'académiques, et pourrait possiblement accélérer le mouvement de progression de ceux-ci vers d'autres types de parcours de transition (ex. : insertion à un emploi, préparation à une formation professionnelle technique). Effectivement, si on peut déterminer des niveaux de compétences précis des personnes apprenantes AFB à partir de systèmes d'évaluation reconnus, on pourrait plus facilement identifier les écarts qui existent entre les compétences de base de ces personnes apprenantes et les niveaux de compétences nécessaires pour faire la transition dans des parcours précis, lesquels correspondraient davantage au but de l'apprenant et dont les niveaux de compétences exigés pour y accéder sont connus (ex. : un emploi X ou une formation technique Y). Dans cette optique, ce serait les caractéristiques du programme qui devraient s'adapter aux buts des apprenants et non les apprenants devant s'adapter au programme.

Dans ce sens, l'approche proposée tentera de mesurer le progrès pour tous les niveaux AFB à la fois comme mesure des compétences nécessaires pour atteindre le but de l'apprenant, y compris les compétences nécessaires pour favoriser la transition exigée pour atteindre le but en question.

Un cadre d'évaluation tenant compte des parcours de transition possibles pour apprenants AFB

Comme mentionné précédemment, le nouveau cadre d'évaluation découlant de *l'initiative d'évaluation de progrès des compétences des apprenants* s'appuiera sur l'échelle d'évaluation de l'EIACA qui est basée sur la mesure de 3 compétences essentielles. Ce nouveau cadre offre certains avantages, dont la possibilité d'identifier des niveaux d'atteinte de compétences essentielles cohérents avec des parcours de transition post-AFB possibles. Ces parcours de transition seront signifiants en ce qui a trait au but principal de l'apprenant, ce but qui souvent dépasse des objectifs strictement académiques (voir Annexe 3). De plus, ces niveaux d'atteinte de compétences essentielles cohérents avec les parcours de transition seront aussi signifiants pour les autres acteurs clés oeuvrant dans le système de la formation des adultes et de l'emploi.

Dans ce nouveau cadre d'évaluation des progrès, auront été déterminés des **niveaux de compétences critiques de transition** à atteindre par l'apprenant, et ce, en fonction de 5 parcours de transition possibles. Les 5 parcours identifiés actuellement sont :

- l'autonomie ou l'indépendance,

- l'insertion en emploi,
- l'insertion à des cours crédités du réseau scolaire,
- l'insertion à des programmes d'apprentissage ou de pré-apprentissage,
- et l'insertion à des programmes d'études postsecondaires.

La détermination de l'atteinte des niveaux de compétences critiques se fera par rapport à l'évaluation des trois compétences essentielles mentionnées précédemment, soit la lecture de textes, l'utilisation de documents et le calcul.

En effet, ce sera l'identification de progrès dans les compétences essentielles sur l'échelle de l'EIACA pour la lecture de textes, l'utilisation de documents et le calcul, qui pourra servir d'indicateur de l'atteinte des niveaux de compétences nécessaires pour faire le passage de façon efficace vers un parcours de transition spécifique et qui correspond avec le but principal que l'apprenant s'est fixé. Cela dit, afin de pouvoir bien préparer l'apprenant pour le parcours de son choix, il est important de connaître non seulement les tâches qu'il devra faire dans son parcours, mais aussi les compétences essentielles nécessaires pour accomplir ces tâches, plus spécifiquement, à quel niveau de compétences essentielles il pourra œuvrer dans ce nouveau contexte.

Pour chaque parcours de transition, le nouveau cadre d'évaluation devra identifier :

- la masse critique de compétences essentielles nécessaires qui devront être acquises pour effectuer la transition dans un parcours spécifique (marqueurs de compétences)
- des grappes d'indicateurs de transition pour faciliter la mesure des progrès appropriés
- des tâches de transition clés : activités d'évaluation complexes, mesurables, authentiques, à partir d'une tâche nécessitant l'application de 2 ou 3 compétences essentielles ciblées (lecture de textes, utilisation de documents et calcul), pertinentes et facilitantes pour permettre le processus de transition.
- les outils de mesure des progrès pour les apprenants AFB qui produiront des résultats valides, fiables et valables pour la mesure des compétences essentielles ciblées, reliées à chacun des parcours de transition.
- les pourcentages de gains réalisés (ex. : pré-test et post-test) sur l'échelle des compétences essentielles par rapport à un parcours de transition donné.

Bénéfices de l'identification de parcours de transition spécifiques pour les apprenants AFB

Un système de mesures des progrès aligné avec les parcours de transition (en fonction des buts de l'apprenant) qui identifie les compétences essentielles à développer pour favoriser cette transition permettra d'identifier les apprentissages prioritaires à faire par la personne apprenante.

En situant un apprenant AFB dans un parcours de transition spécifique, on peut supposer que la prestation de la formation et des évaluations AFB deviendrait plus facile à gérer pour les agences, en permettant à celles-ci de cibler davantage des compétences identifiées, d'élaborer une programmation en conséquence, et surtout, de construire les pratiques d'évaluation à partir des approches d'évaluation existantes. En effet, l'emphase sur les parcours de transition et les compétences essentielles rendra l'évaluation et la programmation plus facile à gérer pour les programmes AFB, car ils pourront partir du connu; les parcours de transition étant communs à

plusieurs partenaires. Ils pourront également s'inspirer d'activités AFB liées avec les multiples théories et pratiques développées autour des compétences essentielles de l'EIACA.

Les outils de mesure des progrès pour les apprenants AFB qui produiront des résultats valides, fiables et valables pour la mesure des compétences essentielles ciblées, reliées à chacun des parcours de transition, pourront d'une part fournir des rapports officiels sur les progrès et les niveaux de compétences essentielles atteints par les apprenants. D'autre part, ils pourront également fournir des résultats intelligibles pour toutes les agences impliquées directement ou indirectement dans le parcours de transition (voir partage de données entre les agences avec des buts similaires; partage des meilleures pratiques en fonction des parcours de transition; portrait provincial uniforme des niveaux de compétences atteints, etc.).

De plus, l'emphase sur les parcours de transition positionne de façon plus efficace les activités AFB dans le système intégré de formation et d'emploi. Le focus serait davantage mis sur des destinations spécifiques des apprenants AFB, cohérentes avec son but et complémentaires avec les autres programmes clés en lien avec le but de l'apprenant que l'on retrouve dans le système de la formation des adultes. Cette approche favorisera ainsi plus de transparence pour les apprenants, les praticiens AFB et les partenaires.

Changements démographiques, économie en changement, distribution des compétences inégales

La plupart des nouveaux emplois et des programmes de formation qualifiante exigent un niveau 3 de compétences essentielles sur l'échelle de l'EIAA. 42% des Ontariens et environ 57% des Franco-ontariens n'atteignent pas ce niveau. De plus, les niveaux de scolarisation ont atteint une stabilité; on ne pourra pas noter d'augmentation majeure des niveaux de scolarité dans les prochaines décennies. Un grand pourcentage des nouveaux immigrants ont des niveaux de scolarité plus bas que la moyenne canadienne. L'écart des revenus entre la main-d'oeuvre plus qualifiée et la moins qualifiée continue d'augmenter.

C'est dans cette perspective que nous devons repenser la formation de la main-d'oeuvre et l'évaluation de leurs compétences essentielles. Cela ne veut pas dire que les praticiens AFB devront se familiariser à l'enseignement de toute une nouvelle gamme de compétences, mais le système AFB pour sa part devra tisser des liens étroits de référence, d'aiguillage et de collaboration avec des partenaires qui peuvent enseigner les compétences complémentaires aux apprenants AFB, en plus de favoriser une meilleure articulation avec le continuum des compétences essentielles pour mieux supporter les apprenants (Vubiz Ltd, 2006). Les défis des programmes d'alphabétisation et de formation de base sont de plus en plus grands.

Section 3

Nature du projet pilote au Cap

Les objectifs du projet du Cap

Comme mentionné précédemment, le projet du Cap fait partie de la grande *initiative d'évaluation de progrès des compétences des apprenants* du MFCU, dans laquelle ont vu le jour 6 projets pilotes considérés comme projets centraux au développement de cette initiative. De ces 6 projets pilotes, celui du Cap est un projet francophone. Les 5 autres projets sont menés par 4 organismes du réseau «LBS». Ces projets analyseront le processus d'évaluation des compétences essentielles dans le cadre des cinq parcours de transition post AFB possibles pour les apprenants et identifiés préalablement par une équipe de travail du MFCU. Les projets pilotes consistent essentiellement à mettre à l'essai des systèmes d'évaluation reconnus et valides, axés sur les compétences essentielles, et ce, auprès d'une clientèle apprenante adulte participant au programme AFB dans toutes sortes de contextes de transition. Le Cap s'intéresse particulièrement à une clientèle qui désire s'insérer en emploi par l'entremise d'une formation intégrée, c'est-à-dire une formation qui comprend à la fois un volet professionnel et un volet crédité, le tout appuyé en parallèle par un volet de formation AFB. Ces programmes fonctionnent sous le vocable TGV (*Très Grande Vitesse*).

Dans ce contexte, le projet du Cap devait mettre à l'essai les systèmes d'évaluation TOWES et PDQ auprès de sa clientèle cible. **Un des grands objectifs de cette mise à l'essai était d'étudier la pertinence de l'utilisation de ces systèmes d'évaluation auprès d'une clientèle AFB (généralement moins alphabétisée et moins scolarisée) engagée dans une formation intégrée (programme TGV).** Il s'agissait d'étudier si ces systèmes d'évaluation fournissent des outils de mesure conviviaux et pertinents pour déterminer le niveau de compétences essentielles des apprenants AFB ciblés et leurs progrès éventuels en fonction de l'échelle de compétences des 500 points de *l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation et les Compétences des Adultes (EIACA)*. Le projet du Cap vise entre 40 et 50 apprenants dans le comté de Prescott, à l'intérieur de quatre programmes de formation TGV.

Grands objectifs de la recherche en fonction du projet du Cap

- 1- **Système d'évaluation approprié pour la clientèle AFB engagée dans une programmation AFB intégrée**
Est-ce que les systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet (TOWES et PDQ) sont conviviaux *auprès des apprenants AFB du Cap* engagés dans un programme de formation intégrée (TGV) pour mesurer les compétences essentielles en lecture de textes, en utilisation de documents et en calcul?

2- Instruments de mesure appropriés pour les gestionnaires et formateurs AFB engagés dans une programmation AFB intégrée

Est-ce que les systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet (TOWES et PDQ) apparaissent utiles et pertinents *aux gestionnaires et formateurs AFB du Cap* pour mesurer les compétences essentielles en lecture de textes, en utilisation de documents et en calcul des apprenants engagés dans un programme de formation intégrée (TGV)?

Nous avons beaucoup réfléchi sur les objectifs du projet, dans le contexte de la mise à l'essai des systèmes d'évaluation TOWES et PDQ avec la clientèle des programmes intégrés du Cap.⁶ Nous avons la préoccupation que notre projet soit cohérent et complémentaire avec les activités de recherche et développement de chacun des projets pilotes dans le cadre de l'*initiative d'évaluation de progrès des compétences des apprenants*.

Dans ce sens, le projet du Cap, comme les autres projets pilotes faisant partie de cette initiative, ne cherche pas à identifier à cette phase-ci la capacité d'un test ou d'un autre à mieux mesurer les progrès proprement dits des apprenants des programmes AFB sur l'échelle de 500 points des compétences essentielles (par l'entremise d'un pré-test et d'un post-test). Il semble que cet axe de recherche soit un peu prématuré pour le groupe de travail des projets pilotes et le MFCU. Cet axe de recherche devrait être abordé dans une phase ultérieure de l'initiative ministérielle. Tous les projets s'orientent davantage vers *la mise à l'essai des divers systèmes d'évaluation afin de vérifier leur pertinence pour une utilisation avec d'abord une clientèle AFB, et plus particulièrement par rapport à un parcours de transition particulier* (voir parcours de transition mentionnés précédemment).

Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement

Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement est un organisme communautaire qui a pour mandat principal d'offrir des services de formation des adultes. Le Cap s'est constitué en un organisme sans but lucratif en février 1988. Il est le seul pourvoyeur de services francophones du programme AFB sur le territoire du comté de Prescott.

Le Cap est un organisme dynamique qui a toujours été très actif autant au niveau du développement communautaire qu'au niveau de la recherche et du développement des pratiques en éducation des adultes. Il a développé des expertises dans les secteurs suivants : services aux apprenants, développement professionnel des praticiens, développement des structures de gestion et de prestation de services. Il est également auteur de nombreux documents distribués à travers les réseaux d'éducation aux adultes au Canada.

Dans la réalisation de ses projets de recherche antérieurs, celui-ci a constaté un décalage important entre les niveaux de compétences et d'alphabétisme des adultes sans emploi et les

⁶ Nous avons évoqué la possibilité de faire les pré-tests et post-tests afin de déterminer lesquels des tests seraient mieux en mesure de *mesurer le progrès des apprenants en terme de compétences essentielles*. C'est ce que nous croyions nécessaire comme objectifs de projet lorsque nous nous sommes engagés dans le Cadre stratégique pour l'atteinte des niveaux de compétences par l'apprenant au tout début.

exigences de la nouvelle économie, ainsi que les nouveaux défis que cet état de fait représente pour les réseaux éducatifs pour adultes. De plus, les nombreuses barrières à l'apprentissage et à la formation que peuvent rencontrer les adultes moins alphabétisés ne facilitent pas l'intégration de cette strate de la population dans cette nouvelle réalité du monde du travail. Nous avons également constaté que les réseaux éducatifs en Ontario présentent certaines lacunes quant à l'articulation de leurs programmes de formation et de support à l'emploi.

Suite à ces constats, quelques pistes de solution sont mises sur la table par Le Cap pour améliorer certaines façons de faire dans le milieu de la formation aux adultes. Cette section-ci du document est consacrée à la présentation de quelques grandes propositions de solution répertoriées dans nos travaux antérieurs et pertinents pour mieux comprendre la nature de l'intervention du Cap dans ce projet. Ce projet s'inscrit donc dans la suite logique des réflexions du Cap sur une multitude de questions qui risquent de bouleverser les cultures organisationnelles en place (y compris la nôtre). Notons entre autres, les questions portant sur :

- l'évaluation appropriée des niveaux de compétences essentielles chez les adultes (et par ricochet, le dépistage de l'analphabétisme);
- l'aiguillage approprié des apprenants dans les programmes publics en fonction de leurs besoins;
- les liens entre les niveaux de compétences essentielles et la nature des programmes de formation;
- la transition inter-programme des apprenants et de leurs apprentissages;
- le suivi du parcours des apprenants; et
- l'intégration de systèmes de planification et de livraison de services éducatifs locaux et de support à l'emploi pour adultes avec de plus faibles compétences.

Nous croyons que ces questionnements soulèvent la nécessité d'implanter un savoir faire novateur s'ancrant entre autres, dans une approche plus intégrée des besoins et des services, comme le prévoit Emploi Ontario, et comme Le Cap a tenté de le faire dans les derniers 15 ans.

Le CAFA : un guichet unique local pour la formation aux adultes

Au milieu des années 90, Le Cap a créé un centre d'aiguillage, le CAFA (Centre d'aiguillage pour la formation des adultes), qui s'est avéré être un pilier dans son développement. Cette structure de guichet unique local a été reconnue et étudiée en profondeur comme projet très novateur, dans le cadre de la recherche «People Over Programs», effectuée par Norman Rowen. Dans un extrait de son rapport, il décrit le CAFA comme un outil indispensable pour le développement de la formation des adultes dans les localités ontariennes :

“There is no question that the CAFA is a viable model that works for Prescott-Russell Counties. All the key players are at the table. The level of collaboration is uncommon. The success of the CAFA rests foremost on its partners being involved and supportive. There are, to our knowledge, no similar structures in French-speaking communities, and specifically in rural communities in Ontario...”

“While this model cannot and should not be replicated exactly as is (there can be no “cookie cutter” approach in this area), the CAFA instruments and protocols could be adapted by other regions. As the CAFA experience becomes better known, it could snowball and convince HRDC, OW and MET administrators that a single point of access for assessment and referral is a cost-effective first step in better serving the client and in moving towards integrated planning and programming.” Page III - 43⁷.

Ce centre d’aiguillage est l’instance facilitatrice qui a permis la création des programmes «TGV» ou Très Grande Vitesse, lieux d’expérimentation pour notre projet de recherche actuel. Il nous apparaissait donc important de vous le présenter très brièvement.

Nous croyons qu’il est fortement avantageux pour une communauté donnée, de concentrer de façon systématique les services d’évaluations des compétences et des besoins des apprenants, ainsi que les services d’aiguillage dans un lieu centralisé, tel que celui du guichet unique. Ainsi, il devient plus facile :

- d’identifier localement les besoins des apprenants adultes sans emploi;
- de déterminer leur profil quant à leur niveau de compétences réelles;
- de faire des liens entre ce profil et les besoins du marché du travail local;
- de jumeler des besoins similaires entre apprenants; et
- de créer ou adapter de nouvelles activités ou de nouveaux projets de formation répondant à ces besoins.

Le nombre d’apprenants rejoints le justifiant, il devient alors plus aisé de mettre sur pied des activités de formation adaptées aux besoins de ces apprenants et du marché du travail. Donc, par le simple fait de centraliser l’évaluation et l’aiguillage, il est possible de créer ces services lorsque la demande le justifie. Cette façon de faire est particulièrement pertinente en **milieu rural et semi-urbain, et en milieu minoritaire**, où les ressources disponibles sont souvent limitées, et où il peut être difficile de regrouper des nombres suffisants d’apprenants pour offrir des projets de formation. Vous trouverez en annexe 4, des informations supplémentaires portant sur la mise en place du CAFA de Prescott-Russell.

Dans ce sens, nous croyons qu’il est plus efficace pour les réseaux locaux de formation pour adultes de présenter certains programmes de formation selon une approche de guichet unique, sans distinction pour les livreurs de services spécifiques. Cette approche permet, à notre avis, de répondre plus facilement aux besoins d’un plus grand nombre d’apprenants adultes, visant ainsi à contourner plusieurs barrières au retour en formation. L’approche de guichet unique (plutôt que d’offrir des services de formation à la pièce, et plutôt que de tenter de recruter des apprenants directement pour chacun des programmes de formation) intègre et présente dans un même offre de services plusieurs programmes de formation et de support à l’emploi, permettant ainsi de simplifier pour les apprenants adultes ainsi que pour la population en général la perception qu’ils peuvent avoir du système d’éducation pour adultes, favorisant ainsi leur intégration à celui-ci.

⁷ Rowen, Norman S. ; **People Over Programs ; Some Characteristics of More Integrated Planning and Delivery of Employment and Training Programs and Some Possible Directions and Supports for Communities**; décembre 1999 ; pour le Metro Toronto Movement for Literacy.

Une démarche réflexive qui se continue au Cap : la création des programmes de formation intégrée les TGV

Le concept de compétences essentielles suscite de plus en plus d'intérêt dans le contexte de changements engendrés, entre autres, par la nouvelle économie. Or, dans ce contexte, la reconnaissance du niveau des compétences essentielles des adultes et l'amélioration de ces dernières restent un défi de taille et un sujet d'intérêt. En effet, dans bien des situations, les besoins d'amélioration du niveau de compétences essentielles de certaines populations moins alphabétisées ou moins scolarisées ne sont pas adéquatement adressés par les ressources disponibles, et ce, tant pour les ressources en formation des adultes proprement dites, que pour les ressources affectées pour le support à cette formation. Les interventions de formation auprès de ces dites populations ne sont pas toujours appropriées pour les besoins complexes de ces apprenants, avec des visées d'imputabilité axées davantage sur les programmes et institutions que sur les apprenants adultes eux-mêmes. Qui plus est, ce sont davantage les adultes peu scolarisés et peu alphabétisés qui, bien sûr, subissent les plus grands contrecoups de ce processus de compétition interprogramme et interorganisme engendré trop souvent, par les systèmes de financement et d'imputabilité favorisant une telle compétition.

Dans ce contexte, et suite à la mise sur pied du CAFA, il était important pour Le Cap, de développer des approches novatrices et réalistes permettant de tisser des liens «organiques» entre d'une part, les programmes de formation pour adultes et les programmes du soutien à l'emploi en place, et d'autre part, les besoins des apprenants adultes sans emploi et de leur communauté. C'est dans cette optique que le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (Le Cap) s'est engagé dans l'élaboration de divers projets de formation intégrateurs de diverses ressources dans la communauté via les programmes et partenaires publics de sa communauté.

Conséquemment, les prochaines sections qui s'attardent aux *pourquoi* et aux *comment* de l'élaboration de projets de formation intégrée (TGV) pour adultes peu alphabétisés et peu scolarisés que nous vous présentons aujourd'hui sont le fruit de plusieurs années de réflexion et d'expérimentation au Cap. Après avoir tenté diverses façons de rejoindre et de bien desservir la clientèle particulière d'apprenants avec un bas niveau de compétences, nous vous livrons aujourd'hui les balises de nos dernières expérimentations d'intervention éducative dans notre communauté. **Ces projets ont permis à des apprenants adultes peu alphabétisés d'avoir accès à des projets intégrés de formation afin de faciliter leur insertion socioprofessionnelle par le biais d'une démarche de formation.**

Des problèmes de recrutement et de participation au sein de la clientèle AFB

Rejoindre la population peu alphabétisée par l'entremise du programme AFB n'est pas une chose facile. Cette difficulté semble se répéter pour une bonne partie du réseau d'alphabétisation des adultes en Ontario. Pourtant, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA, 1994) de l'OCDE nous révélait qu'une partie importante de la main-d'oeuvre ontarienne n'avait pas les niveaux d'alphabétisme nécessaires pour faire face aux nouveaux défis de la société, soit

plus de 42% de la population ontarienne, et près de 60% de la population franco-ontarienne. Or, les programmes traditionnels AFB n'ont rejoint qu'un très faible pourcentage de ce groupe en Ontario, soit environ 1%.

Depuis de nombreuses années, les pourvoyeurs de services AFB tentent par tous les moyens d'attirer au sein de leur programme une clientèle peu alphabétisée afin de la desservir et de lui permettre de réintégrer à court ou moyen terme le marché du travail. Le problème rencontré le plus souvent, à notre avis, est le faible pouvoir d'attraction que les produits de formation offerts par les milieux de l'AFB ont auprès de la clientèle convoitée et auprès des agences d'employabilité. La réalité est telle que cette clientèle désire obtenir le plus rapidement possible une attestation scolaire, professionnelle ou collégiale qui lui ouvrira des portes sur le marché du travail.

«Dans ce contexte, les efforts faits par les programmes AFB demeurent donc peu fructueux. Cette situation est d'autant plus dramatique que les agences susceptibles de référer cette clientèle vers les programmes AFB ont le même réflexe que la clientèle elle-même, c'est-à-dire d'aller vers des programmes de formation de courte durée menant à une forme ou une autre d'attestation afin d'aiguiller le plus rapidement possible leurs prestataires vers l'emploi.» (Le Cap 2003)

Quelques études précédentes (voir entre autres « More Walls than Doors »1999, «Accès-cible» 2002, et «People Over Programs» 2000) nous ont démontré à quel point les pourvoyeurs francophones et anglophones de services AFB se sentaient démunis devant leur difficulté de rejoindre la clientèle adulte sans emploi sur leur territoire. Il n'existe pratiquement pas de programme de formation conjoint permettant à un apprenant adulte de faire d'une pierre deux coups, c'est-à-dire qu'il puisse à la fois développer ses compétences essentielles ou compétences de base et à la fois obtenir une formation professionnelle lui permettant d'accéder rapidement à un emploi.

Cette situation entraîne des difficultés majeures : les apprenants adultes perdent intérêt pour la formation AFB trop longue et linéaire, il n'en voit pas la fin; les pourvoyeurs de services AFB reçoivent peu de références des services d'employabilité; les programmes AFB sont trop longs et linéaires et mènent peu à l'emploi à court terme.

Le Cap a vécu cette situation pendant au moins une douzaine d'années. Dans son désir de mieux se positionner sur l'échiquier du monde de la formation des adultes sur son territoire, il a tenté de contourner les difficultés chroniques, voire même congénitales, de recrutement qu'il expérimentait année après année, session après session, dans son milieu d'intervention.

La création du CAFA : Centre d'aiguillage pour la formation des adultes, que nous vous avons présenté plus tôt, fut une étape primordiale dans le repositionnement de sa capacité d'accéder à sa part du marché dans le monde de la formation des adultes. Cependant, cette étape, bien que cruciale, ne fut pas suffisante pour retenir la clientèle AFB dépistée au sein du CAFA. Il ne suffit pas de les identifier, encore faut-il pouvoir leur offrir une formation AFB qui réponde à leurs besoins pressants d'insertion socio-professionnelle.

Les programmes TGV apportent donc des solutions vivantes et adaptées à ces problématiques. À partir de la réalité du marché de l'emploi, ils offrent les réponses aux questions suivantes :

- Quels sont les programmes de formation AFB qui sont susceptibles de déboucher rapidement sur un emploi?
- Quels sont les partenariats nécessaires pour monter ces programmes et les faire reconnaître sur le marché du travail?
- Comment utiliser au maximum les ressources existantes sur un territoire donné pour offrir une formation de qualité et peu coûteuse aux apprenants AFB, permettant ainsi d'adresser les barrières à l'apprentissage et favoriser ainsi une plus grande participation?

Dans le projet Accès-cible, nous avons tenté de mettre en lumière des moyens pour faire face aux difficultés de recrutement et d'aiguillage vers nos programmes de cette population importante identifiée comme moins alphabétisée. Ces moyens s'articulent principalement autour de services intégrés d'aiguillage et de formation aux apprenants peu alphabétisés.

Les TGV comme solution intéressante aux problèmes de recrutement et de participation de la clientèle AFB

Notre besoin de rejoindre les adultes moins alphabétisés fut à la source de la création de programmes conjoints qui donnèrent lieu ensuite à la création de programmes «*Fast Track*», rebaptisés les «TGV de la formation». Le succès de cette formule fut tel qu'il incita même les institutions récalcitrantes au départ, à se joindre à la foulée des nouveaux partenariats engendrés par ce produit de formation novateur.

Cela dit, les programmes TGV sont devenus des programmes de formation professionnelle conçus pour la clientèle AFB en recherche d'une formation menant rapidement vers l'emploi.

Ces programmes visent des secteurs d'emploi en expansion et dans lesquels des apprenants des programmes AFB seront capables d'oeuvrer sans nécessairement avoir atteint la fin du niveau 5 AFB. Ces programmes ont des avantages importants, tant pour les apprenants eux-mêmes que pour les agences de références (OT, AE, etc.) :

- ils sont de durée prédéterminée;
- ils mènent rapidement vers l'emploi;
- ils comprennent souvent plus d'une forme d'attestation ou de reconnaissance;
- le volet AFB assure un support pédagogique intéressant tout au long du parcours de formation professionnelle;
- les coûts de participation sont minimes;

- ils adressent les principales barrières tant structurelles que psychosociales pouvant nuire à la participation et à l'apprentissage de la clientèle AFB⁸ dans des programmes de formation.

Les travaux de Rowen; une proposition de créer des TGV en Ontario

Il nous a été difficile de trouver dans la littérature, des interventions éducatives auprès d'adultes moins alphabétisés qui pouvaient ressembler à ce que l'on appelle au Cap des programmes de formation intégrée. Dans un premier temps, nous avons consulté les écrits de Rowen qui traitaient d'intégration des programmes AFB dans un système intégré au niveau local. Pour réaliser une telle forme d'intégration entre les programmes AFB et d'autres types de programmes de formation aux adultes, Rowen propose au préalable de clarifier les champs de compétence des programmes de formation (quel programme pour quel type d'apprenant), afin de mieux remplir les vides sur le continuum de services, et ce, en développant des programmes intégrés lorsque nécessaire.

En ce qui a trait à l'insertion des programmes AFB dans un système intégré pour les adultes peu alphabétisés, il propose différentes possibilités de programmes intégrés :

- **intégration de l'alphabétisation et de la formation professionnelle.** Il est prouvé que l'alphabétisation axée sur le développement de compétences professionnelles est 5 à 6 fois plus efficace («context base approach»). On se questionne toutefois à savoir s'il y a transfert significatif des apprentissages dans d'autres contextes.
- **intégration de l'alphabétisation et de la formation créditée**
- **intégration de l'alphabétisation et des programmes de support à l'emploi**
- pour des clientèles avec besoins spéciaux, **intégration de l'alphabétisation avec d'autres services de support**
- **intégration de l'alphabétisation et de l'apprentissage d'une langue seconde**, en lien toujours avec des besoins de retour à l'emploi.

Les formations intégrées pour les programmes d'alphabétisation et de formation de base, toujours selon Rowen, permettraient de développer dans ce réseau la capacité de donner un service complet difficilement réalisable dans un seul programme. Cette façon de faire comporte des avantages également pour l'apprenant; un seul endroit pour recevoir les services, éventail de services plus large, système d'information commun et d'entrée commune permettant de suivre plus facilement le progrès des apprenants et leur transition d'un programme à l'autre, tout en documentant le tout.

Les programmes peuvent ainsi mieux se concentrer sur la livraison des services. Les services connexes peuvent être mis en commun pour tous les programmes de formation et de soutien, en

⁸ Il est important de mentionner que les «TGV» seront particulièrement bénéfiques pour les apprenants AFB qui auraient beaucoup de difficulté à compléter un niveau 5 AFB à court ou à moyen terme, et encore plus de difficulté à poursuivre leur transition de façon linéaire, dans un autre parcours de formation dans un programme plus avancé (exemple: compléter une formation professionnelle en apprentissage ou ailleurs, ou compléter leur diplôme d'études secondaires ou même poursuivre des études post-secondaires). Les «TGV» sont ainsi mieux adaptés à leur niveau d'alphabétisme à leurs barrières à l'apprentissage et à leurs besoins complexes d'insertion au travail. Ils seront également mieux arrimés avec la réalité changeante du marché de l'emploi.

créant les masses critiques nécessaires sur une base communautaire. De plus, les intervenants ne sont pas nécessairement tous outillés pour offrir toute la gamme de services intégrés répondant aux besoins multiples des apprenants. On assure ainsi une meilleure transition, empêchant les programmes de conserver inutilement les apprenants. De plus, l'imputabilité est maintenue par le financement partagé.

Les travaux de Sticht ; étude de cas portant sur un programme intégré aux États-Unis

Nous avons également répertorié une expérience très similaire aux TGV du Cap, documentée par une sommité en formation aux adultes aux États-Unis, le Dr Tom Sticht. L'expérience du Dr Sticht présente un programme de formation professionnelle qui permettait **l'intégration de l'apprentissage des compétences fondamentales et des compétences techniques dans un cours de Technicien en électronique**. En effet, dans cette initiative, l'apprentissage de compétences en lecture, écriture, utilisation de documents, résolution de problèmes était directement intégré à l'apprentissage des compétences techniques et professionnelles. Dans le modèle du « cognitive system » préconisé, les compétences fondamentales ne sont pas traitées comme des compétences séparées à être développées avant ou en dehors de la démarche de développement professionnel. Au contraire, dans ce modèle, l'apprentissage des compétences fondamentales se construit avantageusement à partir des apprentissages en électronique, et l'apprentissage des compétences techniques en électronique se construit avantageusement sur le développement des compétences en mathématiques, en lecture, en résolution de problèmes, etc.

*« This **integration** of literacy and mathematics training serves several purposes. First, by teaching basic skills within the context of technical course content, students can understand the functional utility of reading and mathematic concepts. Hence, they are motivated to increase both their technical skills and their literacy and math skills. Just as technical topics are connected with something students already know about. Second, the presentation of technical and basic skills instruction together eliminates the need for remedial courses students might need to take **before** receiving technical instruction. Combining the two types of training shortens total training time. This is of special importance for out of school youth and adults because it permits them to move out into the labor market sooner, and it gives learners less time to get frustrated and drop out of training⁹. » (Sticht, 1997).*

Les travaux du gouvernement de l'Ontario et l'intégration des services en éducation des adultes

Comme le confirme le rapport «L'Ontario apprend : le renforcement de notre système d'éducation des adultes»¹⁰, le problème majeur est le manque de cohérence entre les services d'éducation des adultes. De plus, cinq des mesures suggérées sont les suivantes :

⁹ Sticht, Tom; *Functionnal Context Education; Making learning relevant*; A one day workshop with Dr. Tom Sticht, San Diego Consortium for Workforce Education and Lifelong Learning, Montreal September 26, 1997.

¹⁰ Ministère de l'Éducation et ministère de la Formation et des Collèges et Universités (2005). *L'Ontario apprend : le renforcement de notre système d'éducation des adultes*. Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
En ligne : www.edu.gov.on.ca/adultedreview/french/report.html

1. mettre en place une stratégie de prise de contact avec les apprenants potentiels ;
2. soutenir et faciliter les partenariats et la coordination des programmes entre les organisations qui offrent des services ;
3. élaborer des itinéraires clairs pour les apprenants.
4. faire des liens entre les fournisseurs de services et les organisations qui administrent l'aide sociale ;
5. favoriser et encourager l'innovation et la créativité locale et veiller à l'existence d'une variété de programmes .

Ces mesures sont déjà en place dans notre région et c'est ce qui nous a incités à partager avec les autres pourvoyeurs de services de la province notre modèle de fonctionnement. Celui-ci, bien que complexe à réaliser, car il se fait par la base sans mécanismes d'appui facilitateurs des paliers supérieurs des ministères concernés, est un modèle innovateur et percutant dont les grands gagnants sont les apprenants et les pourvoyeurs de services de formation. Nous croyons que l'avenir de l'éducation des adultes en Ontario repose sur des modèles tels que le nôtre qui permettraient aux infrastructures existantes de sortir de leur fonctionnement limité par des impératifs structurels. Ce modèle permet aux agences qui le désirent de tendre vers des fonctionnements où la collaboration n'est pas qu'un concept théorique, mais bien une pratique réelle qui vient s'ancrer dans un partage des ressources autant humaines que matérielles pour le bien de l'adulte désirant recevoir une formation répondant à ses besoins.

Conséquemment, nous croyons que l'émergence de programmes intégrés pour personnes peu alphabétisées est un moyen particulièrement puissant pour permettre aux programmes AFB de développer des expertises multiples, de recevoir la reconnaissance nécessaire pour remplir leur mandat et de consolider leur place comme programme de formation, à la fois complémentaire et essentielle pour la clientèle visée, et sur lesquels toutes les initiatives conjointes peuvent s'appuyer et s'ériger. Pour ce faire, nous proposons aux divers intervenants des programmes AFB d'être des leaders dans leur communauté respective afin d'instaurer une culture locale de collaboration dans le développement de services aux adultes peu alphabétisés. Ainsi, les programmes AFB pourront rejoindre plus adéquatement leurs clientèles naturelles, et leur offrir des services enrichis qui répondent davantage à la population adulte de l'Ontario.

Les participants aux programmes TGV : Clientèle cible du projet

Le Cap participe présentement à divers programmes TGV que nous avons classés en fonction de l'étendue des niveaux de partenariat. Nous vous présentons dans le tableau qui suit, les programmes TGV qui ont été développés au cours des dernières années avec chacun des partenaires impliqués.

Nom des programmes	Niveaux de reconnaissance ¹¹	Nom des partenaires en formation
Certificat d'aide en alimentation	Triplé	- Le Cap, le CÉFEO campus d'Hawkesbury, le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph
Certificat de commis en bureautique et en comptabilité	Triplé	- Le Cap, le CÉFEO campus d'Hawkesbury, le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph
Aide à l'apprentissage et à l'enseignement	Triplé	- Le Cap, le CÉFEO campus d'Hawkesbury
Préposé aux soins et soutien personnalisés	Triplé	- Le Cap, le CÉFEO campus de Curran
Commis à la vente	Triplé	- Le Cap, le CÉFEO campus d'Hawkesbury, le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph
Professionnel de la vente agréé	Triplé	- Le Cap, le CÉFEO campus d'Hawkesbury, la Cité collégiale campus d'Hawkesbury.
Garde éducative à l'enfance	Quadruplé	- Le Cap, le CÉFEO campus d'Hawkesbury, La Cité collégiale campus d'Hawkesbury, le Bureau de l'Apprentissage du MFCU
Mécanicien-monteur industriel	Quadruplé	- Le Cap, le CÉFEO campus d'Hawkesbury, La Cité collégiale campus d'Hawkesbury, le Bureau de l'Apprentissage du MFCU
Technicien horticole	Quadruplé	- Le Cap, le CÉFEO campus d'Hawkesbury, le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph, le Bureau de l'Apprentissage du MFCU

Comme mentionné précédemment, Le Cap dans le cadre de ce projet pilote, s'est engagé à expérimenter les systèmes d'évaluation TOWES et PDQ auprès d'une clientèle qui désire

¹¹ Un doublé comprend un volet AFB + formation spécialisée; un triplé comprend un volet AFB + une formation créditée scolaire + une formation professionnelle locale; un quadruplé comprend un volet AFB + une formation créditée + une formation professionnelle locale + une attestation provinciale pour le programme d'apprentissage.

intégrer un emploi par l'entremise d'une formation intégrée. On nomme ces programmes TGV (*Très Grande Vitesse*). Nous entendons par «TGV» des programmes de formation de courte durée (20 à 30 semaines intensives) permettant **à des apprenants peu alphabétisés** et sans emploi d'entreprendre ou de poursuivre une démarche AFB, laquelle intègre :

- à la fois une **formation professionnelle reconnue**;
- à la fois un **contenu spécialisé menant à un emploi**;
- à la fois une formation visant le **développement de compétences fondamentales ciblées**.

Les quatre premiers programmes présentés dans le tableau ci haut sont ceux offerts cette année et sont ceux dont la clientèle a été ciblée dans le cadre du projet pilote du Cap. Les autres sont ceux qui ont été développés, mais qui ne sont pas offerts cette année, et donc ne font pas partie du projet. Nous y reviendrons plus en détail dans la méthodologie présentée au prochain chapitre.

Le partenariat, à la base de la réussite des TGV de la formation

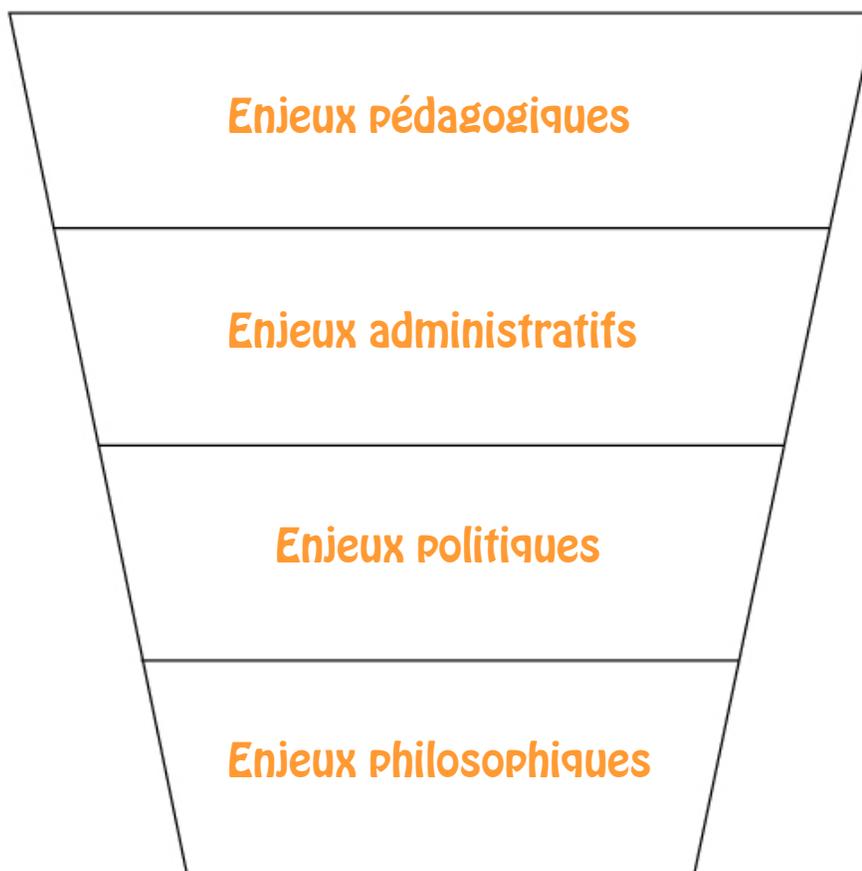
Comme nous avons pu le constater dans ce tableau, les programmes TGV comportent diverses formes de prestation et divers niveaux de partenariat, tant pour la livraison des services pédagogiques que pour le développement des contenus de formation, l'articulation des mandats de chaque partenaire, la logistique de recrutement et de référence des apprenants, le transport, l'encadrement andragogique des formatrices et formateurs, le financement, etc. Dans la prochaine section, nous vous présentons un modèle de développement d'une formation intégrée pour une clientèle moins alphabétisée ou un TGV. La consultation de ce modèle de développement vous permettra de comprendre les différents enjeux liés à la mise en place d'un TGV, et les actions propres à chaque catégorie d'enjeux.

Modèle préconisé pour le développement des TGV

La création de TGV de la formation repose essentiellement sur la capacité des acteurs en formation des adultes sur un territoire donné de se faire suffisamment confiance pour mettre en commun leurs ressources humaines, matérielles et pédagogiques pour créer ensemble un produit de formation :

- alléchant avec diverses formes d'attestation;
- conçu expressément pour des apprenants adultes;
- tenant compte de leur niveau d'alphabétisme;
- leur offrant un cheminement rapide vers un secteur d'emploi en croissance.

Création de TGV pour des secteurs en croissance débouchant sur des placements en emploi



Nous avons illustré ce modèle par une pyramide pour deux raisons majeures :

- le désir d'expliciter de façon visuelle une hiérarchisation au niveau de la chronologie des enjeux traités;
- une hiérarchisation au niveau de la quantité de travail et de ressources à investir à chacun.

Ainsi, les niveaux inférieurs de la pyramide inversée sont moins étendus à l'horizontale, car nous voulions ainsi illustrer par cette représentation (du plus petit au plus grand vers le haut) la quantité de travail nécessaire reliée à chacun/e des étapes/enjeux du modèle. En effet, nous estimons que l'énergie requise pour analyser et investir les premiers enjeux, philosophiques et politiques, est moindre que pour les enjeux subséquents.

Dans ce sens, les enjeux administratifs et pédagogiques sont représentés de façon plus large dans le modèle, car ils exigent à notre avis plus d'énergie et de ressources pour permettre la réalisation d'un TGV.

Toutefois, il est à noter que l'analyse des deux premiers enjeux sera déterminante à savoir : si les visions et les cultures organisationnelles des décideurs impliqués diffèrent trop, il deviendra impossible de s'entendre dans les secteurs supérieurs de la pyramide. Il faudra d'abord traiter et résoudre ces deux enjeux pour pouvoir aborder les enjeux ultérieurs vers les échelons supérieurs de la pyramide.

Vous trouverez en annexe quatre séries de questions, dont une série par enjeu. :Ces questions sont des question-guides pour traiter des différentes catégories d'enjeux pour la mise sur pied de partenariats nécessaires à la création des TGV. Bien que cela puisse sembler beaucoup de travail, cette réflexion sera précieuse, car elle deviendra un investissement qui se traduira à moyen terme par une plus grande fluidité dans les rapports interagences. De plus, cette analyse est incontournable, car elle permet de mieux choisir les partenaires et de bâtir un terrain propice, une fois le succès expérimenté, à la création de programmes additionnels au sein des mêmes partenariats avec lesquels il sera possible d'instituer un mode de collaboration où tous les joueurs seront gagnants.

Les partenaires et la haute voltige

Les TGV de la formation, tels que nous vous les avons présentés, sont nés d'un processus de concertation entre différents programmes/services de formation et de support à l'emploi pour les adultes. Ce processus est exigeant, compte tenu de la diversité des agences impliquées (formation de base, formation professionnelle, formation créditée, maintien au revenu, services d'intégration à l'emploi ou d'employabilité) ainsi que de la complexité des arrimages à faire. Nous nous heurtons quotidiennement aux modalités liées à l'imputabilité et au financement des partenaires en place. Effectivement, ceux-ci sont redevables à des bailleurs de fonds provenant de quatre niveaux de gouvernement : municipal, régional, provincial et fédéral. Créer des TGV de la formation dans cette arène est donc de la haute voltige.

Section 4

Méthodologie

Bref retour sur les changements d'orientation du projet

Automne 2006

En septembre 2006, Le Cap soumettait une proposition de projet de recherche au MFCU qui s'intitulait «*La mesure de la progression des apprenants AFB : des indicateurs de progrès concertés et uniformes*». Le projet consistait essentiellement à inventorier et à analyser les pratiques existantes de mesure des progrès dans le réseau AFB francophone et d'en faire ressortir des pratiques efficaces et transférables pour tout le réseau.

Ce projet n'a pas été retenu par le MFCU. Toutefois, étant donné l'intérêt démontré par le Cap pour travailler sur la question des meilleures pratiques pour mesurer le progrès des apprenants AFB, le MFCU lui a proposé de modifier sa proposition de projet, afin de pouvoir intégrer celui-ci dans l'initiative du développement d'un **Cadre stratégique pour l'atteinte des niveaux de compétences par l'apprenant**. Cette initiative ministérielle prévoyait le développement d'un cadre d'évaluation pour la mesure du progrès des apprenants à partir des compétences essentielles. Le Cap et le MFCU se sont donc entendus sur un nouveau projet. En novembre 2006, Le Cap soumettait une nouvelle proposition de projet qui s'intitulait *La mesure des compétences-clés essentielles : des indicateurs de progrès concertés et uniformes*. Ce nouveau projet s'orientait davantage sur un système de mesures des progrès des apprenants AFB en fonction des compétences essentielles, et dans un parcours de transition spécifique, soit les apprenants qui ont comme but d'intégrer un programme d'apprentissage ou de pré-apprentissage suite à leur parcours AFB. Le Cap, par le biais de ce projet modifié, s'était donc engagé à élaborer une démarche d'évaluation de compétences essentielles-clés permettant d'évaluer, avec l'aide des instruments appropriés, la capacité d'un apprenant adulte à accéder à un programme d'apprentissage ou de pré-apprentissage donné, et ce, en fonction de trois compétences essentielles spécifiques : lecture de textes, calcul, utilisation de documents.

Début de projet, hiver 2007 : Deuxième et troisième modifications au nouveau projet du Cap dans le cadre du «LSA Initiative» :

Après quelques semaines de recherche, de réflexions et de discussions avec des intervenants de terrain et des représentants du MFCU, Le Cap a décidé de modifier à nouveau son projet, et ce, de deux façons :

- Dans un premier temps, nous avons changé notre clientèle cible AFB. Plutôt que de choisir le parcours de transition (itinéraire de formation AFB) qui visait les apprenants AFB ayant pour but d'intégrer les programmes d'apprentissage et de pré-apprentissage, ce qui nous a apparu être une duplication d'un autre projet pilote (car le réseau des collèges étudiait également cet itinéraire de transition), nous avons choisi de cibler les apprenants AFB engagés dans des

programmes intégrés (une clientèle naturelle pour Le Cap). Cette clientèle se situe à prime abord dans l'itinéraire de transition de préparation à l'emploi, tout en chevauchant dans une certaine mesure plus d'un itinéraire de transition à la fois; nous y reviendrons plus en détail à la section suivante. Ce changement apparût logique aux yeux du MFCU qui avoua s'intéresser à l'idée d'étudier à la fois l'intégration des services de formation et à la fois la mesure du progrès des compétences essentielles dans un tel contexte de formation.

- Dans un deuxième temps, nous avons réalisé qu'il ne serait pas possible de produire un système d'évaluation francophone complet et validé portant sur la mesure du progrès des apprenants AFB en fonction des attentes du ministère et des besoins du réseau. Ce système devait être construit en fonction des 3 compétences essentielles désignées par le ministère, et aligné sur l'échelle de 500 points de l'enquête internationale, correctement validé auprès d'un nombre adéquat d'apprenants francophones (quelques centaines), et validé par des experts en élaboration de test. Notre vérification auprès d'auteurs de tels outils nous a appris que ceci nécessiterait quelques années de travail, et ce, au double ou triple du budget. Nous avons donc opté pour traduire et adapter un système d'évaluation existant. Le système CAMERA nous semblait le système le plus approprié pour la clientèle visée dans notre projet. Toutefois, Le Cap et le MFCU ont constaté que nous n'avions ni le temps ni les ressources dans le cadre de ce projet pour traduire et adapter CAMERA au réseau AFB francophone.

Quatrième et dernière modification au projet du Cap

Nous avons convenu, compte tenu des ressources disponibles pour ce projet, de faire la mise à l'essai de TOWES et PDQ, deux systèmes d'évaluation des compétences essentielles déjà traduits en français et déjà validés auprès d'une clientèle francophone post-AFB. C'est donc la forme finale qu'a prise le projet du Cap dans l'initiative visant le développement d'un **Cadre stratégique pour l'atteinte des niveaux de compétences par l'apprenant** :

Mettre à l'essai les systèmes d'évaluation TOWES et PDQ afin d'en étudier la pertinence de leur utilisation auprès d'une clientèle AFB engagée dans une formation intégrée. Il s'agit d'étudier si ces systèmes d'évaluation fournissent des outils de mesure conviviaux et pertinents pour déterminer le niveau de compétences essentielles des apprenants ciblés des programmes AFB ciblés, et leurs progrès éventuels en fonction de l'échelle de compétences de l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation et les Compétences des Adultes (EIACA). Le projet du Cap visait entre 40 et 50 apprenants dans le comté de Prescott, à l'intérieur de quelques programmes de formation TGV.

Grands objectifs de recherche en fonction du projet du Cap

1- Système d'évaluation approprié pour la clientèle des programmes AFB engagée dans une programmation AFB intégrée

Est-ce que les systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet (TOWES et PDQ) *avec des apprenants AFB du Cap* engagés dans un programme de formation intégrée (TGV) sont conviviaux pour mesurer les compétences essentielles en lecture de textes, en utilisation de documents et en calcul?

2- Instruments de mesure appropriés pour les gestionnaires et formateurs AFB engagés dans une programmation AFB intégrée

Est-ce que les systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet (TOWES et PDQ) apparaissent utiles et pertinents *aux gestionnaires et formateurs AFB du Cap* pour mesurer les compétences essentielles en lecture de textes, en utilisation de documents et en calcul auprès des apprenants engagés dans un programme de formation intégrée (TGV)?

Feuille de route méthodologique

Pour atteindre les objectifs du projet, Le Cap a donc entrepris diverses actions pour procéder à la cueillette et au traitement des informations nécessaires. En voici les grandes lignes :

Recenser les écrits pertinents aux intentions du projet

Une revue de littérature dans certains écrits anglophones et francophones a été faite pratiquement tout au long du projet. Les thèmes suivants ont été recensés :

- la mesure du progrès des apprenants peu alphabétisés;
- les rapports découlant d'enquêtes internationales sur l'alphabétisation et les compétences des adultes;
- les systèmes d'évaluation des compétences essentielles;
- les programmes de formation intégrée pour apprenants adultes moins alphabétisés.

On retrouve à la section 2 les informations recueillies dans la revue de littérature et portant sur les systèmes d'évaluation et les enquêtes basés sur les compétences essentielles. On retrouve également à la section 3 traitant de la nature du projet du Cap, des références aux écrits recensés portant particulièrement sur la clientèle cible du projet et les programmes de formation intégrée. Vous trouverez également en annexe, des informations sur les systèmes d'évaluation ainsi que sur d'autres éléments d'informations pertinents au projet.

Préparer la cueillette des données

Après avoir identifié les systèmes d'évaluation qui seraient mis à l'essai auprès de la clientèle cible, il a fallu établir des ententes de partenariat financières et logistiques avec les administrateurs des systèmes d'évaluation choisis.

Pour ce qui est du système TOWES, il a d'abord fallu faire une entente d'achat des tests nécessaires pour faire la mise à l'essai. Il a ensuite fallu élaborer une entente de services avec La Cité collégiale pour la passation, la compilation et l'analyse de certains résultats liés à la mise à l'essai du test TOWES auprès de notre clientèle cible (voir Annexe 6).

Pour ce qui est du système PDQ (nommé CLE au Canada pour «*Canadian Literacy Evaluation*»), il a d'abord fallu faire l'achat des tests PDQ auprès du ETS (Educational Testing Services) aux États-Unis, et se familiariser avec les protocoles de passation que nous devons

administrer. La compilation et l'analyse des résultats étaient automatiquement envoyées à la compagnie de façon électronique. Vous trouverez plus de détails sur ce système à l'annexe 7.

Par la suite, nous avons préparé la clientèle cible pour la mise à l'essai des systèmes TOWES et PDQ en français. Chacun des 4 groupes d'apprenants ciblés était rencontré afin de leur proposer de participer à une expérimentation visant à évaluer leurs compétences essentielles dans le cadre du projet. Nous en profitons également pour leur faire une présentation sommaire des systèmes d'évaluation en expérimentation. Lorsque les apprenants acceptaient de participer, nous établissions une entente financière avec ces derniers, et ceux-ci s'engageaient à 1) passer les tests appropriés, 2) répondre à des questionnaires individuels et anonymes d'appréciation suite à la passation de ces tests, 3) participer à une entrevue de groupe pour continuer de sonder leur appréciation des tests, 4) recevoir les résultats des tests 5) répondre à des questionnaires individuels et anonymes d'appréciation suite à la réception des résultats de ces tests et 6) participer à une entrevue de groupe pour continuer de sonder leur appréciation quant à la présentation des résultats des tests.

Tout au long de la préparation des procédures de cueillette des données, le responsable du projet du Cap a participé aux rencontres de travail et aux discussions avec les membres de l'équipe du PINK TEAM¹² afin d'arrimer autant que possible les intentions de mise à l'essai des systèmes d'évaluation au Cap avec les autres projets pilotes de l'initiative ministérielle et d'élaborer des procédures de cueillette de données similaires en fonction des objectifs communs.

Instrumentation pour la cueillette de données

Suite à la consultation des écrits, aux discussions avec les administrateurs des tests et aux discussions avec les membres des projets pilotes parallèles en Ontario (PINK TEAM), nous avons d'abord identifié des éléments d'analyse sur lesquels nous nous pencherions afin de répondre aux 2 principales questions de recherche identifiées précédemment (grands objectifs du projet). De par l'orientation du projet et de ses principales questions de recherche, nous avons accordé beaucoup d'importance à des éléments d'analyse de nature davantage qualitatifs. Dans ce sens, ces éléments représentent de bons indicateurs pour nous informer sur les niveaux d'appréciation des participants au projet par rapport à des aspects spécifiques sur lesquels se portera notre analyse et interprétation de certains résultats davantage qualitatifs. Cela dit, les résultats quantitatifs (résultats ou pointage obtenus par les participants sur l'échelle des compétences essentielles suite à la passation des tests), ont été analysés dans ce projet, mais strictement dans l'intention de mieux nous guider pour l'analyse des données qualitatives. Ces données n'ont pas fait l'objet d'une analyse exhaustive, étant donné d'une part l'orientation du projet et d'autre part, le petit échantillonnage de répondants aux tests TOWES et PDQ (total n=62).

Chacune des 2 principales questions de recherche a donc été décortiquée en plusieurs éléments d'analyse que nous avons nommés *Indicateurs d'appréciation*. Par la suite, nous avons identifié des moyens de collecte de données qui nous permettaient d'amasser l'information nécessaire

¹² Comité de travail créé par le MFCU et comprenant un représentant pour chacun des projets pilotes centraux à l'initiative d'élaboration du cadre d'évaluation du progrès des apprenants AFB. Le comité agissait comme groupe expert pour supporter le développement d'un premier cadre d'évaluation.

pour pouvoir porter un jugement sur chacun de ces indicateurs. C'est l'accumulation de toutes ces informations qui nous a permis de faire les constats et les recommandations par rapport à chacune des 2 principales questions de recherche. Vous trouverez dans les pages qui suivent les tableaux énumérant les *indicateurs d'appréciation* et leurs moyens de cueillette de données en fonction de chacune des 2 principales questions de recherche.

Objectifs de recherche n° 1 : Convivialité des instruments auprès des apprenants AFB
Données recueillies suite à la passation des tests

	Indicateurs d'appréciation	Moyens de collecte de données
1-	Temps alloué pour utiliser l'instrument	Entrevue avec administrateurs des outils Questionnaire apprenants Documentation écrite
2-	Concordance entre clientèle cible de l'instrument et participants au projet	Questionnaire apprenants Entrevue avec administrateurs des outils
3-	Instrument structuré pour tous les niveaux AFB	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
4-	Instrument structuré avec niveaux de complexité adaptés et progressifs	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
5-	Approche d'évaluation appropriée pour la clientèle AFB en programme intégré	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
6-	Matériels d'évaluation sans biais culturel	Questionnaire apprenants Entrevue avec administrateurs des outils
7-	Matériels d'évaluation sans biais de genre	Questionnaire apprenants Entrevue avec administrateurs des outils
8-	Matériels d'évaluation adaptés pour une clientèle adulte	Questionnaire apprenants Entrevue avec administrateurs des outils
9-	Niveau de langage bien adapté et consistant pour les apprenants participants tout au long du test	Questionnaire apprenants Entrevue avec administrateurs
10-	Éléments d'auto-évaluation dans l'instrument	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
11-	Autres compétences (post AFB) nécessaires pour faire les tests	Questionnaire apprenants Entrevue avec administrateurs des outils
12-	Nature des tâches d'évaluation et de la clientèle visée	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
13-	Nature des tâches d'évaluation et du contexte de formation	Questionnaire apprenants Entrevue avec administrateurs des outils
14-	Propositions d'adaptation des instruments	Questionnaire apprenants Entrevue avec administrateurs des outils
15-	Préparation adéquate pour le testing	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
16-	Clarté des instructions pour faire le test	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
17-	Clarté des consignes pour faire les tâches d'évaluation	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
18-	Facilité d'accès aux instruments pour les apprenants	Entrevue avec administrateurs des outils Questionnaire apprenants Documentation écrite
19-	Le test fait du sens pour les apprenants	Entrevue avec administrateurs des outils Questionnaire apprenants
20-	Les apprenants étaient motivés pour faire le test	Entrevue avec administrateurs des outils Questionnaire apprenants
21-	Les tâches d'évaluation apparaissaient authentiques aux yeux des apprenants	Entrevue avec administrateurs des outils Questionnaire apprenants
22-	Les tâches d'évaluation correspondaient aux activités d'apprentissage	Entrevue avec administrateurs des outils Questionnaire apprenants
23-	Supports offerts aux apprenants	Entrevue avec administrateurs des outils Questionnaire apprenants
24-	Le test permet l'utilisation de matériel de support (calculatrice, dictionnaire, etc.)	Entrevue avec administrateurs des outils Questionnaire apprenants

Objectifs de recherche n° 1 : Convivialité des instruments auprès des apprenants AFB
Données recueillies suite à la présentation des résultats obtenus (pointage)

	Indicateurs d'appréciation	Moyens de collecte de données
1-	Les résultats sont donnés pour chacune des compétences essentielles ciblées : Lecture de texte, utilisation de documents, numérisation.	Documentation écrite
2-	Les résultats sont donnés en fonction des niveaux de compétences essentielles	Documentation écrite
3-	Les résultats comprennent des explications qui aident à interpréter les niveaux atteints	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
4-	Les résultats sont intelligibles pour les participants apprenants (format, présentation, etc.)	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
5-	Délais pour recevoir les résultats	Entrevue avec administrateurs des outils Questionnaire apprenants
6-	Supports offerts aux apprenants pour comprendre les résultats	Questionnaire apprenants Entrevue avec administrateurs des outils
7-	Effets positifs ou négatifs du test et ses résultats pour les participants apprenants	Questionnaire apprenants Entrevue avec administrateurs des outils
8-	Résultats pertinents pour le domaine d'étude (emploi visé)	Questionnaire apprenants Documentation écrite

Objectif de recherche n° 2 : Pertinence des instruments auprès des gestionnaires de programme AFB et formateurs/formatrices

	Indicateurs d'appréciation	Moyens de collecte de données
1-	Description des instruments	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
2-	Coûts d'utilisation des instruments Rapport produit-coût	Documentation écrite
3-	Sécurité des instruments	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
4-	Intentions des instruments	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
5-	Formats disponibles des instruments (papier, en ligne, etc.)	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
6-	Gestion des instruments	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
7-	Protocole d'administration en place	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
8-	Directives claires pour administrateurs	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
9-	Besoins de formation des administrateurs	Entrevue avec administrateurs des outils
10-	Existence de formes parallèles (ex. post-tests)	Documentation écrite
11-	Clientèle cible de l'instrument bien stipulée	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
12-	Le degré de certitude ou d'incertitude dans les résultats obtenus	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
13-	Les résultats sont intelligibles pour les intervenants en éducation	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs
14-	Les résultats sont intelligibles pour les intervenants externes	Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
15-	Perception générale de l'instrument	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils
16-	Autres observations	Questionnaire apprenants Documentation écrite Entrevue avec administrateurs des outils

Suite à la conception de ces grilles d'analyse nous permettant d'identifier des éléments d'analyse plus spécifiques et des moyens de cueillette de données, nous avons pu procéder à l'élaboration des outils de cueillettes de données qualitatives qui ont été utilisés auprès de la clientèle cible d'apprenants AFB (questionnaires individuels d'appréciation et d'auto-évaluation). Ces questionnaires ont été conçus avec l'intention d'amasser des informations sous le plus d'angles possible afin de nous aider à juger du niveau d'appréciation des outils d'évaluation expérimentés de la part des participants. Vous les trouverez en annexes 8 et 9.

La cueillette de données

Les participants au projet devaient répondre à deux tests, soit le *TOWES G2* et le *PDQ Full Length Test* pour la majorité des participants (n=52), et le *TOWES G2* ainsi que le *TOWES G1* pour un petit groupe de participants (n=10). La passation des tests TOWES était supervisée par une administratrice reconnue TOWES provenant de La Cité collégiale. La passation du test PDQ était supervisée par l'assistante de recherche du projet du Cap en fonction du protocole de passation fourni par le *Educational Testing Service*. Suite à la passation de chacun des tests, chaque participant devait répondre à un questionnaire individuel et anonyme d'appréciation, et par la suite, participer à une entrevue de groupe semi-dirigée par le responsable du projet pour continuer de sonder leur appréciation des tests. Lorsque les résultats de test étaient disponibles (résultats quantitatifs), ceux-ci étaient présentés aux participants de façon individuelle. Suite à la réception de ces résultats, chaque participant devait répondre à un questionnaire individuel et anonyme d'appréciation, et par la suite, participer à une entrevue de groupe semi-dirigée par le responsable du projet pour continuer à sonder leur appréciation quant à la présentation de leurs résultats de test.

Procédures d'analyse suite à la cueillette des données

Lorsque les données ont été recueillies, nous avons d'abord procédé à analyser des résultats quantitatifs avec les partenaires (la Cité collégiale pour TOWES entre autres) portant sur les résultats obtenus par les participants suite à la passation des tests. Par la suite, Le Cap a procédé à une analyse des résultats davantage qualitatifs à partir des données recueillies auprès des participants au projet. Lors d'une rencontre d'équipe, nous avons fait une brève analyse comparative des premiers résultats du projet du Cap avec les résultats des autres projets similaires du PINK TEAM.

Ces résultats et analyses se retrouvent donc dans les prochaines sections de ce rapport. Ils serviront également à préparer une session d'information pour le réseau francophone AFB dans le cadre de l'assemblée générale annuelle de la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

Section 5

La présentation des principaux résultats

Dans cette section, nous vous présentons brièvement les principaux résultats du projet. Bien que l'échantillonnage du nombre de participants soit modeste, avec un nombre de répondants de 62 (n = 62), il n'en demeure pas moins que les résultats qualitatifs sont assez considérables, dû au fait que beaucoup de données ont été recueillies auprès de chacun des participants.

Données portant sur le premier grand objectif du projet

Système d'évaluation approprié pour la clientèle AFB engagée dans une programmation AFB intégrée

Est-ce que les systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet (TOWES G2 et PDQ) sont conviviaux auprès des apprenants AFB du Cap engagés dans un programme de formation intégrée (TGV) pour mesurer les compétences essentielles en lecture de textes, en utilisation de documents et en calcul?

Suite à la passation de chacun des 2 tests mis à l'essai, les apprenants participant aux 4 programmes TGV ciblés avaient à répondre à un questionnaire d'appréciation de façon individuelle. Les apprenants répondaient à ce questionnaire alors qu'ils ne connaissaient pas leurs résultats de test. Vous trouverez dans les tableaux 1 et 2, une compilation des résultats pour chacun des 19 éléments retrouvés sur ce questionnaire d'appréciation. Chaque participant pour chacun des groupes a reçu le même questionnaire suite à chacun des tests. Immédiatement après, chaque répondant devait participer à une entrevue de groupe afin de poursuivre l'appréciation du test. Vous trouverez en annexes 10 et 11 les compilations des commentaires des participants recueillis lors de ces entrevues de groupe. Vous trouverez également dans ces annexes les commentaires écrits recueillis par l'entremise du questionnaire d'appréciation individuel. Nous vous invitons à consulter cette annexe afin de bien saisir les impressions à chaud des participants suite à la passation des tests.

Dans les tableaux 1 et 2, vous constaterez que nous vous présentons les résultats des 19 réponses au questionnaire pour chacun des groupes d'apprenants des quatre programmes TGV ayant participé au projet. Nous avons choisi de disposer les résultats de cette façon afin de faciliter la comparaison entre les types de programme à différentes orientations professionnelles, pour ainsi mieux déceler des tendances entre les compétences essentielles des apprenants et leurs choix de formation professionnelle et, par conséquent, leur choix d'emploi éventuel. Nous vous présentons également en dernière colonne les résultats d'appréciation des 10 formateurs ayant fait en parallèle la même démarche d'expérimentation que leurs apprenants.

Les 4 programmes TGV sont présentés de la façon suivante :

- Aide à l'apprentissage et à l'enseignement (AAE), 10 répondants (n=10)
- Préposé aux soins et service personnalisé (PSSP), 7 répondants (n=7)
- Préparation et service des aliments (PSA), 10 répondants (n=10)
- Commis en bureautique et en comptabilité (BC), 15 répondants (n=15)

Tableau 1 : Réponses aux questionnaires d'appréciation suite à la passation du test TOWES G2

Questions	AAE (n=10)	PSSP (n=7)	PSA (n=10)	BC (n=15)	Moyenne (n=42)	Formateurs (n=10)
1	6,0	7,0	8,0	8,0	7,4	9,7
2	6,5	4,4	7,7	8,3	7,1	9,0
3	6,2	2,4	7,4	7,6	6,4	8,8
4	8,6	6,5	7,6	8,7	8,0	9,6
5	7,1	5,1	6,8	7,6	6,9	8,5
6	6,6	6,0	6,8	7,2	6,8	7,7
7	6,8	5,2	8,0	8,9	7,2	8,4
8	9,1	7,2	9,3	9,5	9,0	7,6
9	6,3	5,5	7,1	6,6	6,5	7,4
10	6,1	3,1	6,2	6,7	5,8	7,6
11	5,5	5,1	7,8	7,6	6,7	4,4
12	4,2	1,0	6,3	5,0	4,5	6,0
13	4,4	0,6	5,2	4,8	4,1	5,2
14	5,3	0,7	4,5	5,2	4,3	5,4
15	6,8	5,0	6,3	6,2	6,2	6,4
16	4,2	6,4	7,3	6,7	6,2	5,8
17	5,2	1,8	6,3	5,5	5,0	6,8
18	4,5	1,7	5,0	5,1	4,4	5,0
19	7,1	4,8	7,4	7,7	7,0	8,1
Moyenne	6,1	4,2	6,9	6,9	6,3	7,2

Tableau 2 : Réponses aux questionnaires d'appréciation suite à la passation du test PDQ

Questions	AAE (n=10)	PSSP (n=7)	PSA (n=10)	BC (n=15)	Moyenne (n=42)	Formateurs (n=10)
1	9,9	9,5	8,1	9,4	9,2	9,8
2	8,8	9,0	8,0	9,5	8,9	9,6
3	8,7	9,0	6,9	9,0	8,4	8,3
4	9,2	9,0	7,3	9,2	8,7	6,3
5	8,2	9,7	7,5	8,4	8,4	8,2
6	8,2	9,5	7,2	9,0	8,5	7,2
7	8,1	9,5	7,8	9,0	8,6	6,2
8	9,6	10,0	9,4	10,0	9,8	9,5
9	8,5	9,5	8,5	8,8	8,8	7,2
10	8,2	8,2	7,1	8,8	8,2	7,7
11	7,9	7,2	7,4	8,6	7,9	4,6
12	7,4	3,5	5,7	8,3	6,7	4,2
13	6,9	2,7	4,7	6,5	5,5	4,1
14	6,5	3,0	5,2	7,5	6,0	3,5
15	8,3	6,2	6,1	8,9	7,6	5,8
16	7,3	5,5	6,3	7,0	6,7	7,2
17	8,4	6,0	5,5	8,7	7,4	6,5
18	7,0	2,8	3,9	7,6	5,8	4,7
19	9,4	9,8	9,7	9,6	9,6	7,7
Moyenne	8,2	7,3	7,0	8,6	7,9	6,8

Pour chacune des 19 questions au questionnaire, chaque répondant devait évaluer sur 10 son niveau d'appréciation par rapport à chacun des éléments. Plus les réponses et les moyennes de réponses se rapprochaient du 10, plus le répondant ou le groupe de répondants étaient satisfaits par rapport à cet élément du test ciblé par la question.

Résultats généraux par rapport à l'appréciation de tests TOWES G2 et PDQ

Dans le tableau 1, on constate que les groupes d'apprenants ont à peu près le même niveau d'appréciation pour le test TOWES G2, sauf pour le groupe PSSP qui a peu apprécié ce test (moyenne 4,2). Le groupe de formateurs, pour sa part, a légèrement apprécié davantage ce test (moyenne 7,2) que l'ensemble des groupes d'apprenants.

Dans le tableau 2, on constate que les groupes d'apprenants ont à peu près le même niveau d'appréciation pour le test PDQ (moyennes entre 7,0 et 8,6). Le groupe de formateurs, pour sa part, contrairement au test TOWES G 2, a légèrement moins apprécié le test PDQ (moyenne 6,8) que l'ensemble des groupes d'apprenants.

Quand on compare les deux tableaux, on constate que les apprenants ont des pointages d'appréciation significativement plus élevés pour PDQ (moyenne générale 7,9) que pour TOWES (moyenne générale 6,3). Ces résultats corroborent les commentaires d'appréciation recueillis auprès des apprenants. Vous constaterez que les commentaires d'appréciation du test TOWES G2 sont plus nombreux que les commentaires d'appréciation de PDQ en annexes 10 et 11, et beaucoup des commentaires supplémentaires sur le test TOWES G2 portent sur les sentiments de difficulté et de frustration ressentis lors de la passation du test.

Résultats plus spécifiques par rapport à l'appréciation des tests TOWES G2 et PDQ

Indicateurs d'appréciation d'ordre logistique

En général, les apprenants considèrent avoir eu assez de temps pour compléter le test PDQ (9,2). Cette impression est moins forte pour le test TOWES G2 (7,4). Pour ce qui est de la préparation aux tests, les apprenants trouvent qu'ils ont été mieux préparés à faire le test PDQ (8,9) que pour le test TOWES G2 (7,1). On note la même tendance quant à l'appréciation par rapport à la clarté des procédures à suivre pour les deux tests, plus faible pour le TOWES G2 (6,9) que pour le PDQ (8,4). L'accessibilité des tests était facile pour les apprenants, le test TOWES G2 étant fourni sur papier en salle de classe et le test PDQ étant fourni par Internet en salle de classe. Finalement, les apprenants considèrent avoir eu suffisamment de support (aide nécessaire) pour faire le test PDQ (9,6), mais pas nécessairement autant pour le test TOWES G2 (7,0).

Indicateurs d'appréciation d'ordre andragogique

Les tâches du test PDQ (7,6) semblaient avoir un peu plus de sens pour les répondants en tant qu'apprenants adultes que les tâches demandées par le TOWES G2 (6,2). On note sensiblement

la même différence au niveau de la perception du matériel didactique pour des apprenants adultes, une bonne impression pour PDQ (8,6) et un peu inférieur pour TOWES G2 (7,2). Ces impressions sont consistantes avec le niveau de motivation ressenti pour faire les tests, avec un résultat plus élevé pour PDQ (7,4) que pour TOWES (5,0).

Les tests TOWES G2 (9,0) et PDQ (9,8) ont été perçus positivement par rapport à l'absence de matériel sexiste ou raciste de leur contenu.

Indicateurs d'appréciation d'ordre didactique

Les consignes offertes aux apprenants pour expliquer les tâches à réaliser dans le test PDQ (8,5) ont été perçues comme plus claires et compréhensibles que les consignes présentées dans le TOWES G2 (6,8). On note sensiblement la même différence au niveau de la perception du vocabulaire utilisé dans les tests, soit l'impression d'un vocabulaire plus compréhensible pour PDQ (8,8) et une impression assez inférieure pour TOWES G2 (6,5). Ces impressions sont consistantes avec les niveaux de difficultés perçues, avec un résultat relativement plus élevé pour PDQ (8,2) que pour TOWES (5,8). Et finalement, les apprenants ont également perçu le niveau de progression de complexité des tests (du plus facile au plus difficile) plus approprié pour PDQ (7,9) que pour TOWES G2 (6,7).

Les tests TOWES G2 (8,0) et PDQ (8,7) ont été perçus comme adéquats par rapport à leur format respectif, soit le crayon-papier pour TOWES G2 et l'Internet pour PDQ.

Indicateurs d'appréciation en fonction du domaine d'études et du type d'emploi visé

Les apprenants considèrent que les questions du test PDQ étaient plus pertinentes pour leur programme de formation (6,7) que les questions du test TOWES G2 (4,5), et dans le même sens les questions étaient plus en lien avec les activités d'apprentissage du programme dans le test PDQ (5,5), que les questions du test TOWES G2 (4,1), bien que ces dernières impressions étaient faibles pour les deux tests. On retrouve la même tendance en ce qui a trait au lien entre le matériel didactique utilisé dans les tests et le lien avec les emplois visés par les apprenants, soit légèrement moins faible pour PDQ (6,0) que pour TOWES G2 (4,3).

Pour ce qui est des liens entre la nature des tâches à réaliser dans les tests et les tâches anticipées dans l'emploi visé, on constate que l'on retrouve également la même tendance, soit légèrement moins faible pour PDQ (5,8) que pour TOWES G2 (4,4).

Résultats plus spécifiques par rapport à la perception des résultats obtenus par les apprenants suite à la passation des tests TOWES G2 et PDQ

Suite à la réception des résultats de tests, les apprenants avaient à répondre à un questionnaire d'appréciation sur les résultats. Vous trouverez dans les tableaux 3 et 4, une compilation des résultats pour chacun des 9 éléments retrouvés sur ce questionnaire d'appréciation des résultats

rempli de façon individuelle. Chaque participant pour chacun des groupes a reçu le même questionnaire suite à la réception des résultats de chacun des tests.

Dans les tableaux 3 et 4, vous constaterez que nous vous présentons les résultats des 9 réponses au questionnaire pour 3 des 4 groupes d'apprenants participant aux programmes TGV ayant participé au projet¹³. Nous avons choisi de disposer les résultats de cette façon afin de faciliter la comparaison entre les types de programmes ayant une différente orientation professionnelle, pour ainsi mieux déceler des tendances entre les compétences essentielles des apprenants et leurs choix de formation professionnelle, par conséquent leur choix d'emploi éventuel.

Les 3 programmes TGV sont présentés de la façon suivante :

- Aide à l'apprentissage et à l'enseignement (AAE), 6 répondants (n=6)
- Préparation et service des aliments (PSA), 5 répondants (n=5)
- Commis en bureautique et en comptabilité (BC), 11 répondants (n=11)

<i>Tableau 3 : Appréciation des résultats reçus pour TOWES G2</i>				
	BC (n=11)	AAE (n=6)	PSA (n=5)	Moyenne (n=22)
1-	6,8	7,8	9,2	7,9
2-	7,6	8,3	9,4	8,4
3-	5,1	7,5	8,0	6,9
4-	6,1	5,3	9,0	6,8
5-	6,0	5,5	7,2	6,2
6-	5,8	5,1	9,0	6,6
7-	5,9	4,5	8,6	6,3
8-	5,8	6,3	7,8	6,6
9-	6,4	4,0	8,8	6,4
	6,1	6,0	8,6	6,8

<i>Tableau 4 : Appréciation des résultats reçus pour PDQ</i>				
	BC (n=11)	AAE (n=6)	PSA (n=5)	Moyenne (n=22)
1-	8,0	8,3	9,0	8,4
2-	7,7	8,5	9,2	8,5
3-	5,6	7,0	6,0	6,2
4-	8,8	9,1	9,0	9,0
5-	6,6	7,8	6,6	7,0
6-	6,3	7,3	8,6	7,4
7-	6,4	7,0	8,6	7,3
8-	6,7	7,5	7,4	7,2
9-	7,7	7,8	8,2	7,9
	7,1	7,8	8,1	7,7

¹³ Le quatrième groupe d'apprenants qui participaient au programme de PSSP (Préposé aux soins et service personnalisé) n'a pas pu répondre au questionnaire suite à la réception des résultats pour des raisons de régie interne.

Pour chacune des 9 questions au questionnaire, chaque répondant devait évaluer sur 10 son niveau d'appréciation par rapport à chacun des éléments. Plus les réponses et les moyennes de réponses se rapprochaient du 10, plus le répondant ou le groupe de répondants étaient satisfaits par rapport à cet élément touchant à la présentation des résultats obtenus pour chacun des tests.

Dans le tableau 3, on constate que 2 groupes d'apprenants ont à peu près le même niveau d'appréciation pour les résultats présentés pour le test TOWES G2. Le groupe en *Préparation et service des aliments* (PSA), pour sa part, a scoré un peu plus sur l'appréciation des résultats de ce test (moyenne 8,6) comparativement aux 2 autres groupes d'apprenants. Dans le tableau 4, on constate que les groupes d'apprenants ont à peu près le même niveau d'appréciation des résultats présentés pour le test PDQ (moyennes entre 7,1 et 8,1).

Quand on compare les deux tableaux, on constate que les apprenants ont des pointages d'appréciation plus élevés pour PDQ (moyenne générale 7,7) que pour TOWES (moyenne générale 6,8) par rapport aux résultats présentés.

De façon plus spécifique, les apprenants considèrent avoir bien compris les résultats obtenus pour les deux tests (7,9; 8,4), et ils considèrent également que les résultats étaient bien expliqués pour les deux tests (8,4; 8,5). Ils considèrent toutefois que le délai pour recevoir les résultats de PDQ (9,0) est plus raisonnable que pour TOWES G2 (6,8).

Les apprenants considèrent que les résultats du test PDQ ont eu davantage des effets positifs et satisfaisants sur eux (7,0; 7,4; 7,3) que les résultats du test TOWES G2 (6,2; 6,6; 6,3). De plus, ils affirment que les résultats du test PDQ (7,2) les aident davantage à les situer par rapport à l'emploi visé que les résultats du test TOWES G2 (6,6).

Finalement, suite à la réception des résultats, les apprenants ont une perception générale plus favorable du test PDQ (7,9) par rapport au test TOWES G2 (6,4).

Données portant sur le deuxième grand objectif de recherche du projet

Instruments de mesure appropriés pour les gestionnaires et formateurs AFB engagés dans une programmation AFB intégrée

Est-ce que les systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet (TOWES G2 et PDQ) apparaissent utiles et pertinents *aux gestionnaires et formateurs AFB du Cap* pour mesurer les compétences essentielles en lecture de textes, en utilisation de documents et en calcul des apprenants engagés dans un programme de formation intégré (TGV)?

Les résultats pour cette section sont essentiellement tirés de deux sources de collectes de données; 1) l'analyse de la documentation écrite relative aux deux systèmes d'évaluation à l'essai; et 2) des entrevues semi-dirigées avec les administrateurs des tests.

Résultats généraux par rapport à la gestion et l'administration des tests TOWES G2 et PDQ

La préparation et l'accompagnement des apprenants

En général, les deux systèmes d'évaluation offrent des documents d'accompagnement qui décrivent le test choisi (TOWES G2 et PDQ). Chacun des systèmes a un site Internet sur lequel on peut consulter ces documents. Pour ce qui est de la préparation aux tests, chacun des deux systèmes a fourni des exercices préparatoires de pratique (guide de préparation pour TOWES G2) pour préparer les étudiants aux types de tâches d'évaluation qu'ils rencontreront dans le test officiel. Les deux systèmes offrent également des protocoles de passation pour chacun des tests choisis.

La gestion et l'administration des tests

La différence entre la gestion des deux systèmes d'évaluation se situe principalement à trois niveaux, soit au niveau des formats des tests disponibles, au niveau des coûts d'achat des différents tests offerts et au niveau de l'administration des tests choisis. Pour ce qui est des formats des tests, les tests TOWES sont offerts dans une version crayon-papier¹⁴, et les tests PDQ sont offerts dans une version en ligne. En ce qui a trait aux coûts d'achat, les tests TOWES se vendent à \$70 l'unité, et les tests PDQ à \$9 US l'unité (pour 50 unités et plus¹⁵). À ces prix, les deux systèmes offrent le service de compilation et d'interprétation des résultats. TOWES offre en plus, un service de supervision sur place pour la passation des tests.

Finalement, pour ce qui est de l'administration des tests, le système PDQ prévoit que l'acheteur peut se procurer les tests directement en ligne et effectuer lui-même l'administration et la passation de ces tests. Le système TOWES pour sa part, prévoit qu'un administrateur externe (en Ontario, ce sont les collèges communautaires) soit responsable de l'administration des tests et supervise la passation des tests. Dans ce sens, l'accessibilité des tests, quoique différente, était facile pour les apprenants, le test TOWES G2 étant fourni sur papier par l'administrateur du test (dans ce cas-ci une représentante de la Cité collégiale) et le test PDQ étant accessible par Internet et sa passation supervisée par une formatrice du Cap qui était aussi assistante à la recherche. Conséquemment, le support (ou aide) pour faire le test était fourni par la représentante de la Cité collégiale pour le test TOWES G2 et par la formatrice du Cap pour le test PDQ.

Le type de test choisi en fonction de la clientèle cible est déterminé par l'acheteur pour le PDQ en fonction de l'information présentée sur le site WEB expliquant les types de tests disponibles. Pour ce qui est de TOWES, les recommandations du choix des tests sont faites par l'administrateur local du test TOWES, dans ce cas-ci la représentante de la Cité collégiale.

¹⁴ Il est toutefois possible de faire les exercices préparatoires de TOWES en ligne (pratique de test).

¹⁵ Les tests PDQ «Full length» se vendent à un prix débutant \$13 US l'unité.

La compilation des tests et l'interprétation des résultats

Les tests TOWES complétés étaient récupérés par la représentante de la Cité collégiale et acheminés par courrier à l'équipe TOWES du Collège Bow Valley en Alberta, où ils étaient corrigés et compilés. Les résultats étaient par la suite retournés à la représentante de la Cité collégiale quelques jours plus tard, qui les présentait par la suite aux apprenants. Les tests PDQ pour leur part, étaient automatiquement acheminés par Internet au «Educationnal Testing Services» aux États-Unis. Les tests étaient immédiatement compilés et les résultats retournés à l'apprenant en quelques minutes. L'apprenant pouvait alors imprimer ses résultats avec un document accompagnateur expliquant les résultats obtenus.

La présentation des résultats

Les deux tests présentent les résultats de façon individuelle aux apprenants. Chaque apprenant recevait un document présentant ses résultats avec des notes explicatives personnalisées. Pour les deux systèmes d'évaluation à l'essai, les résultats sont donnés aux apprenants en fonction des 5 niveaux de compétences essentielles de l'échelle de l'EIACA, et ce, pour chacune des compétences essentielles ciblées : lecture de textes, utilisation de documents et calcul. Le test PDQ présentait les résultats en chiffres absolus sur l'échelle des 500 points par compétence essentielle évaluée sans convertir les pointages obtenus en niveau de 1 à 5 (ex : lecture de texte : 256). Le test TOWES pour sa part, présentait les résultats obtenus de l'apprenant en fonction des niveaux de 1 à 5 auquel le pointage de l'apprenant correspondait (exemple : lecture de texte : niveau 2). Les documents accompagnateurs des résultats comprennent des explications qui aident à interpréter les niveaux de compétences atteints par l'apprenant. Des résultats de groupe sont aussi disponibles pour l'acheteur du test, et ce, pour les deux systèmes d'évaluation. Chaque apprenant est identifié par un système de numéro d'utilisateur. On peut donc conclure que les deux tests sont bien sécurisés.

Pour les deux systèmes d'évaluation, il ne semble pas y avoir de test parallèle qui pourrait être utilisé comme post-test.

Données supplémentaires sur la comparaison des tests TOWES G1 et TOWES G2

Dans cette section, nous vous présentons brièvement des données supplémentaires que nous avons recueillies auprès d'un groupe d'apprenants engagés dans une démarche de rattrapage scolaire offerte par Le Cap, les préparant à participer éventuellement à un programme d'apprentissage en soudure¹⁶. Bien que l'échantillonnage du nombre de participants soit modeste, avec un nombre de répondants de 10 (n = 10), cette expérimentation auprès de ce groupe nous a permis de mettre à l'essai brièvement le test TOWES G 1, et de le comparer avec le TOWES G2 auprès du même groupe d'apprenants. Nous avons découvert la version G1 du

¹⁶ Ce programme ne représente pas un TGV, car il ne s'agit pas d'une programmation intégrée, mais bien linéaire. L'intervention du programme AFB se passe avant le début formel de la formation professionnelle dans un programme d'apprentissage.

TOWES plus tard dans le projet. Ce format de test TOWES nous a paru intéressant à explorer, particulièrement suite aux réactions de la majorité des répondants des TGV vis-à-vis le TOWES G2.

Comme pour les autres procédures de mise à l'essai, suite à la passation de chacun des tests, les apprenants avaient à répondre à un questionnaire d'appréciation. Les apprenants répondaient à ce questionnaire alors qu'ils ne connaissaient pas leurs résultats de test. Vous trouverez dans le tableau 7, une compilation des résultats pour chacun des 19 éléments retrouvés sur ce questionnaire d'appréciation. Chaque participant pour ce groupe a reçu le même questionnaire suite à chacun des tests. Immédiatement après, chaque répondant devait participer à une entrevue de groupe afin de poursuivre l'appréciation du test.

Résultats généraux par rapport à l'appréciation des tests TOWES G1 et G2

Dans le tableau 7, on constate que le groupe d'apprenants en rattrapage scolaire en préparation pour le programme d'apprentissage en soudure a exprimé à peu près le même niveau d'appréciation pour le test TOWES G2 (moyenne 6,6) que les apprenants des quatre groupes TGV (moyenne 6,3). Quand on regarde les 19 éléments, le parallèle est assez fort entre ces cinq groupes de répondants.

Dans le tableau 7, on constate également que le groupe d'apprenants en rattrapage scolaire en préparation pour le programme d'apprentissage en soudure a exprimé à peu près le même niveau d'appréciation pour le test TOWES G 1 (moyenne 7,9) que les apprenants des quatre groupes TGV par rapport au test PDQ (moyenne 7,9). Encore une fois, quand on regarde les 19 éléments, le parallèle est assez fort entre ces cinq groupes de répondants.

Tableau 5 : Réponses aux questionnaires d'appréciation des apprenants en rattrapage scolaire suite à la passation des tests TOWES G1 et TOWES G2

	Soudure - FBO (n=10) TOWES G1	Soudure - FBO (n=10) TOWES G2	4 TGV (n=42) TOWES G2	4 TGV (n=42) PDQ
1	9.8	8.4	7,4	9,2
2	8.8	6.8	7,1	8,9
3	8.5	8.2	6,4	8,4
4	8.5	8.1	8,0	8,7
5	8.4	6.1	6,9	8,4
6	8.5	6.5	6,8	8,5
7	8.6	7.5	7,2	8,6
8	9.2	9.7	9,0	9,8
9	7,0	6.5	6,5	8,8
10	8.3	7.5	5,8	8,2
11	8.7	7.5	6,7	7,9
12	6.1	4.9	4,5	6,7
13	5.8	3.8	4,1	5,5
14	6.9	4.6	4,3	6
15	8.2	6.6	6,2	7,6
16	5.9	4.8	6,2	6,7
17	7.5	4.5	5,0	7,4
18	7.1	4.7	4,4	5,8
19	8.8	7.8	7,0	9,6
Moyenne	7,9	6,6	6,3	7,9

Quand on regarde ce tableau, on constate que les apprenants ont des pointages d'appréciation significativement plus élevés pour PDQ (moyenne générale 7,9 ; n=42) et pour TOWES G1 (moyenne 7,9 ; n=10) que pour TOWES G2 (moyennes générales 6,6 lorsque n=10 et 6,3 lorsque n=42). Ces résultats corroborent avec les commentaires d'appréciation recueillis auprès des apprenants.

Étant donné la petitesse de l'échantillonnage, nous ne présenterons pas de données plus détaillées de cette expérimentation.

Section 6

L'analyse et l'interprétation des principaux résultats

Certains résultats qualitatifs recueillis : Écarts de satisfaction par rapport à l'appréciation des tests TOWES G2 et PDQ ; commentaires recueillis auprès des apprenants des 4 programmes TGV

Objectif 1 :

Système d'évaluation approprié pour la clientèle AFB engagée dans une programmation AFB intégrée

Est-ce que les systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet (TOWES et PDQ) sont conviviaux pour les apprenants francophones du programme AFB du Cap engagés dans un programme de formation intégrée (TGV) pour mesurer les compétences essentielles en lecture de textes, en utilisation de documents et en calcul?

À la lecture des tableaux 1 et 2 de la section précédente, on a pu constater que les apprenants ont exprimé des pointages d'appréciation relativement plus élevés pour PDQ (moyenne générale 7,9) que pour TOWES (moyenne générale 6,3). Ces résultats corroborent les commentaires d'appréciation recueillis auprès des apprenants. Nous avons en effet procédé à une analyse plus approfondie des commentaires émis par les apprenants des 4 TGV suite à la passation des tests TOWES G2 et PDQ. Pour ce faire, nous avons qualifié chacun des commentaires recueillis pour les classer dans une des trois catégories suivantes : commentaires positifs, commentaires négatifs, ou commentaires neutres. Les commentaires positifs et négatifs ont été compilés et rapportés dans le tableau qui suit. (tableau 6)

Tableau 6 : Compilation des commentaires des apprenants des 4 programmes TGV suite à la passation des tests TOWES G2 et PDQ

Programmes de TGV	TOWES G2			PDQ		
	Commentaires positifs	Commentaires négatifs	Écart	Commentaires positifs	Commentaires négatifs	Écart
AAE (n=10)	8	50	-42	9	3	+6
PSSP (n=7)	0	27	-27	2	1	+1
PSA (n=10)	1	16	-15	0	23	-23
BC (n=15)	2	26	-24	23	5	+18
Total (n=42)	11	119	-108	34	32	+2

Ce que l'on constate au premier coup d'œil, c'est que beaucoup de commentaires négatifs ont été émis vis-à-vis le test TOWES G2, soit 108 de plus que les commentaires positifs répertoriés. Les commentaires positifs et négatifs pour le test PDQ sont à peu près égaux.

Indicateurs d'appréciation d'ordre logistique

Suite à l'analyse des questionnaires d'appréciation des tests, on a pu constater un niveau de satisfaction plus élevé pour le test PDQ sur la plupart des aspects d'ordre logistique. Notons entre autres les points suivants :

- Que les apprenants considèrent avoir eu assez de temps pour compléter le test PDQ (9,2). Cette impression est moins forte pour le test TOWES G2 (7,4).
- Pour ce qui est de la préparation aux tests, les apprenants trouvent qu'ils ont été mieux préparés à faire le test PDQ (8,9) que pour le test TOWES G2 (7,1).
- On note la même tendance quant à l'appréciation par rapport à la clarté des procédures à suivre pour les deux tests; ce fut plus faible pour le TOWES G2 (6,9) que pour le PDQ (8,4).
- Finalement, les apprenants considèrent avoir eu suffisamment de support (aide nécessaire) pour faire le test PDQ (9,6), mais pas nécessairement autant pour le test TOWES G2 (7,0).

Les analyses des commentaires recueillis auprès des apprenants abondent dans le même sens. En ce qui a trait aux modalités de logistique et de l'administration des tests, on a pu relever environ 14 commentaires positifs pour le test PDQ pour 10 commentaires négatifs, alors que nous n'avons relevé que 4 commentaires positifs pour le test TOWES G2 pour 38 commentaires négatifs.

Les aspects jugés positifs pour PDQ sont liés surtout aux procédures de passation du test. Pour beaucoup d'apprenants, l'administration du test de PDQ favorisait un climat d'évaluation beaucoup plus détendu.

« Il était plus facile, l'ambiance plus agréable et la personne qui donnait le test plus chaleureuse. Merci! »

On constate le contraire pour la passation du TOWES G2. La plupart des commentaires négatifs portent sur des procédures d'administration trop rigides, selon les apprenants. Selon eux, il s'est installé un niveau de stress trop élevé pour le contexte d'évaluation.

« ... c'était un stress, car nous avions un temps limité... je devais me dépêcher pour terminer mon test à temps... pour un test où l'on alloue 2 heures, nous en avons pris 3... on aurait dû avoir une pause. »

Cette différence peut s'expliquer par des modes d'administration et de passation prévus pour chacun des tests qui sont très distincts. En effet, le test PDQ est fourni sur support informatique via internet. L'organisme qui achète les tests est responsable d'encadrer l'administration et la passation du test PDQ. La compilation par contre est assumée par le *Educationnal Testing Service*, propriétaire du test. Dans ce cas-ci, Le Cap a donc pu assigner une formatrice d'un programme AFB pour assurer la passation et l'administration du test PDQ. Celle-ci avait une bonne connaissance de la clientèle des programmes AFB dans les TGV. Elle a pu instaurer un climat de confiance, et expliquer les procédures à suivre en mettant l'emphase sur des points critiques pour atténuer le stress, qu'elle pouvait anticiper avec une telle clientèle.

Pour ce qui est du système TOWES, les propriétaires du système ont déjà désigné des administrateurs de tests par région, soit entre autres la Cité collégiale pour l'administration et la passation des tests francophones dans l'Est ontarien. Dans le cadre du projet du Cap, l'administratrice du test (représentante TOWES pour la Cité collégiale au campus de Hawkesbury) était donc extérieure à l'organisme qui a acheté les tests, dans ce cas-ci Le Cap. Cette dernière était donc peu familière avec une clientèle AFB, et selon les apprenants elle n'a pu s'adapter à leur réalité. Plusieurs ont trouvé les procédures de passation et d'administration difficiles.

Finalement, si certains ont aussi apprécié le fait que le test PDQ était sur support informatique, la grande majorité des insatisfactions exprimées par rapport aux modalités logistiques de ce test est l'incompatibilité du système PDQ avec nos systèmes informatiques lors de la passation du test PDQ. Les apprenants de trois groupes sur quatre ont fait face à des problèmes techniques de toutes sortes, et ce, dans des laboratoires informatiques distincts.

Recommandation # 1 :

Pour une clientèle des programmes AFB qui présente des barrières affectives et cognitives particulières vis-à-vis l'apprentissage et plus particulièrement vis-à-vis l'évaluation de ses compétences, il faudra préparer soigneusement les personnes qui seront responsables de l'administration et de la passation des tests auprès de cette clientèle particulière.

Recommandation # 2 :

Il faudra étudier la difficulté que présente le système d'évaluation TOWES du fait que les acheteurs de tests (qui seront aussi les pourvoyeurs de services AFB) ont peu d'emprise sur les procédures d'administration et de passation des tests auprès de leur clientèle.

Recommandation # 3 :

Il faudra s'assurer que le test PDQ est assez compatible pour bien fonctionner sur les types de supports informatiques que l'on retrouve généralement dans les programmes AFB.

Indicateurs d'appréciation d'ordre andragogique

Suite à l'analyse des questionnaires d'appréciation des tests, on a pu constater un niveau de satisfaction plus élevé pour le test PDQ sur la plupart des aspects d'ordre andragogique. Notons entre autres, les points suivants :

- Que les tâches du test PDQ (7,6) semblent avoir un peu plus de sens pour les répondants en tant qu'apprenants adultes que les tâches demandées par le TOWES G2 (6,2).
- Pour ce qui est de la perception du matériel didactique pour des apprenants adultes, on note également une bonne impression pour PDQ (8,6) et une un peu inférieure pour TOWES G2 (7,2).
- Ces impressions sont consistantes avec le niveau de motivation ressentie pour faire les tests, avec un résultat plus élevé pour PDQ (7,4) que pour TOWES (5,0).

Les analyses des commentaires recueillis auprès des apprenants abondent dans le même sens. En ce qui a trait aux modalités d'ordre andragogique, on a pu relever environ 6 commentaires

positifs pour le test PDQ pour 3 commentaires négatifs, alors que nous n'avons relevé que 2 commentaires positifs pour le test TOWES G2 pour 18 commentaires négatifs.

Les aspects jugés positifs pour PDQ sont liés surtout au fait que les apprenants sont restés motivés tout au long du test, attribuant ceci au fait que les activités étaient intéressantes.

« Ma motivation est resté active tout au long du test. De plus, d'avoir les résultats aussitôt le test terminé m'a plu. »

On constate le contraire pour la passation du test TOWES G2. La plupart des commentaires négatifs portent sur le fait qu'il a été difficile de rester motivé tout au long du test. La perte de motivation semble être surtout attribuée au fait que le test TOWES G2 était d'une part trop long, et d'autre part au-delà de leur niveau de compétences.

« Car le test a été décrit comme simple et facile, ce qui n'était pas le cas pour certaines d'entre nous. »

Cette différence peut également s'expliquer en partie par les modes d'administration et de passation prévus pour chacun des tests qui sont très distincts et dont nous avons discuté dans les pages précédentes. Pour le test PDQ, la formatrice du Cap responsable de la passation et l'administration du test avait une bonne connaissance de la clientèle des programmes AFB dans les TGV. Elle a pu réguler les attentes de la clientèle cible par rapport au contenu du test. Pour ce qui est du système TOWES, l'administratrice du test (représentante TOWES pour la Cité collégiale au campus de Hawkesbury) était peu familière avec cette clientèle, et selon les apprenants, elle leur a indiqué que le test était facile à faire. Cette affirmation semble les avoir mal préparés au test; plusieurs se sont sentis peu compétents devant les premières difficultés à faire les tâches demandées alors qu'elles devaient être faciles à faire, ce qui a eu pour effet pour plusieurs d'augmenter leur niveau d'anxiété, de diminuer leur confiance et par le fait même, de diminuer leur niveau de motivation au fur et à mesure de la passation du test.

Recommandation # 1 :

Pour une clientèle des programmes AFB qui présente des barrières affectives et cognitives particulières vis-à-vis l'apprentissage et plus particulièrement vis-à-vis l'évaluation de ses compétences, il faudra préparer soigneusement les personnes qui seront responsables de l'administration et de la passation des tests auprès de cette clientèle particulière.

Recommandation # 2 :

Il faudra étudier la difficulté que présente le système d'évaluation TOWES du fait que les acheteurs de tests (qui seront aussi les pourvoyeurs de services AFB) ont peu d'emprise sur les procédures d'administration et de passation des tests auprès de leur clientèle.

Indicateurs d'appréciation d'ordre didactique

Suite à l'analyse des questionnaires d'appréciation des tests, on a pu constater un niveau de satisfaction plus élevé pour le test PDQ sur la plupart des aspects d'ordre didactique. Notons entre autres les points suivants :

- Les consignes offertes aux apprenants pour expliquer les tâches à réaliser dans le test PDQ (8,5) ont été perçues comme plus claires et compréhensibles que les consignes présentées dans le TOWES G2 (6,8).
- On note sensiblement la même différence au niveau de la perception du vocabulaire utilisé dans les tests, soit l'impression d'un vocabulaire plus compréhensible pour PDQ (8,8) et une impression assez inférieure pour TOWES G2 (6,5).
- Ces impressions sont consistantes avec les niveaux de difficulté perçue, avec un résultat relativement plus élevé pour PDQ (8,2) que pour TOWES (5,8).
- Les apprenants ont également perçu le niveau de progression de complexité des tests (du plus facile au plus difficile) plus approprié pour PDQ (7,9) que pour TOWES G2 (6,7).
- Tant le test TOWES G2 (8,0) que le test PDQ (8,7) ont été perçus comme adéquats par rapport à leur format respectif, soit le crayon-papier pour TOWES G2 et par internet pour PDQ.

Les analyses des commentaires recueillis auprès des apprenants abondent dans le même sens. En ce qui a trait aux modalités d'ordre didactique, on a pu relever environ 10 commentaires positifs pour le test PDQ et 16 commentaires négatifs, alors que nous n'avons relevé qu'un seul commentaire positif pour le test TOWES G2 et 45 commentaires négatifs.

Les aspects jugés positifs pour PDQ sont liés surtout au fait que les tâches d'évaluation du test correspondaient davantage aux niveaux de compétences des apprenants. Ils ont en général, trouvé les questions et les consignes plus claires et plus faciles à comprendre. Pour ce qui est des aspects jugés négatifs pour le test PDQ, on mentionne que l'on retrouvait dans ce test trop d'expressions anglophones et trop de vocabulaire en anglais. Certains apprenants soulevaient le fait qu'il y avait des questions qui n'étaient pas claires, et/ou qu'elles étaient mal formulées.

« ... j'ai eu des difficultés avec le langage dans le texte, parce que ne connaissant pas bien l'anglais. Car certains termes étaient trop anglophones plutôt que français. »

On constate encore une fois un nombre beaucoup plus élevé de commentaires négatifs pour l'appréciation du test TOWES G2. La plupart des commentaires négatifs portent sur le fait que les apprenants ont trouvé le test très difficile et trop long. Ils ont en général trouvé les textes trop longs et la complexité des tâches au-delà de leurs niveaux de compétences. Plusieurs n'ont pas apprécié devoir faire des activités complexes de calcul à la toute fin, alors qu'ils étaient épuisés. Dans ce sens, on suggère de revoir la longueur du test, la séquence des activités et la longueur de certains exercices. De plus, plusieurs ont mentionné que la tâche de pratique faite avant le test en compagnie de l'administratrice était beaucoup plus simple que les tâches d'évaluation retrouvées dans le test, et dans ce sens, l'exercice de préparation avec la personne ressource était inadéquat, car peu représentatif de la nature réelle du test.

« ... L'exemple que l'on nous donne dans la présentation est complètement d'un autre calibre comparé au test lui-même. »

L'organisme administrateur du test nous a suggéré l'utilisation du test TOWES G2 avec la clientèle des TGV. On nous a proposé le test G2, car ce test semblait approprié pour une clientèle apprenante engagée dans une démarche de formation professionnelle. Or, l'organisme

administrateur était peu familier avec la clientèle des programmes AFB. On s'est rendu compte par la suite, que les apprenants des programmes TGV étaient aussi des apprenants des programmes AFB avec des niveaux de compétences essentielles moins élevés que ce que l'on rencontre habituellement dans les programmes de formation professionnelle offerts surtout dans les milieux collégiaux réguliers. En effet, le choix d'utiliser le test G2 peut être attribuable à une surestimation du niveau de compétences essentielles de la clientèle cible.

Recommandation # 4 :

Il faudra étudier davantage l'adaptabilité du test actuel PDQ version française à la réalité franco-ontarienne. Il faudra entre autres, d'une part, étudier de plus près le processus de traduction et d'adaptation qui a été fait dans le cas de PDQ, et ce, en fonction des procédures reconnues par rapport à un tel processus.

Recommandation # 5 :

Il faudra également continuer de mettre à l'essai le test PDQ avec un plus grand nombre de personnes apprenantes francophones du programme AFB afin d'étudier davantage les modifications à y apporter pour le rendre linguistiquement adapté à la communauté franco-ontarienne.

Recommandation # 6 :

Il faudra étudier judicieusement les modalités d'administration des tests auprès de la clientèle des programmes AFB. Il faudra étudier de près la possibilité de s'assurer que les personnes ressources qui, connaissant bien cette clientèle, soient celles qui puissent déterminer les types de test à utiliser à chaque étape du processus d'évaluation.

Recommandation # 7 :

Il faudra étudier judicieusement les modalités d'administration des tests afin d'atteindre un équilibre acceptable entre le besoin de garder les tests sécurisés (éviter leur diffusion) et le besoin de donner aux experts des programmes AFB un pouvoir discrétionnaire sur le choix des tests à diverses étapes du processus d'évaluation.

Recommandation # 8 :

Il faudra mettre à l'essai le test TOWES G1 avec une clientèle des programmes de type TGV afin d'en étudier la pertinence avec cette clientèle.

Recommandation # 9 :

Il faudra mettre à l'essai le test TOWES G1 avec un plus grand nombre d'apprenants francophones du programme AFB afin d'étudier davantage la pertinence de ce test avec ceux-ci.

Indicateurs d'appréciation en fonction du domaine d'étude et du type d'emploi visé

Suite à l'analyse des questionnaires d'appréciation des tests, on a pu constater un niveau de satisfaction plus élevé pour le test PDQ que pour le test TOWES G2 sur la plupart des aspects liés au domaine d'étude et du type d'emploi visé, bien que les niveaux de satisfaction étaient faibles pour les deux tests. Notons entre autres les points suivants :

- Les apprenants considèrent que les questions du test PDQ étaient plus pertinentes pour leur programme de formation (6,7) que les questions du test TOWES G2 (4,5),
- Dans le même sens, les apprenants considèrent que les questions étaient plus en lien avec les activités d'apprentissage du programme dans le test PDQ (5,5), que les questions du test TOWES G2 (4,1).
- On retrouve la même tendance en ce qui a trait au lien entre le matériel didactique utilisé dans les tests et le lien avec les emplois visés par les apprenants, soit légèrement moins faible pour PDQ (6,0) que pour TOWES G2 (4,3).
- Pour ce qui est des liens entre la nature des tâches à réaliser dans les tests et les tâches anticipées dans l'emploi visé, on constate qu'on retrouve également la même tendance, soit légèrement moins faible pour PDQ (5,8) que pour TOWES G2 (4,4).

Les analyses des commentaires recueillis auprès des apprenants abondent dans le même sens. En ce qui a trait à la pertinence des tests vis-à-vis le domaine d'étude et l'emploi visé, on a pu relever environ 4 commentaires positifs pour le test PDQ pour 3 commentaires négatifs, alors que nous avons relevé 5 commentaires positifs pour le test TOWES G2 pour 20 commentaires négatifs.

Les aspects jugés positifs pour PDQ et pour TOWES G2 sont limités pour les apprenants. À quelques exceptions près, les commentaires recueillis expriment plutôt que les deux tests sont peu adaptés au domaine d'études et de l'emploi visé.

« Les lettres sont les seules choses que j'ai trouvé de bon au niveau de mes études... »

Pour ce qui est des aspects jugés négatifs pour le test TOWES G2, on mentionne que l'on retrouvait trop dans ce test des tâches d'évaluation en lien davantage avec des métiers traditionnels, du secteur de la construction et de la fabrication, avec une main d'œuvre à prédominance masculine.

« Je trouve que le test est plus conforme à des gens de construction, chimie, ... »

Dans ce sens, le test TOWES semble moins bien répondre que le test PDQ aux aspirations des apprenants qui visent des emplois du secteur des services¹⁷ (par le biais de programme de formation professionnelle ou non) et pour des métiers à prédominance féminine que l'on rencontre en grand nombre dans le secteur des services. TOWES présenterait, selon les apprenants, des tâches d'évaluation s'inspirant davantage de métiers des secteurs de la construction et de la fabrication, lesquels métiers sont davantage occupés par des hommes.

Recommandation # 10 :

Il faudra étudier la pertinence d'utiliser le système d'évaluation PDQ dans l'itinéraire de transition de préparation à l'emploi, plus particulièrement quand on pourrait retrouver dans cette itinéraire des initiatives de formation AFB orientées vers l'intégration à un domaine d'emploi spécifique (ex : TGV ou autre programme avec une orientation professionnelle

¹⁷ Il faut noter que les 4 programmes de TGV à l'étude visent à former de la main d'œuvre dans le secteur des services (alimentation, santé, aide à l'enseignement et bureautique).

spécifique). Ces types de programmation AFB davantage arrimée à un domaine d'emploi spécifique risquent d'être des initiatives de formation de plus en plus fréquentes dans les programmes AFB. Qui plus est, on peut penser que ces initiatives de formation AFB-emploi spécifique risquent de s'orienter davantage vers les domaines d'emploi en croissance, qui se retrouvent en grande partie dans le secteur des services.

Recommandation # 11 :

Il faudra étudier la pertinence d'utiliser le système d'évaluation TOWES dans l'itinéraire de transition de préparation à l'emploi, plus particulièrement quand on pourrait retrouver dans cet itinéraire des initiatives de formation AFB orientées vers l'intégration à un domaine d'emploi spécifique (ex : TGV ou autre programme avec une orientation professionnelle spécifique). Ces types de programmation AFB davantage arrimée à un domaine d'emploi spécifique risquent d'être des initiatives de formation de plus en plus fréquentes dans les programmes AFB. Qui plus est, on peut penser que ces initiatives de formation AFB-emploi spécifique risquent de s'orienter davantage vers les domaines d'emploi en croissance en Ontario, qui se retrouvent en grande partie dans le secteur des services.

Indicateurs d'appréciation en fonction des pointages obtenus par les apprenants

Dans le tableau 1, on constate que les groupes d'apprenants des 4 programmes TGV qui ont participé au projet ont à peu près le même niveau d'appréciation pour le test TOWES G2, sauf pour le groupe du programme PSSP qui a peu apprécié ce test (moyenne 4,2). Ce que l'on constate également, c'est aussi ce groupe d'apprenants (PSSP) qui a obtenu les plus bas pointages sur ce test (voir tableau 7). Il pourrait exister un certain lien entre le niveau de satisfaction plus bas des apprenantes du programme PSSP (tableau 1) par rapport au test TOWES G2 et les pointages obtenus pour les mêmes apprenants sur le même test, lesquels pointages sont relativement plus bas que les apprenants des 3 autres groupes (tableau 7).

Qui plus est, lorsque l'on compare les résultats du tableau 2 avec ceux du tableau 8, on constate que cette tendance se maintient, et qu'il semble exister un certain lien entre le niveau de satisfaction des apprenantes du programme PSSP par rapport au test PDQ (tableau 2) et les pointages obtenus pour les mêmes apprenants sur le même test. Lesquels pointages sont comparables à ceux obtenus par les apprenants des 3 autres groupes (tableau 8). On constate donc que le niveau de satisfaction du groupe (PSSP) par rapport au test PDQ est semblable aux niveaux de satisfaction des 3 autres groupes.

Tableau 1 : Réponses aux questionnaires d'appréciation suite à la passation du test TOWES G2						
Questions	AAE (n=10)	PSSP (n=7)	PSA (n=10)	BC (n=15)	Moyenne (n=42)	Formateurs (n=10)
1	6,0	7,0	8,0	8,0	7,4	9,7
2	6,5	4,4	7,7	8,3	7,1	9,0
3	6,2	2,4	7,4	7,6	6,4	8,8
4	8,6	6,5	7,6	8,7	8,0	9,6
5	7,1	5,1	6,8	7,6	6,9	8,5
6	6,6	6,0	6,8	7,2	6,8	7,7
7	6,8	5,2	8,0	8,9	7,2	8,4
8	9,1	7,2	9,3	9,5	9,0	7,6
9	6,3	5,5	7,1	6,6	6,5	7,4
10	6,1	3,1	6,2	6,7	5,8	7,6
11	5,5	5,1	7,8	7,6	6,7	4,4
12	4,2	1,0	6,3	5,0	4,5	6,0
13	4,4	0,6	5,2	4,8	4,1	5,2
14	5,3	0,7	4,5	5,2	4,3	5,4
15	6,8	5,0	6,3	6,2	6,2	6,4
16	4,2	6,4	7,3	6,7	6,2	5,8
17	5,2	1,8	6,3	5,5	5,0	6,8
18	4,5	1,7	5,0	5,1	4,4	5,0
19	7,1	4,8	7,4	7,7	7,0	8,1
Moyenne	6,1	4,2	6,9	6,9	6,3	7,2

Tableau 7 : Pointages obtenus par les apprenants suite à la passation du test TOWES G2						
Cohorte testée	Lecture de textes		Utilisation de documents		Calcul	
	Pointage	Niveau*	Pointage	Niveau	Pointage	Niveau
AAE (n=9)¹⁸	236	2	233	2	246	2
PSSP (n=6)¹⁹	216	1	194	1	235	2
PSA (n=10)	236	2	227	2	247	2
BC (n=15)	242	2	222	1	259	2
Moyenne (n=40)	235	2	222	1	249	2
Moyenne provinciale de l'EIACA	279	3	279	3	270	2

*Niveau 1: 0 à 225; Niveau 2: 226 à 275; Niveau 3: 276 à 325; Niveaux 4/5: 326 à 500

¹⁸ Les résultats d'une apprenante n'ont pu être compilés car la candidate n'a pas répondu à au moins 50% des éléments du test. La note rapportée ne reflète pas avec précision les capacités de la candidate.

¹⁹ Les résultats d'une apprenante n'ont pu être compilés car la candidate n'a pas répondu à au moins 50% des éléments du test. La note rapportée ne reflète pas avec précision les capacités de la candidate.

Tableau 2 : Réponses aux questionnaires d'appréciation suite à la passation du test PDQ

Questions	AAE (n=10)	PSSP (n=7)	PSA (n=10)	BC (n=15)	Moyenne (n=42)	Formateurs (n=10)
1	9,9	9,5	8,1	9,4	9,2	9,8
2	8,8	9,0	8,0	9,5	8,9	9,6
3	8,7	9,0	6,9	9,0	8,4	8,3
4	9,2	9,0	7,3	9,2	8,7	6,3
5	8,2	9,7	7,5	8,4	8,4	8,2
6	8,2	9,5	7,2	9,0	8,5	7,2
7	8,1	9,5	7,8	9,0	8,6	6,2
8	9,6	10,0	9,4	10,0	9,8	9,5
9	8,5	9,5	8,5	8,8	8,8	7,2
10	8,2	8,2	7,1	8,8	8,2	7,7
11	7,9	7,2	7,4	8,6	7,9	4,6
12	7,4	3,5	5,7	8,3	6,7	4,2
13	6,9	2,7	4,7	6,5	5,5	4,1
14	6,5	3,0	5,2	7,5	6,0	3,5
15	8,3	6,2	6,1	8,9	7,6	5,8
16	7,3	5,5	6,3	7,0	6,7	7,2
17	8,4	6,0	5,5	8,7	7,4	6,5
18	7,0	2,8	3,9	7,6	5,8	4,7
19	9,4	9,8	9,7	9,6	9,6	7,7
Moyenne	8,2	7,3	7,0	8,6	7,9	6,8

Tableau 8 : Pointages obtenus par les apprenants suite à la passation du test PDQ

Cohorte testée	Lecture de textes		Utilisation de documents		Calcul	
	Pointage	Niveau	Pointage	Niveau	Pointage	Niveau
AAE (n=10)	284	3	256	2	290	3
PSSP (n=7)	284	3	266	2	276	3
PSA (n=10)	266	2	247	2	266	2
BC (n=15)	307	3	272	2	292	3
Moyenne (n=42)	288	3	261	2	283	3
Moyenne provinciale de l'EIACA	279	3	279	3	270	2

Quand on pose un regard sur l'ensemble des résultats des 4 groupes TGV, on constate qu'il semble exister un certain lien entre les niveaux de satisfaction des apprenants par rapport aux pointages obtenus pour les mêmes apprenants sur les deux tests. Lorsque l'on regarde de plus près les résultats des tableaux 2 et 8, on constate que cette tendance semble se maintenir pour

chacun des groupes, et qu'il semble même exister une certaine relation entre le niveau de satisfaction des apprenants et les pointages obtenus pour les mêmes apprenants sur les mêmes tests; ainsi plus les pointages sont élevés, plus les niveaux de satisfaction sont élevés.

Pour mieux illustrer cette tendance, nous vous présentons dans le tableau 9 une comparaison entre les écarts de satisfaction des apprenants des différents TGV par rapport aux deux tests mis à l'essai et les écarts de pointages obtenus par ces apprenants sur ces mêmes deux tests. En ce qui a trait aux écarts de satisfaction par rapport aux écarts de pointages obtenus, on observe les mêmes tendances de relation soulevées précédemment.

En effet, quand on observe à nouveau l'ensemble des résultats des 4 groupes TGV, on constate qu'il semble exister une certaine relation entre les écarts des niveaux de satisfaction des apprenants et les écarts de pointages obtenus pour les mêmes apprenantes sur les deux tests. Lorsque l'on regarde le tableau 9, on observe que cette tendance se maintient pour chacun des groupes, et qu'il semble même exister une certaine relation entre les écarts de satisfaction des apprenants (dont les niveaux de satisfaction sont plus élevés pour PDQ) et les pointages obtenus pour les mêmes apprenants sur les mêmes tests (et dont les pointages obtenus sont plus élevés pour PDQ); ainsi plus l'écart entre les pointages obtenus est élevé en faveur du test PDQ, plus l'écart des niveaux de satisfaction est élevé en faveur de PDQ.

Ceci étant dit, on peut toutefois constater que les résultats présentés suite à la passation des tests (pointages ou présentation des pointages) semblent avoir été perçus comme intelligibles de la part des apprenants (format, présentation, etc.). En effet, bien que les apprenants aient des niveaux d'appréciation plus élevé pour PDQ (moyenne générale 7,7) que pour TOWES (moyenne générale 6,8) comme nous l'indiquent les tableaux 3 et 4 de la section précédente, de façon plus spécifique, les apprenants considèrent avoir bien compris les résultats obtenus pour les deux tests (7,9; 8,4), et ils considèrent également que les résultats étaient bien expliqués pour les deux tests (8,4; 8,5). Ils considèrent toutefois que le délai pour recevoir les résultats de PDQ (9,0) est plus raisonnable que pour TOWES G2 (6,8).

Tableau 9 : Écarts des «niveaux de satisfaction» entre TOWES G2 et PDQ pour les apprenants des 4 programmes TGV

Cohorte testée	Moyenne des niveaux de satisfaction sur 10 PDQ	Moyenne des niveaux de satisfaction sur 10 TOWES G2	Écart entre les niveaux de satisfaction (PDQ - TOWES G2)	Écart entre les pointages obtenus pour les 3 compétences (PDQ - TOWES G2)
AAE (n=10)	8,2	6,1	2,1	115
PSSP (n=7)	7,3	4,2	3,1	181
PSA (n=10)	7,0	6,9	0,1	69
BC (n=15)	8,6	6,9	1,7	148
Moyenne (n=42)	7,9	6,3	1,6	128

Recommandation # 12 :

Il faudra également continuer de mettre à l'essai le test PDQ avec un plus grand nombre de personnes apprenantes des programmes francophones AFB afin d'étudier davantage la pertinence de ce test avec cette clientèle. Il faudra porter une attention particulière aux pointages obtenus afin de déterminer si ceux-ci sont cohérents avec les résultats de l'EIACA portant sur les francophones de l'Ontario.

Recommandation # 13 :

Il faudra mettre à l'essai le test TOWES G1 et G2 avec un plus grand nombre de personnes apprenantes des programmes francophones AFB afin d'étudier davantage la pertinence de ce test avec la clientèle AFB francophone. Il faudra porter une attention particulière aux pointages obtenus afin de déterminer si ceux-ci sont cohérents avec les résultats de l'EIACA portant sur les francophones de l'Ontario.

Certains résultats quantitatifs recueillis : de la matière à réflexion pour les intervenants et les partenaires d'Emploi Ontario

Objectif 2 :**Instruments de mesure appropriés pour les gestionnaires et formateurs du programme AFB engagés dans une programmation AFB intégrée**

*Est-ce que les systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet (TOWES et PDQ) apparaissent utiles et pertinents **aux gestionnaires et formateurs du programme AFB du Cap** pour mesurer les compétences essentielles en lecture de textes, en utilisation de documents et en calcul auprès des apprenants engagés dans un programme de formation intégrée (TGV)?*

Comme mentionné précédemment, la nature des objectifs de ce projet a fait en sorte que nous avons accordé beaucoup d'importance à des éléments d'analyse de nature davantage qualitatifs. Cela dit, les résultats quantitatifs (pointage/score obtenus par les apprenants aux tests) ont été analysés, mais strictement dans l'intention de mieux guider l'analyse des données qualitatives. Nous vous présentons une brève analyse de certains résultats quantitatifs dans cette section-ci.

Les résultats quantitatifs sont-ils intelligibles pour les intervenants et les partenaires d'Emploi Ontario?

Brève comparaison des pointages obtenus sur les deux tests pour les différents groupes

En étudiant le tableau comparatif (tableau 10), on constate que les apprenants des 4 TGV présentent de façon systématique des pointages obtenus plus élevés sur le test PDQ que sur le test TOWES G2, et ce, à divers degrés. C'est en *Lecture de textes* que l'on constate les plus grands écarts, puis en *Utilisation de documents* et finalement en *Calcul*.

Qui plus est, on constate également que les résultats obtenus sur le test PDQ pour les compétences *Lecture de textes* et *Calcul* dépassent la moyenne provinciale de l'Ontario de

l'EIACA, ce qui peut nous apparaître surprenant étant donné la nature de la clientèle AFB que l'on retrouve dans les programmes TGV. Le test TOWES G2 pour sa part, démontre des pointages inférieurs à la moyenne provinciale pour les 3 compétences essentielles évaluées.

Deux questions immédiates émergent de ces résultats : 1) Comment expliquer l'écart considérable observé dans les résultats obtenus sur les deux tests par les mêmes apprenants francophones du programme AFB, et 2) Comment expliquer les résultats élevés de PDQ par rapport à la moyenne provinciale que l'on retrouve dans l'EIACA pour l'ensemble de la population ontarienne?

D'autre part, les pointages obtenus pour la compétence *Utilisation de documents* dans ce projet se situent en bas de la moyenne provinciale pour les deux tests. Ces résultats vont dans le même sens que les résultats de certaines études faites sur TOWES avec des étudiants du Bow Valley College (Kline, 2007), où ces étudiants ont obtenu des résultats plus faibles en *Utilisation de documents* sur le test TOWES en entrée de programme (42% comparé à 80% et 77% pour les deux autres compétences essentielles). De plus, ces mêmes étudiants ont obtenu des résultats à peu près égaux en lecture et calcul, comme les apprenants des programmes TGV de ce projet, tant pour PDQ que pour TOWES G2.

Il est important de noter que les résultats ont été obtenus à partir d'un échantillonnage très petit (n=42), et dans des conditions de passation où les variables et conditions d'expérimentation n'étaient pas toutes contrôlées comme on le fait dans des études à grande échelle. Cela dit, il faut donc accorder une importance relative aux tendances observées par rapport aux résultats (pointages) obtenus. Ces tendances, à la limite, nous indiquent surtout qu'il faut continuer à faire des études comparatives plus exhaustives par rapport à ces deux systèmes d'évaluation des compétences essentielles.

Tableau 10 : Écarts de pointages entre TOWES G2 et PDQ pour les apprenants des 4 programmes TGV

Cohorte testée	Lecture de textes			Utilisation de documents			Calcul		
	PDQ	TOWES G2	Écart	PDQ	TOWES G2	Écart	PDQ	TOWES G2	Écart
AAE (n=10)	284	236	48	256	233	23	290	246	44
PSSP (n=7)	284	216	68	266	194	72	276	235	41
PSA (n=10)	266	236	30	247	227	20	266	247	19
BC (n=15)	307	242	65	272	222	50	292	259	33
Moyenne (n=42)	288	235	53	261	222	39	283	249	34
Moyenne provinciale de l'EIACA	279			279			270		

Recommandation # 12 :

Il faudra également continuer de mettre à l'essai le test PDQ avec un plus grand nombre de personnes apprenantes des programmes francophones AFB afin d'étudier davantage la pertinence de ce test avec cette clientèle. Il faudra porter une attention particulière aux pointages obtenus afin de déterminer si ceux-ci sont cohérents avec les résultats de l'EIACA portant sur les francophones de l'Ontario.

Recommandation # 13 :

Il faudra mettre à l'essai le test TOWES G1 et G2 avec un plus grand nombre de personnes apprenantes des programmes francophones AFB afin d'étudier davantage la pertinence de ce test avec la clientèle AFB francophone. Il faudra porter une attention particulière aux pointages obtenus afin de déterminer si ceux-ci sont cohérents avec les résultats de l'EIACA portant sur les francophones de l'Ontario.

Recommandation # 14 :

Il faut faire des études comparatives plus exhaustives par rapport à ces deux systèmes d'évaluation des compétences essentielles, soit TOWES (format G1 et G2) et PDQ. Ces études doivent s'appuyer sur des expérimentations avec un grand nombre d'apprenants francophones du programme AFB à travers la province. Elles devront porter une attention particulière à l'analyse comparative des pointages et des résultats des apprenants d'un test à l'autre, afin de vérifier si les tendances des résultats du projet actuel ne sont qu'un accident de parcours.

Les pointages obtenus et la comparaison avec les exigences du milieu de travail

Par rapport à la satisfaction des apprenants vis-à-vis les systèmes d'évaluation à l'essai, nous avons constaté dans les sections précédentes que les apprenants des programmes TGV affirmaient que les résultats du test PDQ (7,2) les aidaient davantage à les situer par rapport à l'emploi visé que les résultats du test TOWES G2 (6,6). Une critique importante envers le test TOWES G2 qui soutenait ces résultats était qu'on y retrouvait trop de tâches d'évaluation en lien davantage avec des métiers traditionnels, du secteur de la construction et de la fabrication, avec une main d'œuvre à prédominance masculine. Dans ce sens, le test TOWES était perçu comme moins bien adapté que le test PDQ aux emplois et programmes de formation professionnelle du domaine des services²⁰ et pour des métiers à prédominance féminine.

En fait, en consultant le tableau 11, on pourrait aussi attribuer une part des niveaux de satisfaction exprimée envers les systèmes d'évaluation mis à l'essai à l'écart entre les pointages obtenus par les apprenants et les pointages exigés dans les types d'emplois visés. En effet, les résultats obtenus pour le test PDQ sont égaux ou supérieurs aux exigences de l'emploi convoité dans les programmes TGV 10 fois sur 12, alors qu'ils ne le sont que 5 fois sur 12 pour les résultats obtenus sur le test TOWES G2. Qui plus est, le groupe du programme *Préparation et service des aliments* (PSA), a, pour sa part, apprécié davantage les résultats du test TOWES G2, comparativement aux 2 autres groupes d'apprenants. On constate également que ce groupe est le

²⁰ Il faut noter que les 4 programmes de TGV à l'étude visent à former de la main d'œuvre dans le secteur des services (alimentation, santé, aide à l'enseignement et bureautique).

seul qui a réussi à obtenir des résultats qui rencontrent les exigences des niveaux de compétences essentielles liés à leur emploi (lecture de textes : 2, utilisation de documents : 2, calcul : 2), et ce sur les deux tests.

Dans un autre ordre d'idées, ce sont les résultats obtenus sous la compétence essentielle *Utilisation de documents* qui répondent le moins aux exigences des emplois ciblés dans les programmes TGV du Cap. Ces résultats semblent correspondre à ceux des autres études du même genre consultées. La compétence essentielle *Utilisation de documents* est commune à tous les emplois, mais elle n'est pas systématiquement enseignée dans les programmes d'enseignement scolaire. Lorsqu'ils sont évalués, les apprenants adultes obtiennent habituellement des résultats inférieurs pour cette compétence. De plus, on peut penser que les programmes de formation actuels semblent être mal adaptés pour développer cette compétence (voir Kline 2007)²¹.

Tableau 11 : Niveaux atteints pour chacune des 3 compétences essentielles évaluées en fonction des tests mis à l'essai et des attentes du marché du travail par rapport à ces 3 compétences essentielles

Cohorte testée	Lecture de textes			Utilisation de documents			Calcul		
	PDQ	TOWES G2	Attentes marché du travail	PDQ	TOWES G2	Attentes marché du travail	PDQ	TOWES G2	Attentes marché du travail
AE (n=9) ²²	3	2	3	2	2	3	3	2	2
PSSP (n=6) ²³	3	1	3	2	1	2	3	2	2
PSA (n=10)	2	2	2	2	2	2	2	2	2
BC (n=15)	3	2	3	2	1	3	3	2	3
Moyenne (n=40)	3	2	s/o	2	1	s/o	3	2	s/o
Moyenne provinciale de l'EIACA	3	3	s/o	3	3	s/o	2	2	s/o

Recommandation # 10 :

Il faudra étudier la pertinence d'utiliser le système d'évaluation PDQ dans l'itinéraire de transition de préparation à l'emploi, plus particulièrement quand on pourrait retrouver dans cet itinéraire des initiatives de formation AFB orientées vers l'intégration à un domaine d'emploi

²¹ Kline mentionnait que l'on observait des gains très inférieurs pour cette compétence par rapport aux deux autres dans une étude faite avec des apprenants en mise à niveau académique en milieu collégiale (9 points de gain comparé à 24 et 26 pour les deux autres compétences essentielles en 10 mois de formation).

²² Les résultats d'une apprenante n'ont pu être compilés, car la candidate n'a pas répondu à au moins 50% des éléments du test. La note rapportée ne reflète peut-être pas avec précision les capacités de celle-ci.

²³ Les résultats d'une apprenante n'ont pu être compilés, car la candidate n'a pas répondu à au moins 50% des éléments du test. La note rapportée ne reflète peut-être pas avec précision les capacités de celle-ci.

spécifique (ex : TGV ou autre programme avec une orientation professionnelle spécifique). Ces types de programmation AFB davantage arrimés à un domaine d'emploi spécifique risquent d'être des initiatives de formation de plus en plus fréquentes dans les programmes AFB. Qui plus est, on peut penser que ces initiatives de formation AFB-emploi spécifique risquent de s'orienter davantage vers les domaines d'emploi en croissance en Ontario, qui se retrouvent en grande partie dans le secteur des services.

Recommandation # 11 :

Il faudra étudier la pertinence d'utiliser le système d'évaluation TOWES dans l'itinéraire de transition de préparation à l'emploi, plus particulièrement quand on pourrait retrouver dans cet itinéraire des initiatives de formation AFB orientées vers l'intégration à un domaine d'emploi spécifique (ex : TGV ou autre programme avec une orientation professionnelle spécifique). Ces types de programmation AFB davantage arrimée à un domaine d'emploi spécifique risquent d'être des initiatives de formation de plus en plus fréquentes dans les programmes AFB. Qui plus est, on peut penser que ces initiatives de formation AFB-emploi spécifique risquent de s'orienter davantage vers les domaines d'emploi en croissance en Ontario, qui se retrouvent en grande partie dans le secteur des services.

Recommandation # 15 :

Il faudra étudier de plus près des façons de lier les curriculums de formation AFB avec les niveaux de compétences essentielles exigés dans différents types d'emploi en Ontario.

Recommandation # 16 :

Il faudra étudier de plus près des façons de lier les curriculums de formation avec les compétences évaluées, plus particulièrement en ce qui a trait à la compétence essentielle : Utilisation de documents.

Les pointages obtenus et la comparaison entre les tests TOWES G2 et TOWES G1

Dans le tableau 5, on a pu constater que les apprenants ont des pointages d'appréciation significativement plus élevés pour PDQ (moyenne générale 7,9 ; n=42) et pour TOWES G1 (moyenne 7,9 ; n=10) que pour TOWES G2 (moyenne générale 6,6 lorsque n=10 et 6,3 lorsque n=42). Ces résultats corroborent les commentaires d'appréciation recueillis auprès des apprenants.

Pour ce qui est des apprenants du programme de rattrapage académique ou du programme FBO (n=10), les résultats obtenus par ces apprenants sur le test TOWES G1 démontrent un pointage plus élevé que ceux obtenus sur le test TOWES G2 par ces mêmes apprenants. Toutefois, cette tendance nous apparaît peu concluante. Qui plus est, étant donné la petitesse de l'échantillonnage pour l'expérimentation des tests TOWES G1 et G2 avec ce groupe, nous ne pouvons procéder à une analyse plus détaillée par rapport aux résultats obtenus par ces apprenants.

Recommandation # 9 :

Il faudra mettre à l'essai le test TOWES G1 avec un plus grand nombre d'apprenants francophones du programme AFB afin d'étudier davantage la pertinence de ce test avec ceux-ci.

Recommandation # 16 :

Il serait intéressant de mener une étude comparative avec l'utilisation des tests TOWES G1 et G2 avec les mêmes groupes d'apprenants francophones du programme AFB, et ce, avec un nombre assez significatif pour une telle étude.

Considérations d'ordre culturel

Objectif 2 :

Instruments de mesure appropriés pour les gestionnaires et formateurs AFB engagés dans une programmation AFB intégrée

*Est-ce que les systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet (TOWES et PDQ) apparaissent utiles et pertinents **aux gestionnaires et formateurs AFB du Cap** pour mesurer les compétences essentielles en lecture de textes, en utilisation de documents et en calcul des apprenants engagés dans un programme de formation intégrée (TGV)?*

Les systèmes d'évaluation et leur niveau d'adaptation à la culture des programmes francophones AFB

Les deux systèmes d'évaluation qui ont été mis à l'essai dans ce projet ont été développés initialement dans des contextes culturels spécifiques. Le système TOWES a été développé dans une institution collégiale en Alberta (*Bow Valley College*) et traduit en français par une autre institution collégiale en Ontario (La Cité collégiale). Le système PDQ, pour sa part, a été développé par une entreprise américaine spécialisée en élaboration de tests en éducation (*Educationnal Testing Services*) et traduit en français par Ressources humaines Canada. Étant donné que ces deux systèmes ont été développés d'une part à l'extérieur du réseau d'alphabétisation et de formation de base ontarien (tant «LBS» qu'AFB) et d'autre part à l'extérieur du réseau éducatif franco-ontarien, nous nous sommes questionnés dans le cadre de ce projet, sur l'adaptabilité de ces systèmes à un contexte culturel d'application bien précis, soit auprès des apprenants adultes moins alphabétisés et minoritaires franco-ontariens.

Considérations d'adaptation structurelle à une culture de formation

Dans un premier temps, mentionnons que les deux systèmes d'évaluation TOWES et PDQ offrent des instruments d'évaluation dont l'intention est plutôt diagnostique. Dans ce sens, ils permettent de faire un diagnostic d'un niveau de compétences essentielles à un moment donné. Cela dit, ils n'ont pas été développés pour évaluer les gains de compétences essentielles **dans un contexte de formation auprès d'apprenants en démarche formelle d'apprentissage**. C'est sans doute pour cette raison que l'on n'y retrouve pas de post-test dans ni l'un ni l'autre des deux systèmes d'évaluation, car les post-tests sont utilisés habituellement pour mesure des gains ou progrès suite à une période d'apprentissage donnée à l'intérieur d'un programme de formation.

Recommandation # 18 :

Il faudrait étudier la pertinence et la possibilité de développer des post-tests pour les deux systèmes d'évaluation à l'essai afin de les rendre plus compatibles avec un cadre d'évaluation des gains de compétences essentielles auprès d'apprenants adultes engagés dans une démarche d'apprentissage formelle en alphabétisation.

Considérations d'adaptation andragogique à une culture d'alphabétisation

Comme mentionné précédemment, le système TOWES a été développé dans une institution collégiale en Alberta (*Bow Valley College*) et traduit en français par une autre institution collégiale en Ontario (La Cité collégiale), et le système PDQ pour sa part a été développé par une entreprise américaine spécialisée en élaboration de tests en éducation (*Educationnal Testing Services*) et traduit en français par Ressources humaines Canada. Ces deux systèmes d'évaluation à l'essai n'ont pas été développés par des spécialistes du milieu de l'alphabétisation et de la formation de base. Conséquemment, les instruments de mesure découlant de ces deux systèmes n'ont pas été conçus pour être utilisés spécifiquement avec une clientèle peu alphabétisée. Ils ont été conçus pour faire des évaluations de la main-d'œuvre dans le cas de TOWES, et pour utilisation auprès de la population en général dans le cas de PDQ.

Dans une certaine mesure, ces systèmes ne nous apparaissent pas tout à fait adaptés pour leur utilisation dans les milieux AFB, avec sa culture d'apprentissage bien particulière. Dans ce sens, leur utilisation nous apparaît très difficile auprès de la clientèle des premiers niveaux AFB (voir apprenants du niveau 1 AFB et la grande majorité du niveau 2 AFB). Nous n'avons pas expérimenté les systèmes TOWES et PDQ avec les apprenants de ces niveaux dans le cadre de ce projet, mais nous avons tout de même constaté que les activités d'évaluation ne semblent pas adaptées à notre avis, aux degrés d'alphabétisme des apprenants des niveaux 1 et 2 AFB. Qui plus est, les protocoles de passations ne permettent pas l'accompagnement individuel d'un apprenant faible lecteur avec un évaluateur, qui dans bien des situations, serait nécessaire pour permettre l'évaluation des compétences essentielles pour les apprenants qui se situeraient au bas de l'échelle des 500 points.

Recommandation # 19 :

Il faudrait étudier la possibilité d'expérimenter ces deux systèmes d'évaluation auprès d'une clientèle des deux premiers niveaux AFB, afin de déterminer leur convivialité auprès de ce segment de la clientèle AFB. Il faudrait également étudier la pertinence de développer des instruments mieux adaptés pour ce segment de la clientèle AFB, et ce, afin de les rendre compatibles avec un cadre d'évaluation des gains des compétences essentielles dans un contexte d'alphabétisation des adultes.

Considérations d'adaptation linguistique à une culture francophone

Les deux systèmes d'évaluation à l'essai ont été développés d'abord en anglais, et traduits par la suite en français pour être utilisés auprès des populations francophones du pays. En ce qui a trait à l'aspect strictement linguistique, il nous a été difficile d'en faire une évaluation exhaustive, car il nous a été impossible d'avoir les tests comme tels en notre possession et d'en faire un examen

linguistique approfondi. Les rétroactions des apprenants et des formateurs et formatrices qui ont fait les tests semblent nous indiquer que le test TOWES G2 a été relativement bien traduit sur le plan linguistique, mais qu'on aurait toutefois noté certaines erreurs dans la version francophone de PDQ (il faudrait peut-être vérifier la qualité de la traduction).

Recommandation # 5 :

Il faudra également continuer de mettre à l'essai le test PDQ avec un plus grand nombre de personnes apprenantes francophones du programme AFB afin d'étudier davantage les modifications à y apporter pour le rendre linguistiquement adapté à la communauté franco-ontarienne.

Considérations d'adaptation culturelle à une culture francophone minoritaire

Comme mentionné précédemment, les deux systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet ont été développés d'abord en anglais, et traduits par la suite en français pour être utilisés auprès des populations francophones du pays. Toutefois, une simple traduction n'assure pas nécessairement que les systèmes d'évaluation sont culturellement pertinents pour un groupe culturel donné qui utilise la langue du test traduit, et que ce test traduit est approprié pour son utilisation auprès de ce groupe, particulièrement si ce groupe vit en contexte minoritaire. Cela dit, une distinction s'impose entre la traduction de test et l'adaptation culturelle d'un système d'évaluation.

« a distinction needs to be made between test adaptation and test translation. The term test adaptation is preferred to the more popular and frequently used test translation because the former term is broader and more reflective of what should happen in practice when preparing a test that is constructed in one language and culture for use in a second language and culture. Test adaptation includes all the activities from deciding whether or not a test could measure the same construct in a different language and culture, to selecting translators, to deciding on appropriate accommodations to be made in preparing a test for use in a second language, to adapting the test and checking its equivalence in the adapted form. Test translation is only one of the steps in the process of test adaptation, and even at this step, adaptation is often a more suitable term than translation to describe the actual process that takes place. This is because translators are trying to find concepts, words, and expressions that are culturally, psychologically, and linguistically equivalent in a second language and culture, and so clearly the task goes well beyond simply preparing a literal translation of the test content ».

(Hambleton, 2005, page 4 ; tiré de l'ébauche du *Report on the Feasibility of Adapting CAMERA for use by a Francophone Literacy Population, April 30, 2008*).

Cela dit, nous avons pu constater qu'il y a eu un long processus de traduction et d'adaptation pour la culture francophone en ce qui a trait aux deux systèmes d'évaluation à l'essai, et qu'un processus de validation a été élaboré pour compléter l'adaptation désirée. Nous nous questionnons toutefois sur le fait que le processus d'adaptation n'ait peut-être pas assez pris en compte d'une part, le contexte minoritaire de la population franco-ontarienne, et d'autre part, pour le contexte culturel spécifique aux adultes peu alphabétisés franco-ontariens.

En effet, selon l'approche d'évaluation préconisée pour évaluer les compétences essentielles (voir EIACA et tous les systèmes d'évaluation qui en découlent), on estime que l'on devrait utiliser des documents authentiques pour évaluer la compétence essentielle *Utilisation de documents*. Dans cette optique, un système d'évaluation devrait donc utiliser des documents authentiques que l'on retrouve dans les milieux de travail propres aux emplois visés pour une clientèle engagée dans un itinéraire de formation de préparation à l'emploi. Dans la même logique, on devrait utiliser des documents authentiques (ex : manuels de formation technique) que l'on retrouve dans les programmes d'Apprentissage pour une clientèle engagée dans un itinéraire de formation de préparation aux programmes d'Apprentissage. Or, si on pense au milieu de travail franco-ontarien, on retrouve pour la très grande majorité des cas des documents anglophones dans ces milieux, ou dans quelques milieux des documents bilingues. Très peu de milieux de travail ontariens comprennent des documents authentiques entièrement en français. Dans le même ordre d'idées, on retrouve dans les programmes d'Apprentissage en Ontario beaucoup de manuels de formation technique en anglais.

Donc, pour évaluer les compétences essentielles des apprenants AFB francophones de l'Ontario, il est proposé dans la littérature portant sur le sujet que les tâches d'évaluation que l'on utiliserait pour évaluer ces compétences essentielles auprès de ces apprenants s'appuient sur de la documentation authentique. Compte tenu de la réalité minoritaire, on peut en déduire qu'une certaine partie de la documentation authentique que l'on retrouve dans les milieux de travail franco-ontarien comprennent des documents bilingues et anglophones. Ceci étant dit, on peut aussi en déduire que les systèmes TOWES et PDQ devront, dans une certaine mesure, être adaptés à la culture francophone minoritaire, et certaines tâches d'évaluation des tests devront être modifiées en conséquence. On devrait ainsi se questionner sur la pertinence ou non d'avoir des documents authentiques bilingues pour évaluer la compétence *Utilisation de documents* lorsque l'on prépare un apprenant à un emploi en Ontario, ou dans la même logique, à un programme d'Apprentissage.

Recommandation # 20 :

Il faudra étudier la question d'adaptation culturelle de plus près, tant pour les deux systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet que pour tout autre système d'évaluation à l'étude dans le cadre de cette initiative ministérielle. Il faudra entre autres, revisiter les processus de validation des systèmes d'évaluation déjà traduits en français afin d'assurer une adaptation culturelle propre à la situation minoritaire des programmes AFB.

D'autres éléments de réflexion pour les intervenants

Objectif 2 :

Instruments de mesure appropriés pour les gestionnaires et formateurs AFB engagés dans une programmation AFB intégrée

*Est-ce que les systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet (TOWES et PDQ) apparaissent utiles et pertinents **aux gestionnaires et formateurs du programme AFB du Cap** pour mesurer les compétences essentielles en lecture de textes, en utilisation de documents et en calcul des apprenants engagés dans un programme de formation intégrée (TGV)?*

Recommandations par rapport à la gestion et l'administration des tests

La préparation et l'accompagnement des apprenants

Pour ce qui est de la préparation aux tests, chacun des deux systèmes fournit des exercices de pratique pour initier les apprenants aux types de tâches d'évaluation qu'ils rencontreront dans le test officiel.

Recommandation # 21 :

Les problèmes pratiques de préparation devraient toujours être faits et corrigés en groupe, pour éviter de cibler des apprenants et augmenter leur niveau de stress avant l'évaluation.

Recommandation # 22 :

Il faut également prévoir une séance de préparation en groupe pour familiariser les apprenants à l'environnement informatique requis pour utiliser le système PDQ. Cette période de pratique et d'essai devrait toujours être faite en groupe.

La gestion et l'administration des tests

Pour ce qui est de leur format, les tests TOWES sont offerts dans une version crayon-papier²⁴, et les tests PDQ sont offerts dans une version en ligne. Aucune différence significative n'a été perçue quant à la préférence des apprenants vis-à-vis un format ou l'autre. On a toutefois critiqué le fait qu'on ne peut pas revenir en arrière avec PDQ (revenir à la question précédente). De plus, nous n'avons pas trouvé de protocole d'administration pour le test PDQ en français, alors qu'il y en a un pour celui de TOWES.

Recommandation # 23 :

La passation des tests devrait se faire le matin, quand les gens sont reposés.

Recommandation # 24 :

Lors de la passation des tests, on devrait toujours prévoir une pause à la mi-temps pour permettre aux apprenants de se reposer. L'organisation des évaluations devrait être planifiée en conséquence.

Recommandation # 25 :

Il faudrait s'assurer que le système d'évaluation PDQ fournisse les protocoles de passation et les autres documents d'accompagnement au test en français.

²⁴ Il est toutefois possible de faire les exercices préparatoires de TOWES en ligne (pratique de test).

Écarts de satisfaction entre formateurs et apprenants

Dans le tableau 1, on constate que les groupes d'apprenants des programmes TGV ont exprimé un niveau d'appréciation pour le test TOWES G2 qui se situe à une moyenne de 6,3. Le groupe de formateurs a davantage apprécié ce test, avec un niveau d'appréciation qui se situe à une moyenne de 7,2. Dans le tableau 2, on constate l'inverse. Les groupes d'apprenants des programmes TGV ont à peu près le même niveau d'appréciation pour le test PDQ, soit une moyenne de 7,9, alors que le groupe de formateurs, contrairement au test TOWES G 2, a légèrement moins apprécié le test PDQ que l'ensemble des groupes d'apprenants, avec un niveau de satisfaction moyennant à 6,8²⁵. Cette différence peut, dans une certaine mesure, nous apparaître comme surprenante.

Lorsque, suite à la passation des tests, on a demandé aux formateurs et formatrices de compléter les questionnaires d'appréciation de ces tests, on leur a demandé qu'ils les remplissent en fonction de leurs apprenants, c'est-à-dire de faire une appréciation des tests en anticipant les difficultés que leurs apprenants AFB pourraient rencontrer face à ces outils, et les avantages et désavantages que pouvaient présenter chacun des tests pour leurs apprenants. En fait, on leur demandait de se mettre dans la peau de leurs apprenants pour évaluer les tests TOWES G2 et PDQ. Or, les résultats de leurs appréciations nous laissent croire qu'ils ont davantage répondu en fonction de leur propre perspective de répondants aux tests²⁶.

On peut penser que les formatrices et les formateurs ont mieux apprécié le test TOWES pour diverses raisons : ils ont clairement affirmé préférer travailler avec la version papier du test TOWES plutôt que la version électronique de celui de PDQ. Les apprenants pour leur part, n'ont pas exprimé une préférence significative vis-à-vis le format de l'évaluation.

Recommandation # 26 :

Lorsque de nouvelles expérimentations terrains se développeront dans le cadre de cette initiative ministérielle où l'on fera la mise à l'essai de divers systèmes d'évaluation auprès d'apprenants du programme AFB, il sera important de bien planifier et étudier le rôle des formatrices et formateurs du programme AFB dans ces expérimentations. Il sera particulièrement intéressant d'anticiper et d'étudier les influences que ces derniers pourraient avoir auprès des apprenants dans de tels processus d'expérimentation.

²⁵ On peut penser que les formatrices et les formateurs ont mieux apprécié le test TOWES pour diverses raisons ; ils ont clairement affirmé préférer travailler avec la version papier du test TOWES plutôt que la version électronique de celui de PDQ. Les apprenants, pour leur part, n'ont pas exprimé une préférence significative vis-à-vis le format de l'évaluation.

²⁶ Lors d'une recherche-action réalisée auprès des formatrices du Cap en 2001 et intitulée *les Barrières à l'apprentissage en alphabétisation : Comment adapter nos pratiques au développement professionnel des formatrices*, nous avons constaté que ces dernières projetaient inconsciemment leurs propres freins à l'apprentissage sur leurs apprenants lorsqu'on leur demandait d'identifier quelles étaient selon elles, les plus grandes barrières à l'apprentissage de leurs apprenants AFB. On pourrait penser que le même phénomène s'est, dans une certaine mesure, reproduit ici. Les formatrices et formateurs ont peut-être projeté sur leurs apprenants leurs propres appréciations des tests en fonction de leur propre rapport face aux tests; c'est-à-dire leurs difficultés rencontrées, les avantages et désavantages des tests en fonction de leur rapport à l'évaluation de leurs compétences... Bien sûr, ceci n'est qu'une hypothèse, qu'il faudrait étudier davantage.

Section 7

Recommandations

Recommandation # 1 :

Pour une clientèle des programmes AFB qui présente des barrières affectives et cognitives particulières vis-à-vis l'apprentissage et plus particulièrement vis-à-vis l'évaluation de ses compétences, il faudra préparer soigneusement les personnes qui seront responsables de l'administration et de la passation des tests auprès de cette clientèle particulière.

Recommandation # 2 :

Il faudra étudier la difficulté que présente le système d'évaluation TOWES du fait que les acheteurs de tests (qui seront aussi les pourvoyeurs de services AFB) ont peu d'emprise sur les procédures d'administration et de passation des tests auprès de leur clientèle.

Recommandation # 3 :

Il faudra s'assurer que le test PDQ est assez compatible pour bien fonctionner sur les types de supports informatiques que l'on retrouve généralement dans les programmes AFB.

Recommandation # 4 :

Il faudra étudier davantage l'adaptabilité du test actuel PDQ version française à la réalité franco-ontarienne. Il faudra entre autres, d'une part, étudier de plus près le processus de traduction et d'adaptation qui a été fait dans le cas de PDQ, et ce, en fonction des procédures reconnues par rapport à un tel processus.

Recommandation # 5 :

Il faudra également continuer de mettre à l'essai le test PDQ avec un plus grand nombre de personnes apprenantes francophones du programme AFB afin d'étudier davantage les modifications à y apporter pour le rendre linguistiquement adapté à la communauté franco-ontarienne.

Recommandation # 6 :

Il faudra étudier judicieusement les modalités d'administration des tests auprès de la clientèle des programmes AFB. Il faudra étudier de près la possibilité de s'assurer que les personnes ressources qui, connaissant bien cette clientèle, soient celles qui puissent déterminer les types de test à utiliser à chaque étape du processus d'évaluation.

Recommandation # 7 :

Il faudra étudier judicieusement les modalités d'administration des tests afin d'atteindre un équilibre acceptable entre le besoin de garder les tests sécurisés (éviter leur diffusion) et le besoin de donner aux experts des programmes AFB un pouvoir discrétionnaire sur le choix des tests à diverses étapes du processus d'évaluation.

Recommandation # 8 :

Il faudra mettre à l'essai le test TOWES G1 avec une clientèle des programmes de type TGV afin d'en étudier la pertinence avec cette clientèle.

Recommandation # 9 :

Il faudra mettre à l'essai le test TOWES G1 avec un plus grand nombre d'apprenants francophones du programme AFB afin d'étudier davantage la pertinence de ce test avec ceux-ci.

Recommandation # 10 :

Il faudra étudier la pertinence d'utiliser le système d'évaluation PDQ dans l'itinéraire de transition de préparation à l'emploi, plus particulièrement quand on pourrait retrouver dans cet itinéraire des initiatives de formation AFB orientées vers l'intégration à un domaine d'emploi spécifique (ex : TGV ou autre programme avec une orientation professionnelle spécifique). Ces types de programmation AFB davantage arrimés à un domaine d'emploi spécifique risquent d'être des initiatives de formation de plus en plus fréquentes dans les programmes AFB. Qui plus est, on peut penser que ces initiatives de formation AFB-emploi spécifique risquent de s'orienter davantage vers les domaines d'emploi en croissance en Ontario, qui se retrouvent en grande partie dans le secteur des services.

Recommandation # 11 :

Il faudra étudier la pertinence d'utiliser le système d'évaluation TOWES dans l'itinéraire de transition de préparation à l'emploi, plus particulièrement quand on pourrait retrouver dans cet itinéraire des initiatives de formation AFB orientées vers l'intégration à un domaine d'emploi spécifique (ex : TGV ou autre programme avec une orientation professionnelle spécifique). Ces types de programmation AFB davantage arrimés à un domaine d'emploi spécifiques risquent d'être des initiatives de formation de plus en plus fréquentes dans les programmes AFB. Qui plus est, on peut penser que ces initiatives de formation AFB-emploi spécifiques risquent de s'orienter davantage vers les domaines d'emploi en croissance en Ontario, qui se retrouvent en grande partie dans le secteur des services.

Recommandation # 12 :

Il faudra également continuer de mettre à l'essai le test PDQ avec un plus grand nombre de personnes apprenantes des programmes francophones AFB afin d'étudier davantage la pertinence de ce test avec cette clientèle. Il faudra porter une attention particulière aux pointages obtenus afin de déterminer si ceux-ci sont cohérents avec les résultats de l'EIACA portant sur les francophones de l'Ontario.

Recommandation # 13 :

Il faudra mettre à l'essai le test TOWES G1 et G2 avec un plus grand nombre de personnes apprenantes des programmes francophones AFB afin d'étudier davantage la pertinence de ce test avec la clientèle AFB francophone. Il faudra porter une attention particulière aux pointages obtenus afin de déterminer si ceux-ci sont cohérents avec les résultats de l'EIACA portant sur les francophones de l'Ontario.

Recommandation # 14 :

Il faut faire des études comparatives plus exhaustives par rapport à ces deux systèmes d'évaluation des compétences essentielles, soit TOWES (format G1 et G2) et PDQ. Ces études

doivent s'appuyer sur des expérimentations avec un grand nombre d'apprenants francophones du programme AFB à travers la province. Elles devront porter une attention particulière à l'analyse comparative des pointages et des résultats des apprenants d'un test à l'autre, afin de vérifier si les tendances des résultats du projet actuel ne sont qu'un accident de parcours.

Recommandation # 15 :

Il faudra étudier de plus près des façons de lier les curriculums de formation AFB avec les niveaux de compétences essentielles exigés dans les différents types d'emploi en Ontario.

Recommandation # 16 :

Il faudra étudier de plus près des façons de lier les curriculums de formation avec les compétences évaluées, plus particulièrement en ce qui a trait à la compétence essentielle : Utilisation de documents

Recommandation # 17 :

Il serait intéressant de mener une étude comparative avec l'utilisation des tests TOWES G1 et G2 avec les mêmes groupes d'apprenants francophones du programme AFB, et ce, avec un nombre assez significatif pour une telle étude.

Recommandation # 18 :

Il faudrait étudier la pertinence et la possibilité de développer des post-tests pour les deux systèmes d'évaluation à l'essai afin de les rendre plus compatibles avec un cadre d'évaluation des gains de compétences essentielles auprès d'apprenants adultes engagés dans une démarche d'apprentissage formelle en alphabétisation.

Recommandation # 19 :

Il faudrait étudier la possibilité d'expérimenter ces deux systèmes d'évaluation auprès d'une clientèle des deux premiers niveaux AFB, afin de déterminer leur convivialité auprès de ce segment de la clientèle AFB. Il faudrait également étudier la pertinence de développer des instruments mieux adaptés pour ce segment de la clientèle AFB, et ce, afin de les rendre compatibles avec un cadre d'évaluation des gains des compétences essentielles dans un contexte d'alphabétisation des adultes.

Recommandation # 20 :

Il faudra étudier la question d'adaptation culturelle de plus près, tant pour les deux systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet que pour tout autre système d'évaluation à l'étude dans le cadre de cette initiative ministérielle. Il faudra entre autres, revisiter les processus de validation des systèmes d'évaluation déjà traduits en français afin d'assurer une adaptation culturelle propre à la situation minoritaire des programmes AFB.

Recommandation # 21 :

Les problèmes pratiques de préparation devraient toujours être faits et corrigés en groupe pour éviter de cibler des apprenants et augmenter leur niveau de stress avant l'évaluation.

Recommandation # 22 :

Il faut également prévoir une séance de préparation en groupe pour familiariser les apprenants à l'environnement informatique requis pour utiliser le système PDQ. Cette période de pratique et d'essai devrait toujours être faite en groupe.

Recommandation # 23 :

La passation des tests devrait se faire le matin, quand les gens sont reposés.

Recommandation # 24 :

Lors de la passation des tests, on devrait toujours prévoir une pause à la mi-temps pour permettre aux apprenants de se reposer. L'organisation des évaluations devrait être planifiée en conséquence.

Recommandation # 25 :

Il faudrait s'assurer que le système d'évaluation PRD fournisse les protocoles de passation et les autres documents d'accompagnement au test en français.

Recommandation # 26 :

Lorsque de nouvelles expérimentations terrains se développeront dans le cadre de cette initiative ministérielle où l'on fera la mise à l'essai de divers systèmes d'évaluation auprès d'apprenants du programme AFB, il sera important de bien planifier et étudier le rôle des formatrices et formateurs du programme AFB dans ces expérimentations. Il sera particulièrement intéressant d'anticiper et d'étudier les influences que ces derniers pourraient avoir auprès des apprenants dans de tels processus d'expérimentation.

Conclusion

Comme nous avons pu le constater dans le cadre de ce projet, nous avons obtenu beaucoup de résultats suite aux diverses expérimentations des systèmes d'évaluation TOWES et PDQ réalisées auprès d'une clientèle francophone des programmes AFB. Nous proposons ainsi plusieurs pistes de travail et de réflexion pour continuer de développer ces systèmes d'évaluation afin de les rendre davantage conviviaux et pertinents pour la clientèle visée. Il est à espérer que les décideurs du MFCU pourront recommander le développement continu de ces systèmes d'évaluation des compétences essentielles pour répondre aux besoins du réseau AFB.

Système d'évaluation approprié pour la clientèle AFB engagée dans une programmation AFB intégrée

L'essentiel de la cueillette de données pour le premier objectif du projet s'est fait auprès des apprenants AFB de 4 programmes TGV offerts au CAP. Suite à la passation de chacun des 2 tests mis à l'essai, les apprenants ciblés avaient à répondre à un questionnaire d'appréciation. Les apprenants répondaient à ce questionnaire alors qu'ils ne connaissaient pas leurs résultats de test. Chaque participant pour chacun des groupes a reçu le même questionnaire suite à chacun des tests. Pour chacune des 19 questions au questionnaire, chaque répondant devait évaluer sur 10 son niveau d'appréciation par rapport à chacun des éléments. Plus les réponses et les moyennes de réponse se rapprochaient du 10, plus le répondant ou le groupe de répondants étaient satisfaits par rapport à cet élément du test ciblé par la question. Immédiatement après, chaque répondant devait participer à une entrevue de groupe afin de poursuivre la cueillette de données autour de l'appréciation du test.

On a pu constater que les apprenants ont exprimé des niveaux d'appréciation significativement plus élevés pour PDQ (moyenne générale 7,9) que pour TOWES (moyenne générale 6,3). Ces résultats corroborent avec les commentaires d'appréciation recueillis auprès des apprenants. Ce que l'on constate au premier coup d'œil, c'est que beaucoup de commentaires négatifs ont été émis vis-à-vis le test TOWES G2, soit 108 de plus que les commentaires positifs répertoriés. Les commentaires positifs et négatifs pour le test PDQ sont à peu près égaux.

Les aspects jugés positifs pour PDQ sont liés surtout aux procédures de passation du test. Pour beaucoup d'apprenants, l'administration du test de PDQ favorisait un climat d'évaluation beaucoup plus détendu. On a pu constater le contraire pour la passation du TOWES G2. La plupart des commentaires négatifs portaient sur des procédures d'administration trop rigides, selon les apprenants. Selon eux, il s'est installé un niveau de stress trop élevé pour le contexte d'évaluation. Cette différence peut s'expliquer par des modes d'administration et de passation prévus pour chacun des tests qui sont très distincts.

D'autres aspects jugés positifs pour PDQ sont liés surtout au fait que les apprenants sont restés motivés tout au long du test, attribuant ceci au fait que les activités étaient intéressantes. On constate le contraire pour la passation du test TOWES G2. La plupart des commentaires négatifs

portent sur le fait qu'il a été difficile de rester motivé tout au long du test. La perte de motivation semble être surtout attribuée au fait que le test TOWES G2 était entre autres, trop long, et que les tâches d'évaluation étaient trop complexes. En effet, les apprenants ont jugé que les tâches d'évaluation du test PDQ correspondaient davantage aux niveaux de compétences des apprenants. Ils ont en général, trouvé les questions et les consignes plus claires et plus faciles à comprendre. On constate encore une fois, un nombre beaucoup plus élevé de commentaires négatifs pour l'appréciation du test TOWES G2. La plupart des commentaires négatifs portent sur le fait que les apprenants ont trouvé le test très difficile et trop long. Ils ont, en général, trouvé les textes trop longs et la complexité des tâches au-delà de leurs niveaux de compétences. Plusieurs n'ont pas apprécié devoir faire des activités complexes de calcul à la toute fin, alors qu'ils étaient épuisés. Dans ce sens, on suggère de revoir la longueur du test, la séquence des activités et la longueur de certains exercices. De plus, plusieurs ont mentionné que la tâche de pratique faite avant le test était beaucoup plus simple que les tâches d'évaluation retrouvées dans le test, et dans ce sens, l'exercice de préparation était inadéquat, car peu représentatif de la nature réelle du test.

Pour ce qui est des aspects jugés négatifs pour le test PDQ, on mentionne que l'on retrouvait dans ce test trop d'expressions anglophones et trop de vocabulaire en anglais. Certains apprenants soulevaient le fait qu'il y avait des questions qui n'étaient pas claires, et/ou qu'elles étaient mal formulées.

Pour ce qui est des résultats obtenus (pointages), les apprenants considèrent que les pointages obtenus sur le test PDQ ont eu davantage des effets positifs et satisfaisants sur eux (7,0; 7,4; 7,3) que les pointages obtenus sur le test TOWES G2 (6,2; 6,6; 6,3). De plus, ils affirment que les résultats du test PDQ (7,2) les aident davantage à les situer par rapport à l'emploi visé que les résultats du test TOWES G2 (6,6). Cela dit, il semble même exister une certaine relation entre le niveau de satisfaction des apprenants et les pointages obtenus pour les mêmes apprenants sur les mêmes tests ; ainsi plus les pointages sont élevés, plus les niveaux de satisfaction sont élevés.

Instruments de mesure appropriés pour les gestionnaires et formateurs AFB engagés dans une programmation AFB intégrée

En étudiant les pointages obtenus par les apprenants, on constate que les apprenants des 4 TGV présentent de façon systématique des pointages obtenus plus élevés sur le test PDQ que sur le test TOWES G2, et ce, à divers degrés. C'est en *Lecture de textes* que l'on constate les plus grands écarts, puis en *Utilisation de documents* et finalement en *Calcul*. Qui plus est, on constate également que les résultats obtenus sur le test PDQ pour les compétences *Lecture de textes* et *Calcul* dépassent la moyenne provinciale de l'Ontario de l'EIACA, ce qui peut nous apparaître surprenant étant donné la nature de la clientèle AFB que l'on retrouve dans les programmes TGV. Le test TOWES G2 pour sa part, démontre des scores inférieurs à la moyenne provinciale pour les 3 compétences essentielles évaluées.

Deux questions immédiates émergent de ces résultats : 1) Comment expliquer l'écart considérable dans les résultats obtenus sur les deux tests par les mêmes apprenants francophones du programme AFB, et 2) Comment expliquer les résultats élevés de PDQ par rapport à la

moyenne provinciale que l'on retrouve dans l'EIACA pour l'ensemble de la population ontarienne?

Considérations d'adaptation andragogique à une culture d'alphabétisation

Le système TOWES a été développé dans une institution collégiale en Alberta (*Bow Valley College*), et le système PDQ pour sa part a été développé par une entreprise américaine spécialisée en élaboration de tests en éducation (*Educationnal Testing Services*). Ces deux systèmes d'évaluation à l'essai n'ont pas été développés par des spécialistes du milieu de l'alphabétisation et de la formation de base en Ontario. Conséquemment, les instruments de mesure qui en découlent ne semblent pas avoir été conçus pour être utilisés spécifiquement avec une clientèle peu alphabétisée. Dans une certaine mesure, ces systèmes ne nous apparaissent pas tout à fait adaptés pour leur utilisation dans les milieux AFB, avec sa culture d'apprentissage bien particulière. À titre d'exemple, leur utilisation nous apparaît très difficile auprès de la clientèle des premiers niveaux AFB (voir apprenants du niveau 1 AFB et la grande majorité du niveau 2 AFB).

Cela dit, nous avons pu constater qu'il y a eu un long processus de traduction et d'adaptation pour la culture francophone en ce qui a trait aux deux systèmes d'évaluation à l'essai, et qu'un processus de validation a été élaboré pour compléter l'adaptation désirée. Nous nous questionnons toutefois sur le fait que le processus d'adaptation n'ait peut-être pas assez pris en compte d'une part le contexte minoritaire de la population franco-ontarienne, et d'autre part, le contexte culturel spécifique aux adultes peu alphabétisés franco-ontariens.

Il sera, à notre avis, *important d'étudier la question d'adaptation culturelle de plus près, tant pour les deux systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet que pour tout autre système d'évaluation à l'étude dans le cadre de cette initiative ministérielle*. Il faudra entre autres, revisiter les processus de validation des systèmes d'évaluation déjà traduits en français afin d'assurer une adaptation culturelle propre à la situation minoritaire des programmes AFB en milieu franco-ontarien.

En guise de conclusion et de recommandation

Nous aimerions conclure ce rapport de projet en proposant quelques pistes de développement dans le cadre de *l'Initiative pour le développement d'un Cadre stratégique pour l'atteinte des niveaux de compétences par l'apprenant*. En effet, notre démarche de recherche nous a amenés à nous questionner sur des suites possibles qui seraient cohérentes avec le bout de chemin parcouru lors des derniers mois.

Dans un premier temps, nous croyons qu'il serait intéressant **d'analyser davantage la mesure du progrès des compétences essentielles des apprenants des programmes AFB en fonction des parcours de transition**. Est-ce que les différents systèmes d'évaluation à l'étude sont appropriés pour évaluer les compétences essentielles pour l'ensemble des parcours de transition identifiés, ou est-ce que certains systèmes seraient plus pertinents pour un parcours de transition plutôt qu'un autre?

Dans un deuxième temps, nous croyons qu'il serait pertinent **de faire des études sur les différences que l'on pourrait observer dans les niveaux de progrès/gains obtenus par les apprenants par rapport aux compétences essentielles, et ce, en fonction du mode de livraison choisi que l'on pourrait observer dans des programmes intégrés versus des programmes AFB offerts de façon linéaire.** Pourrait-on observer plus ou moins de gains au niveau des compétences essentielles dans une programmation intégrée (ex : TGV où AFB est en support à la formation professionnelle), versus une programmation AFB linéaire (où AFB est en préparation à la formation professionnelle) pour approximativement la même période de temps? Si oui, est-ce que la différence serait significative?

Enfin, nous croyons qu'il faudrait **approfondir la possibilité d'intégrer de façon systématique le développement des compétences essentielles dans les curriculums AFB des différents parcours de transition.** Peut-on intégrer et évaluer systématiquement le développement des compétences essentielles comme objectifs de programme dans tous les programmes AFB intégrés (TGV) ou dans les programmes AFB linéaires conventionnels?

Références bibliographiques

- Brink, Satya; *Résultats en littératie en Ontario; Répercussions des conclusions de l'EIACA 2003*; Direction de la politique sur l'apprentissage, RHDSO.
- Carol Macleod & Associates Inc.; *An Introduction to Essential Skills Research & Practice*; Presentation paper; 2007.
- Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario; Collège Boréal; *Les compétences essentielles: pour l'apprenant ayant un objectif d'emploi*; Manuel du participant pour une session de formation; 2006.
- College Sector Committee for Adult Upgrading; *Essential Skills for Success... in College Postsecondary and Apprenticeship Programming*; Part of the Learner Skill Attainment Framework Initiative; Prepared by Barb Glass, Stewart Kallio and Dee Goforth; June 29, 2007.
- College Sector Committee for Adult Upgrading; *LSA Framework Updates, Learner Skill Attainment Framework Initiative*, 2007.
- Comeau, Yvan; *Alpha en milieu de travail; Étude de l'expérience du Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP) avec des travailleurs franco-ontariens*; Centre d'alphabétisation de Prescott en collaboration avec l'Université Laval; 1996.
- Fraternité internationale des ouvriers en électricité, *Premier district, Canada; Évaluation des besoins éducatifs en matière de compétences essentielles des membres de la FIOE au Canada (construction et services publics)*; Mississauga, Ontario, 2004.
- Garceau, Marie-Luce; *Alphabétisme des adultes en Ontario français : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*; École de service social de l'Université Laurentienne; pour le Centre FORA (Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation); Sudbury, Ontario; 1998.
- Imel, Susan ; *Adult Literacy Learner Assessment ; ERIC Digest No. 103*; ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, Columbus Ohio, 1990.
- Jones, Stan; *Lire l'avenir: un portrait de l'alphabétisme au Canada*; Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation; Ottawa, septembre 1996.
- Kirsh, Irwin; *America's Perfect Storm*; Document de présentation pour le National Press Club de Washington D.C.; Educational Testing Service (ETS), 5 février 2007.
- Kline, Theresa; *Bow Valley College Studies on the Psychometric Evaluation of the TOWES, Summary report*; Bow Valley College Reports, January 2007.

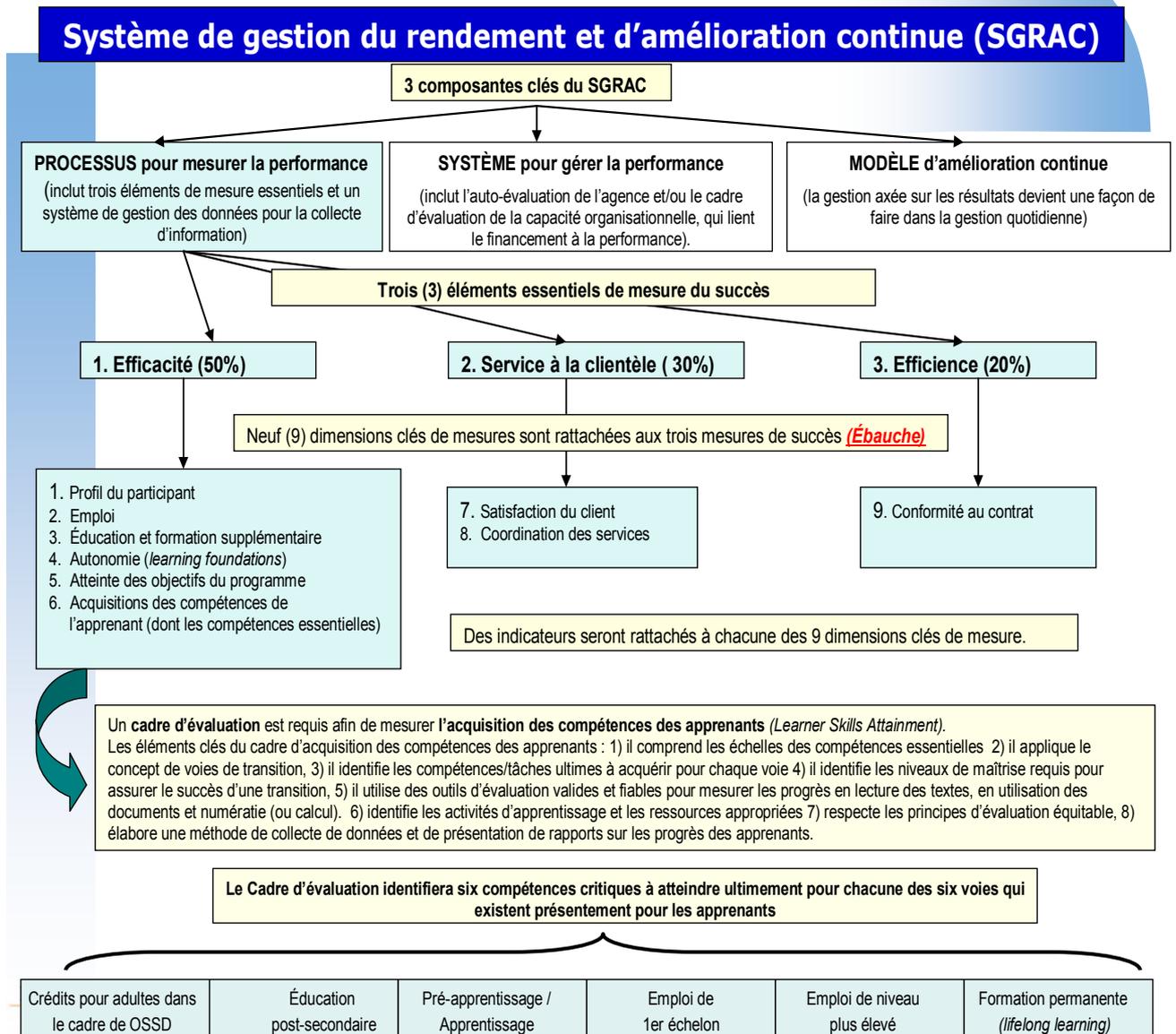
- Locatelli, Chantal; *Ontario Skills Passport in Action !*; Ministry of Education, Learner Skill Attainment Meeting, March 21, 2007.
- Lurette, Donald; *Accès-cible*; Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement, Hawkesbury, 2003.
- Lurette, Donald; Dugas, Diane; *Perfectionnement en milieu de travail; Rapport de recherche-action: Expérience de guichet unique pour la formation en entreprises à Hawkesbury*; Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement; Hawkesbury, Ontario, mars 2000.
- Lurette, Donald; *Barrières à l'apprentissage en alphabétisation : Comment adapter nos pratiques au développement professionnel des formatrices*; Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement; Hawkesbury, Ontario, automne 2001.
- Ministère de l'Éducation et ministère de la Formation et des Collèges et Universités (2005). *L'Ontario apprend: le renforcement de notre système d'éducation des adultes*. Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MTCU; *Learner Skill Attainment Framework Development Initiative 226/2007 : Terms of reference*; Edited January 11, 2007.
- MTCU; *Learner Skill Attainment: A proposed Revision of the LBS Assessment Framework*; Presentation for Umbrella and Sector Groups, November 2, 2006.
- MTCU; *Learner Skill Attainment Presentation: Components of an Assessment Framework*; November 2, 2006.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques; *Littéracie, Économie et Société: Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*; Paris, 1995.
- Rowen, Norman S.; *More Walls Than Doors; Enhancing Program Articulation and Learner Transition; a Discussion paper for the project*; Janvier 1998 ; pour le Metro Toronto Movement for Literacy.
- Rowen, Norman S.; *More Walls Than Doors; Enhancing Program Articulation and Learner Transition; Report and Recommendations*; Avril 1998 ; pour le Metro Toronto Movement for Literacy.
- Rowen, Norman S.; *People Over Programs; Some Characteristics of More Integrated Planning and Delivery of Employment and Training Programs and Some Possible Directions and Supports for Communities*; Décembre 1999 ; pour le Metro Toronto Movement for Literacy.

- Roy, Sylvie; *L'alphabétisme et l'alphabétisation des francophones du Canada*; Texte d'animation pour un dialogue de politique pour le Secrétariat national à l'alphabétisation; novembre 1996.
- Stewart, Gail; *Report on the Feasibility of Adapting CAMERA for use by a Francophone Literacy Population*; Draft report for PTP, April 30, 2008.
- Sticht, Tom; *Functionnal Context Education; Making learning relevant*; A one day workshop with Dr. Tom Sticht, San Diego Consortium for Workforce Education and Lifelong Learning, Montreal September 26, 1997.
- Vubiz Ltd.; *Learner Skill Attainment in the Literacy and Basic Skills Program*; Prepared for: The Literacy Development Unit, Ministry of Training, Colleges and Universities; May 31, 2006.

Annexe 1

**Diagramme illustrant
la nouvelle mesure ministérielle
visant la mise en place du
*Système de gestion du rendement et d'amélioration continue
(SGRAC)***

Diagramme illustrant la nouvelle mesure ministérielle visant la mise en place du *Système de gestion du rendement et d'amélioration continue (SGRAC)*



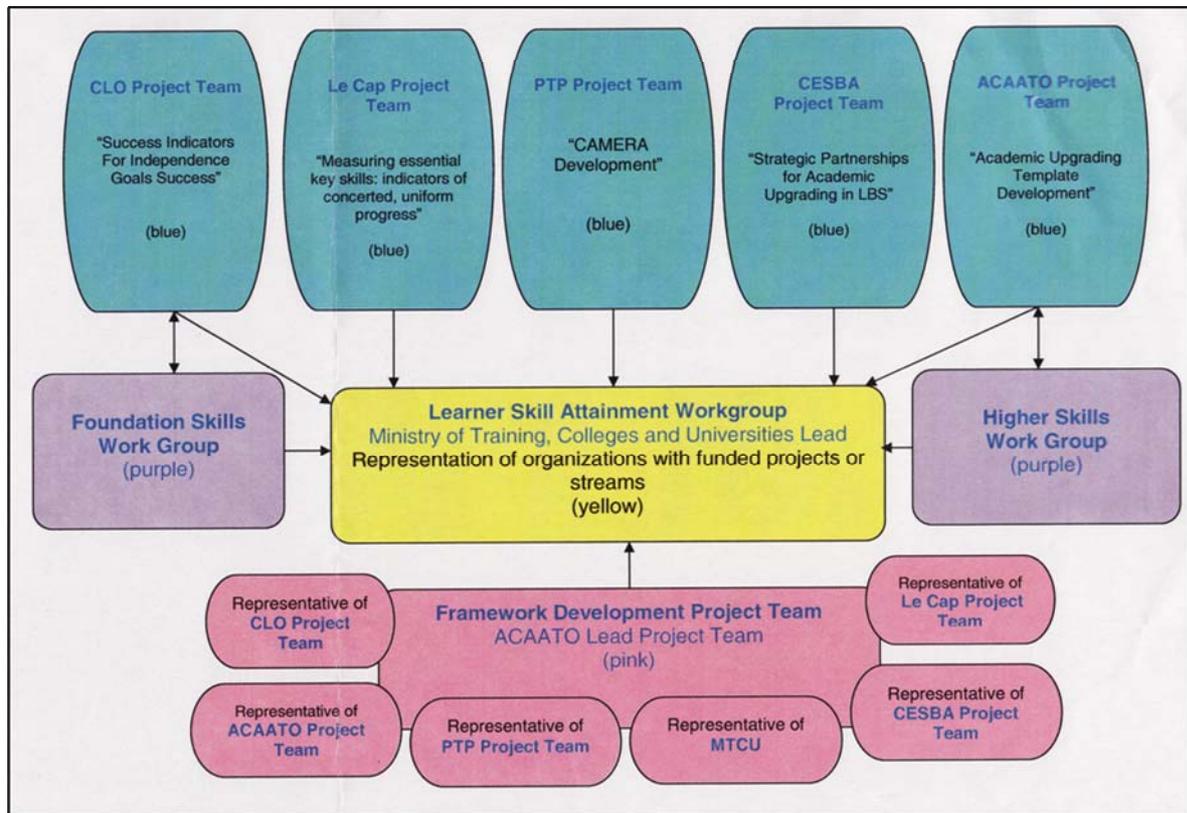
Jane Barber, 2007



Annexe 2

**Diagramme illustrant les projets et
les groupes de travail rattachés à
*L'Initiative pour le développement d'un
Cadre stratégique pour l'atteinte des niveaux de compétences
par l'apprenant***

Organizational Chart of Workgroups



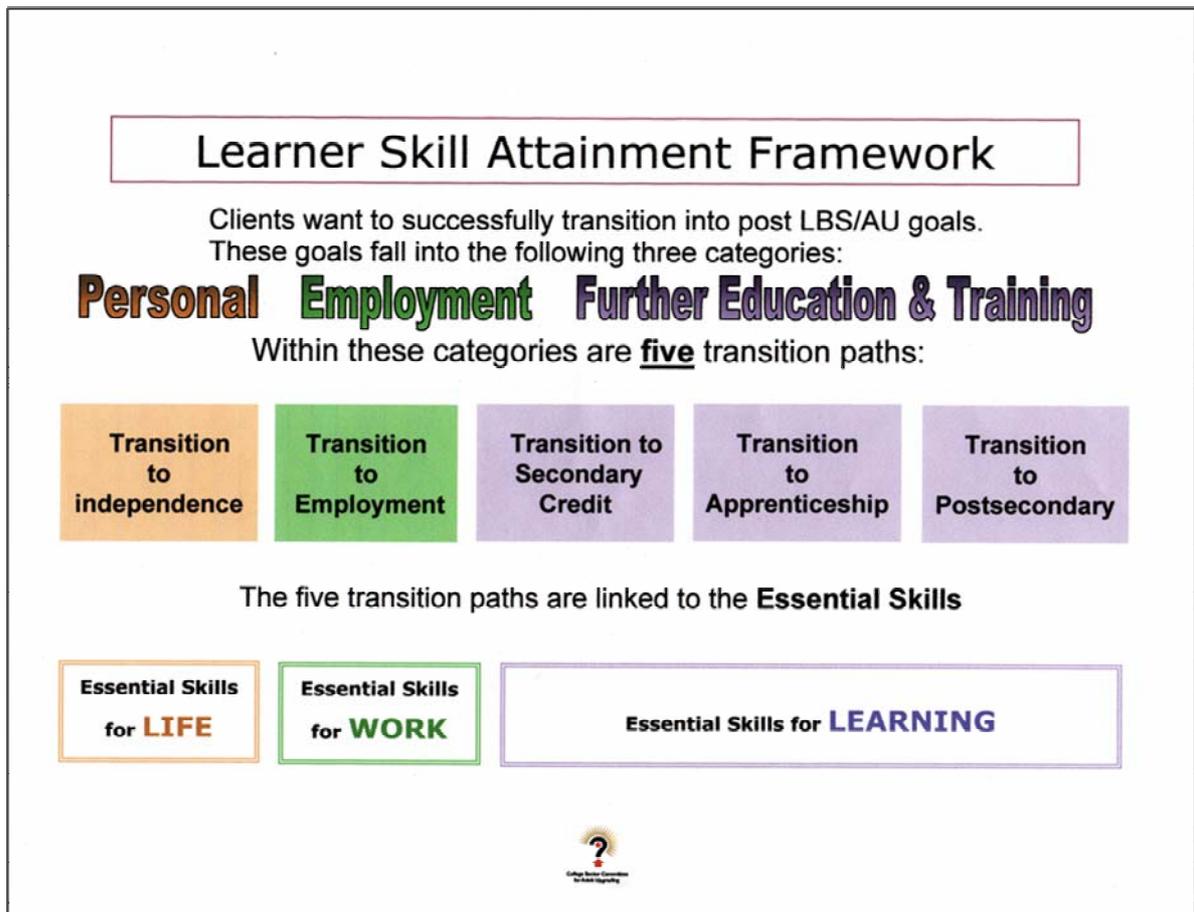
Learner Skill Attainment Framework Development Initiative 2006/2007

- √ The Framework Development Project Team (pink) contains a member of each of the core LSA projects (blue). These projects will work together to provide input to the overall framework.
- √ The Learner Skill Attainment Workgroup (yellow) is a forum for input where all projects and streams are represented and able to contribute to discussions at 2 TCU-led and scheduled meetings.
- √ The Foundation Skills Workgroup (purple) is a forum for input where projects will (a) discuss/identify the critical skills necessary to transition to independence or foundations for life-long learning and (b) identify points of cross-reference between projects.
- √ The Higher Skills Workgroup (purple) is a forum for input where projects will (a) discuss/identify the critical exit skills necessary to transition into pathways that involve a higher skill set. They will also identify possible connections and cross-references between funded projects.

Annexe 3

**Diagramme illustrant les parcours de transition identifiés
pour les apprenants des programmes AFB
dans le cadre de
*l'Initiative pour le développement d'un Cadre stratégique pour
l'atteinte des
niveaux de compétences par l'apprenant***

**Diagramme illustrant les parcours de transition identifiés
pour les apprenants des programmes AFB
dans le cadre de
l'Initiative pour le développement d'un Cadre stratégique pour
l'atteinte des
niveaux de compétences par l'apprenant**



Annexe 4

**Quelques faits saillants ayant mené
à la création du
Centre d'aiguillage pour la
formation des adultes de Prescott-Russell
(CAFA)**

Quelques faits saillants ayant mené au projet du CAFA de Prescott-Russell

On peut dire que les origines du présent projet remontent à aussi loin que les premières années d'existence du Centre d'apprentissage et de perfectionnement (Cap), autrefois nommé Centre d'alphabétisation de Prescott (Cap). Les intervenants de ce centre de formation examinaient depuis longtemps les façons les plus efficaces d'augmenter leurs activités auprès de leur clientèle cible traditionnelle, soit les adultes peu alphabétisés du comté de Prescott.

Cette clientèle cible du Cap a longtemps été classée en deux grandes catégories, lesquelles exigeaient deux démarches parallèles de recrutement et de livraison de services. Ainsi, différentes activités ont été menées visant ces deux populations cibles, soit les travailleurs en emploi avec de bas niveaux d'alphabétisme, et des adultes sans emploi dans la même situation.

Le projet «Perfectionnement en milieu de travail»

Pour ce qui est de la première population cible, les intervenants du Cap ont identifié au début des années 90 le vaste bassin de travailleurs en entreprises de la région de Hawkesbury comme étant une source potentielle d'apprenants. À Hawkesbury, petite ville industrielle située en milieu rural, le bassin de personnes peu alphabétisées travaillant en entreprises est important. Du moins, le Cap a identifié depuis longtemps les travailleurs en entreprises comme étant un bassin important d'apprenants¹. De plus, une partie importante de ces personnes sont des Franco-Ontariens, majoritaires dans la région mais fortement minoritaires dans la province, qui, comme le souligne Comeau (1996), présentent des particularités d'analphabétisme de minorité qui expliquent leur nombre plus élevé qu'ailleurs.

Après avoir identifié différentes façons de desservir ce bassin d'apprenants potentiels, et mis en application certaines de celles-ci, les intervenants du Cap ont cerné, au fil des années, des problématiques qui ne pouvaient être contournées par les stratégies plus traditionnelles de recrutement et de formation. Ils ont donc créé, de concert avec les deux programmes d'éducation des adultes des conseils scolaires de la région, un projet novateur d'intervention en entreprises en 1997 afin de répondre aux besoins de formation des travailleurs en entreprises.

Essentiellement, ce projet, nommé le projet *Perfectionnement en milieu de travail*², visait à rencontrer les travailleurs directement sur le plancher de travail, et leur offrir l'ensemble des

¹ Même si on attribue généralement aux employeurs la responsabilité du perfectionnement des ressources humaines, les entreprises continuent de s'attendre à ce que le système d'éducation résolve le problème du manque de capacités au niveau des compétences de base (Chisman et Campbell, 1990, tiré de Krahn et Lowe, 1998).

² Le projet *Perfectionnement en milieu de travail/Upgrading in the Workplace Project* a fait l'objet d'un rapport détaillé rédigé par les instigateurs du projet, le Cap. Le présent document examine un projet qui est une application plus large et plus développée au niveau de l'intégration des services de formation que ne l'était le projet *Perfectionnement en milieu de travail*. Ce dernier document constitue toutefois une référence bibliographique et pratique de choix pour l'élaboration de projets impliquant une intégration au niveau du recrutement de la clientèle et de la planification commune des besoins et services. Puisqu'il s'agissait d'un projet novateur qui touche la formation en milieu de travail et que ce domaine est privilégié par le gouvernement ontarien, le rapport sur le projet *Perfectionnement* a fait l'objet d'une publication spécifique.



services de formation aux adultes de la région, laissant même une porte ouverte à de nouveaux services de formation.

En offrant ainsi tous les services de formation sur un continuum, et, surtout, en adaptant l'horaire des formations à celui des travailleurs, le projet ouvrait de nouvelles portes vers la formation, faisait tomber des barrières, et amenait vers les centres de formation des apprenants qui n'y se seraient probablement pas rendu autrement. Ce fut alors une première initiative d'intégration de programmes de formation pour adultes peu alphabétisés de la région, cette intégration s'articulant principalement au niveau des activités de planification de services et des activités de recrutement de travailleurs apprenants.

Ce projet a connu un vif succès en un laps de temps relativement court, et il est vite devenu clair que de présenter l'ensemble de la formation aux adultes sur un continuum de services constituait une façon très efficace d'aborder la question de la formation des adultes, surtout avec des personnes qui ont souvent connu un ou même plusieurs échecs académiques.

Un guichet unique pour la formation des adultes: un centre d'aiguillage

La suite logique de ce projet était de faire profiter l'ensemble de la communauté du même genre de service. Pour ce faire, il s'agissait d'étendre les ententes existantes, en ajoutant au partenariat d'autres partenaires complémentaires. Entre autres, on ajouta les partenaires qui pouvaient référer les apprenants hors du marché du travail, soit entre autres ceux bénéficiaires du service d'aide sociale de la région (l'Ontario au travail de Prescott-Russell) et ceux bénéficiaires de l'assurance emploi (le Développement des ressources humaines Canada, région Prescott-Russell).

Cette suite logique de partenariat et de concertation de programmes s'inscrivait également dans un mouvement d'intégration des services entamé par le Cap ultérieurement. Dès 1994, suite à l'analyse de ses statistiques de recrutement des années précédentes, les intervenants du Cap constatèrent que les apprenants qu'ils desservait provenaient pratiquement tous du réseau dit informel de référence; c'est-à-dire les apprenants déjà inscrits, les employés du Cap, les amis, etc. Très peu d'apprenants étaient référés par l'entremise du réseau plus formel, entre autres les différents organismes de services publics et les autres programmes de formation pour adultes.

Le Cap a donc travaillé dès 1994 sur des stratégies afin de mieux desservir une clientèle peu alphabétisée qui, d'une part, connaissait peu ses services, et d'autre part, se retrouvait dans d'autres programmes de formation pour adultes ou d'insertion à l'emploi sur leur territoire. Pour ce faire, les intervenants du Cap avaient élaboré en partenariat avec d'autres organismes de formation de la région un protocole d'aiguillage des apprenants adultes, lequel comprenait un test de dépistage de l'analphabetisme. Ils avaient également travaillé avec ces mêmes partenaires pour mettre sur pied une mécanique visant à diffuser l'emploi systématique de ce test de dépistage.

Le partenariat s'élargissant, un test de classement en langue première et en mathématiques de niveau secondaire fut ajouté au test de dépistage de l'analphabetisme, offrant un outil de travail plus complet et plus flexible, autour duquel la mécanique d'aiguillage devait s'articuler suite à



l'entente officielle d'aiguillage de 1996 signée par 5 partenaires en formation des adultes de la région³.

Toutefois, l'entente ne se déploya pas comme voulu sur le terrain, relativisant les résultats de plusieurs années de travail⁴. Mais des bases solides étaient jetées: les outils d'évaluation et une entente de partenariat entre centres de formation existaient. Il ne restait qu'à raffiner la mécanique entre organismes, et surtout développer un nouvel esprit de partenariat. Qui plus est, c'est en bonne partie sur les bases de ce projet et avec les outils développés à l'aide de celui-ci que, l'année suivante, le projet *Perfectionnement en milieu de travail* avait été construit, projet qui, tel que mentionné précédemment, constitue l'étincelle qui aura permis de développer les divers partenariats nécessaires pour le développement éventuel de programmes de formation intégrée.

La progression et le succès des ententes ont mené à l'établissement rapide d'un nouveau service à partir de l'automne 1997. Le Centre d'aiguillage pour la formation des adultes (le CAFA de Prescott-Russell) s'est inséré en quelque sorte dans un ensemble de changements⁵ qui avaient lieu à cette époque. La nature même de son service répondant adéquatement à certaines facettes du nouveau programme Ontario au travail, il a été relativement facile de s'assurer une participation active de leur part à la mécanique de référence et d'aiguillage mise en place. De l'autre côté, la fusion des services d'éducation des adultes a permis de faciliter grandement le travail d'aiguillage

³ L'entente en question constituait, dès 1996, la base de ce que devait devenir le CAFA (Centre d'aiguillage pour la formation des adultes de Prescott-Russell) l'année suivante. Plusieurs scénarios de procédures avaient été étudiés par le comité encadreur de ce projet d'entente, et le scénario le plus conservateur avait été retenu. Le scénario le plus avant-gardiste, un centre permanent d'aiguillage, avait été rejeté, mais c'est celui qui refit surface quelques mois plus tard, puisqu'il s'agissait essentiellement d'une description de ce qu'est devenu le CAFA, un centre permanent d'évaluation et d'aiguillage pour les adultes qui retournent en formation. L'entente de 1996 avait été signée par cinq centres de formation pour adultes de la région: Le Cap, le centre d'alphabétisation Moi, j'apprends de Russell, le Conseil des écoles séparées catholiques de langue française de Prescott-Russell (CESCLFPR), le Conseil de l'éducation de Prescott-Russell (CEPR), et le collège communautaire La Cité collégiale.

⁴ Si c'est le scénario le plus conservateur qui avait été retenu lors de la signature du protocole d'aiguillage de 1996, c'est principalement pour des raisons politiques: à cette époque, les partenaires n'étant pas prêts à confier à quiconque la responsabilité d'évaluer et/ou d'aiguiller (possiblement à un autre programme de formation) leurs futurs apprenants. On peut penser que les cultures organisationnelles des partenaires impliqués à l'époque ne permettaient pas l'opérationnalisation d'un projet de partenariat nécessitant une confiance et une certaine ouverture envers ses partenaires, et une approche centrée sur les besoins des apprenants au détriment des besoins de programmes.

⁵ La progression et le succès des ententes, il faut le souligner, ont été grandement favorisés par les changements organisationnels importants à l'époque sur le plan local. En effet, on constata des changements apportés à la gestion et à la livraison des services de deux organismes importants dans la région de Prescott-Russell; soit d'une part les services d'assistance sociale de Prescott-Russell et d'autre part, les services d'éducation aux adultes pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. C'est de ce fait à cette époque qu'entraîna en vigueur le programme Ontario au travail au Département des services sociaux des Comtés unis de Prescott-Russell, un programme davantage orienté sur la réinsertion socioprofessionnelle de leur clientèle. C'est à la même époque que le conseil scolaire catholique de langue française et les conseils scolaires publics francophone et anglophone desservant le territoire de Prescott et Russell ont décidé de fusionner leurs services d'éducation des adultes, plutôt que de continuer de se faire concurrence.

sur le terrain en diminuant significativement la concurrence ou tiraillement possible entre ces centres de formation.

Avec la mise sur pied d'une forme de guichet unique pour la formation des adultes comme le CAFA⁶, tout était alors en place pour faciliter l'élaboration de services intégrés de formation pour les adultes de Prescott-Russell, et plus particulièrement ceux avec des besoins complexes et multiples comme les personnes peu alphabétisées et peu scolarisées.

⁶ Il est à notre avis, clair que tous ces projets de formation intégrée seraient beaucoup plus difficiles à réaliser sans la mise en place d'un système de guichet unique pour la formation des adultes, en l'occurrence, le CAFA pour la région de Prescott-Russell.



Annexe 5

**Éléments d'analyse pour permettre
la mise sur pied des TGV
(programmes AFB de formation intégrée et accélérée)**

Éléments d'analyse pour permettre la mise sur pied des TGV (programmes AFB de formation intégrée et accélérée)

Vous trouverez dans cette annexe quatre séries de questions, dont une série par enjeu. Bien que cela puisse sembler beaucoup de travail, cette réflexion sera précieuse, car elle deviendra un investissement qui se traduira à moyen terme par une plus grande fluidité dans les rapports interagences. De plus, cette analyse est incontournable, car elle permet de mieux choisir les partenaires et de bâtir un terrain propice, une fois le succès expérimenté, à la création de programmes additionnels au sein des mêmes partenariats avec lesquels il sera possible d'instituer un mode de collaboration où tous les joueurs seront gagnants.

Les textes de cette annexe sont tirés presque exclusivement de documents produits par Le Cap au cours des dernières années. Ils reflètent certains questionnements et certaines réflexions réalisés par l'équipe du Cap dans la mise en place des projets de formation intégrée des 10 dernières années. Ces réflexions sont appuyées d'une revue de littérature dont vous retrouverez les sources en bibliographie. Cela dit, ces textes ne sont pas le fruit d'une revue de littérature exhaustive ou de projets de recherches approfondis, mais émergent davantage d'un savoir expérimentiel développé par Le Cap dans sa petite histoire de formation intégrée avec des apprenants peu alphabétisés...

Analysons notre milieu d'intervention

Quels sont les enjeux :

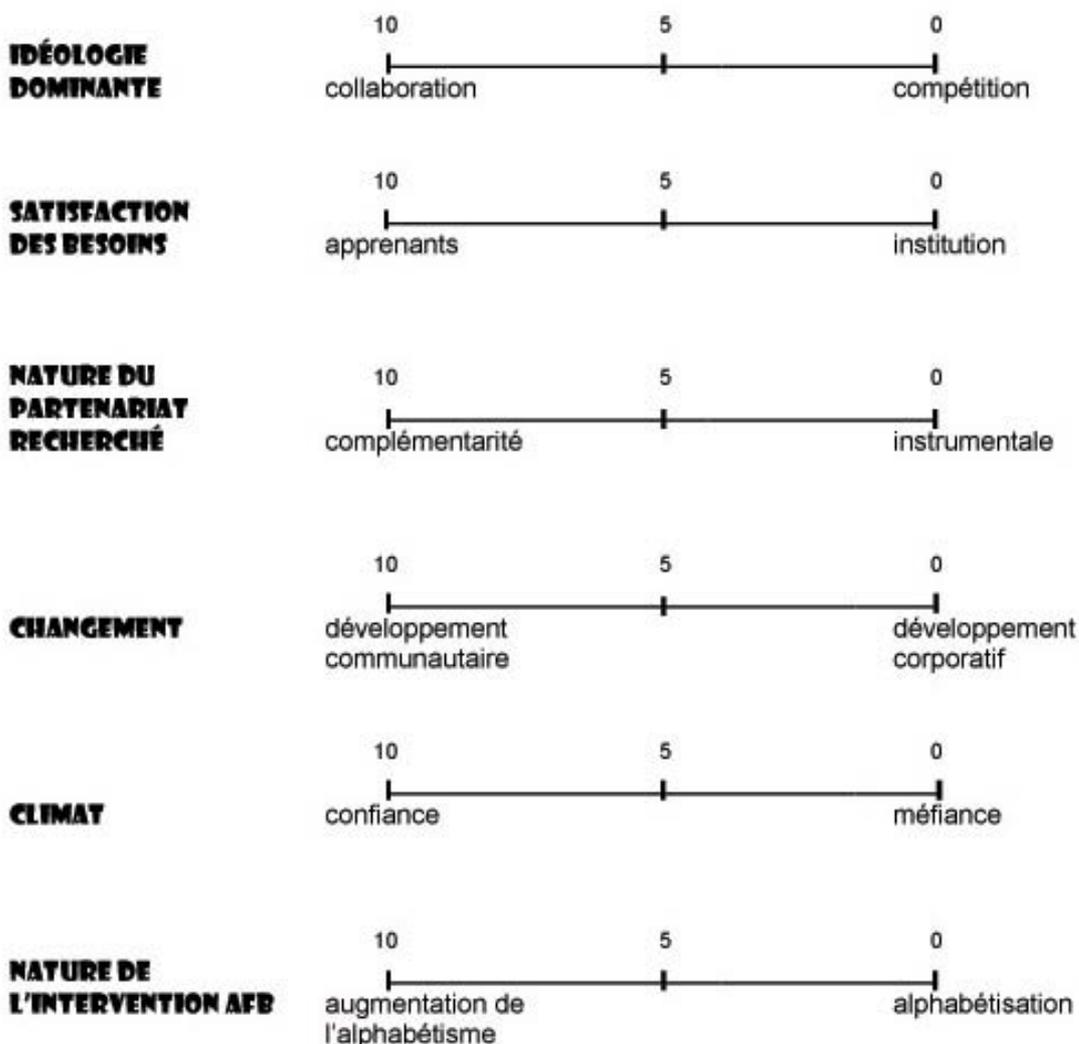
- ☞ philosophiques?
- ☞ politiques?
- ☞ administratifs?
- ☞ pédagogiques?



1- Les enjeux d'ordre philosophique

Ce sont les premiers enjeux qui doivent être adressés avec les partenaires potentiels. C'est en analysant les enjeux d'ordre philosophique que l'on peut explorer la compatibilité recherchée entre les partenaires pour mettre en place et mener un partenariat avec une intégration de service aussi exceptionnelle. L'échelle présentée tente d'illustrer les différents continuums que l'on doit mesurer pour être en mesure de bien identifier la qualité du partenariat en place.

Culture organisationnelle des partenariats



L'exploration de la culture organisationnelle de chaque partenaire permettra de constater si les valeurs et les croyances éducatives des partenaires sont compatibles. Il est important de comprendre les représentations et les visions de chacun par rapport à la formation aux adultes, par rapport au partenariat inter programme et inter organisme. Certaines questions de fond doivent être répondues dans ce premier exercice de planification, entre autres :

Quelle est l'idéologie dominante du partenaire? Quel impact celle-ci a-t-elle sur sa culture organisationnelle et sa capacité de participer à de vrais partenariats? Quelle vision du partenariat le partenaire a-t-il? Voit-il ses partenaires comme des égaux légitimes, peu importe la nature de ses services, ou comme des sous-traitants qui lui permettent d'améliorer son service et son image? Peut-il travailler dans un contexte du multilatéralisme, où la prise de décision et les responsabilités sont partagées, ou a-t-il tendance à décider de façon unilatérale?

Des recherches indiquent que seuls 10 % des partenariats fondés sur un arrangement empirique ont une chance de réussir, alors que les partenariats ciblés qui s'intègrent à une stratégie d'affaires, à la planification et à la culture des organisations ont un taux de réussite de 80 à 90 %. L'établissement et le maintien d'un partenariat productif requièrent des ressources considérables et l'optimisation de leurs résultats sous-entend une planification exhaustive du processus d'évaluation, d'établissement, de maintien et de dissolution du partenariat.

Quoiqu'un bon partenariat procure des avantages mutuels, il faut également tenir compte des désavantages et des défis possibles du partenariat. Voici quelques points à prendre en considération :

- l'établissement de partenariats et l'obtention de résultats tangibles nécessitent souvent un investissement considérable de temps, d'information, de ressources financières et d'effectifs;
- un partenariat avec une organisation projetant une image défavorable risque de nuire à l'image du programme d'AFB, et il en va de même si le partenariat échoue;
- les obstacles liés à la culture organisationnelle (ex. non-concordance des valeurs organisationnelles et résistance au changement) peuvent compromettre l'établissement de partenariats;
- les processus/systèmes bureaucratiques peuvent entraver le processus d'établissement du partenariat;
- il n'est pas toujours facile de détecter des intentions cachées et il peut être impossible de les supprimer;
- un partenaire peut changer soudainement de direction stratégique et de priorités.

Il a été démontré que la réussite du partenariat requiert une culture interne ayant les caractéristiques suivantes :

- un engagement envers la qualité;
- le service à la clientèle comme point de mire (visant par-dessus tout à fournir la meilleure solution possible à nos apprenants et apprenantes et non à servir nos intérêts individuels ou ceux de notre groupe);
- une culture d'apprentissage, caractérisée par la recherche constante d'innovation et d'occasions de développer et de rehausser les services;
- des caractéristiques telles que :



- le respect mutuel;
- une cohérence entre les valeurs et les comportements adoptés;
- un engagement envers les objectifs communs de l'organisation; et
- une aptitude à résoudre les conflits.

Est-ce que le partenaire est capable de participer et de contribuer à un projet conjoint dans une dynamique de collaboration entre services publics de formation, ou voit-il davantage ces livreurs de services publics comme des compétiteurs? Est-ce que le partenaire peut fonctionner dans un climat de confiance, ou dans un climat de contrôle?

Dans ce sens, nous avons dans nos travaux et expériences antérieurs identifié d'autres freins au développement des programmes conjoints et intégrés. Entre autres, nous avons constaté qu'il existe à travers le réseau d'éducation des adultes en Ontario, un sous-développement de la culture de collaboration, et ce, au détriment d'une culture de compétition et de «protectionnisme». Les gestionnaires de programmes et les divers intervenants qui y participent, tant pour les programmes AFB que les autres programmes de formation pour adultes ou pour les programmes de soutien à l'emploi, ont du mal à se débarrasser de vieux réflexes ou d'automatismes qui préconisent le repli sur ses propres champs de compétences, qui suscitent la méfiance envers les autres programmes publics, et qui maintiennent la conviction mal fondée que l'on peut tout mieux faire seul. Il faut dire que les modes de financement de ces programmes préconisés par les divers niveaux de gouvernements ont su alimenter et consolider cette culture de compétition entre des programmes publics et complémentaires pour la plupart.

Les programmes intégrés engendrent diverses ententes de collaboration et de concertation entre les différents programmes. Cette dynamique permet au projet de formation d'être plus aisément situé sur un continuum de services menant ultimement au retour ou au maintien à l'emploi.

Les programmes conjoints et intégrés, par conséquent, incitent les références interprogrammes, car ces programmes instaurent implicitement des procédures de référence et d'inscription partagées entre les partenaires. Dans ce contexte, le même apprenant peut être desservi par plusieurs pourvoyeurs de services à la fois, donc les partenaires ne se sentent pas pénalisés lorsqu'un apprenant reçoit le service d'un autre programme complémentaire. Ainsi, les programmes partenaires sont perçus comme complémentaires plutôt que compétitifs.

Quels sont les intérêts réels du partenaire? Est-ce que le partenaire est davantage préoccupé par ses besoins institutionnels, ou y a-t-il place à la prise en compte des besoins des apprenants pour organiser ses services (centré sur ses programmes et structures vs centré sur l'apprenant et ses services)?

Les programmes conjoints et intégrés permettent aux apprenants des programmes AFB d'avoir accès à des programmes de formation de type professionnel (ou autres programmes de formation pour adultes) auxquels ils auraient difficilement accès à cette étape de leur parcours de formation. Ils pourront entamer une formation professionnelle tout en poursuivant leur démarche



d'alphabétisation. La façon dont le projet est articulé offre en effet des programmes qui intègrent³ des étapes de formation distinctes, facilitant ainsi la transition des apprenants AFB sans emploi et pressés d'intégrer le monde du travail vers d'autres programmes de formation.

Les programmes intégrés, comme le suppose leur appellation, permettent en effet de formaliser l'intégration des programmes et des contenus d'apprentissage, pour ainsi mieux structurer l'intervention pédagogique auprès des apprenants peu alphabétisés. Cette articulation amène souvent une perception positive des programmes AFB dans les réseaux d'intervenants, en plus de contourner le problème de perception négative chez les apprenants.

2- Les enjeux d'ordre politique

La deuxième catégorie d'enjeux se doit d'être adressée avec les futurs partenaires. Cela permet d'explorer la complémentarité des services et des champs de compétence de chacun des partenaires.

L'exploration des champs de compétences de chaque partenaire et de leur niveau d'imputabilité auprès des instances publiques permet de constater si les interventions éducatives des partenaires peuvent être compatibles et complémentaires. Certaines questions de fond doivent être répondues dans ce deuxième exercice de planification, entre autres :

Comment peut-on assouplir les barrières structurelles qui limitent les possibilités d'offrir des services intégrés répondant de façon adéquate aux besoins complexes des adultes moins alphabétisés?

Présentement, les programmes offerts aux apprenants sans emploi n'intègrent pas, d'une part, leurs besoins en lien avec le développement des compétences de base conventionnelles (communication écrite, mathématiques, informatique), et d'autre part, leurs besoins en lien avec le développement des compétences de support à l'emploi (compétences génériques)⁴. Ainsi, certains services priorisent chez les apprenants l'acquisition de compétences pointues, et ce, de façon ponctuelle («soft skills»; voir les nouveaux programmes de support à l'emploi). D'autres services quant à eux privilégient l'acquisition de compétences durables et transférables («hard skills»; voir plutôt les programmes d'apprentissage de base ou de formation professionnelle)⁵. Dans ce contexte, il y a beaucoup de barrières structurelles dans le système. Il existe par ailleurs un manque de communication entre les bailleurs de fonds et les responsables de programmes. De plus, la définition de certains programmes est trop réductrice pour le bien des apprenants et leur possibilité

³ Par opposition à un parcours plus linéaire et conventionnel de formation où l'apprenant termine un programme AFB avant d'enclencher un autre programme de formation, et ainsi de suite.

⁴ Les programmes de support aux prestataires ont presque tous été coupés. Les services de support pour développer des compétences d'emploi ont été remplacés par des services de support pour la recherche d'emploi.

⁵ Il est clair que dans le contexte actuel, les programmes visant l'acquisition de «soft skills» reçoivent plus de ressources de la part des bailleurs de fonds publics.

de transition. Les programmes fonctionnent en vase clos au détriment d'une approche concertée. Cela dit, la plupart des intervenants consultés s'entendent pour dire qu'une clarification des mandats de chacun des programmes est nécessaire pour faciliter l'articulation entre ces mêmes programmes.

Dans ce sens, Rowen (1998) offre des pistes de solution. Il recommande entre autres au MFCU de mieux définir les champs de compétence des programmes, de les adapter au besoin à l'ensemble du système d'éducation aux adultes. Il propose entre autres d'élargir les mandats pour répondre à une plus grande gamme de besoins des apprenants. En plus, il propose d'offrir un mécanisme qui permet de donner plus d'un programme par un même pourvoyeur de services (programmes conjoints), basant son argumentation sur le fait que l'apprenant est une personne globale avec des besoins multiples et complexes.

Est-ce que les champs de compétences des programmes de formation francophone sont bien délimités? Y a-t-il duplication ou continuum? Y a-t-il compétition ou complémentarité? Y a-t-il lieu d'arrimer le champ de compétences du programme AFB avec d'autres programmes de formation? Comment peut-on faciliter la planification des services locaux de formation aux adultes en respectant les champs de compétence et les exigences d'imputabilité de chacun?

Y a-t-il lieu de créer un lieu privilégié de concertation locale (guichet unique, comité conjoint pour une initiative spécifique, table de concertation, centre multiservice, etc.) pour favoriser et encadrer la mise en place de programmes conjoints complémentaires? Comment implanter un programme conjoint dans lequel tous les partenaires impliqués se sentiront gagnants sur les fronts suivants : les impératifs administratifs sont respectés; le respect des champs de compétences; le respect des philosophies d'intervention (formation, insertion, etc.)

Les programmes conjoints et intégrés amènent les partenaires à préciser leurs champs de compétences respectifs; ils mènent conséquemment à des ententes sur le partage de ces champs de compétences. Ces ententes sont la base de la mécanique d'un projet de formation intégré et conjoint, menant ultimement à une plus grande cohésion entre les systèmes parallèles pour ce groupe d'apprenants donné. D'autre part, les ententes sur le partage des champs de compétences permettent à tous les partenaires qui s'occupent de formation de mieux faire face aux nouvelles réalités financières en éducation en Ontario.

Aussi, ce même dialogue permet une meilleure planification des services locaux de formation. À titre d'exemple, il permet d'éviter des situations fréquentes où un cours presque identique est offert par deux ou trois programmes de formation, mais qu'aucun ne démarre vu le petit nombre d'inscriptions dans chacun des programmes. Un partenariat peut permettre à la population d'avoir accès à ce cours, à au moins un des programmes, par une meilleure gestion de l'offre et de la demande en formation sur un territoire donné.

Il est également intéressant de conclure des ententes de référence spécifiques avec Ontario au travail ou les autres services de support à l'emploi et de maintien au revenu, car ce sont leurs clients qui peuvent davantage bénéficier de ces programmes; ces derniers ayant souvent des besoins de formation complexes et multiples.

Est-ce que le programme AFB possède un pouvoir d'attraction équivalent aux autres programmes de formation? Comment enrichir le programme AFB pour lui donner un plus



grand pouvoir d'attraction? Dans ce sens, y a-t-il des partenariats stratégiques à élaborer avec certains partenaires naturels de références (Ontario au travail, services d'employabilité, compensation, autres programmes de formation pour adultes, etc.) par l'entremise des programmes TGV?

La nouvelle économie nous amène de nouveaux besoins en termes de compétences. De la même façon, les agences de référence, par l'entremise de programmes tels Ontario au travail ou Assurance emploi, se tournent la plupart du temps vers des démarches d'insertion socioprofessionnelle menant rapidement à l'employabilité, ignorant trop souvent des besoins d'apprentissage plus significatifs pour la clientèle peu alphabétisée et/ou peu scolarisée, ce qui lui permettrait un meilleur accès et un meilleur maintien en emploi.

Cela dit, le contexte politique et les pratiques d'administration publique actuelles tendent à défavoriser le système d'alphabétisation et de formation de base⁶. Il est donc devenu primordial pour les organismes AFB en Ontario de se redéfinir tout en respectant, bien sûr, les imputabilités envers leur mandat et populations cibles, ainsi qu'envers leurs bailleurs de fonds.

On a pu constater que les programmes AFB ont de la difficulté à attirer leur clientèle naturelle d'adultes peu alphabétisés, car ils sont victimes d'une perception plutôt négative tant aux yeux de la population en besoin qu'aux yeux des autres programmes publics. La conjoncture de tous ces phénomènes explique en grande partie la difficulté des programmes AFB à rejoindre leur clientèle cible.

Dans tout ce processus d'offre de service intégré, l'alphabétisation est perçue comme la base, l'élément essentiel et préparatoire sur lequel tout le reste de la démarche académique repose et s'érige. L'intervention AFB est en support aux autres parcours de formation, et non une étape distincte et préparatoire aux autres programmes ou parcours de formation (linéaire). Cette approche intégrée situe l'intervention AFB comme une intervention plus concise en terme de temps de formation, mais plus globale en terme d'intervention éducative planifiée

Un des avantages marquant des programmes intégrés est qu'il permet d'intégrer l'alphabétisation (programme AFB) dans un forfait éducatif plus noble aux yeux des apprenants adultes qui craignent d'être étiquetés comme adultes analphabètes. Dans ce sens, le processus d'alphabétisation se camoufle dans un programme de formation plus global où l'emphase est placée soit sur la formation professionnelle ou la formation pour les études secondaires, ou encore les deux à la fois.

⁶ À titre d'exemple, le slogan préféré du programme d'Ontario au travail est : ***le plus court chemin vers l'emploi***. De plus, les administrateurs locaux du programme d'Ontario au travail, soit les municipalités, sont récompensés financièrement de façon plus avantageuse pour les placements en emploi et les placements communautaires, alors que les placements en formation sont jugés trop onéreux en temps et donc en semaines de prestations. Cette option est la dernière offerte, elle en est plutôt une de dernier recours.

3- Les enjeux d'ordre administratif et de coordination locale

C'est la troisième catégorie d'enjeux qui doit être adressée avec les partenaires potentiels. C'est en analysant les enjeux d'ordre administratif que l'on peut explorer la mise en commun des ressources de chaque partenaire.

L'exploration de la mise en commun des ressources de chaque partenaire permettra de constater si les interventions éducatives des partenaires peuvent être réalisables en terme de la disponibilité des ressources humaines et financières.

Certaines questions de fond doivent être répondues dans ce troisième exercice de planification, entre autres :

Peut-on concevoir un montage financier qui assure la mise en place de programmes de formation intégrée de qualité qui répondent aux besoins des apprenants adultes sans emploi et aux besoins socio-économiques d'une communauté locale, à des coûts abordables pour les partenaires de formation?

Dans le contexte d'un programme intégré, il est souvent plus facile pour un comité encadreur multipartite de se donner accès à diverses ressources humaines et financières pour assurer davantage d'appuis pédagogiques (formation d'appui, ratio étudiants/formateur plus petit, plans de formation individualisés, modalités d'évaluation adaptées, etc.) et de support logistique (service de transport et gardiennage) aux apprenants inscrits. Le tout résulte en une capacité plus grande du projet de formation de mieux desservir des apprenants adultes moins alphabétisés et/ou moins scolarisés.

Les programmes conjoints et intégrés amènent les partenaires à préciser leurs champs de compétences respectifs; ils mènent conséquemment à des ententes sur le partage de ces champs de compétences. Ces ententes sont la base de la mécanique d'un projet de formation intégré et conjoint, menant ultimement à une plus grande cohésion entre les systèmes parallèles pour ce groupe d'apprenants donné. D'autre part, les ententes sur le partage des champs de compétences permettent à tous les partenaires qui s'occupent de formation de mieux faire face aux nouvelles réalités financières en éducation en Ontario.

Les enjeux administratifs et pédagogiques demandent un investissement beaucoup plus grand en terme de personnel et de la logistique liés à l'implantation d'un TGV. Au Cap, une personne est attitrée pour assurer la coordination des programmes TGV. De la même façon, les partenaires principaux impliqués dans une dizaine de programmes conjoints doivent également libérer leurs coordonnateurs à l'éducation des adultes pour réussir à faire du développement, du recrutement ainsi que l'encadrement des formateurs qui seraient appelés à offrir le contenu de ces nouveaux programmes... De plus, ces programmes ayant des contenus intégrant formation de base, formation menant vers un DÉSO et formation professionnelle, il y a donc beaucoup de travail d'arrimage à prévoir. La logistique des ressources matérielles : locaux, laboratoires, transport, etc. est aussi très prenante. Elle s'amenuise cependant à mesure que les partenaires apprennent à travailler ensemble et développent un rythme de croisière.



Peut-il convaincre ses partenaires d'instaurer un système centralisé d'accueil et d'inscription, d'évaluation des niveaux d'alphabétisme, d'identification des besoins des apprenants et de gestion de dossiers pédagogiques et administratifs?

Comme mentionné ci haut, les programmes conjoints et intégrés, de par leur nature, instaurent implicitement des procédures d'évaluation et de référence qui sont communes, et qui se doivent d'être élaborées autour d'un consensus entre les partenaires. Cette façon de faire, en plus de faciliter le partage des ressources de formation, diminue également les ressources nécessaires pour effectuer les évaluations qui sont ainsi centralisées. La création de comités encadreurs de programmes intégrés est souvent nécessaire pour arriver à une telle forme de gestion commune.

*Un autre élément proposé pour faciliter l'élaboration de programmes adaptés et intégrés est de bien comprendre comment **la connaissance du niveau d'alphabétisme (des compétences de base réelles) des apprenants adultes ciblés** est nécessaire pour concevoir et livrer adéquatement des programmes de formation pertinents. Par la suite, il est plus facile pour les intervenants concernés de mieux répondre aux besoins des apprenants de façon appropriée et de favoriser une meilleure articulation entre les besoins identifiés, les niveaux de compétences réels en cause, les niveaux de scolarité répertoriés ainsi que les ressources de formation existantes ou à mettre en place.*

Cela dit, les pratiques d'évaluation diagnostique qui permettent de mieux connaître et comprendre les niveaux de compétences de base et les besoins des apprenants adultes ne sont pas aussi courantes que l'on pourrait le penser dans les programmes de formation pour adultes. En instaurant de telles pratiques de façon systématique, nous croyons qu'il devient plus facile de contourner certaines barrières psychosociales (ex. : mauvaise perception de ses compétences) et institutionnelles (ex. : meilleure association entre besoins des apprenants et activités d'apprentissage appropriées). Nous y reviendrons.

D'autre part, nous croyons qu'il est fortement avantageux pour une communauté donnée, de concentrer de façon systématique les évaluations de compétences de base et de besoins des apprenants dans un lieu centralisé, soit un guichet unique. Ainsi, il devient plus facile d'identifier les apprenants francophones et sans emploi, de déterminer leur profil quant à leur niveau de compétences réelles, de faire des liens entre ce profil et les besoins du marché du travail local, de jumeler des besoins similaires entre apprenants et de créer ou adapter de nouvelles activités ou de nouveaux projets de formation répondant à ces besoins francophones identifiés.

*Le nombre d'inscriptions possibles le justifiant, il devient alors plus aisé de mettre sur pied des activités de formation adaptées aux besoins de ces apprenants et du marché du travail. Donc, par le simple fait d'offrir des services qui n'existent pas nécessairement encore, il est possible de créer ces services lorsque la demande le justifie. Cette façon de faire est particulièrement pertinente en **milieu rural et semi-urbain, et en milieu minoritaire**, où le nombre de services disponibles est souvent limité et où il peut être difficile de regrouper des cohortes suffisantes d'apprenants.*

Peut-on définir avec nos partenaires des formes d'attestations reconnues pour la nature du programme; accréditation scolaire dans le cadre de l'obtention du DÉSO; certification collégiale; attestation provenant d'une association professionnelle qualification professionnelle du MFCU ou de toute autre agence gouvernementale, et ce, dans le cadre d'un parcours de formation professionnelle s'érigeant sur une démarche d'alphabétisation?



Présentement, il semble exister très peu de ces programmes de formation conjoints permettant à l'apprenant de faire d'une pierre deux coups, c'est-à-dire qu'il puisse à la fois développer ses compétences académiques de base (via le programme AFB) et à la fois se préparer pour obtenir une certification professionnelle ou toute autre forme de reconnaissance lui permettant d'accéder rapidement à un emploi. Cette situation de rareté des programmes conjoints et intégrés entraîne deux difficultés majeures dans le réseau AFB :

- L'apprenant perd intérêt pour la formation de base lorsque celle-ci est présentée de façon linéaire; il y voit difficilement la fin.
- Le pourvoyeur de services AFB reçoit peu de références d'Ontario au travail ou des organismes de référence dans le domaine de l'employabilité : les programmes AFB sont perçus comme trop longs et linéaires et mènent peu à l'insertion à l'emploi dans un délai acceptable.

On peut réconcilier les besoins des agences de référence avec les besoins des apprenants peu alphabétisés par l'entremise des programmes conjoints et intégrés. Encore une fois, on peut rendre les programmes AFB plus attrayants auprès des organismes de référence en mettant l'emphase sur le caractère «Fast-Track» de certains programmes intégrés, lesquels présentent les caractéristiques suivantes :

- *sont intensifs et de durée limitée (prédéterminée)*
- *mènent à un stage en milieu de travail et facilitant l'insertion des emplois spécifiques*
- *comportent un volet professionnel et technique (aspect concret)*
- *ciblent secteurs d'emploi en expansion*

De plus, la certification collégiale ou la formation de niveau secondaire apporte du prestige au programme aux yeux de certaines agences de références, en plus de donner un aspect diversifié au programme (formation de base en communication, informatique, employabilité, formation pour un métier), répondant ainsi à une série de besoins complexes à combler par un seul programme, et ce, pour des adultes avec des besoins multiples. *Des retombées possibles pour la communauté*

- *augmentation du volume d'apprenants et donc d'heures de contact par le biais de programmes intégrés mieux adaptés aux besoins des adultes peu alphabétisés et peu scolarisés sans emploi;*
- *augmentation du taux de rétention et d'assiduité de cette clientèle (augmentation du maintien en formation);*
- *augmentation de l'intérêt des agences de référence envers ces programmes comprenant des composantes proactives d'insertion socio-professionnelle;*
- *augmentation générale du niveau d'alphabétisme chez la clientèle qui se sera inscrite à ces programmes.*

*On peut penser à diverses barrières structurelles que l'on peut contourner avec l'approche des programmes intégrés en partenariat. Les partenaires étant réunis autour d'un projet commun de formation par le biais d'un comité encadreur, la concertation ainsi créée favorise aussi le **dialogue entre les partenaires en formation et en employabilité**, ce qui peut permettre à ceux-ci de mettre sur pied conjointement de nouveaux programmes de formation qui répondent à des besoins précis des apprenants et qui respectent les impératifs de programmes des divers partenaires.*



Dans ce contexte, il est souvent plus facile pour un comité encadreur multipartite de se donner accès à diverses ressources humaines et financières pour assurer davantage d'appuis pédagogiques (formation d'appui, ratio apprenants/formateur plus petit, plans de formation individualisés, modalités d'évaluation adaptées, etc.) et de support logistique (service de transport et gardiennage) aux apprenants inscrits. Le tout résulte en une capacité plus grande du projet de formation de mieux desservir des apprenants adultes moins alphabétisés et/ou moins scolarisés.

Les programmes conjoints et intégrés permettent aux apprenants des programmes AFB d'avoir accès à des programmes de formation de type professionnel (ou autres programmes de formation pour adultes) auxquels ils auraient difficilement accès autrement à cette étape de leur parcours de formation. Ils pourront entamer une formation professionnelle tout en poursuivant leur démarche d'alphabétisation. La conjoncture du projet offre en effet des programmes qui intègrent⁷ des étapes de formation distinctes, facilitant ainsi la transition des apprenants AFB sans emploi et pressés d'intégrer le monde du travail vers d'autres programmes de formation. Qui plus est, cette transition interprogrammes des apprenants AFB est en fait intrinsèque à la nature du modèle de programmes intégrés proposé.

4- Enjeux d'ordre pédagogique (ou andragogique)

C'est la quatrième catégorie d'enjeux qui doivent être adressés avec les partenaires potentiels. C'est en analysant les enjeux d'ordre pédagogique que l'on peut explorer les pratiques de formation pertinentes pour les besoins des adultes moins alphabétisés dans le cadre d'une formation intégrée.

L'exploration de la mise en commun des ressources de chaque partenaire permettra de constater si les interventions éducatives des partenaires peuvent être adaptées aux besoins complexes d'une clientèle moins alphabétisée et qui démontrent de multiples barrières psychosociales à l'apprentissage. Certaines questions de fond doivent être répondues dans ce quatrième exercice de planification, entre autres :

Peut-on concevoir des montages pédagogiques basés sur la pédagogie de la réussite, qui fournissent le soutien nécessaire aux personnes apprenantes moins alphabétisées et qui présentent un certain nombre de barrières psychosociales à l'apprentissage, et avec des obstacles multiples à l'intégration à l'emploi?

Il est à notre avis important de bien comprendre comment la connaissance des barrières à l'apprentissage et à la formation des apprenants adultes ciblés est nécessaire pour concevoir et livrer adéquatement les programmes en question. Plus particulièrement, il faut concevoir des projets de formation qui maintiennent une perspective plus large des besoins des apprenants peu alphabétisés et moins outillés pour faire face à de nouveaux contextes d'apprentissage académique. Pour ce faire, il nous semble important de rassembler autour d'un même projet de

⁷ Par opposition à un parcours plus linéaire et conventionnel de formation où l'apprenant termine un programme AFB avant d'enclencher un autre programme de formation, et ainsi de suite.

multiples services de formation et de support à l'emploi (et de soutien au revenu) qui, de près ou de loin, sont susceptibles de répondre aux besoins des personnes qui sont susceptibles de se retrouver dans de tels projets. Par cette stratégie de concertation, nous croyons qu'il est plus facile de bien comprendre toute l'ampleur et la nature des barrières à l'apprentissage et à la formation auxquelles les apprenants ciblés se heurtent généralement, pour par la suite mieux les rejoindre et mieux répondre à leurs besoins de formation en adressant entre autres ces barrières.

Il est important de mentionner que les programmes intégrés et conjoints seront particulièrement bénéfiques pour les apprenants AFB qui plafonnent à l'intérieur de ce programme, donc des apprenants qui auraient beaucoup de difficulté à compléter un niveau 5 AFB, et encore plus de difficulté à poursuivre leur parcours académique dans un programme plus avancé (exemple : compléter leur diplôme d'études secondaires). Conséquemment, ces derniers peuvent ainsi bénéficier de nouveaux programmes intégrant le programme AFB à d'autres programmes professionnels spécifiques; ces nouveaux programmes étant ainsi mieux adaptés à leur niveau d'alphabétisme, à leurs barrières à l'apprentissage et à leurs besoins complexes d'insertion au travail, car ils permettent aux apprenants de:

- profiter des multiples ressources des différents partenaires*
- recevoir de l'appui (pédagogique et logistique)*
- recevoir de l'enseignement adapté à leur niveau d'alphabétisme et pertinent pour leurs besoins d'insertion socioprofessionnelle*
- obtenir des certifications ou reconnaissances de leurs apprentissages*
- de participer à un processus de préparation à un stage et d'insertion à un emploi*
- de se trouver rapidement un emploi.*

Ces programmes offrent également un volet de formation générale qui joue le rôle d'une formation d'appui à la formation professionnelle. Les modalités d'évaluation et de notation sont également conçues pour contourner les difficultés à l'écrit. Le tout s'inscrit dans un contexte où l'on cherche à instaurer une pédagogie de la réussite, et ainsi défaire des perceptions plutôt négatives chez beaucoup d'apprenants peu alphabétisés par rapport à leur capacité d'apprendre et leur capacité de réussir dans un cadre d'apprentissage plus académique et formel.

Les programmes intégrés, comme le suppose leur appellation, permettent en effet de formaliser l'intégration des programmes et des contenus d'apprentissage, pour ainsi mieux structurer l'intervention pédagogique auprès des apprenants peu alphabétisés. Cette articulation amène souvent une perception positive des programmes AFB dans les réseaux d'intervenants, en plus de contourner le problème de perception négative chez les apprenants.

Peut-on prévoir des pratiques éducatives qui facilitent l'intervention auprès d'adultes avec des niveaux de compétences variés, mais des besoins d'insertion socio-professionnelle semblable?

Peut-on mettre en place dans un TGV une approche andragogique qui permet :

- d'offrir une formation professionnelle adaptée à une client le AFB***
- d'y intégrer une formation AFB qui supporte l'apprenant dans sa démarche de formation professionnelle (pédagogie de la réussite)***
- d'y intégrer également un volet de préparation à l'emploi***
- de prendre en compte les besoins d'apprentissage des apprenants AFB :***
 - ayant un faible niveau d'alphabétisme***



- *avec des barrières psychosociales à l'apprentissage et/ou autres troubles d'apprentissage de réconcilier les approches pédagogiques propres à l'identité et au mandat de chacun des partenaires de formation*
- *d'établir des modalités de passation (seuil de réussite, niveau de passation) en fonction des enjeux de chacun des partenaires et en lien avec les directives administratives des programmes gouvernementaux subventionnaires :*
 - *seuil de réussite en fonction des compétences à atteindre des apprenants pour être conforme aux exigences du programme*
 - *niveau de participation des apprenants pour être conforme aux exigences du programme*

*Un autre élément proposé pour faciliter l'élaboration de programmes adaptés et intégrés, est de bien comprendre comment **la connaissance du niveau d'alphabétisme (des compétences de base réelles) des apprenants adultes ciblés** est nécessaire pour concevoir et livrer adéquatement des programmes de formation pertinents. Par la suite, il est plus facile pour les intervenants concernés de mieux répondre aux besoins des apprenants de façon appropriée et de favoriser une meilleure articulation entre les besoins identifiés, les niveaux de compétences réels en cause, les niveaux de scolarité répertoriés ainsi que les ressources de formation existantes ou à mettre en place.*

En instaurant de telles pratiques de façon systématique, nous croyons qu'il devient plus facile de contourner certaines barrières psychosociales (ex. : mauvaise perception de ses compétences) et institutionnelles (ex. : meilleure association entre besoins des apprenants et activités d'apprentissage appropriées).



Annexe 6

**Entente de collaboration avec
La Cité collégiale pour
la passation du test TOWES auprès de
la clientèle-cible du Cap et
informations supplémentaires sur TOWES**

À PROPOS DE TOWES

TOWES est conçu de sorte à aider les personnes, les employeurs, les éducateurs, les formateurs, les conseils sectoriels et les législateurs à évaluer les niveaux d'alphabétisme dans le milieu du travail (lecture de textes, utilisation de documents et calcul) qui sont nécessaires afin de pouvoir occuper n'importe quel poste de première ligne de façon productive et sécuritaire partout au Canada.

TOWES est particulièrement intéressant pour les personnes qui souhaitent connaître leurs niveaux de compétences afin de prendre les meilleures décisions possibles en ce qui concerne leurs projets de formation ou d'emploi; TOWES est également un outil de choix pour les employeurs qui ont besoin de connaître l'état du niveau de compétences de leurs employés dans une perspective de gestion des ressources humaines; les éducateurs et formateurs qui ont besoin de connaître les profils détaillés du niveau de compétences de leurs étudiants afin d'adapter leurs formations en conséquence; les conseils sectoriels, les syndicats et les législateurs peuvent également utiliser les résultats au test TOWES dans le cadre de leurs stratégies de planification des départs en retraite et du développement professionnel de la force de travail.

ADMINISTRATEUR DE TOWES

Nous confirmons par la présente, que XXXXXXXX, Administrateur en chef de TOWES pour l'est Ontarien, autorise XXXXXXXXXX, Administrateur certifié, à administrer selon un protocole bien établi, les tests TOWES et ce, selon votre convenance.

OFFRE DE SERVICES

Vous avez prévu que nous devons passer une cinquantaine de tests à 2 reprises, une première fois de la mi-octobre au début novembre 2007. Les 4 groupes se trouvent dans Prescott-Russel soit à Curran, Hawkesbury et Alfred. Il faut compter entre 2 heures et 2 heures et demie pour passer un test TOWES. Normalement, nous avons accès aux résultats de groupe et/ou en individuel une semaine après l'envoi pour interprétation à Calgary.

Nous vous offrons le service chez nous au campus de Hawkesbury ou aux endroits précités à raison de XXX\$ le test, donc un montant total de XXXXXXXXXX. Ce tarif inclut, la consultation, la distribution du guide de préparation, l'animation, la surveillance, l'évaluation, l'interprétation des résultats de 50 tests ainsi que les frais de déplacements aux 4 endroits déterminés.

RECOMMANDATIONS

Voici quelques recommandations que nous aimerions vous faire part afin de garantir des conditions d'examen justes et équitables pour tous.

Le lieu de passation du test doit être situé dans un endroit calme et suffisamment grand pour garantir la discrétion nécessaire liée à ce test. Un bon éclairage, une aération normale, des tables, des chaises confortables et du bon matériel permettront de garantir des conditions équitables de



passation d'examen pour tous les candidats. Il est également important de prévoir une salle équipée d'une horloge au mur.

Nous devons distribuer le Guide de préparation de TOWES à tous les candidats au moins 24 heures avant la séance de test. Le Guide de préparation inclut les renseignements à propos de TOWES, un exercice d'entraînement, la liste des matériels que les candidats devront apporter avec eux ainsi que des conseils pratiques pour les aider à passer le test dans les conditions optimales.

Nous ne pourrions obtenir de résultats précis au test que si l'on obtient la coopération des candidats. Il est peu probable que les résultats reflètent le niveau exact des compétences des candidats si ces derniers ne sont pas particulièrement motivés à donner le meilleur d'eux-mêmes au moment du test. On a plus de chances d'obtenir une coopération des candidats lorsque :

L'examen est directement relié avec une stratégie rationnelle et transparente de développement des ressources humaines; les travailleurs et les apprenants qui comprennent que cette évaluation met le prélude à l'amélioration de leurs compétences et à d'autres formations, seront plus enclins à participer au test.

Les candidats comprennent le but de l'évaluation. Peu d'entre nous aimons passer des examens mais il est plus facile de se prêter au jeu si on comprend bien de quelle manière les résultats pourront nous aider dans l'avenir.

Les candidats sont impliqués dans le processus d'examen. Dans toute la mesure du possible, les candidats devraient avoir la possibilité d'intervenir dans le processus d'évaluation et se voir offrir de bonnes conditions de préparation à l'examen.

Les résultats au test sont toujours utilisés de manière éthique.

Un administrateur de test certifié TOWES gère l'administration du test.

TOWES évalue les compétences cognitives qui exigent une forte concentration intellectuelle. **La Cité collégiale vous assure** que les points suivants seront couverts :

1. L'évaluation se déroule dans une atmosphère de coopération
2. Des conditions optimales de passation d'examen sont réunies. Cela signifie une salle d'examen suffisamment spacieuse et confortable, qui favorise la concentration des candidats. Également dans la mesure du possible, les candidats devraient pouvoir choisir l'heure de passation de leur test.
3. Toutes les exigences techniques sont réunies et les procédures sont suivies à la lettre.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous, les administrateurs, recevons 2 versions des résultats : les résultats individuels et les résultats de groupe. Les résultats de groupe sont seulement destinés aux Administrateurs; les rapports de résultats individuels doivent être distribués et revus avec chaque candidat.

Voici un exemple de compte rendu des résultats d'un individu:

Date : 18/01/2008

Test : G2 – série G

Nom : Le candidat



Lecture de texte	Utilisation de documents	Calcul
2 (3)	2	3

``Félicitations, vous venez de terminer TOWES avec succès`` S'appuyant sur de documents professionnels authentiques, TOWES est un outil qui permet de mesurer les 3 compétences essentielles indispensables pour travailler de manière sécuritaire et productive. TOWES mesure les capacités dans 3 domaines de compétences essentielles.

Le candidat se voit expliquer

- le système de notation,
- le lien avec l'échelle de 5 points utilisé par le gouvernement canadien pour déterminer les compétences essentielles nécessaires dans des centaines d'emplois,
- des ressources en ligne pour les profils d'emploi, s'y comparer et déterminer s'il y a un besoin de formation supplémentaire pour perfectionner les compétences essentielles.
- Le détail des compétences actuelles des 3 compétences évaluées
- le détail des compétences à perfectionner
- une liste partielle des emplois qui correspondent à ses résultats en compétences essentielles
- une liste d'emploi qui exige un niveau au-dessus de ses résultats en compétences essentielles

Le rapport de groupe fournit tous les résultats de tous les candidats d'une session de test donnée ainsi qu'un ensemble de renseignements supplémentaires que l'Administrateur de test peut utiliser pour une analyse plus détaillée. De plus, nous Administrateurs, avons accès aux détails d'exigence des 5 niveaux ainsi que la liste des tâches de compétences essentielles y étant associées. Vous trouverez un exemple de compte rendu de groupe en fichier joint.

Nous vous remercions de la confiance que vous nous accordez et soyez assuré de notre entière collaboration dans votre projet et ce, dans les délais demandés

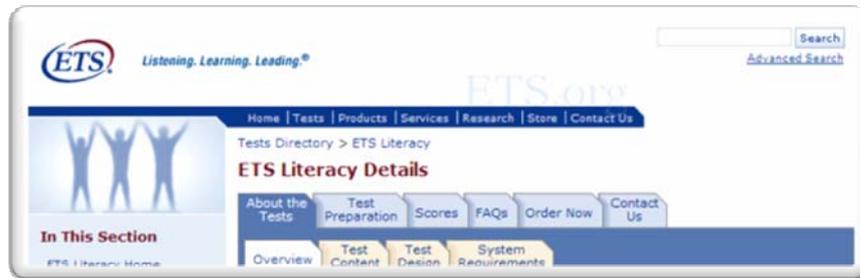
Le test ainsi que les résultats sont confidentiels. Les noms des candidats sont retirés, seul le numéro sur ce chaque test est inscrit pour l'analyse des statistiques. Vous recevrez un compte rendu individuel des résultats, une liste partielle des emplois qui correspondent à vos résultats en compétences essentielles ainsi qu'une liste partielle d'emplois qui exigent un niveau au-dessus de vos résultats de compétences essentielles en lecture de textes, utilisation de documents et calcul.



Annexe 7

Informations supplémentaires sur PDQ
(tiré du site web Educational Testing Service)

Informations supplémentaires sur PDQ



ETS Literacy Overview

What Are They?

ETS offers two sets of adult literacy tests:

[The PDQ Profile Series](#) assesses an individual's proficiency in performing general literacy tasks.

[The Health Activities Literacy Tests](#) assess an adult's proficiency in performing literacy tasks dealing with health issues.

Who Takes Them?

These tests are designed for individuals who want to

determine if and where they need to improve their literacy skills

better focus their teaching and learning activities

compare their results with those obtained in the state, national and international surveys.

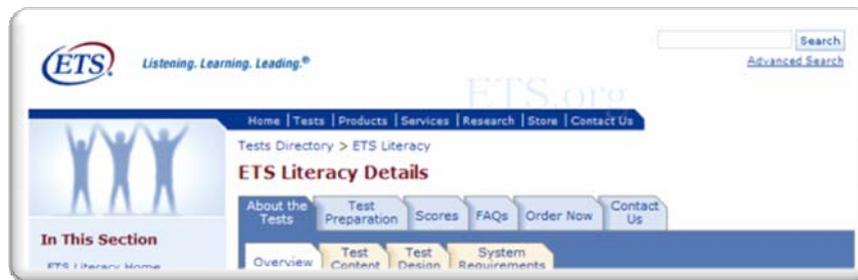
Where Do People Take Them?

The [tests are available](#) electronically through this site.

Testing Formats

The tests are available only in computer-based format.





Test Design

[Adult Contexts/Content](#)

[Materials/Texts](#)

[Processes/Strategies](#)

Each task used in the literacy assessments represents a piece of evidence about a person's literacy. While the goal of the assessments is to develop the best possible picture of an individual's skills and abilities, the tests cannot include endless tasks. Key central features were considered during the development of the tests.

We identified three task characteristics — adult contexts/content, materials/texts and processes and strategies — and used them in the construction of tasks.

Adult Contexts/Content

Adults do not read written materials in a vacuum. Rather, they read these materials within a particular context, or for a particular purpose. We selected materials for the assessment that represent a variety of contexts and contents. This is to ensure that no one group of adults is either advantaged or disadvantaged due to the content included in the assessment.

Six adult context/content categories have been identified

Home and family: Materials cover interpersonal relationships, personal finance, housing and insurance

Health and safety: Materials cover drugs and alcohol, disease prevention and treatment, safety and accident prevention, first aid, emergencies and staying healthy.

Community and citizenship: Materials cover staying informed and community resources

Consumer economics: Materials cover credit and banking, savings, advertising, making purchases and maintaining personal possessions

Work: Materials cover various occupations but not job-specific texts, finding employment, finance and being on the job

Leisure and recreation: Materials cover travel, recreational activities and restaurants.

[Back to top](#)



Materials/Texts

What is critical to the design and interpretation of the scores is the range of the text material. A key distinction among texts is their classification into continuous and noncontinuous texts.

Continuous texts are classified as prose and are sentences organized into paragraphs. Organization occurs by paragraph setting, indentation and the breakdown of text by headings that help the reader to recognize the organization of the text. The primary classification of continuous texts is by rhetorical purpose or text type. These include expository, descriptive, argumentative and injunctive.

Noncontinuous texts are organized differently, and allow the reader to employ different strategies for entering and extracting information. On the surface, these texts appear to have many different organizational patterns or formats, ranging from tables and schedules, to charts and graphs, and from maps to forms.

However, the organizational pattern for these types of texts (what literacy researchers P.B. Mosenthal and I.S. Kirsch called documents in the Journal of Reading in their monthly column series, which ran from October 1989 to May 1991) have one of four basic structures:

- simple list
- combined list
- intersected list
- nested list.

Together, these four document types make up matrix documents, or noncontinuous texts, with clearly defined rows and columns. They are also closely related to other noncontinuous texts that these authors refer to as graphic, locative and entry documents.

The distinction between continuous and noncontinuous texts formed the basis for two of the three literacy scales used in these adult literacy surveys. Continuous texts were the basis for tasks along the prose scale, while noncontinuous texts formed the basis along the document scale. The quantitative scale included texts that were both continuous and noncontinuous. The distinguishing characteristic for this scale was that respondents needed to identify and perform one or more arithmetic operations based on information in the texts.

[Back to top](#)

Processes/Strategies

This task characteristic refers to the way examinees process text to respond to a question. It includes the processes used to relate information in the question to the information in the text, as well as the processes needed to identify or construct the correct response.

Locate tasks require examinees to match one or more features of information in the question to either identical or similar information in the text.

Cycle tasks also require examinees to match one or more features of information, but unlike locating tasks, they require respondents to engage in a series of feature matches to satisfy conditions stated in the question.

Integrate tasks require examinees to pull together two or more pieces of information from the text according to some type of specified relation. For example, the examinees may need to identify similarities, differences, degree or cause-and-effect relations. The needed information may be located within a single paragraph, or it may appear in different paragraphs or sections of the text. In integrating information, examinees draw upon information categories provided in a question to locate the



corresponding information in the text. They then relate the text information associated with these different categories based upon the relation term specified in the question.

Generate tasks require respondents to process the information located in various parts of a text, and create a new category or main idea or summarization by drawing on their knowledge about a subject or by making a broad text-based inference.

Formulate and calculate tasks require respondents to apply one or more basic arithmetic operations. Before performing these calculations, respondents must locate the numbers in a text and determine which operation(s) are needed to respond correctly.

A number of variables were found to influence the difficulty of the literacy tasks. The type of process involved in locating, cycling, integrating and generating information is one important factor influencing task difficulty. The complexity of tasks associated with these processes/strategies can be influenced by several other variables, such as

the number of categories or features of information the reader is required to process

the extent to which information given in the question or directive is obviously related to the information contained in the text

the length and complexity of the text itself.

Task complexity is also influenced by factors such as the amount of textual information and its location - and whether or not these factors fully answer the question at hand. On the quantitative scale, the number and type of arithmetic operation are important variables in influencing the overall difficulty of a task.

See also:

[National Adult Literacy Survey](#)

[International Adult Literacy Survey](#)

[The International Adult Literacy Survey: Understanding What Was Measured](#)



[Technical Specifications.](#)



Annexe 8

**Outils de cueillettes de données utilisés auprès
des participants au projet :**
*Questionnaire d'appréciation suite à
la passation des tests*

5- Les procédures à suivre pour faire le test sont claires et facilement compréhensibles. (16)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

6- Les consignes données pour répondre aux questions sont claires et facilement compréhensibles. (17)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

7- Le type de matériel utilisé dans les tâches à accomplir (textes, tableaux, etc.) est approprié pour un-e apprenant-e adulte comme moi. (8)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

8- Le matériel utilisé dans ce test est non sexiste et non raciste. (6,7)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

9- Le vocabulaire de ce test est facile à comprendre. (9)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____



10- Le niveau de difficulté de ce test est approprié par rapport à mes compétences. (2) (3)
(12)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

11- Le niveau de progression de ce test est approprié : va du plus facile au plus difficile. (4)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

12- Les questions du test sont pertinentes pour le programme de formation auquel je participe. (13)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

13- Les questions du test ressemblent aux activités d'apprentissage du programme de formation auquel je participe. (22)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

14- Le matériel utilisé et les thèmes abordés dans le test (textes, tableaux, etc.) représentent bien ce que je prévois utiliser dans mon travail. (19)(13)(21)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____



15- Les tâches à accomplir dans le test font du sens pour moi. (19)(13)

Très en accord = 10 Très en désaccord = 0
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0

Commentaires : _____

16- Les tâches à accomplir dans le test font appel à des compétences qui ne se rapportent pas à mon domaine d'étude et d'emploi. (11)

Très en accord = 10 Très en désaccord = 0
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0

Commentaires : _____

17- Le test m'a permis de rester motivé-e et engagé-e lorsque je l'ai complété. (20) (19)

Très en accord = 10 Très en désaccord = 0
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0

Commentaires : _____

18- Les tâches à accomplir dans le test m'apparaissent réelles par rapport au type d'emploi que je vise. (21) (13)

Très en accord = 10 Très en désaccord = 0
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0

Commentaires : _____

19- J'ai reçu le support nécessaire (aide nécessaire) pour faire le test. (23) (24)

Très en accord = 10 Très en désaccord = 0
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0

Commentaires : _____



Autres commentaires :



Annexe 9

**Outils de cueillette de données utilisés auprès
des participants au projet :
*Questionnaire d'appréciation suite à
la réception des résultats***

Questionnaire sondage pour apprenants-es

Suite à la lecture de vos résultats

Nom du programme de formation auquel vous participez : _____

Nom du test utilisé : TOWES PDQ

ENCERCLEZ LE CHIFFRE APPROPRIÉ POUR CHAQUE AFFIRMATION.

1- J'ai bien compris les résultats obtenus sur le test. (4)

Très en accord = 10 Très en désaccord = 0
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0

Commentaires : _____

2- Les résultats du test sont bien expliqués. (3)

Très en accord = 10 Très en désaccord = 0
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0

Commentaires : _____

3- J'ai eu besoin de support pour comprendre les résultats. (9)

Très en accord = 10 Très en désaccord = 0
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0

Commentaires : _____

4- Le délai pour recevoir les résultats m'apparaît raisonnable. (8)

Très en accord = 10 Très en désaccord = 0
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0

Commentaires : _____



5- Je suis satisfait des résultats obtenus. (10)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

6- Les résultats obtenus correspondent à ce que je m'attendais. (10)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

7- Les résultats de ce test ont un effet positif sur moi. (10)

Très positif = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très négatif = 0

Commentaires : _____

8- La présentation des résultats me situe sur les exigences de l'emploi que je vise. (11)

Très en accord = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très en désaccord = 0

Commentaires : _____

9- Ma perception générale du test est : (12)

Très positive = 10
10-----9-----8-----7-----6-----5-----4-----3-----2-----1-----0
Très négative = 0

Commentaires : _____



Autres commentaires :

