



Processus d'évaluation initiale par objectifs

Section de l'alphabétisation et de la formation de base
Direction de la préparation au milieu de travail
Ministère de l'Éducation et de la Formation

Mai 1997



© IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1998

**Pour commander des exemplaires
supplémentaires, veuillez contacter :**

Section de l'alphabétisation et de la
formation de base
Direction de la préparation au milieu de
travail
Ministère de l'Éducation et de la
Formation
900, rue Bay, Édifice Mowat, 23e étage
Toronto, ON M7A 1L2

416-326-5482 Téléphone
416-326-5505 Télécopieur
416-326-5493 ATS

Pour le public en général :

Les Publications de l'Ontario
880, rue Bay
Toronto ON M7A 1N8

416-326-5300 Téléphone
1-800-668-9938 Sans frais

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :
Processus d'évaluation initiale par objectifs [fichier d'ordinateur]

Publié aussi en anglais sous le titre: Goal-directed assessment.
Comprend des références bibliographiques
Également publ. en version imprimée sur le titre : Évaluation orientée par les
buts.
ISBN 0-7778-8167-5

1. Alphabétisation—Évaluation. I. Ontario. Section de l'alphabétisation et de la
formation de base.

LC149.G6214. 1998

374'.012'076

C98-964041-8

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Table des matières

Remerciements	iv
Introduction	1
Objet du présent manuel	2
Clientèle visée	3
Un manuel de base	4
Mode d'utilisation	4
Cadre d'évaluation	7
Qu'est-ce que l'évaluation?	8
Principales caractéristiques des bonnes pratiques d'évaluation	9
L'évaluation en transition	10
Objet de l'évaluation des apprenantes et apprenants	10
Raison d'être de l'évaluation initiale des apprenantes et apprenants	12
L'évaluation orientée par les buts en tant que	
processus d'évaluation initiale	13
Élaboration du plan de formation individualisé	17
Première étape : Recueillir des renseignements de base	20
Entrevue individuelle	21
Préparatifs	22
L'entrevue dirigée	23
Examen des expériences et points forts sur le plan scolaire	24
Examen des antécédents et points forts sur le plan professionnel	26
Détermination des compétences polyvalentes	28
Détermination des styles d'apprentissage préférés	30
Détermination des obstacles, des difficultés et du soutien requis	32
Fin de la première étape du processus d'évaluation	
orientée par les buts	34
L'étude de cas	34
Étude de cas	35
À vous de jouer	43
Deuxième étape : Déterminer les buts possibles	
à court et à long terme	45
Détermination de buts appropriés et réalisables	46
L'établissement de buts est fonction de la situation	
de l'apprenante ou de l'apprenant	47

L'établissement de buts est un processus complexe	48
Établissement de buts à court et à long terme	50
Recours aux outils d'orientation professionnelle	53
Fin de la deuxième étape du processus d'évaluation orientée par les buts	54
L'étude de cas	55
Étude de cas	55
À vous de jouer	61

Troisième étape : Évaluer les compétences nécessaires pour atteindre les buts fixés 64

Détermination des compétences dont les apprenantes et apprenants ont besoin pour atteindre leurs buts	65
Liens entre le processus d'évaluation orientée par les buts et une approche fondée sur les résultats d'apprentissage	65
Application de l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage à la troisième étape du processus d'évaluation orientée par les buts	66
Évaluation des compétences dont les apprenantes et apprenants en chômage ont besoin pour atteindre leurs buts	68
Évaluation des compétences dont les apprenantes et apprenants qui ont un emploi ont besoin pour atteindre leurs buts	72
Fin de la troisième étape du processus d'évaluation orientée par les buts	75
L'étude de cas	75
Étude de cas	76
À vous de jouer	82

Quatrième étape : Évaluer les réalisations de l'apprenante ou de l'apprenant 85

Situation actuelle de l'apprenante ou de l'apprenant	85
Évaluation en fonction des résultats d'apprentissage	86
Maintien du climat de confiance	86
Sélection des outils d'évaluation appropriés	88
Utilisation de tests normalisés	88
Utilisation de méthodes non-traditionnelles d'évaluation	93
Fin de la quatrième étape du processus d'évaluation orientée par les buts	96
L'étude de cas	96
Étude de cas	96
À vous de jouer	106

Cinquième étape : Déterminer les lacunes et planifier un programme de formation 109

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
---------	---------	---------	---------	---------

Préparatifs en vue de la dernière rencontre	110
Rencontre avec l'apprenante ou l'apprenant pour la cinquième étape	110
Détermination des lacunes de l'apprenante ou de l'apprenant	111
Planification d'un programme de formation approprié	112
Examen des choix en matière de formation	112
Mise en oeuvre du plan de formation individualisé	114
Fin de la cinquième étape du processus d'évaluation orientée par les buts	114
L'étude de cas	115
Étude de cas	115
À vous de jouer	124
<i>Annexe 1 : Plan de formation individualisé</i>	127
<i>Annexe 2 : Références</i>	131
<i>Annexe 3 : Bibliographie</i>	134

Remerciements

La création et la production du document *Évaluation orientée par les buts : Processus d'évaluation initiale* a été rendue possible grâce aux efforts, aux connaissances, aux compétences et aux conseils des coordonnatrices et coordonnateurs de l'Ontario. Leur apport est grandement apprécié.

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
---------	---------	---------	---------	---------

Introduction

L'évolution du secteur de l'évaluation est porteuse de bonnes nouvelles. Il y a dix ans, cette question suscitait peu d'intérêt. Aujourd'hui, non seulement on s'y intéresse, mais des recherches et des expériences considérables sont menées et une variété de pratiques ont cours... Nous commençons à comprendre que l'évaluation comporte plus que des tests, que ce qu'un test peut apprendre n'est qu'une partie d'un tout¹.

Objet du présent manuel

Le présent document, intitulé *Évaluation orientée par les buts : Processus d'évaluation initiale*, décrit les premiers stades d'un processus d'évaluation visant à documenter les acquis des apprenantes et apprenants des programmes d'alphabétisation et ce qu'elles et ils ont encore à accomplir afin d'atteindre des buts précis. Il s'inspire des stratégies élaborées dans le cadre des mesures d'adaptation de la main-d'oeuvre prises en Ontario entre 1992 et 1995 et, notamment, des travaux de Charles Craig et Stan Jones. Il établit un cadre et une approche pratique que les coordonnatrices et coordonnateurs et les évaluatrices et évaluateurs pourront utiliser aux fins de l'évaluation initiale de tous les apprenantes et apprenants, qu'ils soient en chômage ou non.

Bien que ce document analyse brièvement les questions plus générales touchant l'évaluation des apprenantes et apprenants à différents stades du processus d'apprentissage, il met l'accent sur l'évaluation initiale, qui a généralement lieu avant l'inscription ou peu après le début du programme d'alphabétisation et fait intervenir l'établissement ou une amorce d'établissement des buts, des habiletés, des intérêts et des besoins de l'apprenante ou de l'apprenant.

L'évaluation initiale peut être formelle ou informelle et peut se faire en une seule rencontre ou en une série de rencontres. Elle permet à l'apprenante ou à l'apprenant et à l'évaluatrice ou à l'évaluateur de recueillir les renseignements nécessaires à l'établissement de buts réalistes et d'un plan d'apprentissage et de formation viable.

Le présent manuel ne prescrit pas de méthode d'inscription ou d'évaluation particulière, pas plus qu'il n'impose d'outils d'évaluation précis. La recherche et la pratique révèlent que l'évaluation de l'apprentissage peut se faire de multiples façons. Les procédés, méthodes et outils que vous choisirez seront fonction des besoins de chaque apprenante et apprenant et de ceux de l'entreprise. Par conséquent, le présent manuel présente un ensemble de méthodes et d'outils de collecte de données visant l'évaluation initiale d'une apprenante ou d'un apprenant.

Les éducatrices et éducateurs des adultes ont constaté que les coordonnatrices et coordonnateurs ne peuvent pas se fier aux mesures pédagogiques traditionnelles pour évaluer l'apprentissage. Ces mesures normalisées fournissent rarement le genre de renseignements pertinents aux buts que s'est fixés la personne pas plus qu'aux objectifs du programme. Par conséquent, les coordonnatrices et coordonnateurs recherchent des pratiques et des outils d'évaluation qui donnent plus d'information aux apprenantes et apprenants ainsi qu'aux formatrices et formateurs et qui sont également acceptables pour les établissements d'enseignement, les employeurs et les bailleurs de fonds. Le présent manuel reflète cette façon d'aborder l'évaluation.

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
---------	---------	---------	---------	---------

L'évaluation est l'une des questions les plus importantes et les plus urgentes qu'ait à résoudre le milieu de l'alphabétisation. Nous ne cessons d'entendre et de dire que nous devons réformer l'évaluation².

Clientèle visée

Le présent manuel s'adresse aux évaluatrices et évaluateurs ainsi qu'aux personnes qui dispensent des cours d'alphabétisation aux chômeuses et chômeurs, aux travailleuses et travailleurs ainsi qu'à tout un éventail d'apprenantes et apprenants en alphabétisation. Il sera également utile à des gestionnaires de programmes et à des administrateurs.

Il présente un modèle pratique qui vous permettra d'évaluer les réalisations des apprenantes et apprenants d'une manière qui répond à leurs besoins et tient compte de leurs buts. Il vous fournit un cadre général pour l'évaluation initiale et l'établissement d'un plan de formation individualisé. Le processus d'évaluation aidera les apprenantes et apprenants à façonner leur plan d'études ou de formation sans égard au fournisseur de services.

Évaluation orientée par les buts : Processus d'évaluation initiale vous explique, étape par étape, un processus d'évaluation qui, comme le laisse entendre le titre, est orienté par le ou les buts particuliers de l'apprenante ou de l'apprenant.

Lorsque vous travaillez auprès de travailleuses et de travailleurs touchés par la fermeture d'une usine ou la rationalisation des effectifs, ce processus vous aidera à évaluer les acquis et les buts de celles et ceux qui s'appêtent à occuper un nouvel emploi, ou à suivre un programme de formation professionnelle ou des études postsecondaires.

En milieu de travail, ce processus vous aidera à évaluer les travailleuses et travailleurs qui veulent être plus efficaces au travail, satisfaire aux nouvelles exigences d'un emploi, progresser au sein de l'entreprise ou se préparer pour l'avenir.

Dans d'autres genres de situations, ce processus vous fournira un cadre d'évaluation qui vous permettra d'aider les apprenantes et apprenants à élaborer des plans de formation en fonction de leurs buts personnels.

En tant que coordonnatrice ou coordonnateur, vous trouverez utile le présent manuel en ce qu'il :

- ◆ présente un cadre permettant de déterminer les objectifs et les principales caractéristiques de l'évaluation d'une apprenante ou d'un apprenant;
- ◆ expose une méthode d'évaluation initiale;
- ◆ informe au sujet des étapes d'un processus d'évaluation orientée par les buts;
- ◆ présente différents outils d'évaluation;
- ◆ indique comment mettre en oeuvre un processus d'évaluation orientée par les buts;
- ◆ suggère comment élaborer un plan de formation individualisé;
- ◆ détermine les problèmes qui peuvent survenir au moment d'élaborer et de mettre en oeuvre un processus d'évaluation orientée par les buts;
- ◆ montre comment appliquer les étapes du processus d'évaluation orientée par les buts à votre propre situation.

Le processus exposé ici est générique. Vous pouvez l'utiliser en tout ou en partie auprès d'une variété d'apprenantes et d'apprenants.

Un manuel de base

À l'instar du domaine de l'évaluation, le présent manuel évoluera constamment. Point de départ à un dialogue concernant l'évaluation des apprenantes et apprenants en général et l'évaluation initiale en particulier, il vous invite à jeter un regard neuf sur l'évaluation.

En outre, les coordonnatrices et coordonnateurs de l'Ontario élaborent actuellement des méthodes permettant d'évaluer les besoins, les buts et les réalisations des apprenantes et apprenants en fonction d'une approche fondée sur les résultats d'apprentissage.

Le présent manuel tente d'amorcer l'établissement de liens entre l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage et des stades précis de l'évaluation orientée par les buts.

Mode d'utilisation

Évaluation orientée par les buts : Processus d'évaluation initiale comporte une introduction, six chapitres, un plan de formation individualisé vierge, des références et une bibliographie.

La première partie du manuel décrit en bref :

- ◆ ce qu'est l'évaluation;
- ◆ les objectifs de l'évaluation des apprenantes et apprenants;
- ◆ l'importance de l'évaluation initiale des apprenantes et apprenants;
- ◆ ce qu'est l'évaluation orientée par les buts.

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Le reste du manuel décrit chaque étape du processus d'évaluation orientée par les buts et examine un ensemble de procédés et d'outils que vous pourriez utiliser à chaque étape.

S'appuyant sur les renseignements présentés au chapitre précédent, chaque chapitre décrit d'abord :

- les **intrants**, ce dont vous aurez besoin avant de commencer;
- le **processus**, les étapes que vous devrez suivre;
- les **résultats**, ce que vous réaliserez.

Dans la mesure du possible, le manuel fait état de pratiques et d'outils que les fournisseurs de services d'alphabétisation en Ontario ont élaborés ou qu'ils utilisent actuellement. En outre, chaque chapitre comprend des citations et des anecdotes de coordonnatrices et coordonnateurs ainsi que d'apprenantes et apprenants.

L'étude de cas

Chaque étape d'*Évaluation orientée par les buts* : *Processus d'évaluation initiale* comprend une étude de cas qui illustre une façon de mettre en application les principes énoncés dans l'étape en question.

À mesure que vous progressez dans le manuel, vous suivrez l'étude de cas de Bina, coordonnatrice de l'alphabétisation en milieu de travail, et de Gloria, travailleuse mise à pied. Bina et Gloria travaillent ensemble à évaluer les acquis et les points forts de Gloria en tenant compte de ses buts, de ses besoins et de ses intérêts. Même si l'évaluation orientée par les buts peut être utilisée auprès d'apprenantes et apprenants de tous les niveaux de compétence, Gloria utilisera ce processus pour se préparer à entreprendre des études postsecondaires.

L'étude de cas ne se propose pas de dicter la façon dont vous devriez faire l'évaluation orientée par les buts auprès d'une apprenante ou d'un apprenant. Elle se veut plutôt un complément aux renseignements de base présentés à chaque étape du processus d'évaluation orientée par les buts.

À vous de jouer

Après que vous aurez lu chaque étape et suivi les procédures d'évaluation énoncées dans l'étude de cas sur Gloria et Bina, vous aurez l'occasion de mettre en pratique des stratégies d'évaluation orientée par les buts dans le cadre de votre propre travail. Vous trouverez un plan de formation individualisé vierge à l'annexe 1.

Renseignements personnels

Nom

Adresse

Téléphone

Autres

Renseignements de base

Expériences et points forts sur
le plan scolaire

Antécédents et points forts sur
le plan professionnel

Renseignements généraux

Date de l'évaluation

Évaluatrice/évaluateur

Compagnie

Lieu

Autres

Compétences polyvalentes

Style d'apprentissage préféré

Obstacles et difficultés

Soutien requis

Sciences

Sciences

Signature de l'évaluatrice/évaluateur

Signature de l'apprenante/apprenant

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
---------	---------	---------	---------	---------

Cadre d'évaluation

Intrants

Pour amorcer le présent chapitre, vous devrez :

- ◆ vous engager à faire une évaluation significative des réalisations des apprenantes et apprenants.

Processus

Dans le présent chapitre, vous apprendrez :

- ◆ la signification de l'évaluation des apprenantes et apprenants et ses principales caractéristiques;
- ◆ l'évolution du domaine de l'évaluation de l'apprenant et l'apprenante;
- ◆ l'objet de l'évaluation des apprenantes et apprenants à différents stades d'un programme d'apprentissage;
- ◆ l'objet et l'importance de l'évaluation initiale;
- ◆ les caractéristiques et l'importance du processus d'évaluation orientée par les buts et d'un plan de formation individualisé.

Résultats

À la fin du chapitre, vous pourrez :

- ◆ discuter de l'objet et de l'importance de l'évaluation des apprenantes et apprenants;
- ◆ décrire le processus d'évaluation orientée par les buts comme moyen de faire une évaluation initiale des apprenantes et apprenants en alphabétisation.

Qu'est-ce que l'évaluation?

Pour Santopietro (1991), l'évaluation désigne le processus par lequel les éducatrices et éducateurs obtiennent des apprenantes et apprenants des renseignements sur leurs compétences, leurs antécédents et leurs buts et, ce faisant, ils apprennent à les connaître.

Ecclestone (1994), insistant sur l'éducation permanente et l'enseignement supérieur, décrit l'évaluation comme un moyen de mesurer des données pertinentes en regard d'une norme ou d'une échelle. Les données fiables sur le rendement d'une apprenante ou d'un apprenant peuvent prendre différentes formes, notamment les résultats de tests traditionnels ou le portfolio décrivant ses réalisations. Le rendement d'une apprenante ou d'un apprenant peut s'évaluer en fonction de normes ou d'échelles qui se présentent sous l'une ou l'autre des formes suivantes :

- 1 Groupe de personnes ou autre personne. *L'apprenante ou l'apprenant peut-elle ou il convertir des fractions en décimales mieux qu'un groupe nombreux de personnes ou qu'une autre personne ayant accompli la même tâche?*

Ce genre de norme met l'accent sur la comparaison entre le rendement d'une apprenante ou d'un apprenant et celui d'autres personnes plutôt que sur la mesure du rendement d'une apprenante ou d'un apprenant en fonction de normes spécifiques. L'évaluation normative, qui consiste à examiner le rendement d'une personne par rapport au rendement moyen de nombreuses personnes, est souvent utilisée pour choisir des apprenantes et apprenants en classant leur rendement en ordre de préférence.

- 2 Critère absolu : *L'apprenante ou l'apprenant peut-elle ou il convertir une liste de 15 fractions en décimales avec un taux d'exactitude de 90 %?*

Le critère absolu ne suppose pas la comparaison du rendement d'une apprenante ou d'un apprenant à celui d'autres personnes, mais a plutôt recours à des normes extérieures qui donnent des indications précises sur ce qu'une apprenante ou un apprenant peut faire. De telles évaluations fournissent aux apprenantes et apprenants ainsi qu'aux évaluatrices et évaluateurs des renseignements sur la mesure dans laquelle le rendement de l'apprenante ou de l'apprenant reflète les compétences nécessaires pour atteindre des buts particuliers.

- 3 Acquis de l'apprenante ou de l'apprenant : *L'apprenante ou l'apprenant a-t-elle ou il plus de facilité à convertir des fractions en décimales maintenant qu'avant le début du programme d'apprentissage?*

L'évaluation par rapport à une performance antérieure fait intervenir des normes auto-définies pour que les apprenantes et apprenants notent leurs propres améliorations et établissent leurs propres cibles.

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Les fournisseurs de services d'alphabétisation utilisent souvent une combinaison de ces trois formes d'évaluation pour évaluer le rendement des apprenantes et apprenants à différents stades du programme d'apprentissage.

Du côté de l'enseignement en milieu de travail, Jurmo (1995) considère l'évaluation comme l'un des multiples outils décisionnels mis à la disposition des principaux intéressés, notamment la direction, les travailleuses et travailleurs, les représentantes et représentants syndicaux et les fournisseurs de services de formation. L'évaluation peut être utilisée pour :

- ◆ déterminer les buts et les capacités de l'organisme et des travailleuses et travailleurs touchés en matière d'apprentissage;
- ◆ planifier les stratégies d'utilisation des ressources extérieures pour atteindre ces buts;
- ◆ contrôler et réviser ces stratégies.

... l'évaluation a beaucoup en commun avec les outils de contrôle utilisés pour « la gestion de la qualité totale » et les approches connexes servant au développement organisationnel qui mettent l'accent sur la planification continue et l'amélioration des opérations pour répondre aux besoins de la clientèle³.

Principales caractéristiques des bonnes pratiques d'évaluation

Selon Fingeret et Jurmo (1989) et Lytle (1988), l'évaluation doit s'appuyer sur les réalisations et les habiletés des apprenantes et apprenants plutôt que sur leurs lacunes. Elle devrait permettre aux apprenantes et apprenants de préciser leurs connaissances et leurs capacités.

Beaucoup de programmes d'alphabétisation soutiennent ce point de vue en reconnaissant officiellement les acquis des adultes.

Selon Lytle (1988), la mise à jour des principes d'évaluation repose sur des approches orientées vers les apprenantes et apprenants qui mettent l'accent sur la participation. Ces approches témoignent d'un respect envers les apprenantes et apprenants en alphabétisation en tenant compte de leurs besoins et aspirations et en les encourageant à participer en tant que partenaires à part entière au processus d'évaluation. Les apprenantes et apprenants qui participent activement à l'évaluation de leur apprentissage sont plus susceptibles d'avoir un sentiment d'appartenance à l'égard de ce processus et de travailler plus fort pour réussir.

L'évaluation en transition

Le domaine de l'évaluation des apprenantes et apprenants est en constante évolution. Au cours des dernières années, les coordonnatrices et coordonnateurs de même que les chercheuses et chercheurs ont examiné différents outils et pratiques d'évaluation. Beaucoup ont jugé nécessaire de trouver des solutions de rechange aux méthodes normalisées. Elles et ils favorisent l'utilisation de méthodes non-traditionnelles ou de pratiques d'évaluation plus authentiques qui transcendent les procédures normalisées.

L'évaluation authentique a pour objet d'évaluer les aptitudes à lire, à écrire et à compter dans des contextes semblables aux situations réelles où ces aptitudes sont utilisées⁴.

Les coordonnatrices et coordonnateurs de même que les chercheuses et chercheurs s'emploient à élaborer des pratiques d'évaluation qui contribuent à l'apprentissage. Elles et ils utilisent une variété d'outils d'évaluation, tels que les portfolios qui documentent le travail ou les activités des apprenantes et apprenants, pour rendre compte de la mesure dans laquelle les apprenantes et apprenants utilisent réellement leurs compétences de base dans différentes situations.

Une activité où chaque apprenante et apprenant choisit parmi plusieurs la bonne réponse à une question fondée sur un extrait de plusieurs paragraphes contribue peu à l'alphabétisation et à l'utilisation des aptitudes à lire et à écrire à l'école, dans la collectivité et au travail⁵.

Les responsables des programmes d'alphabétisation en milieu de travail élaborent des pratiques et des outils d'évaluation sur mesure qui comprennent des situations, des tâches et des documents spécifiques reliés au milieu de travail. Les lieux de travail utilisent ces outils pour aider les travailleuses et travailleurs à déterminer de quelle formation elles et ils ont besoin pour mieux faire leur travail et atteindre des buts personnels plus généraux.

De même, les coordonnatrices et coordonnateurs de d'autres secteurs mettent l'accent sur la nécessité d'élaborer de nouvelles approches pour évaluer les apprenantes et apprenants adultes des programmes d'alphabétisation.

Objet de l'évaluation des apprenantes et apprenants

Selon le stade du processus d'apprentissage où elle se fait, l'évaluation des apprenantes et apprenants vise *différents* objectifs. En outre, différentes techniques et méthodes sont utilisées selon l'objectif poursuivi.

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Évaluation initiale des apprenantes et apprenants

L'évaluation avant le début d'un programme d'apprentissage vous permet d'examiner, avec l'apprenante ou l'apprenant, ses acquis et ses compétences actuelles. L'évaluation initiale permet également aux apprenantes et apprenants :

- ◆ d'explorer et d'établir des buts d'apprentissage;
- ◆ d'examiner les compétences et les connaissances nécessaires pour les atteindre;
- ◆ d'établir un plan d'action.

Évaluation continue

L'évaluation pendant un programme d'apprentissage vous permet d'examiner, avec l'apprenante ou l'apprenant :

- ◆ la mesure dans laquelle elle ou il se dirige vers son but;
- ◆ ce qu'elle ou il pourrait améliorer;
- ◆ la mesure dans laquelle le programme d'apprentissage répond à ses besoins d'apprentissage.

Évaluation à la fin du programme

L'évaluation à la fin d'un programme d'apprentissage vous permet d'examiner, avec l'apprenante ou l'apprenant, si elle ou il :

- ◆ a acquis certaines compétences ou qualifications;
- ◆ a atteint ses buts;
- ◆ est satisfait de son expérience.

Peu importe à quel stade du programme d'apprentissage elle a lieu, l'évaluation a surtout pour objet de vous donner, ainsi qu'à l'apprenante ou à l'apprenant, l'occasion d'évaluer ses acquis et ses compétences actuelles au moment d'établir des buts professionnels, éducationnels et personnels réalistes et précis.

Malgré les différences dans les objectifs, les méthodes et les outils d'évaluation des apprenantes et apprenants, les coordonnatrices et coordonnateurs conviennent que l'évaluation devrait être un processus continu.

Ce que l'évaluation vise est général et complexe : fournir des renseignements qui permettront aux formatrices et formateurs de planifier les programmes, aux apprenantes et apprenants de déterminer leurs progrès vers la réalisation de leurs buts, aux gestionnaires et au personnel des programmes à déterminer leur incidence sur la vie des apprenantes et apprenants et aux bailleurs de fonds d'assurer la responsabilité et la réussite du programme⁶.

Raison d'être de l'évaluation initiale des apprenantes et apprenants

L'évaluation initiale des apprenantes et apprenants a pour objet principal de déterminer puis d'évaluer le plus précisément et le plus exhaustivement possible les compétences, les connaissances, les aptitudes et les intérêts de l'apprenante ou de l'apprenant en regard de ses buts individuels. Effectuée principalement à l'intention de l'apprenante ou de l'apprenant, l'évaluation initiale peut se faire en fonction de normes extérieures ou de normes établies par les apprenantes et apprenants.

L'évaluation initiale aide les apprenantes et apprenants à établir des buts réalistes et appropriés en matière de formation ou de carrière ou des objectifs plus généraux selon des renseignements clairs concernant leurs aptitudes actuelles et celles dont elles et ils ont besoin pour atteindre des buts précis. Effectuée principalement pour l'apprenante ou l'apprenant, l'évaluation initiale lui fournit des renseignements qu'elle ou il peut utiliser pour faire les bons choix. Elle donne également aux évaluatrices et évaluateurs ainsi qu'aux formatrices et formateurs des renseignements qui influenceront sur le contenu des cours, les curriculums, le matériel pédagogique et les méthodes d'enseignement.

L'évaluation initiale vous permettra de déterminer :

- ◆ les compétences, les connaissances, les aptitudes et les habiletés que les apprenantes et apprenants ont déjà ou croient avoir;
- ◆ ce que les apprenantes et apprenants veulent et doivent savoir ou faire pour être efficaces au travail, à la maison et dans la collectivité;
- ◆ les buts que se sont fixés les apprenantes et apprenants;
- ◆ ce dont les apprenantes et apprenants ont besoin pour atteindre leurs buts;
- ◆ ce que les apprenantes et apprenants s'attendent à retirer du programme.

En bref, à la fin de l'évaluation initiale, l'apprenante ou l'apprenant devrait être en mesure de répondre aux questions suivantes :

- ◆ *Quel est mon objectif?*
- ◆ *Quelle est ma situation actuelle?*
- ◆ *Comment atteindre mon objectif?*

Pour John MacLaughlin, chef du programme de formation préparatoire du Metro Toronto Movement for Literacy, l'évaluation initiale permet aux apprenantes et apprenants d'élaborer un

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

plan clair et réaliste qui les conduira de l'alphabétisation à des possibilités de formation plus avancées ou à un emploi.

L'évaluation initiale exige que les apprenantes et apprenants réfléchissent sur de nombreux aspects de leurs traits personnels et de leurs expériences passées. Ce processus jette les bases qui permettront aux apprenantes et apprenants de comprendre le pouvoir de l'auto-évaluation et la façon dont elle peut leur donner l'impression qu'elles et ils maîtrisent leur vie. Parce que les apprenantes et apprenants sont susceptibles de faire face à de nombreux changements dans leur travail et leur vie personnelle, ce sentiment de contrôle sera constamment remis en cause.

Les normes fondamentales de qualité du ministère de l'Éducation et de la Formation

Une évaluation initiale efficace aide les responsables des programmes d'alphabétisation à satisfaire à de nombreuses normes fondamentales de qualité visant les programmes d'alphabétisation établies par la Direction de la préparation au milieu de travail du ministère de l'Éducation et de la Formation. Cinq des 18 normes mettent l'accent sur les aspects suivants :

- ◆ évaluation de l'apprentissage qui fait intervenir l'apprenante ou l'apprenant, évalue ses progrès de façon continue et contribue à son développement;
- ◆ engagement envers les apprenantes et apprenants en leur fournissant les occasions de bâtir leur indépendance, de former leur esprit critique et d'acquérir des compétences en résolution de problèmes;
- ◆ respect pour les apprenantes et apprenants en leur fournissant un milieu d'apprentissage favorable et en faisant des observations constructives sur leurs réalisations;
- ◆ accès et équité en adaptant les procédés, les systèmes et les pratiques d'apprentissage pour qu'ils répondent aux besoins de chaque apprenante et apprenant;
- ◆ approches et méthodes orientées vers les apprenantes et apprenants afin de leur permettre de diriger leur apprentissage.

L'évaluation orientée par les buts en tant que processus d'évaluation initiale

Même si les méthodes et outils d'évaluation doivent demeurer souples pour répondre aux besoins des apprenantes et apprenants, les fournisseurs de services d'alphabétisation peuvent tirer parti du cadre d'évaluation que le processus d'évaluation orientée par les buts contribue à mettre en place.

Le processus d'évaluation orientée par les buts comporte cinq étapes. Dans le cadre de ce processus d'évaluation initiale, vos stratégies et outils sont façonnés en fonction des buts précis de chaque apprenante et apprenant. En outre, les buts spécifiques de chaque apprenante et apprenant deviennent les principaux objectifs de son programme de formation.

Pour apprendre facilement, la plupart des adultes doivent se concentrer sur un but d'apprentissage précis. Toute formation, qu'il s'agisse d'enseignement de base, de cours préparatoires ou de formation professionnelle, doit être orientée vers l'étape suivante⁷.

Par exemple, le but principal des chômeuses et des chômeurs est habituellement de trouver un emploi le plus rapidement possible. Ainsi, lorsque vous et l'apprenante ou l'apprenant décidez qu'une formation professionnelle spécifique est nécessaire, le recyclage doit alors être présenté comme un facteur qui contribue à la réalisation du but premier de l'apprenante ou de l'apprenant qui est de réintégrer le marché du travail. De même, lorsqu'une mise à jour des compétences de base est requise, cette mise à jour doit également être présentée comme une première étape vers un emploi, la formation professionnelle ou l'éducation postsecondaire.

En milieu de travail, l'évaluation des apprenantes et apprenants est également façonnée et déterminée par les buts de l'entreprise ou de l'organisme. Ces buts sont habituellement reliés à des fonctions professionnelles ainsi qu'à des enjeux plus généraux touchant le milieu de travail, notamment le travail d'équipe, la résolution de problèmes et les communications interpersonnelles. L'évaluatrice et l'évaluateur doit alors s'efforcer d'établir un équilibre entre les buts et objectifs personnels de l'apprenante ou de l'apprenant et ceux de l'entreprise dans le plan de formation individuel de l'apprenante ou de l'apprenant.

En tant que processus d'évaluation initiale, l'évaluation orientée par les buts donne aux apprenantes et apprenants une idée nette et précise de leurs besoins en matière d'apprentissage en regard de leurs buts professionnels, éducationnels et personnels. Elle permet également aux apprenantes et apprenants, aux évaluatrices et évaluateurs ainsi qu'aux formatrices et formateurs d'élaborer une stratégie réaliste pour atteindre ces buts et objectifs.

Le processus d'évaluation orientée par les buts comprend les grands principes de l'éducation des adultes, notamment les suivants :

- ◆ **Les adultes devraient participer activement à leur apprentissage.**
- ◆ **Les éducatrices et éducateurs apprennent des apprenantes et apprenants et avec elles et eux.**
- ◆ **Les adultes apprennent lorsqu'elles et ils perçoivent un besoin d'apprendre.**
- ◆ **Ce qui est appris devrait, dans la plupart des cas, avoir une valeur pratique.**
- ◆ **Les adultes participent à l'établissement de leurs buts d'apprentissage.**
- ◆ **L'apprentissage repose sur ce que les adultes savent déjà.**
- ◆ **L'évaluation initiale et l'évaluation des progrès devraient faire intervenir les apprenantes et apprenants et être fondées sur des buts clairement définis.**
- ◆ **L'apprentissage est un processus qui dure toute la vie.**

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

◆ **Les adultes veulent que leur apprentissage soit reconnu⁸.**

Caractéristiques du processus en cinq étapes

Dans le cadre du processus d'évaluation orientée par les buts, les buts spécifiques de l'apprenante ou de l'apprenant constituent le fondement de la stratégie et du programme d'enseignement. En outre, en définissant clairement les acquis, il devient possible d'élaborer ou de choisir le programme de formation le plus approprié pour combler l'écart entre la situation actuelle des apprenantes et apprenants et les objectifs qu'elles et ils souhaitent atteindre.

En appliquant le processus d'évaluation orientée par les buts, vous pouvez utiliser des méthodes de recherche quantitative et qualitative ainsi qu'un large éventail d'outils, notamment des tests, des entrevues, des auto-évaluations, des listes de contrôle, des répertoires, des tâches reliées à l'emploi et des modèles de textes, selon l'apprenante ou l'apprenant ainsi que le contexte.

Le processus d'évaluation orientée par les buts met l'accent sur cinq éléments :

- 1 les antécédents personnels, scolaires et professionnels de l'apprenante ou de l'apprenant;
- 2 les buts à court et à long terme de l'apprenante ou de l'apprenant;
- 3 les compétences requises pour atteindre ces buts;
- 4 les aptitudes actuelles de l'apprenante ou de l'apprenant;
- 5 les lacunes dans les compétences de l'apprenante ou de l'apprenant et le plan d'action pour atteindre ses buts.

Un processus axé sur l'apprenante ou l'apprenant

L'évaluation orientée par les buts est orientée et axée sur l'apprenante ou l'apprenant. En tant que principaux intéressés, les apprenantes et apprenants jouent un rôle actif dans l'établissement des buts et des activités d'évaluation. Ce que vous évaluez repose sur les buts des apprenantes et apprenants et sur leurs besoins en alphabétisation à l'intérieur des contextes qu'elles et ils définissent. Façonné principalement par les apprenantes et apprenants, le processus leur appartient et vous, l'évaluatrice ou l'évaluateur, jouez le rôle d'agente ou d'agent d'intervention et d'information.

L'établissement de liens entre le travail et l'apprentissage n'empêche pas une approche orientée vers l'apprenante ou l'apprenant. Cependant, vous devez vous assurer que les travailleuses et travailleurs participent à part entière à l'établissement des buts pour que le programme soit axé sur des buts qui leur semblent significatifs et motivants.

Un processus participatif

L'évaluation orientée par les buts exige la participation active de l'apprenante ou de l'apprenant et de l'évaluatrice ou de l'évaluateur. Selon Lytle, Belzer, Schultz et Vannozzi (1989), une relation fondée sur la collaboration sous-tend la participation active des apprenantes et apprenants et des évaluatrices et évaluateurs qui partagent ainsi le pouvoir. Les apprenantes et apprenants ont donc une importante responsabilité quant à la prise de décisions relatives au programme.

L'évaluation participative s'écarte souvent des expériences antérieures d'apprentissage à l'école et, par conséquent, va à l'encontre des attentes de la plupart des apprenantes et apprenants adultes... Elle peut donc être encourageante et stimulante pour les apprenantes et apprenants adultes mais en même temps provoquer des conflits en créant de nouveaux rôles et de nouveaux rapports de force⁹.

Vous aurez peut-être à relever le défi d'assurer la participation continue de l'apprenante ou de l'apprenant pendant tout le processus d'évaluation.

Participant à un programme d'éducation en milieu de travail destiné au personnel de premier échelon d'une franchise en restauration rapide, James s'est senti angoissé lorsque l'évaluatrice lui a demandé de définir ses buts, ses besoins, ses réalisations et ses intérêts personnels. On n'avait pas l'habitude de lui demander d'exprimer ses opinions librement et de souligner ses points forts.

Un processus qui demande du temps et de l'énergie

Effectuée avant l'inscription, l'évaluation orientée par les buts demande du temps et du travail. Cependant, dans la plupart des cas, il faudra tout au plus deux entrevues initiales pour recueillir les renseignements essentiels.

Il arrivera souvent que vous n'ayez pas le temps de recueillir les renseignements aux fins de l'évaluation, surtout en milieu de travail. Dans ces cas, la recherche de renseignements pourrait se poursuivre pendant le programme de formation de base, dans le contexte du programme et des objectifs pédagogiques.

Par exemple, la poursuite d'études ou la recherche d'un emploi précis à long terme pourrait être intégré dans le plan et le programme de formation de l'apprenante ou de l'apprenant.

Un processus fondé sur les résultats

Le processus d'évaluation orientée par les buts comprend une approche fondée sur les résultats d'apprentissage, qui énoncent les compétences, les connaissances et les comportements qu'une apprenante ou un apprenant peut démontrer. Ils représentent des éléments importants de l'apprentissage intégré qui peuvent être accomplis, mesurés et vérifiés.

Afin de déterminer les réalisations importantes d'une apprenante ou d'un apprenant, le ministère de l'Éducation et de la Formation met en place des résultats d'apprentissage, notamment en

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

communications, en mathématiques ainsi qu'en perfectionnement personnel et professionnel. En voici des exemples :

- ◆ présenter et promouvoir des idées au moyen de différentes formes de communication;
- ◆ utiliser les moyens appropriés à l'apprentissage appropriés pour faciliter le calcul;
- ◆ employer les compétences en autogestion qui favorisent l'efficacité en milieu de travail.

Au moyen de l'évaluation orientée par les buts, l'évaluatrice ou l'évaluateur détermine les aptitudes actuelles de l'apprenante ou de l'apprenant, ses points forts et ses préférences en matière d'apprentissage, ses acquis, ses buts immédiats et à long terme ainsi que les exigences reliées à ses buts. Le plan de formation individualisé qui en résulte énonce les programmes requis pour la réalisation des buts de l'apprenante ou de l'apprenant, qui peuvent être propres à la personne ou cadrer parfaitement dans des cours généraux.

Au moyen des résultats d'apprentissage généralement reconnus aux fins de l'évaluation, vous contribuerez à faire en sorte que les apprenantes et apprenants ainsi que les fournisseurs de services disposent de renseignements significatifs et transférables concernant les réalisations des apprenantes et apprenants.

Élaboration du plan de formation individualisé

Le processus d'évaluation orientée par les buts débouche sur un plan de formation pour chaque apprenante et apprenant. Dans le plan de formation individualisé, vous établirez ce que l'apprenante ou l'apprenant doit savoir pour atteindre ses buts professionnels, éducationnels et personnels.

.....

Les apprenantes et apprenants profiteront de plans de formation individualisés, à long terme et réalistes qui :

- ◆ **reposent sur une évaluation individuelle de leurs besoins;**
 - ◆ **sont transférables d'un fournisseur de services de formation à un autre;**
 - ◆ **précisent les buts d'apprentissage dans un contexte de formation et d'emploi;**
 - ◆ **précisent les critères de sortie qui permettront à l'apprenante ou à l'apprenant de passer au palier de formation suivant ou à un emploi¹⁰.**
-

Le plan de formation donne aux apprenantes et apprenants un aperçu de leurs besoins individuels en matière d'apprentissage en regard de leurs buts professionnels, éducationnels et personnels. Il leur montre également ce que comprendra leur programme de formation.

Outil permettant de contrôler les progrès de l'apprenante ou de l'apprenant et l'efficacité du programme de formation, ce document écrit conclu d'un commun accord vous aide à tenir le cap. Le plan de formation devrait être passé en revue régulièrement et mis à jour à mesure que l'apprenante ou l'apprenant maîtrise les compétences et atteint ses buts spécifiques à court terme.

Pour Anna Cambone, évaluatrice au programme de formation préparatoire du Metro Toronto Movement for Literacy, un plan de formation individualisé constitue un outil utile de planification qui permet à l'apprenante ou à l'apprenant de négocier du temps et de l'aide financière. Les personnes concernées disposent d'un profil concret des buts de l'apprenante ou de l'apprenant et de l'échéancier établi pour les atteindre.

Élément d'un portfolio d'éducation permanente

Même si vous élaborez un plan de formation avec une apprenante ou un apprenant, celle-ci ou celui-ci n'entreprendra pas nécessairement un programme d'alphabétisation ou d'éducation en milieu de travail. L'apprenante ou l'apprenant qui décide d'attendre avant de commencer un programme de formation peut utiliser à une date ultérieure les renseignements consignés dans le plan de formation.

Le plan de formation peut devenir l'un des premiers éléments du portfolio de l'apprenante ou de l'apprenant, c'est-à-dire un échantillon utile du travail d'une apprenante ou d'un apprenant qui témoigne de ses efforts, de ses progrès et de ses réalisations dans un ou plusieurs domaines¹².

Le plan de formation individualisé de l'apprenant ou l'apprenant divise les renseignements en cinq catégories, qui comprennent les cinq étapes du processus d'évaluation orientée par les buts :

- 1 Renseignements de base concernant les antécédents scolaires et professionnels, les compétences polyvalentes, les obstacles, les difficultés et le soutien requis;
- 2 Les buts à court et à long terme;
- 3 Les exigences relatives aux buts ou les compétences nécessaires pour les atteindre;
- 4 Les réalisations actuelles dans les domaines des communications, des mathématiques, des sciences et du perfectionnement personnel et professionnel;
- 5 Les lacunes dans les compétences et le programme de formation suggéré.

PLAN DE FORMATION INDIVIDUALISÉ		<i>Page 1</i>	
		<i>Page 2</i>	
<i>Renseignements personnels</i>		<i>Renseignements généraux</i>	
<i>Nom</i>		<i>Date de l'évaluation</i>	
<i>Adresse</i>		<i>Évaluatrice/évaluateur</i>	
		<i>Compagnie</i>	
<i>Téléphone</i>		<i>Lieu</i>	
<i>Autres</i>		<i>Autres</i>	
<i>Renseignements de base</i>			
<i>Expériences et points forts sur le plan scolaire</i>		<i>Compétences polyvalentes</i>	
<i>Antécédents et points forts sur le plan professionnel</i>		<i>Style d'apprentissage préféré</i>	
		<i>Obstacles et difficultés</i>	
		<i>Soutien requis</i>	
<i>Sciences</i>		<i>Sciences</i>	
		<i>Signature de l'évaluatrice/évaluateur</i>	
		<i>Signature de l'apprenante/apprenant</i>	

Première étape : Recueillir des renseignements de base

Intrants

Pour amorcer la première étape, vous devrez :

- ◆ comprendre la valeur, l'objet et les caractéristiques du processus d'évaluation orientée par les buts des apprenantes et apprenants en alphabétisation.

Processus

Dans le présent chapitre, vous apprendrez comment :

- ◆ examiner les expériences scolaires d'une apprenante ou d'un apprenant;
- ◆ examiner les expériences professionnelles d'une apprenante ou d'un apprenant;
- ◆ déterminer les compétences polyvalentes d'une apprenante ou d'un apprenant;
- ◆ déterminer le style d'apprentissage que préfère l'apprenante ou l'apprenant;
- ◆ déterminer les obstacles et les difficultés auxquels fait face l'apprenante ou l'apprenant ainsi que les services de soutien dont elle ou il a besoin.

Résultats

À la fin du chapitre, vous pourrez :

- ◆ recueillir des renseignements de base pertinents au sujet d'une apprenante ou d'un apprenant dans un contexte propice à l'établissement de buts efficaces.

Entrevue individuelle

La première étape du processus d'évaluation orientée par les buts fait intervenir la collecte de renseignements de base au sujet d'une apprenante ou d'un apprenant dans le cadre d'une entrevue individuelle. C'est durant cette étape que vous établirez une relation de confiance. Il s'établit entre vous et l'apprenante ou l'apprenant un climat d'échange et de partage où vous apprenez à vous connaître¹³. L'entrevue individuelle donne aux apprenantes et apprenants l'occasion de faire part de leurs besoins de façon confidentielle. Le rapport personnel qui s'établit facilitera l'échange de renseignements pertinents sur lesquels seront fondés les buts professionnels, éducationnels et personnels.

Barbara McFater, évaluatrice au Peel Adult Learning Network (PALN) à Mississauga, parle souvent d'expériences personnelles pertinentes et appropriées pendant l'entrevue initiale. Elle trouve que cette façon de faire met les apprenantes et apprenants à l'aise et l'aide à mieux les connaître.

Il n'est pas rare que des apprenantes et apprenants adultes anticipent une nouvelle expérience en fonction de leurs expériences passées. Pour certaines et certains, l'entrevue initiale peut évoquer des souvenirs désagréables. Une apprenante ou un apprenant peut se sentir comme un enfant, angoissé ou intimidé. Elle ou il craint aussi d'être stéréotypé ou catégorisé.

Albert, qui suit actuellement des cours d'enseignement de base de la langue et du calcul aux adultes, se rappelle comment, quelques années auparavant, il avait eu honte lorsque son enseignante lui avait donné un test pour déterminer ce qu'il savait. «Après, elle m'a dit que j'étais le dernier de la classe.»

En milieu de travail, les apprenantes et apprenants associent souvent l'évaluation avec l'appréciation du rendement et peuvent l'envisager avec méfiance. Cependant, la plupart des apprenantes et apprenants, particulièrement celles et ceux qui prévoient entreprendre un apprentissage formel, apprécient de recevoir des indications détaillées et constructives sur leurs antécédents pour pouvoir établir des buts appropriés et réalisables.

Olga, une immigrante des États-Unis, suit actuellement des cours dans le cadre du programme Formation préparatoire à l'emploi (PFE). Ayant perdu son emploi de femme de ménage, Olga a discuté de ses antécédents avec un évaluateur en alphabétisation en milieu de travail et elle est convaincue que c'est ce qui l'a aidée à prendre une décision éclairée concernant sa préparation à des cours de recyclage en vue de devenir éducatrice adjointe à la petite enfance.

La première étape vous donne donc l'occasion de présenter un milieu favorable dans lequel les apprenantes et apprenants apprennent à considérer le processus d'évaluation comme un élément fondamental de leur apprentissage et à surmonter leur angoisse.

Susan Nielson, formatrice au Collège St. Lawrence de Brockville, attribue le succès de l'entrevue initiale en majeure partie à l'attitude de l'évaluatrice ou de l'évaluateur et à sa capacité de mettre les gens à l'aise. À son avis, l'un des premiers rôles de l'évaluatrice ou de l'évaluateur consiste à aider les apprenantes et apprenants à ne pas se sentir intimidés par le processus d'évaluation.

Pour établir un climat de confiance, vous pourriez vous asseoir à côté de l'apprenante ou de l'apprenant, plutôt qu'en face, pour qu'elle ou il voie ce que vous écrivez. Souvent, les évaluatrices et évaluateurs demandent aux apprenantes et apprenants de remplir elles-mêmes et eux-mêmes certaines parties du questionnaire. Cette technique peut vous donner une idée de la capacité d'écrire de l'apprenante ou de l'apprenant et assure sa participation dès le départ.

Mira Iannou du Collège Frontière de Toronto remet souvent une copie du formulaire d'entrevue aux apprenantes et apprenants avant l'entrevue et leur permet de la garder pendant l'entrevue.

Idéalement, la première étape de l'évaluation orientée par les buts devrait prendre au moins 45 minutes. Cependant, en raison des contraintes de temps et du grand nombre d'apprenantes et d'apprenants en milieu de travail, vous devrez décider quelle partie de la première étape vous pouvez abréger.

Préparatifs

Les préparatifs en vue de l'entrevue initiale peuvent se faire avant même votre première rencontre. Klassen et Robinson (1992) recommandent une telle préparation préalable afin que les apprenantes et apprenants puissent participer à l'entrevue de façon productive.

Au moment de prendre rendez-vous pour l'entrevue, vous pouvez demander aux apprenantes et apprenants de penser à leurs buts avant la première rencontre. En outre, certaines évaluatrices et certains évaluateurs suggèrent aux apprenantes et apprenants d'apporter des échantillons de lecture et d'écriture qui illustrent ce qu'elles et ils peuvent faire et les aspects où elles et ils ont besoin d'aide. Vous pouvez également demander aux apprenantes et apprenants d'apporter leurs certificats de formation et leurs bulletins scolaires.

Rencontre en personne

Au moment de votre rencontre, il est important de situer l'apprenante ou l'apprenant avant de lui poser des questions précises concernant ses antécédents. Vous devriez dire à l'apprenante ou à l'apprenant :

Choses à dire

- ◆ quel est l'objet du processus d'évaluation orientée par les buts;
- ◆ comment ce processus l'aidera;
- ◆ ce que comporte ce processus;
- ◆ comment se déroulera l'évaluation et combien de temps elle prendra;

- ◆ quel est son rôle dans l'entrevue et le processus d'évaluation;
- ◆ comment les résultats, inscrits dans un plan de formation individualisé, peuvent être utilisés comme élément d'un portfolio d'éducation permanente.

En milieu de travail, on peut influencer sur les buts qu'établissent les apprenantes et apprenants en leur faisant part des résultats de l'évaluation des besoins du milieu de travail.

Vous voudrez également discuter de la possibilité pour les apprenantes et apprenants de suivre des cours en milieu de travail pour améliorer leur situation professionnelle actuelle et future.

L'entrevue dirigée

Beaucoup d'évaluatrices et d'évaluateurs ont recours à l'entrevue dirigée et inscrivent les renseignements recueillis sur une feuille d'entrevue séparée. Lorsque vous posez des questions ouvertes et fermées, laissez les apprenantes et apprenants parler librement de leur vécu.

Tout au long de l'entrevue, incitez les apprenantes et apprenants à poser des questions. Pendant la première étape de l'évaluation orientée par les buts, votre rôle consiste à guider les apprenantes et apprenants et à les écouter attentivement.

Pendant la première étape, vous devrez notamment discuter :

- ◆ des antécédents scolaires de l'apprenante ou de l'apprenant et de ses expériences à l'école;
- ◆ de ses antécédents professionnels et des emplois qu'elle ou il a occupés;
- ◆ de ses compétences polyvalentes;
- ◆ du style d'apprentissage qu'elle ou il préfère;
- ◆ des obstacles et difficultés auxquels elle ou il fait face et des services de soutien dont elle ou il a besoin.

L'entrevue initiale fera également ressortir le point de vue de l'apprenante ou de l'apprenant sur l'alphabétisation et l'apprentissage ainsi que ses attentes par rapport au programme de formation. Vous apprendrez les conditions de travail ou les circonstances de la mise à pied de l'apprenante ou de l'apprenant, selon le cas.

Commencez par demander des renseignements factuels simples sur la situation actuelle de l'apprenante ou de l'apprenant, ses antécédents et les objectifs qu'elle ou il veut ou doit atteindre. Vous pouvez ensuite poser des questions précises sur ses expériences d'apprentissage, au travail ou dans la collectivité.

Lorsque les apprenantes et apprenants sont des immigrants, il peut être utile de savoir depuis combien de temps elles et ils habitent à leur lieu de résidence actuel et les autres endroits où elles et ils ont vécu entre le moment où elles et ils ont quitté leur pays natal et celui de leur arrivée à leur résidence actuelle. Ces renseignements sont pertinents pour faire une évaluation subjective des connaissances linguistiques d'une apprenante ou d'un apprenant.

Par exemple, l'apprenante ou l'apprenant peut avoir quitté son pays natal il y a 20 ans, mais avoir vécu dans deux pays non francophones ou anglophones avant son arrivée au Canada. Ce facteur pourrait influencer sur votre évaluation des connaissances linguistiques de l'apprenante ou de l'apprenant.

Examen des expériences et points forts sur le plan scolaire

Demander aux apprenantes et apprenants de décrire leurs antécédents scolaires et leurs acquis peut mettre en relief leurs réussites et leurs difficultés dans le système scolaire ainsi que leurs perceptions et leurs sentiments actuels au sujet de l'école, de l'apprentissage ou de la formation. Commencez en demandant à l'apprenante ou à l'apprenant :

Questions à poser

- ◆ *Combien avez-vous d'années de scolarité?*
- ◆ *Pourquoi avez-vous décidé d'abandonner l'école si tôt?*
- ◆ *Pourriez-vous décrire dans quelles matières vous avez étudié?*
- ◆ *Lesquelles de ces matières aimiez-vous ou détestiez-vous? Pourquoi?*

Évaluation de l'expérience à l'école

Pour poursuivre la discussion, demandez à l'apprenante ou à l'apprenant de décrire ses expériences globales dans un contexte scolaire formel. Vous pourriez lui demander :

Questions à poser

- ◆ *Dans l'ensemble, aimiez-vous l'école?*
- ◆ *Comment jugez-vous votre rendement scolaire? Qu'est-ce qui, à votre avis, a influé sur ce rendement?*
- ◆ *Étiez-vous à l'aise dans la classe et pouviez-vous bien y apprendre?*

Les réponses de l'apprenante ou de l'apprenant vous donneront des indications sur sa confiance en soi. Elles permettront également de commencer à déterminer les obstacles qui peuvent l'empêcher d'atteindre ses buts de formation ou de recyclage et mettre en péril ses chances de réussir.

Discuter des expériences scolaires des apprenantes et apprenants en tant qu'adultes

Demandez aux apprenantes et apprenants de parler d'expériences scolaires précises qu'elles et ils ont vécues depuis qu'elles et ils ont quitté l'école. Il peut s'agir de formation ou de cours suivis au travail ou à l'extérieur, tels que des cours de recyclage, de formation professionnelle ou d'intérêt général.

.....

Pour Randa Yacoub, coordonnatrice de l'alphabétisation en milieu de travail dans la région de l'Ouest de l'Ontario, il est important que les évaluatrices et évaluateurs examinent les antécédents scolaires d'une apprenante ou d'un apprenant dans un sens très large, c'est-à-dire qu'elles et ils se penchent également sur l'apprentissage suivi hors du contexte scolaire traditionnel.

.....

Demandez aux apprenantes et apprenants de déterminer ce qu'elles et ils ont appris par des expériences et des événements qu'elles et ils ont vécus dans leur vie personnelle, dans la collectivité, dans leurs activités bénévoles ou syndicales. Vous pourriez poser des questions telles que les suivantes :

Questions à poser

- ◆ *Quelle formation ou quels cours avez-vous suivis depuis que vous avez quitté l'école?*
- ◆ *Avez-vous suivi ces cours ou cette formation au travail ou à l'extérieur?*
- ◆ *Dans vos activités personnelles et dans la collectivité, quelles nouvelles choses avez-vous apprises ou appris à faire?*
- ◆ *Ces expériences ont-elles été positives ou négatives pour vous?*

Il est souvent utile que les apprenantes et apprenants préparent un dossier chronologique de leurs expériences d'apprentissage.

Pour discuter des expériences d'apprentissage d'une apprenante ou d'un apprenant, Jurmo (1995) suggère de poser des questions qui ont trait aux stratégies d'apprentissage individuelles, telles que les suivantes :

Questions à poser

- ◆ *Dans lesquelles de vos expériences d'apprentissage et de formation, que ce soit au travail ou à l'extérieur, vous êtes-vous senti le plus en confiance?*
- ◆ *Dans vos expériences les plus réussies, qu'est-ce qui vous a aidé à réussir?*
- ◆ *Dans vos expériences les moins réussies, pourquoi pensez-vous avoir connu des difficultés?*

Vous devrez probablement aider les apprenantes et apprenants qui ont reçu une éducation formelle ailleurs qu'au Canada à établir des équivalences canadiennes pour leur éducation et leur

formation. Elles et ils auront peut-être besoin de références pour documenter leur apprentissage acquis à l'étranger.

Examen des antécédents et points forts sur le plan professionnel

Analyser le travail que les apprenantes et apprenants ont fait par le passé vous aidera à établir des liens entre leurs antécédents, leur situation actuelle et, enfin, leurs objectifs. La durée de leur emploi, leurs affectations, l'éventail de tâches et de responsabilités qu'elles et ils ont exercées, ainsi que leurs antécédents professionnels peuvent vous permettre, ainsi qu'aux apprenantes et apprenants, de comprendre :

- ◆ ce qu'a été leur orientation professionnelle;
- ◆ ce qu'ont été leurs emplois passés et comment ils ont contribué à leur épanouissement;
- ◆ quelles compétences, connaissances et habiletés elles et ils ont acquises;
- ◆ ce qu'elles et ils aiment au sujet de leur emploi actuel et de leurs emplois précédents;
- ◆ ce qu'elles et ils aimeraient faire à plus ou moins brève échéance.

Aider les apprenantes et apprenants à dresser une liste détaillée de leurs expériences de travail

Lorsqu'on leur demande de parler de leurs antécédents professionnels, beaucoup d'apprenantes et d'apprenants pourront facilement dresser une liste de leurs expériences professionnelles en ordre chronologique. Cependant, vous pouvez les guider en leur posant des questions directes, telles que les suivantes :

Questions à poser

- ◆ *Quels sont les emplois à plein temps ou à temps partiel que vous avez occupés, contre rémunération ou non?*
- ◆ *Où avez-vous travaillé et pendant combien de temps?*
- ◆ *Quelles étaient vos heures de travail? Le jour? Le soir? La nuit? Par quart de travail?*
- ◆ *Quelles étaient vos tâches précises?*
- ◆ *Quelles compétences ou connaissances avez-vous acquises dans le cadre de vos emplois?*
- ◆ *Décrivez ce que vous aimiez ou n'aimiez pas au sujet de votre travail, par exemple, les tâches, vos collègues, vos superviseurs ou le milieu de travail.*
- ◆ *Pensez-vous avoir été efficace au travail?*
- ◆ *Aimeriez-vous travailler de nouveau dans l'un de ces domaines?*

Les personnes peuvent parler de leurs antécédents professionnels avec fierté, mais également en minimiser certains aspects, parce qu'elles ont fait le même travail toute leur vie, qu'elles considèrent que leur travail fait partie de leur rôle dans la famille, qu'elles ont honte de leur travail ou qu'elles ont travaillé au noir. Dans un tel cas, il serait plus utile de parler des compétences qu'elles ont mises en pratique pour ce travail plutôt que du travail comme tel¹⁴.

Hynes (1995) souligne l'importance d'aider les apprenantes et apprenants à déterminer leurs compétences reliées au contenu du travail de façon à pouvoir nommer les tâches précises qu'elles et ils peuvent accomplir dans d'autres emplois. Des ressources telles que la *Classification nationale des professions (CNP)* et le programme d'ordinateur *Discover* de Nelson Canada peuvent aider les travailleuses et travailleurs à énumérer avec précision les tâches et les compétences reliées à leur travail. Il ressort souvent de cet exercice des aptitudes qui transcendent les renseignements que peuvent fournir un titre de poste, une description d'emploi et un taux de salaire.

Si vous avez du temps à votre disposition, vous pouvez demander aux apprenantes et apprenants de remplir une liste de contrôle des compétences professionnelles qui vous donnera une idée des tâches reliées aux mathématiques, aux communications, à l'informatique et aux sciences qu'elles et ils remplissent à leur emploi actuel ou exécutaient à leurs postes antérieurs et des difficultés que présentaient ces tâches, le cas échéant.

Une telle liste de contrôle comprend des questions telles que les suivantes :

Dans vos emplois précédents, utilisiez-vous :

	<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
un clavier?				
des imprimés d'ordinateur?				
un ordinateur?				
une base de données?				
des tableurs?				

Aviez-vous de la difficulté à les utiliser?

Dans votre emploi actuel, préparez-vous :

	<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
des commandes?				
des listes?				
des messages téléphoniques?				
des formulaires?				
des directives?				
des itinéraires?				
des lettres?				
des notes de service?				
des notes?				
des rapports?				

Avez-vous de la difficulté à préparer l'un ou l'autre de ces documents?

Vous pourrez vérifier le niveau de compétences que s'est donné l'apprenante ou l'apprenant lorsque vous évaluerez ses habiletés actuelles à la quatrième étape du processus d'évaluation orientée par les buts.

Détermination des compétences polyvalentes

Les compétences polyvalentes sont les compétences que les apprenantes et apprenants acquièrent dans une situation et qu'elles et ils peuvent employer dans une variété d'autres situations.

Vous [l'apprenante ou l'apprenant] devrez peut-être en apprendre un peu plus dans une nouvelle situation, mais une compétence polyvalente vous donne les rudiments¹⁵.

Les apprenantes et apprenants connaissent plus ou moins leurs compétences polyvalentes, mais il se peut qu'elles et ils ne sachent pas comment les décrire. Ces compétences seront mises en relief lorsque l'apprenante ou l'apprenant vous parlera de ses antécédents et de ses expériences passées.

Les apprenantes et apprenants peuvent acquérir des compétences polyvalentes, telles que la capacité de gérer leur temps ou d'organiser des événements, grâce à leurs intérêts et leurs aptitudes ainsi que leurs expériences au travail, à la maison et dans la collectivité. La

détermination des compétences polyvalentes aidera les apprenantes et apprenants à établir les buts à court et à long terme appropriés.

Soulignant l'importance des compétences génériques pour se préparer à un emploi ou pour améliorer son employabilité, le Conference Board du Canada indique que les employeurs recherchent des travailleuses et travailleurs qui possèdent des compétences polyvalentes aussi bien que des compétences techniques spécifiques ou reliées à un emploi. Dans ce contexte, les compétences génériques comprennent la capacité d'organiser, la pensée créative, la capacité de travailler en équipe, les compétences en résolution de problèmes et la prise de décisions.

Aider les apprenantes et apprenants à déterminer leurs compétences polyvalentes

Vous devrez probablement expliquer la notion de compétence polyvalente en donnant aux apprenantes et apprenants une définition et quelques exemples. Il peut être utile d'amener une apprenante ou un apprenant à parler de ses expériences et de ses intérêts à la maison, au travail, à l'école et dans la collectivité en utilisant l'approche suivante :

Questions à poser

Parlez-moi d'une ou de deux situations différentes où vous avez dû...

- ◆ *diriger des gens;*
- ◆ *conseiller ou former d'autres personnes pour les aider à acquérir de nouvelles compétences;*
- ◆ *gérer votre temps en travaillant à différents projets en même temps;*
- ◆ *planifier, organiser ou coordonner des événements ou le travail de d'autres personnes;*
- ◆ *résoudre des problèmes ou prendre des décisions;*
- ◆ *communiquer ou interagir avec de petits groupes ou de gros groupes;*
- ◆ *travailler en équipe;*
- ◆ *faire fonctionner de l'équipement ou de la machinerie;*
- ◆ *faire un travail de précision;*
- ◆ *occuper un poste de responsabilité;*
- ◆ *manipuler de l'argent ou gérer un budget de dépenses;*
- ◆ *trouver de nouvelles idées.*

Vous pouvez également amorcer la discussion en présentant à l'apprenante ou à l'apprenant une liste de compétences polyvalentes et en lui demandant d'indiquer celles qu'elle ou il :

- ◆ *pense posséder;*
- ◆ *aime utiliser;*
- ◆ *a besoin d'améliorer.*

Détermination des styles d'apprentissage préférés

Les apprenantes et apprenants ne savent pas nécessairement comment elles et ils apprennent le mieux, mais elles et ils sont tout de même conscients de la façon dont elles et ils préfèrent apprendre. En prenant conscience du style d'apprentissage qu'elles et ils préfèrent, les apprenantes et apprenants peuvent maximiser leurs occasions d'apprentissage. Cette prise de conscience peut également aider les évaluatrices et évaluateurs à planifier et à organiser le matériel pédagogique pour qu'il soit approprié et efficace.

Par exemple, pour les apprenantes et apprenants qui préfèrent apprendre seuls plutôt qu'en groupe, il sera peut-être souhaitable de présenter des modules autodidactiques qu'elles et ils pourront faire à leur propre rythme avec l'aide de formatrices et de formateurs qui leur feront des observations au besoin.

Les apprenantes et apprenants qui comprennent comment elles et ils apprennent le mieux peuvent prendre les mesures nécessaires pour se sortir d'une situation difficile et trouver des moyens de développer leur plein potentiel¹⁶.

Selon James et Galbraith (1985), il existe sept principaux styles d'apprentissage :

- ◆ Imprimé : la personne apprend bien à l'aide de textes traditionnels et d'exercices sur papier.
- ◆ Visuel : la personne aime regarder des diapositives, des films, des vidéos, des expositions et des graphiques.
- ◆ Auditif : la personne aime les conférences et apprend bien également en écoutant des bandes sonores et des disques.
- ◆ Interactif : la personne apprend le mieux dans le cadre de discussions et d'échanges.
- ◆ Tactile : la personne veut faire des activités pratiques et apprend bien en construisant des modèles réduits ou par le dessin.
- ◆ Kinesthésique : la personne aime bouger, jouer des rôles et faire des jeux et des activités physiques.

- ◆ Olfactif : la personne associe l'apprentissage aux odeurs et aux goûts¹⁷.

Pfeiffer et Goodstein (1984) décrivent les apprenantes et apprenants en fonction de leurs attitudes envers l'apprentissage. Ils classent les apprenantes et apprenants en trois catégories, dépendants, collaborateurs ou indépendants, qui reposent sur la mesure dans laquelle les apprenantes et apprenants comptent sur une formatrice ou un formateur pour apprendre de nouvelles tâches ou acquérir de nouvelles informations.

Utiliser des outils pour déterminer le style d'apprentissage

Les coordonnatrices et coordonnateurs ont souvent recours à différents outils, tels que des répertoires de styles d'apprentissage et des listes de contrôle, pour évaluer le style d'apprentissage préféré d'une apprenante ou d'un apprenant et déterminer comment une apprenante ou un apprenant particulier reçoit et traite l'information le plus efficacement.

L'important ce n'est pas notre capacité de classer les gens en catégories... mais d'obtenir une image concrète de la façon dont ils apprennent le mieux¹⁸.

En utilisant ce genre d'outils, en plus des renseignements anecdotiques donnés par l'apprenante ou l'apprenant, vous et l'apprenante ou l'apprenant serez plus à même de déterminer comment elle ou il préfère apprendre, résoudre des problèmes et faire face à différentes situations d'apprentissage.

Par exemple, Brooks (1986) a élaboré un outil permettant de déterminer si une personne est une apprenante ou un apprenant intellectuel, relationnel ou physique. Les apprenantes et apprenants intellectuels sont très concentrés, objectifs et préfèrent travailler seuls. Elles et ils préfèrent apprendre à partir d'idées, de théories et de données plutôt que d'autres personnes et d'actions.

Les apprenantes et apprenants relationnels aiment apprendre par des interactions avec les autres. Elles et ils réagissent bien aux milieux ouverts et décontractés qui favorisent l'échange d'idées et de sentiments.

Les apprenantes et apprenants physiques apprennent mieux en faisant des choses. Elles et ils préfèrent observer quelqu'un faire une tâche puis s'exercer et refaire la même tâche à leur propre rythme.

Un ouvrage récent, le *Common Assessment of Basic Skills (CABS) Manual* (1995), comprend des listes de contrôle permettant de déterminer quels modes d'apprentissage une apprenante ou un apprenant préfère :

- ◆ visuel (apprendre en regardant);
- ◆ auditif (apprendre en écoutant);
- ◆ kinesthésique (apprendre en agissant).

Ces listes de contrôle permettent également aux apprenantes et apprenants de déterminer si elles et ils préfèrent apprendre en groupe ou seuls.

Sue Adams, coordonnatrice du programme Formation préparatoire à l'emploi (PFP) au Collège Sheridan à Oakville, croit que le fait d'être conscients du style d'apprentissage qu'elles et ils préfèrent permet aux apprenantes et apprenants de tirer un meilleur parti de leur apprentissage, particulièrement dans les situations où elles et ils n'ont pas accès aux outils et méthodes d'apprentissage qu'elles ou ils préfèrent.

En utilisant les catégories de Brooks comme modèles, les apprenantes et apprenants qui sont conscients qu'elles et ils préfèrent apprendre par des interactions avec d'autres personnes sont plus en mesure de s'adapter à un apprentissage qui exige un autre style d'apprentissage.

Comme les situations d'apprentissage nécessitent différents styles ou une combinaison de styles d'apprentissage, vous pouvez dire aux apprenantes et apprenants que le fait de déterminer leur style d'apprentissage préféré ne les empêche pas de trouver d'autres moyens d'acquérir de nouveaux renseignements.

Détermination des obstacles, des difficultés et du soutien requis

Il est important de demander aux apprenantes et apprenants de déterminer les obstacles ou les difficultés qui peuvent entraver leur participation aux programmes de formation ou de recyclage. Ces difficultés pourraient également les empêcher d'atteindre d'autres buts. Vous et l'apprenante ou l'apprenant devez discuter des services de soutien dont elle ou il pourrait avoir besoin pour surmonter les obstacles éventuels.

Obstacles de nature logistique

D'entrée de jeu, concentrez-vous sur les obstacles logistiques, tels que le transport, la garde d'enfants ou les besoins particuliers. Par exemple, vous pourriez parler des allocations pour transport ou pour la garde d'enfants dont peuvent se prévaloir les apprenantes et apprenants qui participent à des programmes d'alphabétisation pour adultes.

De même, lorsqu'une apprenante ou un apprenant demande des installations accessibles aux personnes en fauteuil roulant, vous pourriez communiquer avec des employeurs ou des fournisseurs de services éventuels pour vous assurer que leurs locaux sont dotés de telles installations.

Lorsqu'elle évalue les apprenantes et apprenants en chômage dans les petites collectivités, Kristen Gunn, ancienne coordonnatrice de l'alphabétisation en milieu de travail à Sudbury, considère le déménagement comme un enjeu clé. Elle constate que les apprenantes et apprenants qui établissent les buts les plus clairs sont également les plus disposés à déménager pour suivre une formation ou trouver un emploi. Les apprenantes et apprenants les plus réfractaires à l'idée de déménager sont les moins capables de fixer des buts professionnels. Leur but premier est de faire tout en leur pouvoir pour ne pas avoir à déménager.

Les limites de temps et les contraintes financières influent sur les décisions concernant les buts professionnels, éducationnels et personnels de beaucoup d'apprenantes et d'apprenants. Par exemple, certains apprenants et apprenantes en chômage voudront suivre des programmes de formation qui se poursuivront après qu'elles et ils auront épuisé leurs prestations d'assurance-emploi.

Dans ces cas, vous pourriez discuter des solutions possibles, comme obtenir un prêt de membres de la famille ou d'amis, ou du Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario (RAFEO). Les apprenantes et apprenants devraient également savoir que de nombreux établissements d'enseignement offrent des bourses d'études et des programmes de travail-études pour alléger le fardeau financier des étudiantes et étudiants.

Questions délicates

Poursuivez la discussion en encourageant les apprenantes et apprenants à parler d'autres obstacles qui pourraient les empêcher d'atteindre leurs buts. Il peut s'agir d'un manque d'estime de soi, de problèmes de santé ou de l'absence de soutien de la part de la famille, des amis, des superviseurs ou des collègues.

La travailleuse ou le travailleur peut passer de l'engagement ou de la confiance au désespoir, à la dépression, au découragement, à la peur ou à la colère... Elle ou il peut se sentir inutile, isolé et seul. Si elle ou il a du soutien ou connaît du succès dans sa recherche d'emploi ou encore si elle ou il trouve une occasion de se recycler, la travailleuse ou le travailleur peut commencer à se sentir encouragé et reconnu, bref, à voir la lumière au bout du tunnel¹⁹.

Cependant, lorsque vous apprenez ou que vous avez des motifs de croire qu'une apprenante ou un apprenant a un problème médical, psychologique ou personnel, ou encore des difficultés d'apprentissage, vous devriez le référer à une professionnelle ou à un professionnel pour un diagnostic. Dans d'autres situations, il peut être approprié de référer les apprenantes et apprenants vers des groupes ou des services de soutien qui sont offerts aux personnes se trouvant dans la même situation.

En outre, les apprenantes et apprenants peuvent avoir besoin d'aide dans d'autres domaines, notamment des conseils sur la rédaction de leur curriculum vitae ou l'amélioration de leurs techniques d'étude ou de leurs habitudes de travail. Avec ces personnes, vous pourriez discuter du large éventail de services de consultation en emploi et en éducation offerts dans les conseils scolaires, les collèges, les universités, les syndicats et les organismes de services sociaux.

Lors de votre première rencontre, le temps dont vous disposez détermine la mesure dans laquelle vous et l'apprenante ou l'apprenant pouvez vous occuper des obstacles, des difficultés et des

services de soutien requis. Si vous n'avez pas de renseignements précis et complets à portée de la main, vous et l'apprenante ou l'apprenant pouvez prendre du temps entre la première et la deuxième rencontre pour chercher les ressources et les services de soutien nécessaires. Le réseau régional d'alphabétisation constituera une bonne source d'information.

Fin de la première étape du processus d'évaluation orientée par les buts

À la fin de l'entrevue, passez en revue vos notes avec l'apprenante ou l'apprenant. Demandez-lui si elle ou il souhaite ajouter quelque chose concernant ses antécédents. Vous devriez lui rappeler que vous résumerez les renseignements dans le plan de formation individualisé et lui en remettrez un double à la fin du processus d'évaluation.

L'étude de cas

Dans la prochaine section du présent chapitre, vous verrez une application concrète de la première étape du processus d'évaluation orientée par les buts.

Vous lirez un compte rendu de la façon dont Bina, coordonnatrice de l'alphabétisation en milieu de travail, et Gloria, une travailleuse mise à pied, ont travaillé ensemble à la collecte de renseignements de base sur :

- ◆ les études de Gloria;
- ◆ ses antécédents professionnels;
- ◆ ses compétences polyvalentes;
- ◆ son style d'apprentissage préféré;
- ◆ les obstacles et les difficultés auxquels elle fait face et le soutien dont elle a besoin.

ÉTUDE DE CAS

Première rencontre entre Gloria et Bina

Lorsque Gloria a téléphoné à Bina, la coordonnatrice de l'alphabétisation en milieu de travail, elle a appris que l'évaluation se ferait en deux rencontres. La première durerait environ trois heures et la seconde, environ une demi-heure. Bina a suggéré à Gloria d'apporter avec elle ses bulletins et tout certificat attestant des cours qu'elle a suivis à l'extérieur de l'école. Elle a également encouragé Gloria à penser aux buts qu'elle voulait se fixer.

Gloria et Bina se rencontrent pour l'entrevue individuelle

Gloria est légèrement sur ses gardes quand elle arrive pour la première rencontre. Pour la mettre à l'aise, Bina l'accueille chaleureusement et l'invite à se servir un café, un thé ou un jus. Pendant qu'elle organise ses documents pour la réunion, Bina parle avec fierté d'anciens apprenants et apprenantes qui ont réussi et dont elle garde des photos sur un mur. Gloria semble soulagée de voir que d'autres personnes comme elle ont atteint leurs buts en période difficile.

Pendant que Gloria remplit la section des renseignements personnels d'un formulaire d'entrevue, Bina l'assure que l'entrevue sera entièrement confidentielle. Elle insiste en disant :

«**Votre rôle est très important. Je vais vous poser beaucoup de questions et prendre des notes pendant que nous parlons. Je veux que vous vous sentiez libre de parler et de poser des questions en tout temps.**»

En fait, Gloria avait préparé une liste de questions qu'elle voulait poser. Après avoir consulté sa liste, elle demande à Bina :

«**Pouvez-vous me dire comment vont se dérouler ces rencontres? Est-ce qu'elles vont m'aider à trouver un emploi?**»

Bina explique à Gloria le processus d'évaluation orientée par les buts

S'assoyant à côté de Gloria, Bina lui parle de l'évaluation orientée par les buts :

«**Cette activité a deux objectifs : vous aider à établir des buts appropriés et élaborer un plan réaliste pour atteindre ces buts. Il peut s'agir de buts reliés au travail ou aux études ou de tout autre but d'apprentissage.**»

Bina explique qu'elles examineront les antécédents, les intérêts et les aptitudes de Gloria, ses habiletés actuelles et les compétences dont elle aura besoin pour atteindre ces buts. Dans la mesure où elle se sent à l'aise, Gloria participera aux entrevues et aux discussions, passera des tests, remplira des questionnaires et fera un peu de rédaction. Bina rassure Gloria :

«Nous nous concentrerons sur vos points forts et vos réalisations, et non sur les compétences que vous n'avez pas.»

Bina explique que l'évaluation orientée par les buts fournira à Gloria une stratégie qui l'aidera à se préparer pour trouver un autre emploi ou à suivre une formation spécifique pour réintégrer le marché du travail. Elle poursuit en disant :

«Ensemble, nous établirons un plan de formation individualisé. Il précisera votre situation actuelle, vos objectifs et ce que vous devez faire pour les atteindre. Vous pourrez utiliser le plan de formation pour prendre des décisions éclairées. Commençons en parlant de vos antécédents scolaires. Gloria, quelle est la dernière année de scolarité que vous avez terminée?»

Antécédents et points forts de Gloria sur le plan scolaire

«J'ai abandonné l'école avant d'avoir terminé ma 11^e année. À l'époque, je ne trouvais pas que c'était important d'avoir un diplôme d'études secondaires.»

Lorsque Bina lui demande pourquoi elle a quitté l'école, Gloria explique que pendant toutes ses études secondaires, elle avait travaillé à temps partiel comme commis-vendeuse à la boutique de cadeaux de sa localité. Les propriétaires étaient tellement satisfaits de son travail qu'ils lui ont offert un emploi à plein temps au bureau. Gloria explique à Bina que l'idée de recevoir un salaire régulier l'avait convaincue de quitter l'école.

Gloria décrit ses expériences à l'école secondaire

En consultant les bulletins de Gloria, Bina constate que celle-ci a obtenu des crédits en mathématiques avancées et en français général de 11^e année. Bina fait remarquer :

«Vos notes en mathématiques sont excellentes. Quelle était votre matière préférée?»

Gloria répond à Bina qu'elle préférerait les mathématiques et qu'elle avait particulièrement aimé son cours de comptabilité de 11^e année. Elle parle librement des autres matières :

«Le français, ça allait, mais mes notes n'étaient pas fameuses. Mes dissertations étaient toujours pleines de fautes. J'ai échoué mon cours de sciences de 11^e année. Tous ces mots et ces définitions... je n'y comprenais rien.»

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Quand Bina lui demande si elle aimait l'école, Gloria mentionne qu'elle en aimait certains éléments, mais qu'elle se sentait souvent démotivée d'apprendre car elle n'avait pas de buts précis. Quand Bina lui demande d'évaluer son rendement global comme élève, Gloria baisse les yeux :

«Je sais que j'aurais pu faire mieux. Surtout pendant ma dernière année, où j'ai manqué beaucoup de cours. Je pense qu'à 16 ans j'avais beaucoup d'autres choses en tête.»

Bina s'informe si Gloria se sentait à l'aise en classe. Admettant qu'elle détestait attirer l'attention, Gloria répond qu'elle se sentait toujours angoissée lorsqu'une enseignante ou un enseignant lui posait une question. Elle ajoute qu'à cause du bruit en classe, elle avait de la difficulté à faire ses travaux.

Gloria parle des cours qu'elle a suivis à l'extérieur de l'école

Bina demande à Gloria de lui parler de la formation ou des cours qu'elle a suivis à l'extérieur de l'école, tels que des cours de formation professionnelle, de recyclage ou d'intérêt général. Elle encourage également Gloria à mentionner des compétences ou des connaissances spécifiques qu'elles a acquises à l'extérieur du travail.

Gloria montre à Bina un certificat d'une école de langues qu'elle a fréquentée après ses études et où elle a appris l'italien. Elle explique :

«Je me souviens que j'aimais beaucoup ces cours. En fait, c'est le seul moment où je ne me sentais pas nerveuse lorsque je devais parler devant un groupe de personnes.»

Gloria ajoute que, quatre ans auparavant, elle a suivi un cours de premiers soins sur les procédures d'urgence à la maison. Elle a également participé à plusieurs colloques sur la santé et la sécurité à son dernier lieu de travail.

Gloria fait remarquer que ce sont ces expériences d'apprentissage qu'elle a le plus aimées. Lorsque Bina lui demande si elle sait pourquoi, Gloria hausse les épaules et répond que ce qu'elle y a appris lui semblait utile dans sa vie de tous les jours. Elle sourit et ajoute :

«Ce qui m'a aidé aussi, c'est que j'ai assisté à toutes les séances de formation et que je posais des questions quand je ne comprenais pas quelque chose.»

En ce qui concerne les choses précises qu'elle a apprises à faire à l'extérieur de son travail, Gloria déclare qu'elle a appris par elle-même à fabriquer une bibliothèque pour ses enfants.

Bina oriente ensuite la discussion vers les antécédents professionnels de Gloria :

«Nous allons maintenant discuter des emplois que vous avez occupés, de ce que vous aimiez ou détestiez au sujet de ces emplois, pendant combien de temps vous les avez occupés, ce que vous faisiez et les compétences que vous avez acquises. Il peut s'agir d'emplois rémunérés ou non. Commençons par votre première expérience de travail.»

Expérience et points forts de Gloria sur le plan professionnel

«J'ai obtenu mon premier emploi à 14 ans. J'étais commis-vendeuse à temps partiel à la boutique de cadeaux Voula. Les propriétaires m'ont ensuite donné un emploi à plein temps comme adjointe à la tenue des livres.»

Bina lui demande de parler de ses responsabilités et de ses fonctions. Gloria répond qu'à titre de commis-vendeuse, elle devait servir les clients et s'occupait des transactions en argent et par carte de crédit. Elle faisait également les étalages de vitrine. En tant qu'adjointe à la tenue de livres, elle devait compter, préparer et envoyer les factures et aider à préparer la paye de six membres du personnel environ. Elle remplissait également d'autres fonctions, comme faire du classement, commander des fournitures et dactylographier.

Bina lui demande si elle aimait travailler à Voula.

«J'aimais beaucoup le travail et les gens. Je souhaitais réellement travailler au bureau pendant longtemps. Malheureusement, les propriétaires ont pris leur retraite cinq ans seulement après que j'ai commencé à travailler au bureau.»

Gloria parle de ses autres expériences de travail

Gloria parle ensuite de son emploi suivant chez les grossistes en cadeaux Jokinen où elle a travaillé pendant six ans à titre de commis à l'entrepôt. Elle travaillait surtout au service de réception et d'expédition, où elle emballait de la marchandise, remplissait des bordereaux d'expédition et tenait un registre des commandes.

Bina lui demande si elle a acquis de nouvelles compétences en travaillant à l'entrepôt.

«Le travail à l'entrepôt était plutôt ennuyant. J'ai appris certaines choses sur les procédures de contrôle des stocks dans une grande compagnie, mais pas beaucoup plus. C'est un peu pour ça que j'ai quitté mon emploi, mais c'est surtout à cause des frais de garderie. Je ne faisais pas

réellement d'argent. J'ai donc décidé de rester à la maison et d'être mère à plein temps. C'est à cette époque que j'ai commencé à faire du bénévolat à l'école de mes enfants. Un jour, un autre parent m'a demandée de m'occuper de la caisse aux ventes de pâtisseries et aux tombolas... Je le fais encore.»

Gloria admet que lorsqu'elle a décidé de retourner au travail quatre ans plus tard, elle a eu plus de difficulté que prévu à trouver un emploi. Après avoir cherché activement mais sans succès un travail de bureau, Gloria a accepté un emploi de monteuse à l'usine Lucky.

Bina lui demande de parler de son travail à Lucky. Gloria lui dit qu'il y a beaucoup de pression. Elle a dû apprendre de nouveaux procédés rapidement, suivre des instructions avec exactitude et faire son travail sans erreur. Bina fait alors remarquer :

«Ça semble très stressant. Pensez-vous que vous faisiez bien votre travail?»

Même s'il lui était souvent difficile de remplir ses quotas de production, Gloria déclare fièrement à Bina qu'elle les avait dépassés à trois reprises. Cependant, elle admet aussi :

«Je n'aimais pas vraiment travailler à une chaîne de montage parce que le travail était répétitif et que je devais souvent travailler de nuit. Ce que j'ai le plus aimé à Lucky, c'est quand j'étais interprète lors des séances d'orientation à l'intention des nouveaux employés italiens.»

Bina fait remarquer que l'expérience d'interprète de Gloria constitue une compétence polyvalente, c'est-à-dire une compétence qu'elle pourrait utiliser dans d'autres situations, dans sa collectivité ou au travail.

«De nos jours, beaucoup d'employeurs sont tout aussi intéressés par vos compétences polyvalentes que par vos compétences spécifiques. Par exemple, votre capacité à faire de l'interprétation, à organiser des événements, à gérer votre temps ou à faire du travail de précision, ce sont des compétences que vous pouvez acquérir dans une situation et utiliser dans une autre.»

Les compétences polyvalentes de Gloria

Bina aide Gloria à trouver les autres compétences polyvalentes qu'elle possède. Rappelant les antécédents professionnels de Gloria, Bina lui demande d'abord de parler des situations où elle a dû manipuler de l'argent ou s'occuper de budgets. Gloria répond en riant qu'elle «fait de la comptabilité d'une façon ou d'une autre depuis l'âge de 17 ans». Elle précise avec fierté :

«Même les gens au travail étaient surpris de voir que je pouvais remplir moi-même ma déclaration de revenus. Certains m'ont même demandé de les aider à remplir la leur.»

Elle ajoute qu'à titre de bénévole à l'école de ses enfants, elle s'occupe de toutes les transactions aux tombolas, aux bazars et aux ventes de pâtisseries et qu'elle fait même la tenue de livres. Elle dit à Bina :

«Depuis trois ans, j'ai dû apprendre à joindre les deux bouts avec mon petit salaire. Je pense que je me débrouille assez bien.»

Bina fait remarquer que l'expérience de Gloria en comptabilité manuelle et en contrôle des stocks indique qu'elle est probablement très minutieuse et ordonnée.

Elle lui demande de parler des activités où elle a organisé ou coordonné des événements ou le travail d'autres personnes. Gloria parle alors de son travail à l'école de ses enfants. Elle mentionne également qu'elle a contribué à l'organisation des colloques sur la santé et la sécurité à son travail en réservant les locaux, en s'occupant de la disposition des sièges et en prenant les dispositions nécessaires pour les paniers-repas.

Bina demande à Gloria si elle a déjà travaillé avec des machines, à part son emploi à la chaîne de montage. Gloria répond qu'à la maison elle entreprend toujours des projets de bricolage; par exemple, elle aime réparer les appareils défectueux et faire les menues réparations. Elle aime aussi utiliser de petits appareils électriques, tels que les perceuses et les ponceuses. Dans les emplois de bureau qu'elle a occupés, elle a utilisé des machines commerciales telles que des calculatrices, des machines à additionner et des machines à écrire.

En réponse à la question de Bina concernant sa capacité de gérer son temps, Gloria répond en riant :

«Une mère qui élève seule deux jeunes enfants, fait du bénévolat deux fois par semaine, travaille par quart de travail et réussit à ne jamais s'absenter du travail mérite un diplôme en gestion du temps.»

Bina rit à son tour et dit à Gloria :

«Je pense que nous avons une bonne idée de vos compétences polyvalentes. Vous pourrez peut-être en tenir compte lorsque vous établirez vos objectifs professionnels et vos buts d'apprentissage. Parlons maintenant des façons dont vous aimez apprendre.»

Le style d'apprentissage préféré de Gloria

Bina décide d'utiliser des renseignements anecdotiques et une liste des styles d'apprentissage pour déterminer le style d'apprentissage que préfère Gloria. Elle explique d'abord à Gloria ce qui suit :

«Il existe bien des façons d'acquérir de nouvelles compétences et d'apprendre de nouvelles idées, mais chacun a ses préférences. Les apprenantes et apprenants qui connaissent leur style d'apprentissage préféré constatent qu'elles et ils réussissent mieux à tirer le meilleur parti possible de leur apprentissage.»

Gloria remplit un questionnaire pour établir les styles d'apprentissage qu'elle préfère, et il ressort qu'elle est une apprenante visuelle. Ainsi, lorsqu'elle apprend quelque chose de nouveau, elle aime le voir imprimé, l'écrire ou le visualiser.

Lorsque Bina lui demande si elle préfère apprendre dans le cadre d'un groupe ou de façon indépendante, Gloria répond qu'elle aime mieux travailler seule. Elle estime qu'elle apprend mieux lorsqu'elle reçoit des directives, qu'elle lit un texte seule et qu'elle se concentre ensuite sur des problèmes spécifiques. Elle aime recevoir de l'aide uniquement lorsqu'elle en demande.

Bina lui demande ensuite si elle aime apprendre de nouvelles tâches au travail, ce à quoi Gloria répond qu'elle préfère apprendre par elle-même, à son propre rythme. Elle se rappelle d'une expérience négative qu'elle a vécue quand elle a suivi sa formation pour son travail à la chaîne de montage.

«Mon superviseur me montrait comment utiliser une nouvelle machine. Je pense que j'avais de la difficulté à comprendre parce qu'il allait trop vite et qu'il n'y avait même pas de diagramme à consulter. Même lorsque je fais de petites réparations à la maison, il faut que je consulte un manuel ou une feuille d'instructions.»

Bina explique que dans bien des cas, les gens ne peuvent pas choisir les méthodes ou les documents pour faire leur apprentissage.

«C'est la réalité. Vous devez être en mesure de vous adapter à ce qui vous est offert, et c'est plus facile quand vous savez ce qui vous convient le mieux.»

Obstacles, difficultés et services de soutien

Bina explique à Gloria que les apprenantes et apprenants font souvent face à des obstacles ou à des défis qui peuvent rendre difficile, voire impossible, leur participation à des programmes d'apprentissage. Elle demande à Gloria de parler de n'importe quelle situation qui, à son avis, pourrait constituer un obstacle et l'empêcher de participer à un programme de formation ou de trouver un emploi.

Bina mentionne que ces obstacles peuvent comprendre les limites de temps, les contraintes financières, le transport ou la garde d'enfants. Elle ajoute, en faisant preuve de diplomatie :

«Certains apprenants et apprenantes ont aussi des problèmes de santé ou des difficultés personnelles qui pourraient les empêcher de se concentrer sur leurs buts. J'espère que vous

vous sentirez libre de m'en parler. N'oubliez pas que notre entrevue est strictement confidentielle.»

Gloria répond qu'à sa connaissance, elle n'a pas de problèmes de santé ni de difficultés personnelles qui pourraient nuire à son apprentissage. Cependant, en fronçant les sourcils, elle dit à Bina :

«La chose qui m'inquiète le plus, c'est ma situation financière. Il faut vraiment que je trouve un vrai travail, qui paye bien et qui a de l'avancement... et je pense que pour cela, je dois retourner à l'école. Je ne suis pas sûre d'avoir assez de temps ou d'argent pour me rendre jusqu'au bout d'un programme. Après tout, mes prestations d'assurance-emploi se terminent dans 37 semaines.»

Gloria poursuit en disant qu'elle a mis sa voiture en vente et que le programme qu'elle entreprendrait devrait être accessible par les transports en commun. Elle explique également qu'elle devrait terminer ses cours à 14 h 30 pour prendre ses enfants à l'école. Des cours du soir ou de fin de semaine poseraient également un problème parce qu'elle n'a pas les moyens de faire garder ses enfants.

Bina aborde maintenant les préoccupations de Gloria

«La plupart des programmes d'apprentissage offrent des cours pendant la journée, mais il est possible que vous ne puissiez pas partir à 14 h 30. Cependant, beaucoup de programmes offrent aux apprenantes et apprenants des allocations pour la garde d'enfants et certains assument même une partie de leurs frais de transport.»

Bina veut aborder la préoccupation la plus pressante de Gloria concernant sa situation financière et le temps qui lui reste avant qu'elle n'ait épuisé ses prestations d'assurance-emploi. Bina rappelle à Gloria que pendant le reste de l'évaluation, elles identifieront les buts de Gloria et le genre de formation qu'elle devra suivre pour les atteindre. Elles auront ensuite une meilleure idée du temps et de l'argent nécessaires. Cependant, Bina ajoute :

«S'il semble que vous aurez besoin de plus de 37 semaines pour perfectionner vos compétences ou suivre des cours de recyclage, nous pourrions envisager des bourses et des prêts étudiants ou une aide financière de votre famille ou de vos amis.»

Gloria poursuit en disant à Bina que le fait de se retrouver sans travail l'avait rendue anxieuse et embarrassée. Elle explique que, depuis l'annonce de la fermeture de l'usine, elle avait beaucoup perdu confiance en ses capacités.

Bina rassure Gloria en lui expliquant que bien des gens qui sont dans la même situation qu'elle partagent ce genre de sentiments :

«Chez beaucoup d'apprenantes et d'apprenants en chômage, je constate que l'établissement de buts et l'élaboration et la mise en oeuvre d'un plan d'action peuvent aider. Vous constaterez peut-être qu'après que nous aurons fini l'évaluation et que nous vous aurons dotée des outils pour trouver un nouvel emploi, vous retrouverez votre confiance et verrez l'avenir sous un meilleur jour.»

Bina parle également du soutien qu'elle pourrait obtenir en se joignant à différents groupes, tels que les clubs de recherche d'emploi ou ceux que des travailleuses et travailleurs mis à pied ont créés pour aider d'autres chômeuses et chômeurs.

Gloria admet qu'elle n'est pas très intéressée à participer à un groupe. Bina lui mentionne alors un certain nombre d'organismes communautaires de la ville qui offrent des consultations individuelles avec du personnel ou des pairs. Elle sourit et conclut :

«Si vous le souhaitez, je serai heureuse de vous mettre en rapport avec l'un de ces organismes. Faites-le moi savoir.»

Gloria et Bina terminent la première étape

À la fin de la première étape, Bina passe en revue avec Gloria ce qui a été dit pendant cette partie de la réunion. Elle indique que, à la fin de la rencontre, elle aimerait résumer leur discussion à la page 1 du plan de formation individualisé de Gloria.

À la fin de la première étape du processus d'évaluation orientée par les buts, Gloria semble plus détendue et prête à passer à la deuxième étape, qui consiste à établir ses buts à court et à long terme.

À vous de jouer

Au moyen de votre propre formulaire d'entrevue initiale, recueillez les renseignements de base concernant une ou un adulte qui pourrait être une apprenante ou un apprenant en alphabétisation. Ces renseignements doivent comprendre :

- ◆ les antécédents et les points forts de l'apprenante ou de l'apprenant sur le plan scolaire;
- ◆ son expérience et ses points forts sur le plan professionnel;
- ◆ ses compétences polyvalentes;
- ◆ son style d'apprentissage préféré;
- ◆ les obstacles et les difficultés auxquels elle ou il fait face et les services de soutien dont elle ou il a besoin.

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3	ÉTAPE 4	ÉTAPE 5
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Vous résumerez ces renseignements à la page 1 du plan de formation individualisé vierge se trouvant à l'annexe 1. Vous pouvez vous inspirer du plan de Gloria.

Renseignements personnels

Nom : Gloria Macri

Adresse : 1000, rue Principal

Thunder Bay (ON) P7C 4N1

Téléphone : (807) 845-000

Autres :

Renseignements de base

Expériences et points forts sur le plan scolaire

-A terminé sa 10e année; crédits de 11e année en mathématiques avancées, en français général et en comptabilité.

- Excellait dans les mathématiques en général; notes médiocres en français et en sciences.

- Certificat de cours d'italien suivis après l'école; cours de premiers soins en procédures

d'urgence à la maison.

- Colloques sur la santé et la sécurité à son dernier emploi

Antécédents et points forts sur le plan professionnel

- Commis-vendeuse à temps partiel dans un magasin de cadeaux (2 ans); responsable des

transactions en espèces et par carte de crédit; service à la clientèle; étalage

- Commis de bureau à temps plein au même magasin de cadeaux (5ans); tenue de livres; paye;

commande de fournitures; dactylographie.

-Commis d'entrepôt à temps plein chez un grossiste en cadeaux (6ans); expédition et réception;

contrôle des stocks.

- Monteuse à temps plein dans une usine (3ans); monteuse de produits; interprète

pour employé(e)s parlant italien.

- Points forts : manipuler de l'argent; s'occuper de registres. A aimé travailler dans un bureau et

faire de l'interprétation pour les travailleurs italiens.

Renseignements généraux

Date de l'évaluation : 30 mai 1997

Évaluatrice/évaluateur : Bina Kapor

Compagnie : Usine Lucky

Lieu : Thunder Bay, Ontario

Autres : A.-E. - reste 37 semaines

Compétences polyvalentes

- Manipulation de l'argent

-Organisation et coordination d'événements.

- Gestion du temps

- Conduite de petits appareils et machines de petite et moyenne taille

Style d'apprentissage préféré

- Apprendre de façon indépendante et à son propre rythme

- Apprenante visuelle dans l'ensemble, apprend mieux avec des

diagrammes ou des imprimés.

Obstacles et difficultés

- Ne lui reste que 37 semaines d'A.-E.

- A deux enfants d'âge scolaire; a besoin de programmes de

jour/en semaine

- N'a pas de voiture

- Estime de soi faible à cause de son chômage

Soutien requis

- Aide financière - allocation pour les services de gardes

- Programme accessible par le transport en commun

- Allocation pour transport

- Groupe de discussion

Signature de l'évaluatrice/évaluateur

Signature de l'apprenante/apprenant

Deuxième étape : Déterminer les buts possibles à court et à long terme

Intrants

Pour amorcer la deuxième étape, vous aurez besoin :

- ◆ de renseignements de base pertinents concernant la scolarité de l'apprenante ou de l'apprenant, ses antécédents professionnels, ses compétences polyvalentes, le style d'apprentissage qu'elle ou il préfère, les obstacles et les difficultés auxquels elle ou il fait face, et les services de soutien dont elle ou il a besoin.

Processus

Dans le présent chapitre, vous apprendrez comment :

- ◆ composer avec différentes situations faisant intervenir l'établissement de buts;
- ◆ utiliser les renseignements de base recueillis à la première étape pour aider l'apprenante ou l'apprenant à déterminer des buts appropriés et réalisables;
- ◆ fournir à l'apprenante ou à l'apprenant des renseignements précis pour l'aider à établir ses buts;
- ◆ aider l'apprenante ou l'apprenant à établir des buts.

Résultats

À la fin du chapitre, vous pourrez :

- ◆ aider l'apprenante ou l'apprenant à établir des buts précis et réalistes à court et à long terme.

Détermination des buts appropriés et réalisables

Dans le cadre du processus d'évaluation orientée par les buts, vous et les apprenantes et apprenants vous vous concentrerez sur la recherche de buts professionnels, éducationnels et personnels réalistes, à court et à long terme, dans le domaine des études, de leur profession et de leur vie personnelle. Toutes les entrevues, la rédaction de rapports, les discussions, les interactions, l'échange de renseignements et les tests sont faits avec cet objectif en tête.

Pour Hilroy Thomas, analyste principal en politiques au Secrétariat de la reconnaissance des acquis, les buts des apprenantes et apprenants sont essentiels au processus d'évaluation. «Il faut avoir une vue d'ensemble... dès le départ.»

Pendant la deuxième étape du processus d'évaluation orientée par les buts, votre rôle consistera notamment à fournir aux apprenantes et apprenants les renseignements précis et l'orientation dont elles et ils ont besoin pour établir des buts spécifiques, mesurables, utiles et réalisables dans des délais réalistes. Vous devrez :

- ◆ présenter les avantages de buts clairs et réalistes;
- ◆ utiliser les renseignements de base recueillis à la première étape pour diriger la discussion;
- ◆ aider les apprenantes et apprenants à établir des buts professionnels, éducationnels et personnels spécifiques, à court et à long terme;
- ◆ discuter de délais précis et de mesures à prendre pour atteindre ces buts.

Vous devriez également expliquer la nature continue et évolutive des buts en faisant comprendre aux apprenantes et apprenants qu'elles et ils peuvent modifier les buts établis pendant leur évaluation initiale. En outre, à mesure que les apprenantes et apprenants avancent dans leur programme d'apprentissage, elles et ils devraient revoir leurs buts régulièrement et les mettre à jour, au besoin.

Utiliser les renseignements de base recueillis à la première étape

Les renseignements que vous avez recueillis à la première étape du processus d'évaluation orientée par les buts, tels que des données pertinentes sur les antécédents scolaires et professionnels d'une apprenante ou d'un apprenant, ses compétences, intérêts et aptitudes, vous aideront à orienter et à façonner le processus d'établissement des buts. Par exemple, vous pourriez poser des questions comme les suivantes :

Questions à poser

- ◆ *D'après vos antécédents professionnels, je constate que vous avez surtout occupé des emplois dans le domaine de la menuiserie. Est-ce que vous aimeriez continuer à travailler dans ce domaine?*
- ◆ *Vous avez mentionné que vous aimez travailler avec des gens de différents milieux. Aimeriez-vous un emploi qui comporte beaucoup de contacts avec les gens?*
- ◆ *Lorsque nous avons discuté de vos compétences polyvalentes, vous avez dit que vous aimiez organiser et coordonner le travail des gens. Aimeriez-vous être promu à un poste de superviseur au sein de cette entreprise?*
- ◆ *Vous avez dit que vous suivez des cours du soir en informatique. Envisageriez-vous d'obtenir un certificat ou un diplôme dans cette matière?*

L'établissement de buts est fonction de la situation de l'apprenante ou de l'apprenant

L'établissement de buts appropriés et réalisables peut sembler une tâche insurmontable pour certains apprenants et apprenantes, surtout celles et ceux qui se situent aux échelons inférieurs. D'entrée de jeu, elles et ils peuvent avoir de la difficulté à aborder ce processus, ne sachant pas exactement comment établir des buts professionnels, éducationnels et personnels.

Dans d'autres cas, les apprenantes et apprenants peuvent avoir une vague idée de buts possibles, tels que «travailler avec un ordinateur» ou «mieux lire». Certains apprenants et apprenantes peuvent se présenter à l'évaluation en ayant déjà un but spécifique en tête, pour s'apercevoir que ce but est irréaliste, du moins à court terme.

Pour Brenda Ciesarik, ancienne coordonnatrice de l'alphabétisation en milieu de travail pour la région de l'Ouest de l'Ontario, l'une des premières choses que doit faire l'évaluatrice ou l'évaluateur lorsque les buts d'une apprenante ou d'un apprenant sont vagues consiste à orienter l'apprenante ou l'apprenant pour qu'elle ou il établisse des buts spécifiques et réalistes.

Cependant, la plupart des apprenantes et apprenants des programmes d'alphabétisation auront une certaine idée de leurs points forts, de leurs compétences, de leurs besoins en formation et de leurs préférences de carrière. Cette connaissance, mise en relief par le travail qu'elles et ils auront fait pendant la première étape du processus d'évaluation orientée par les buts, les aidera à amorcer l'établissement de buts professionnels, éducationnels et personnels.

Certains apprenants et apprenantes peuvent se présenter à l'évaluation initiale avec des buts clairement définis et ont uniquement besoin de renseignements pour savoir comment les atteindre. Pourtant, même si un but spécifique semble déjà défini, l'apprenante ou l'apprenant peut avoir établi ce but sans comprendre clairement les attentes et les fonctions reliées à l'emploi en question

ou la formation nécessaire pour l'exercer. (Les changements technologiques rapides rendent rapidement désuètes les descriptions d'emploi les plus précises!)

Comme dans le cas d'une apprenante ou d'un apprenant qui n'a pas vraiment de buts, votre travail serait de fournir une idée précise et convaincante des buts précis en posant des questions qui valideront le but, comme les suivantes :

Questions à poser

- ◆ *Comment avez-vous choisi ce but?*
- ◆ *Depuis combien de temps visez-vous ce but?*
- ◆ *Quelles expériences vous ont aidé à formuler ce but?*
- ◆ *Que savez-vous des préparatifs nécessaires pour atteindre ce but?*

Pendant que vous posez ces questions, s'il devient évident que le but de l'apprenante ou de l'apprenant ne repose pas sur des bases solides, vous devriez revenir à des questions plus générales. Vous suivrez alors le même processus que dans le cas d'une apprenante ou d'un apprenant qui n'a pas réussi à préciser de buts.

L'établissement de buts est un processus complexe

Un certain nombre d'autres facteurs influent sur la capacité d'une apprenante ou d'un apprenant à établir des buts appropriés et réalisables, tels que les limites de temps, les contraintes financières, les priorités de l'apprenante ou de l'apprenant, la situation actuelle du marché du travail et la disponibilité des occasions de recyclage.

Idéalement, vous devriez prévoir au moins trente minutes pour la deuxième étape du processus d'évaluation orientée par les buts. Cependant, il faut admettre que les apprenantes et apprenants auront peut-être besoin de plus de temps pour établir leurs buts professionnels, éducationnels et personnels à court et à long terme.

Certains évaluateurs et évaluatrices demandent aux apprenantes et apprenants, selon leur aptitude à lire et à écrire, de rechercher elles-mêmes et eux-mêmes des renseignements sur leurs buts en lisant des livres et des prospectus de cours, en accédant à des données en ligne et en menant des entrevues par téléphone et en personne. En outre, après s'être inscrits à un programme de recyclage, les apprenantes et apprenants ont souvent le temps d'effectuer ce genre de recherche.

Les apprenantes et apprenants en chômage du Peel Adult Literacy Network (PALN) de Mississauga établissent souvent leurs buts dans le cadre de leur programme de formation. Phyllis Sereda, coordonnatrice, demande aux apprenantes et aux apprenants de faire des recherches individuelles pour déterminer où il y a des emplois et quelle formation il faut suivre pour les obtenir.

Encore une fois, votre rôle est essentiel pendant la deuxième étape du processus d'évaluation orientée par les buts. En communiquant avec les fournisseurs, en consultant les ressources en éducation et en formation de votre collectivité et en vous familiarisant avec la situation du marché du travail, vous pouvez fournir aux apprenantes et apprenants les renseignements complets dont elles et ils ont besoin pour établir des buts appropriés et réalisables.

En milieu de travail, vous devriez également être sensible à la dynamique de l'entreprise dans son ensemble et à tout changement que pourrait connaître le milieu de travail.

Enjeux pour les apprenantes et apprenants en chômage

Lorsque les apprenantes et apprenants sont en chômage, elles et ils sont souvent angoissés. Tout naturellement, leur premier souci est de retourner sur le marché du travail. Dans les situations où les apprenantes et apprenants ont besoin de formation professionnelle pour obtenir un autre emploi, vous devez présenter cette formation comme un but à court terme qui leur permettra d'atteindre leur but à long terme, c'est-à-dire retourner au travail.

Malgré l'urgence de sa situation, il faut que l'apprenante ou l'apprenant en chômage comprenne l'importance d'établir des buts personnels, éducationnels et professionnels plus généraux, essentiels à l'éducation permanente.

Hynes (1995) mentionne que de nombreux facteurs influent sur le processus décisionnel d'une apprenante ou d'un apprenant qui se donne pour but de suivre un programme de formation ou de décrocher un emploi particulier. La disponibilité des emplois ou des programmes de formation professionnelle, le statut économique, les antécédents professionnels et la durée des prestations d'assurance-emploi peuvent tous jouer un rôle important.

Par exemple, une apprenante ou un apprenant peut décider de ne pas suivre de programme de recyclage dans un domaine particulier lorsque les recherches révèlent que les emplois dans ce secteur sont rares. Une apprenante ou un apprenant peut également décider de ne pas suivre un programme offert à un certain établissement si ce programme doit se poursuivre après qu'elle ou il aura épuisé ses prestations d'assurance-emploi.

Enjeux pour les apprenantes et apprenants qui ont un emploi

Au moment de déterminer des buts spécifiques, les apprenantes et apprenants qui ont un emploi doivent penser aux besoins de l'entreprise dans son ensemble et à leur besoins personnels d'amélioration de soi et d'éducation permanente. Pour cette raison, vous et l'apprenante ou l'apprenant devrez peut-être discuter de la convergence ou de la divergence de ses buts et de ceux de l'entreprise.

Par exemple, des buts communs tels que ceux qui ressortent d'une évaluation des besoins du milieu de travail pourraient comprendre le perfectionnement des compétences de base de l'apprenante ou de l'apprenant pour qu'elle ou il :

- ◆ améliore son rendement à son poste actuel;
- ◆ assume de nouvelles tâches et responsabilités;
- ◆ s'adapte aux changements organisationnels ou technologiques;
- ◆ améliore ses chances d'avancement.

... des expériences menées récemment nous laissent croire que des buts multiples témoignent adéquatement des intérêts complexes des apprenantes et apprenants présents dans la plupart des lieux de travail. Selon cette nouvelle façon de voir, des buts aussi diversifiés ne sont pas considérés comme contradictoires et mutuellement exclusifs, mais comme des points de convergence de l'apprentissage qui peuvent se renforcer l'un l'autre²⁰.

Cependant, lorsqu'il y a divergence entre les buts personnels et ceux de l'entreprise, vous devrez présenter la situation actuelle de l'apprenante ou de l'apprenant comme le fondement de ses buts à court terme tout en explorant ses buts à long terme.

Selon Brenda Wall, éducatrice syndicale, lorsque les buts personnels et organisationnels diffèrent, il s'agit de convaincre l'entreprise des liens positifs qui existent entre les buts personnels de l'employée ou de l'employé et ceux de l'entreprise. Elle croit également que les buts personnels d'une employée ou d'un employé devraient toujours être au coeur de l'évaluation initiale dans tout programme d'éducation en milieu de travail.

Établissement de buts à court et à long terme

Les apprenantes et apprenants devront classer leurs buts généraux en deux catégories : les buts à court terme, qui peuvent généralement être atteints en moins de deux ans, et les buts à long terme, généralement réalisables en deux à cinq ans.

À titre d'évaluatrice ou d'évaluateur, vous devrez insister sur l'importance pour les apprenantes et apprenants d'établir des buts professionnels, éducationnels et personnels à court et à long terme. Il est particulièrement essentiel de comprendre cette distinction dans le cas des apprenantes et

apprenants qui se situent au niveau fondamental et pour qui un but à long terme semble souvent trop éloigné ou même impossible à atteindre.

Craig (1994) recommande d'expliquer aux apprenantes et apprenants comment les buts spécifiques qu'elles et ils fixent pendant une évaluation initiale contribueront à façonner leur programme de formation ou de recyclage.

Pour orienter la discussion sur l'établissement des buts, vous pourriez poser à l'apprenante ou à l'apprenant des questions précises, telles que les suivantes :

Questions à poser

- ◆ *Qu'aimeriez-vous accomplir d'ici six mois? D'ici deux ans? D'ici cinq ans?*
- ◆ *Quelles connaissances ou compétences croyez-vous devoir posséder pour y arriver?*
- ◆ *Comment pourriez-vous acquérir ces connaissances ou ces compétences?*

En milieu de travail, vous pourriez poser aux apprenantes et apprenants des questions précises comme les suivantes :

Questions à poser

- ◆ *Quelles compétences croyez-vous devoir posséder pour être plus efficace au travail?*
- ◆ *Selon vous, quels changements connaîtra votre emploi dans l'avenir?*
- ◆ *Quelles compétences ou connaissances devrez-vous alors posséder?*
- ◆ *Comment pourriez-vous les acquérir?*

Hilke Grunys, coordonnatrice de l'alphabétisation en milieu de travail pour les régions du Nord et de l'Ouest, demande aux apprenantes et apprenants d'examiner trois genres de buts : à long terme, à moyen terme et à court terme. Les apprenantes et apprenants considèrent que les buts à long terme reposent sur leur capacité d'atteindre les buts à court et à moyen terme.

À mesure que les apprenantes et apprenants établissent leurs buts à court et à long terme, il est important de revoir les renseignements que vous avez recueillis à la première étape concernant les obstacles qui peuvent se présenter. Vous devrez peut-être aussi discuter des moyens de faire face à ces obstacles.

Étudier la notion de but à long terme

Au moment d'établir leurs buts à long terme, les apprenantes et apprenants doivent tenir compte d'un certain nombre d'autres facteurs. Par exemple, lorsque l'apprenante ou l'apprenant a établi une nouvelle carrière comme but à long terme, vous pourriez discuter :

- ◆ de la compatibilité d'un secteur professionnel ou d'un lieu de travail particulier;
- ◆ des études supplémentaires requises;
- ◆ des changements prévisibles dans la vie de l'apprenante ou de l'apprenant, tels que la prise en charge de membres de sa famille, ses chances d'avancement à son travail ou sa capacité de suivre des cours à plein temps.

Vous pouvez également discuter des valeurs de l'apprenante ou de l'apprenant, telles que l'importance de la sécurité ou de la stabilité financière, la mobilité et les possibilités d'avancement ou d'accéder à un poste de direction. Par exemple, dans les emplois où les salaires sont généralement peu élevés, comme pour le travail en garderie, il pourrait être utile de confirmer l'importance que l'apprenante ou l'apprenant accorde au salaire et à la sécurité financière.

En milieu de travail, vous devrez examiner avec l'apprenante ou l'apprenant ses buts personnels et professionnels à long terme et les comparer aux buts de l'entreprise.

Vous pouvez orienter la discussion en posant des questions telles que les suivantes :

Questions à poser

- ◆ *Prévoyez-vous recevoir de l'avancement ou de nouvelles responsabilités au sein de cette entreprise? Dans l'affirmative, quelles nouvelles compétences et connaissances devrez-vous acquérir? Comment ferez-vous pour les acquérir?*
- ◆ *Voulez-vous accomplir des tâches différentes de manière à tirer plus de satisfaction de votre emploi?*
- ◆ *Aimeriez-vous changer ou vous perfectionner? Comment aimeriez-vous atteindre ce but?*

Les renseignements anecdotiques ainsi obtenus peuvent aider l'apprenante ou l'apprenant à envisager des buts à long terme lorsque les occasions se révèlent très limitées au sein de l'entreprise.

Étudier la notion de but à court terme

Dans tous les contextes, les buts à court terme sont assortis d'un sentiment d'urgence et visent à rétablir un équilibre dans la vie de l'apprenante ou de l'apprenant en améliorant sa situation économique ou professionnelle. L'apprenante ou l'apprenant devrait être en mesure de voir où le conduisent ses buts à court terme en regard de sa stabilité professionnelle et de comprendre les effets durables de ces buts sur sa vie personnelle et professionnelle.

Pendant la deuxième étape du processus d'évaluation orientée par les buts, vous devriez continuer à insister sur le fait que les buts à court terme auront une valeur à long terme. Ils constituent la première étape vers la réalisation des buts à long terme.

Pour les apprenantes et apprenants en chômage, un but à court terme peut être l'inscription à un programme de rattrapage scolaire ou de formation professionnelle. Pour celles et ceux qui ont un emploi, les buts à court terme aident habituellement à faire face aux défis ou aux difficultés reliés au travail, telles qu'un changement dans les responsabilités ou les tâches, un changement de poste soudain ou encore la possibilité d'une promotion ou d'une perte d'emploi. Cependant, dans les deux cas, les buts à court terme peuvent également être de nature personnelle, comme apprendre comment remplir une déclaration de revenus ou utiliser un logiciel de traitement de texte.

Lorsque les compétences linguistiques ou scolaires se situent au niveau fondamental et qu'il existe un écart important entre les compétences actuelles de l'apprenante ou de l'apprenant et ses objectifs futurs, les buts à court terme doivent porter sur le perfectionnement des compétences de base de l'apprenante ou de l'apprenant.

Recours aux outils d'orientation professionnelle

Les aptitudes et les intérêts professionnels de l'apprenante ou de l'apprenant doivent jouer un rôle important dans l'établissement des buts à court et à long terme. Même si la première étape du processus d'évaluation orientée par les buts vous donne beaucoup de renseignements sur les acquis de l'apprenante ou de l'apprenant, des outils d'orientation professionnelle tels que le *Strong Interest Inventory* ou le *Career Assessment Inventory* peuvent se révéler très utiles. Ils peuvent confirmer les buts de l'apprenante ou de l'apprenant, présenter des idées de discussion ou constituer un point de départ.

Les outils d'orientation professionnelle vous donnent un profil des intérêts et des aptitudes de l'apprenante ou de l'apprenant (qui sont apparentés mais non identiques) et jettent les bases à l'examen de buts pertinents et réalistes. En raison des contraintes de temps, ces outils peuvent être utilisés après que l'apprenante ou l'apprenant a entrepris un programme d'apprentissage.

Les trousseaux d'exploration des carrières utilisées en orientation professionnelle, telles que *Discover* et *Choix*, peuvent également aider l'apprenante ou l'apprenant à établir des buts à court et à long terme.

Tirez profit des liens que vous avez établis avec les fournisseurs de services de formation de votre collectivité pour offrir cette orientation professionnelle formelle aux apprenantes et apprenants.

Bien qu'il existe une abondance d'outils d'orientation professionnelle, Hynes (1995) met en garde contre les préjugés fondés sur le sexe, la classe sociale et l'éducation dont sont émaillés beaucoup de ces outils et qui peuvent donner à l'apprenante ou à l'apprenant un sentiment d'aliénation.

... Beaucoup d'outils traditionnels d'orientation professionnelle présentent d'importantes lacunes lorsque la plupart des travailleuses et travailleurs évoluent dans une langue seconde ou présentent un niveau d'alphabétisation limité. Ces outils exigent un niveau d'alphabétisation assez élevé, et le simple fait de remplir l'évaluation représente une tâche désagréable et agaçante²¹.

En outre, nombre de coordonnatrices et de coordonnateurs remettent en question l'utilité de ces outils spécialisés pour prévoir si les apprenantes et apprenants réussiront leur programme de recyclage ou présenteront un bon rendement au travail, compte tenu du temps, des dépenses et de la formation supplémentaires qu'ils exigent.

Intégration des activités d'évaluation professionnelle

Au lieu de compter uniquement sur des tests d'évaluation professionnelle, vous pouvez choisir d'intégrer des éléments de l'évaluation professionnelle au programme de formation de l'apprenante ou de l'apprenant. Par exemple, une apprenante ou un apprenant qui aspire à occuper un poste de supervision peut prendre des dispositions pour parler à une superviseure ou à un superviseur en poste puis l'observer à son travail. L'apprenante ou l'apprenant peut également rechercher des renseignements sur l'entreprise, y compris les cheminements de carrière typiques et les compétences nécessaires pour exercer des emplois particuliers.

De même, une apprenante ou un apprenant dont le but est de poursuivre des études postsecondaires pourrait s'inscrire comme auditeur libre à deux ou trois cours dans un collège communautaire de la région. Elle ou il pourrait également prendre rendez-vous avec l'orienteuse ou l'orienteur du collège.

Fin de la deuxième étape du processus d'évaluation orientée par les buts

À la fin de la deuxième étape, vous et l'apprenante ou l'apprenant confirmerez les buts professionnels, éducationnels et personnels à court et à long terme. Si l'apprenante ou l'apprenant doit explorer davantage ses buts, vous devrez lui fournir le nom de personnes-ressources et d'organismes.

L'étude de cas

Dans la prochaine section du présent chapitre, vous verrez l'application concrète de la deuxième étape du processus d'évaluation orientée par les buts.

Vous observerez comment Gloria, avec l'aide de Bina, est parvenue à établir ses buts à court et à long terme.

ÉTUDE DE CAS

Les buts à court et à long terme de Gloria

Après avoir orienté la discussion vers la deuxième étape du processus d'évaluation orientée par les buts, Bina ne perd pas de temps pour informer Gloria des éléments qui entrent en ligne de compte dans l'établissement des buts.

Gloria et Bina discutent des avantages de buts réalistes clairement établis. Compte tenu de son expérience, Bina explique que les apprenantes et apprenants qui se sont fixé des buts clairs et réalistes sont plus motivés et plus susceptibles de les atteindre. Elle ajoute :

«Pendant la prochaine demi-heure, nous allons parler de votre avenir. Nous parlerons de ce que vous voulez faire par rapport à votre travail, à vos études et à votre vie personnelle, à court et à long terme. Nous commencerons également à discuter de ce que vous devez faire pour en arriver là.»

Bina explique qu'elles discuteront des buts à long terme de Gloria, c'est-à-dire de ce qu'elle veut accomplir d'ici deux à cinq ans. Elles parleront également de ses buts à court terme, c'est-à-dire de ce qu'elle veut accomplir au cours des 24 prochains mois. Bina explique que les deux genres de buts vont généralement de pair, les buts à long terme devenant plus faciles à atteindre s'ils sont précédés de buts à court terme faciles à gérer. Gloria répond en hochant la tête :

«Par le passé, je n'ai jamais pensé à mon avenir très longtemps d'avance. Cela me semblait toujours si difficile. Je n'ai jamais fait de projets à long terme de peur de ne pas les réaliser. Peut-être que les choses auraient été plus faciles si j'avais procédé par étapes.»

Cependant, l'expression de Gloria change à mesure qu'elle parle. Bina lui demande si elle a des inquiétudes et Gloria répond :

«Qu'est-ce qui se passera si j'établis un but et que je ne peux pas l'atteindre? Par exemple, si un événement fâcheux se produit ou si je ne peux tout simplement pas réaliser mon but?»

Bina rassure Gloria en lui expliquant que les buts ne sont pas immuables. Elle poursuit en disant que comme les situations et les modes de vie évoluent, il est important que Gloria revoie ses buts tous les trois ou six mois.

Les renseignements de base sur Gloria sont passés en revue dans le but de planifier son avenir

Bina continue en expliquant qu'elles passeront en revue ce dont elles ont discuté à la première étape de l'évaluation, à savoir les compétences de Gloria, ses connaissances, ses intérêts et ses points forts. Elles examineront ce que Gloria aime faire, ce qu'elle fait bien et les compétences sur lesquelles elle peut miser pour atteindre ses buts professionnels, éducationnels et personnels.

Comme Gloria s'intéresse surtout à obtenir le plus rapidement possible un emploi satisfaisant et rémunérateur, la discussion porte d'abord sur ses buts professionnels et éducationnels. Se servant des renseignements de base sur Gloria comme point de départ, Bina dit :

«D'après ce que vous m'avez dit, vos intérêts et vos points forts professionnels semblent concentrés dans quelques domaines. Au travail et dans la collectivité, vous avez fait beaucoup d'activités reliées aux mathématiques... budgétisation, contrôle des stocks, tenue de livres et autres choses du même genre. Plus récemment, vous avez travaillé avec des gens de différents milieux. Vous aimez aussi utiliser votre connaissance de l'italien. Pensez-vous que vous aimeriez mettre à profit ces compétences pour votre travail, aujourd'hui ou dans l'avenir?»

Après réflexion, Gloria répond :

«C'est vrai, j'aime les gens. Et j'aimais réellement utiliser mon italien pour aider mes collègues. Mais ce qui me vient à l'esprit d'abord, c'est combien j'aimais travailler dans un bureau, particulièrement quand je m'occupais de la tenue de livres, de la facturation et de choses du genre. Je pense que j'aime m'occuper d'argent. J'ai même pensé prendre des cours du soir en tenue de livres, mais c'était impossible à ce moment-là.»

Bina fait remarquer que les secteurs de la tenue de livres et de la comptabilité sont en pleine expansion sur le marché du travail. Elle mentionne qu'il existe des possibilités d'emploi dans une variété de milieux et dans presque toutes les industries. Elle déclare également que de nombreuses entreprises ont des programmes d'apprentissage pour aider leurs employés et employés à poursuivre leurs études et à avancer. Ravie, Gloria ajoute :

«J'ai aussi entendu dire que les emplois en comptabilité payent bien. C'est très important pour moi et ma famille. De plus, l'idée de travailler à des heures régulières me plaît. Quand j'étais adjointe à la tenue de livres à la boutique de cadeaux, j'aimais bien finir à 5 h 30 tous les soirs.»

Les attentes salariales de Gloria inquiètent Bina car elles semblent un peu irréalistes. Consultant son profil des emplois pour y voir les salaires, Bina avertit Gloria :

«Votre premier emploi sera probablement au bas de l'échelle où les salaires peuvent atteindre environ 20 000 \$. Cependant, avec de l'expérience, vous pourriez être en mesure de gagner jusqu'à 40 000 \$ par année. Rappelez-vous aussi qu'une troisième langue, comme l'italien, est un atout pour les employeurs sur le marché du travail d'aujourd'hui.»

Gloria est visiblement heureuse d'apprendre qu'elle pourrait utiliser l'italien dans d'autres circonstances.

Gloria et Bina parlent des possibilités de carrière

Pour faire avancer la discussion, Bina poursuit en disant :

«La comptabilité et la tenue de livres sont des secteurs professionnels très généraux qui comportent un large éventail d'emplois, de fonctions et de salaires. Avez-vous une idée d'un emploi ou d'une carrière spécifique pour laquelle vous aimeriez suivre une formation?»

Gloria hausse les épaules et hoche la tête. Elle admet qu'elle ne savait pas qu'il y avait tant d'emplois possibles dans ces domaines. Cependant, elle est certaine qu'elle veut s'appuyer sur son expérience en travail de bureau, même si elle l'a acquise il y a longtemps.

Pour aider Gloria à trouver des emplois spécifiques, Bina lui remet un exemplaire d'un de ses documents qui énumère de nombreux secteurs professionnels. Elle demande à Gloria d'examiner toutes les professions énumérées sous la rubrique *Comptables et professions assimilées* et de choisir tous les emplois possibles qu'elle aimerait exercer. Sans hésitation, Gloria choisit : commis de comptabilité, commis à la paye et responsables de la tenue de livres. En souriant, elle dit à Bina :

«Ça peut sembler drôle, mais j'ai même pensé à avoir ma propre entreprise de tenue de livres à la maison. Je pense que ce serait mon but à très très long terme, d'autant plus que je devrais d'abord acheter une maison.»

Bina convient que ces objectifs pourraient effectivement être à très long terme compte tenu de la situation actuelle de Gloria. Cependant, elle demande à Gloria de ne pas perdre de vue ces buts à long terme. Elle poursuit en expliquant :

«Nous pouvons faire de la planification pour que vous puissiez travailler en vue de réaliser vos buts à long terme en atteignant vos buts à court terme. Par exemple, pendant que vous suivez votre programme d'apprentissage, vous pourriez lire des documents autodidactiques ou assister à des colloques peu coûteux sur la façon de gérer une entreprise à domicile. Mais d'abord, nous devons savoir comment vous répondrez à votre besoin le plus pressant, c'est-à-dire obtenir un emploi plus valorisant.»

Ensemble, Bina et Gloria examinent les descriptions générales et les qualités requises pour les emplois de commis à la paye et de commis de comptabilité. Elles constatent que les commis doivent habituellement suivre des cours de palier postsecondaire.

Bina et Gloria lisent également qu'avec plus de formation et de l'expérience, les commis peuvent avancer à des postes de supervision ou à des postes spécialisés tels que responsable de la tenue de livres. Gloria soupire et fait le commentaire suivant :

«Eh bien, je pense que mon avenir est tout tracé. Je n'ai pas terminé ma 11^e année et je n'ai jamais suivi de cours au collège. Et même si mes enfants parlent d'ordinateurs tout le temps, je n'y connais rien. De nos jours, tout se fait par ordinateur. Je suis sûre que j'en aurais besoin pour un emploi en comptabilité.»

Bina confirme qu'avant tout, Gloria devrait perfectionner ses compétences de base. Par la suite, elle pourrait s'inscrire à un programme général de comptabilité de palier postsecondaire. Elle explique ainsi sa suggestion :

«Les programmes généraux comprennent des cours qui portent généralement plus que sur les simples compétences de base en comptabilité... ce qui signifie que plus de portes pourraient s'ouvrir pour vous dans une plus grande variété d'entreprises. Un programme général peut également vous donner de meilleurs antécédents si vous souhaitez poursuivre vos études à une date ultérieure ou lancer l'entreprise à domicile dont vous rêvez.»

Bina ajoute que la plupart des programmes de formation professionnelle comprennent des cours sur les systèmes de comptabilité informatisés. Il pourrait donc lui être utile de se familiariser avec un ordinateur avant de s'y inscrire. Elle poursuit en disant :

«À mesure que vous atteignez ces buts à court terme, vous avancez vers votre but à long terme qui est de devenir responsable de la tenue de livres.»

Bina explique les possibilités précises qui se présentent à Gloria en matière d'éducation et de formation

Bina profite de l'occasion pour commencer à parler à Gloria des possibilités qui s'offrent à elle en matière d'éducation et de formation, compte tenu de ses limites de temps et de ses contraintes financières. Expliquant certaines possibilités en matière de recyclage, Bina dit à Gloria que les écoles secondaires, les collèges communautaires et les organismes communautaires offrent des programmes de recyclage aux apprenantes et apprenants adultes. De plus, les apprenantes et apprenants peuvent perfectionner leurs compétences en suivant des cours par correspondance.

Bina ajoute que le collège communautaire offre un programme en comptabilité d'un an de palier postsecondaire. Certains établissements privés offrent également des programmes en comptabilité.

Certains facteurs, dont ceux énumérés ci-dessous, jouent un rôle fondamental dans la décision de Gloria :

- ◆ la durée de ses prestations d'assurance-emploi;
- ◆ la possibilité de poursuivre ses études après avoir épuisé ses prestations;
- ◆ le recyclage dont elle aura besoin pour se préparer aux programmes;
- ◆ le lieu et le moment où se donnent les cours.

Bina croit nécessaire d'ajouter :

«Nous pourrions examiner les avantages et les inconvénients de chaque programme puis vous pourrez prendre une décision. Nous en saurons plus après avoir comparé les compétences dont vous avez besoin pour entreprendre et réussir un programme de comptabilité à celles que vous possédez déjà.»

Gloria doit confirmer ses buts

Gloria poursuit en demandant à Bina :

«Comment puis-je faire pour savoir si une carrière en comptabilité ou en tenue de livres me convient? Que puis-je faire d'autre pour m'informer?»

Pour aider Gloria à confirmer qu'une carrière en tenue de livres ou en comptabilité lui convient, Bina lui suggère de remplir le questionnaire de Holland intitulé *Self-directed Search: A Guide to*

Educational and Vocational Planning. Bina ajoute qu'elle pourrait prendre des dispositions pour que Gloria remplisse le questionnaire au collège communautaire.

Elle explique que de tels outils pourraient aider Gloria à confirmer son choix ou l'orienter vers des carrières semblables ou plus spécifiques dans lesquelles elle pourrait appliquer ses compétences et ses aptitudes en tenue de livres et en comptabilité.

Gloria et Bina mettent fin à la deuxième étape

Gloria dit à Bina qu'elle est très enthousiaste à l'idée d'avoir établi ses buts. Premièrement, elle verra ce qu'elle peut faire pour se recycler en vue d'obtenir un emploi en comptabilité ou en tenue de livres. Son but à long terme sera de devenir responsable de la tenue de livres et peut-être d'avoir sa propre entreprise.

Bina suggère à Gloria de penser à des milieux de travail possibles, à l'éventail de possibilités d'emploi ainsi qu'aux compétences et aux connaissances technologiques dont elle pourrait avoir besoin pour réussir. Bina donne à Gloria le nom et le numéro de téléphone d'entrepreneurs locaux avec qui elles pourra communiquer après leur première rencontre.

Bina ajoute que sa porte lui est toujours ouverte pour Gloria en sa qualité d'apprenante adulte. Elle explique :

«Après avoir fait vos recherches, vous déciderez peut-être que vous voulez travailler dans un domaine autre que la comptabilité ou la tenue de livres. Si c'est le cas, nous pourrions examiner de nouveau vos buts à court et à long terme.»

À vous de jouer

Aidez une apprenante ou un apprenant éventuel d'un programme d'alphabétisation à établir ses buts professionnels, éducationnels et personnels à court et à long terme. Pour ce faire, vous devez :

- ◆ présenter les avantages de buts réalistes clairement établis;
- ◆ utiliser les renseignements de base que vous avez recueillis à la première étape;
- ◆ aider l'apprenante ou l'apprenant à déterminer et à établir des buts à long terme appropriés et réalisables;
- ◆ aider l'apprenante ou l'apprenant à déterminer et à établir des buts à court terme appropriés et réalisables;
- ◆ discuter des délais et des étapes à suivre pour atteindre ces buts;
- ◆ discuter de la nature continue et changeante des buts.

Vous consignerez les buts à court et à long terme à la page 2 du plan de formation individualisé se trouvant à l'annexe 1. Vous pouvez également vous inspirer du plan de formation de Gloria.

Renseignements personnels

Nom : Gloria Macri

Adresse : 1000, rue Principal

Thunder Bay (ON) P7C 4N1

Téléphone : (807) 845-000

Autres :

Renseignements de base

Expériences et points forts sur le plan scolaire

- A terminé sa 10e année; crédits de 11e année en mathématiques avancées, en français général et en comptabilité.

- Excellait dans les mathématiques en général; notes médiocres en français et en sciences.

- Certificat de cours d'italien suivis après l'école; cours de premiers soins en procédures d'urgence à la maison.

- Colloques sur la santé et la sécurité à son dernier emploi

Antécédents et points forts sur le plan professionnel

- Commis-vendeuse à temps partiel dans un magasin de cadeaux (2 ans); responsable des transactions en espèces et par carte de crédit; service à la clientèle; étalage

- Commis de bureau à temps plein au même magasin de cadeaux (5ans); tenue de livres; paye; commande de fournitures; dactylographie.

-Commis d'entrepôt à temps plein chez un grossiste en cadeaux (6ans); expédition et réception; contrôle des stocks.

- Monteuse à temps plein dans une usine (3ans); monteuse de produits; interprète pour employé(e)s parlant italien.

- Points forts : manipuler de l'argent; s'occuper de registres. A aimé travailler dans un bureau et faire de l'interprétation pour les travailleurs italiens.

Renseignements généraux

Date de l'évaluation : 30 mai 1997

Évaluatrice/évaluateur : Bina Kapor

Compagnie : Usine Lucky

Lieu : Thunder Bay, Ontario

Autres : A.-E. - reste 37 semaines

Compétences polyvalentes

- Manipulation de l'argent

-Organisation et coordination d'événements.

- Gestion du temps

- Conduite de petits appareils et machines de petite et moyenne taille

Style d'apprentissage préféré

- Apprendre de façon indépendante et à son propre rythme

- Apprenante visuelle dans l'ensemble, apprend mieux avec des diagrammes ou des imprimés.

Obstacles et difficultés

- Ne lui reste que 37 semaines d'A.-E.

- A deux enfants d'âge scolaire; a besoin de programmes de jour/en semaine

- N'a pas de voiture

- Estime de soi faible à cause de son chômage

Soutien requis

- Aide financière - allocation pour les services de gardes

- Programme accessible par le transport en commun

- Allocation pour transport

- Groupe de discussion

Buts à court terme	Buts à long terme	Page3
Programme de comptabilité de pallier collégial d'un an qui conduira à un emploi en comptabilité ou en tenue de livres	Agir à titre de travailleuse autonome et être responsable de la tenue de livres	
		G
		G
		G
Exigences relatives aux buts	Acquis	G
Communications	Communications	G
		G
Mathématiques	Mathématiques	G
		G
Perfectionnement personnel et professionnel	Perfectionnement personnel et professionnel	G
		G
Sciences	Sciences	G
		G
		Signature de l'évaluatrice/évaluateur
		Signature de l'apprenante/apprenant

Troisième étape : Évaluer les compétences nécessaires pour atteindre les buts fixés

Intrants

Pour amorcer la troisième étape, vous aurez besoin :

- ◆ des buts spécifiques et réalistes à court et à long terme que l'apprenante ou l'apprenant a établis.

Processus

Dans le présent chapitre, vous apprendrez comment :

- ◆ déterminer les connaissances, les compétences et les attitudes spécifiques que doit posséder ou acquérir l'apprenante ou l'apprenant;
- ◆ appliquer l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage pour déterminer les aptitudes scolaires et linguistiques et les compétences que l'apprenante ou l'apprenant doit posséder ou acquérir pour atteindre ses buts.

Résultats

À la fin du chapitre, vous pourrez :

- ◆ déterminer les connaissances, les compétences et les attitudes que l'apprenante ou l'apprenant doit posséder pour atteindre ses buts professionnels, éducationnels et personnels.

Détermination des compétences dont les apprenantes et apprenants ont besoin pour atteindre leurs buts

Pendant la troisième étape du processus d'évaluation orientée par les buts, vous déterminerez les compétences de base que l'apprenante ou l'apprenant doit posséder pour atteindre ses buts professionnels, éducationnels et personnels. Ce processus vous aidera à évaluer les compétences que l'apprenante ou l'apprenant possède déjà au cours de la quatrième étape et à élaborer le programme pédagogique approprié à la cinquième étape.

Pour faire des suggestions éclairées concernant la pertinence d'un programme, il faut connaître les buts visés par l'apprenante ou l'apprenant. Ce n'est qu'en lui faisant part de ces renseignements que la cliente ou le client pourra participer à l'établissement d'un échéancier réaliste. Le processus d'évaluation doit donc non seulement déterminer les compétences et les aptitudes actuelles, mais également fournir des moyens de préparer la personne à atteindre le seuil de son but²².

Il est important d'informer les apprenantes et apprenants de l'objet de la troisième étape. Vous devriez leur dire qu'après avoir établi les aptitudes scolaires et linguistiques ainsi que les compétences relatives à l'employabilité qu'elles et ils doivent posséder pour atteindre leurs buts et les avoir comparées avec leurs aptitudes et compétences actuelles, elles et ils pourront déterminer les lacunes et commencer à élaborer un programme d'apprentissage.

Liens entre le processus d'évaluation orientée par les buts et une approche fondée sur les résultats d'apprentissage

Les collèges, les conseils scolaires et les organismes communautaires, tous des fournisseurs de services d'alphabétisation, collaborent à l'établissement de résultats d'apprentissage visant à reconnaître les réalisations des apprenantes et apprenants adultes. Des résultats d'apprentissage provisoires aux fins des cours de base et des cours préparatoires offerts dans les collèges ont déjà été établis. Les fournisseurs de services d'alphabétisation aux adultes commencent maintenant à les utiliser.

Comme elle est fondée sur des résultats d'apprentissage, la formation en alphabétisation deviendra compatible avec d'autres approches, telles que le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) et le diplôme de formation générale (DFG), et finira par s'y intégrer.

Une approche fondée sur les résultats d'apprentissage améliore le processus d'évaluation orientée par les buts. À titre d'évaluatrice ou d'évaluateur, vous pouvez offrir aux apprenantes et apprenants non seulement une évaluation et un plan de formation individualisés et axés sur leurs besoins, mais également un plan qui assure que leurs réalisations, tels que le démontrent les

segments intégrés d'apprentissage, sont polyvalentes et utilisables dans des contextes de formation et d'apprentissage plus généraux.

En outre, une approche fondée sur les résultats d'apprentissage offre un langage commun que vous pouvez utiliser pour déterminer :

- ◆ les compétences que doit posséder l'apprenante ou l'apprenant pour atteindre ses buts, établies à la troisième étape;
- ◆ les aptitudes que possède actuellement l'apprenante ou l'apprenant, établies à la quatrième étape;
- ◆ les lacunes dans les compétences, c'est-à-dire ce que l'apprenante ou l'apprenant doit encore accomplir, établies à la cinquième étape.

Résultats d'apprentissage visant des domaines d'étude précis

Des résultats d'apprentissage de base ont été établis dans deux principaux domaines d'étude :

- ◆ les communications;
- ◆ le calcul.

Des résultats d'apprentissage préparatoire ont été établis dans quatre principaux domaines d'étude :

- ◆ communications;
- ◆ mathématiques;
- ◆ sciences;
- ◆ perfectionnement personnel et professionnel.

Sont également incluses d'autres compétences qu'une personne doit posséder pour s'intégrer pleinement dans le marché du travail et la collectivité, telles que la capacité :

- ◆ d'utiliser efficacement la technologie et les systèmes d'information;
- ◆ d'évaluer diverses situations;
- ◆ de résoudre différents genres de problèmes.

L'énoncé provisoire des résultats d'apprentissage énumère des applications de chaque résultat et des exemples de questions visant à orienter, mais non à limiter, votre évaluation du résultat.

Selon les buts de chaque apprenante et apprenant, différents niveaux et domaines d'étude s'appliqueront.

Application de l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage à la troisième étape du processus d'évaluation orientée par les buts

Dans le cadre du processus d'évaluation orientée par les buts, vous déterminerez les compétences, les connaissances et les attitudes que les apprenantes et apprenants doivent acquérir pour atteindre leurs buts à court et à long terme. Ces renseignements vous aideront à déterminer le programme d'apprentissage ou le cheminement que les apprenantes et apprenants suivront après leur évaluation.

Par exemple, pour devenir charpentière ou charpentier en acier de construction, l'apprenante ou l'apprenant doit avoir terminé sa 10^e année. Le Règlement 34 pris en application de la *Loi sur la qualification professionnelle et l'apprentissage des gens de métier*, disponible aux bureaux de la Direction de l'apprentissage et du service à la clientèle, donne une idée des attentes qui se rattachent à ce métier sur le plan scolaire et professionnel.

Cependant, après avoir parlé avec des employeurs, vous constaterez que la scolarité de 10^e année représente une exigence minimale et que la plupart des employeurs s'attendent à ce que les candidates et candidats possèdent des compétences équivalentes à une 12^e année. En outre, après avoir consulté des formatrices et formateurs responsables du volet de formation en classe pour le métier de charpentière ou charpentier en acier de construction, vous apprendrez que l'apprenante ou l'apprenant devra comprendre différents éléments et fonctions mathématiques tels que :

- ◆ les fractions ordinaires et décimales;
- ◆ les méthodes de calcul de la racine carrée;
- ◆ la conversion métrique.

Ces renseignements précieux influenceront sur le programme de formation et le plan d'action de l'apprenante ou de l'apprenant.

Pour satisfaire aux exigences liées à ses buts, l'apprenante ou l'apprenant a le choix de suivre des cours pour obtenir des crédits de 10^e année ou plus, ou encore de participer à d'autres programmes de formation préparatoire offerts dans les collèges, la collectivité et en milieu de travail. Si l'apprenante ou l'apprenant opte pour cette dernière solution, vous pourrez alors utiliser les résultats d'apprentissage du cours préparatoire en mathématiques pour déterminer les résultats d'apprentissage reliés aux buts de l'apprenante ou de l'apprenant, à savoir :

- ◆ utiliser ses compétences de base en mathématiques pour acquérir des notions avancées;
- ◆ déterminer et décrire les formes et les modèles du milieu en fonction de concepts géométriques;
- ◆ utiliser les outils d'apprentissage appropriés pour faciliter le calcul.

Selon la situation de l'apprenante ou de l'apprenant, d'autres résultats pourraient comprendre :

- ◆ utiliser l'algèbre pour résoudre des problèmes sous forme d'énoncés;
- ◆ utiliser des techniques mathématiques pour résoudre des problèmes techniques.

Évaluation des compétences dont les apprenantes et apprenants en chômage ont besoin pour atteindre leurs buts

Pour aider les apprenantes et apprenants en chômage à réintégrer le marché du travail, votre rôle pendant la troisième étape consistera à rechercher les compétences de base précises qui sont requises pour un programme d'études ou de formation professionnelle, un emploi ou un secteur professionnel précis.

Même si la recherche initiale demande beaucoup de temps et de travail, vous constaterez qu'il existe de nombreuses similitudes entre les programmes de formation et les secteurs d'emploi. Il serait peut-être utile d'établir une liste de référence interne qui énumère les compétences, les connaissances et les attitudes spécifiques que les apprenantes et apprenants doivent posséder pour entreprendre une carrière ou des programmes de formation et de recyclage populaires.

Beaucoup d'évaluatrices et d'évaluateurs dressent des profils de programmes visant des secteurs d'emploi et des programmes de formation ou de recyclage précis.

Donner des renseignements concernant l'éducation et la formation

Pour les apprenantes et apprenants dont le but est la formation ou le recyclage, les prospectus des cours à temps plein et à temps partiel des collèges communautaires, des conseils scolaires, des établissements de formation privés, des organismes communautaires et des universités constituent un bon point de départ. En lisant ces prospectus et descriptions de cours, vous et l'apprenante ou l'apprenant recevrez des indications générales sur les programmes offerts, tels que :

- ◆ le processus de sélection;
- ◆ les entrevues;
- ◆ les préalables;
- ◆ les dates de début des cours et leur durée;
- ◆ les renseignements sur l'accréditation;
- ◆ le contenu des cours.

La plupart des prospectus de cours donnent également les coordonnées de personnes à qui s'adresser pour obtenir de plus amples renseignements concernant les exigences que l'apprenante ou l'apprenant doit respecter pour atteindre ses buts.

Dans de nombreux prospectus, les préalables sont indiqués selon la scolarité, comme mathématiques de 12^e année et français de 12^e année.

Nous nous rendons compte maintenant que l'année scolaire n'est pas très utile parce qu'elle ne précise pas, par exemple :

- ◆ les notions de mathématiques et d'anglais qui ont été apprises;
 - ◆ si tous les sujets ont été abordés en mathématiques ou en anglais;
 - ◆ quel niveau de compétence a été atteint²³.
-

Vous devrez donc faire des recherches supplémentaires pour déterminer les compétences, les connaissances et les attitudes spécifiques nécessaires pour s'inscrire à un programme particulier d'apprentissage ou de recyclage et réussir.

Programmes des collèges ou des universités

En discutant des programmes offerts dans les collèges ou les universités, vous devriez expliquer que les apprenantes et apprenants peuvent être admis à un collège ou à une université même sans être titulaires d'un diplôme d'études secondaires. À titre d'étudiantes ou d'étudiants adultes, elles et ils peuvent obtenir des crédits pour les années où elles et ils ont travaillé dans le domaine où elles et ils souhaitent étudier ou pour tout autre apprentissage acquis par le travail, les études et d'autres expériences. Vous devriez également expliquer certains termes à l'apprenante ou l'apprenant, tels que «reconnaissance des acquis» et «statut d'étudiante ou d'étudiant adulte». Vous pourriez également l'aider en énumérant les services qui sont à sa disposition.

Le DESO et le DFG

Expliquez aux apprenantes et aux apprenants qui souhaitent obtenir un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) qu'elles et ils peuvent recevoir des crédits compte tenu de leur âge, du nombre d'années écoulées depuis qu'elles et ils ont quitté l'école, des cours suivis à l'extérieur du système d'écoles secondaires et de la réussite de programmes de formation des apprentis. Vous pouvez également leur expliquer certains termes tels que «la reconnaissance des acquis» ou «équivalence de crédit».

Vous pourriez recommander à l'apprenante ou à l'apprenant, selon son niveau d'aptitude, de passer le test du DFG après une certaine période de préparation.

Liens avec la formation d'apprentis

En Ontario, les compétences de base requises pour les programmes de formation ou de recyclage ont été établies dans le cadre de certains projets. Ainsi, le projet d'évaluation du degré de préparation pour la formation d'apprentis a constitué des répertoires énumérant les aptitudes scolaires spécifiques requises pour le volet dispensé en classe de cinq programmes de formation

des apprentis : mécanique automobile, découpage des métaux de précision, électricité, cuisine/pâtisserie et plomberie.

Ces répertoires peuvent se révéler utiles pour déterminer les segments d'apprentissage qu'une apprenante ou un apprenant doit acquérir pour faire la preuve qu'elle ou il a obtenu les résultats d'apprentissage plus généraux.

Établir des contacts personnels avec les établissements de formation et les professionnelles et professionnels en formation

Il est utile d'établir des contacts personnels avec les responsables des différents programmes de formation offerts dans les conseils scolaires locaux, les collèges, les universités et les établissements de formation privés. Étant donné que les exigences d'admission varient, vous devrez rester en contact avec l'établissement de formation qui offre le cours ou le programme que veut suivre l'apprenante ou l'apprenant.

Vous devriez consulter la formatrice ou le formateur en chef ou la coordonnatrice ou le coordonnateur du programme d'un collège, la directrice ou le directeur ou l'orienteuse ou l'orienteur de l'école secondaire, ou encore la ou le spécialiste en formation de la Direction de l'apprentissage et du service à la clientèle du ministère de l'Éducation et de la Formation.

Lors de votre rencontre, vous pourrez demander à l'une ou l'autre de ces personnes des renseignements qui ne figurent pas dans les prospectus, les descriptions des cours et les règlements sur les métiers, telles que les suivants :

Questions à poser

- ◆ *Ce programme est-il populaire? Y a-t-il une liste d'attente?*
- ◆ *L'apprenante ou l'apprenant doit-elle ou il passer des tests particuliers avant de s'inscrire? Les tests sont-ils normalisés ou personnalisés? En avez-vous des échantillons?*
- ◆ *Combien y a-t-il d'apprenantes et d'apprenants par classe?*
- ◆ *Quelle est la méthode pédagogique?*
- ◆ *Le programme comprend-il un volet théorique et un volet pratique?*
- ◆ *Quelles sont les exigences concernant la présence aux cours?*
- ◆ *Quels genres de travaux l'apprenante ou l'apprenant devra-t-elle ou il faire?*
- ◆ *Quels sont les coûts, par exemple, droits de scolarité, livres, outils et autres?*
- ◆ *Les acquis de l'apprenante ou de l'apprenant sont-ils reconnus?*
- ◆ *Qu'est-ce qui caractérise l'apprenante ou l'apprenant idéal?*
- ◆ *L'école aide-t-elle les apprenantes ou les apprenants à trouver un emploi?*

Pour déterminer les aptitudes scolaires et linguistiques et les compétences relatives à l'employabilité dont l'apprenante ou l'apprenant a besoin pour atteindre ses buts, vous pourriez demander :

Question à poser

- ◆ *Quelles compétences, connaissances et attitudes l'apprenante ou l'apprenant doit-elle ou il posséder en matière de communications, d'informatique, de mathématiques, de sciences et de perfectionnement personnel et professionnel pour s'inscrire à votre programme et réussir?*

La consultation des résultats d'apprentissage pourrait vous aider ainsi que l'apprenante ou l'apprenant à déterminer les aptitudes qu'elle ou il doit posséder pour atteindre ses buts.

S'informer sur les emplois

Lorsque l'apprenante ou l'apprenant a pour but d'obtenir un emploi, vous devriez consulter avec elle ou lui différents documents pour connaître les qualités requises pour exercer un emploi, tels que la *Classification canadienne descriptive des professions (CCDP)* et la *Classification nationale des professions (CNP)*. Ces ressources vous donneront des renseignements sur les tâches précises reliées à différents emplois ainsi que sur les compétences requises pour les exercer. En outre, les offres d'emploi annoncées dans les journaux représentent souvent un bon point de départ. Vous pouvez également vous adresser à des représentantes et représentants d'employeurs éventuels, de syndicats et d'associations industrielles ainsi qu'à des travailleuses et travailleurs qui exercent un emploi dans le domaine où l'apprenante ou l'apprenant veut se diriger.

Dans le cadre du projet Compétences fondamentales de la Direction de l'information sur les professions et les carrières, Développement des ressources humaines Canada, on recueille actuellement des données afin d'élaborer un profil des compétences de base pour chaque profession peu spécialisée, de premier échelon. Ces profils témoigneront des exigences réelles du milieu de travail canadien.

Autres exigences

Dans vos discussions, vous devriez également souligner les compétences en planification intrapersonnelle, interpersonnelle, analytique et éducationnelle qui peuvent aider l'apprenante ou l'apprenant à réussir un programme de formation ou de recyclage, telles que la capacité :

- ◆ de travailler en équipe pour atteindre un but commun;
- ◆ de choisir et d'utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces pour faciliter le processus d'apprentissage;
- ◆ de travailler de façon autonome;
- ◆ d'utiliser des méthodes systématiques pour analyser les renseignements et les concepts et résoudre des problèmes ou prendre des décisions.

Échantillons de documents

Il sera utile d'examiner des échantillons de documents de mathématiques, de lecture et d'écriture, tels que des tests, des plans de cours, des curriculums, du matériel pédagogique et des documents du lieu de travail, qui représentent les exigences scolaires et linguistiques d'un programme de formation, d'un emploi ou d'un lieu de travail. Dans la mesure du possible, demandez l'autorisation de reproduire des échantillons de documents pédagogiques ou reliés à un emploi. Vous pouvez ensuite vous inspirer de ces documents pour élaborer les tests et les activités de la quatrième étape et pour déterminer si l'apprenante ou l'apprenant peut facilement les utiliser.

Lorsque le but est un ensemble précis d'aptitudes scolaires, vous devrez recueillir des documents correspondant au niveau de compétences requis auprès d'un programme de recyclage de votre région.

Évaluation des compétences dont les apprenantes et apprenants qui ont un emploi ont besoin pour atteindre leurs buts

Beaucoup d'apprenantes et d'apprenants qui ont un emploi auront établi des buts reliés à cet emploi ou au travail en général. Il se peut que les travailleuses et travailleurs veuillent perfectionner leurs compétences pour :

- ◆ améliorer leur rendement au travail;
- ◆ se qualifier pour une promotion;
- ◆ acquérir de nouvelles compétences qui les conduiront à de nouveaux genres d'emploi;
- ◆ s'adapter aux changements que connaît le milieu de travail.

Bien que l'évaluation des besoins du milieu de travail vous donne des renseignements généraux concernant les compétences requises pour améliorer le rendement au travail, vous devrez probablement consacrer plus de temps sur place pour effectuer des recherches sur les aptitudes linguistiques et scolaires et les compétences relatives à l'employabilité que les apprenantes et apprenants doivent posséder pour atteindre leurs buts. En parlant avec des superviseuses et superviseurs, des formatrices et formateurs, des représentantes et représentants syndicaux ainsi que des travailleuses et travailleurs, vous pourrez déterminer les habiletés cognitives nécessaires pour accomplir les tâches reliées à l'emploi.

Pendant vos discussions, vous pourriez utiliser les résultats d'apprentissage ou des listes de compétences, telles que celles comprises dans *Job Related Basic Skills: Cases and Conclusions* (Sticht et Mikulecky, 1984) et *Adult Literacy: Skills for the American Workforce* (Hull et Sechler, 1987), pour déterminer les compétences génériques utilisées au travail et les liens entre ces compétences et les tâches accomplies au travail.

Analyse des tâches dans une perspective d'alphabétisation

Pour évaluer les aptitudes à lire et à écrire nécessaires pour accomplir certaines tâches, les coordonnatrices et coordonnateurs procèdent souvent à une analyse des tâches dans une perspective d'alphabétisation pour déterminer :

- ◆ les compétences de base que nécessitent les principales tâches d'un emploi particulier,
- ◆ les compétences de base que les travailleuses et travailleurs possèdent déjà;
- ◆ les compétences qu'elles et ils auront peut-être besoin d'acquérir.

Pour les besoins de l'analyse des tâches dans une perspective d'alphabétisation, la coordonnatrice ou le coordonnateur observe les travailleuses et travailleurs à l'ouvrage pour déterminer quelles compétences de base elles et ils utilisent pour accomplir leurs tâches.

Philippi (1992) recommande de former d'abord un comité consultatif composé de représentantes et représentants de la direction, des syndicats, des chefs d'équipe et du personnel pour déterminer les tâches essentielles et effectuer une analyse de ces tâches dans une perspective d'alphabétisation. L'observation et l'entrevue simultanées supposent également la collecte de textes que les travailleuses et travailleurs doivent lire ou écrire pour accomplir les tâches essentielles.

Préoccupations au sujet de l'analyse des tâches dans une perspective d'alphabétisation

Beaucoup de coordonnatrices et de coordonnateurs ont de la difficulté à mener des analyses des tâches dans une perspective d'alphabétisation. Young (1994) et Belfiore (1996) soutiennent que la ventilation de compétences en sous-compétences ne tient pas compte de l'importance des capacités de raisonnement supérieur, pour le travail d'équipe par exemple. En outre, l'analyse des tâches dans une perspective d'alphabétisation ne reconnaît pas les liens entre les tâches propres à un emploi, les travailleuses et travailleurs qui effectuent ces tâches et les procédures elles-mêmes. Vous constaterez peut-être aussi que certaines tâches reliées à un emploi ou un lieu de travail ne se prêtent pas à une analyse des tâches dans une perspective d'alphabétisation.

S'opposant à ce genre d'analyse, Sarmiento et Kay (1990) croient que les travailleuses et travailleurs elles-mêmes et eux-mêmes sont les mieux placés pour décrire les exigences propres à leur poste et les effets que les changements du milieu de travail peuvent avoir sur eux.

... les travailleuses et travailleurs ont un point de vue unique sur la nature de leur travail et les compétences requises pour l'exercer... Elles et ils sont habituellement bien au fait des opérations qui nécessitent des compétences poussées en lecture, en mathématiques ou en communications²⁴.

En outre, en faisant des entrevues individuelles et de groupe avec des travailleuses et travailleurs expérimentés, les superviseuses et superviseurs ainsi que les représentantes et représentants syndicaux pendant et après l'évaluation des besoins du milieu de travail, vous apprendrez :

- ◆ le genre et la quantité de compétences de base nécessaires pour remplir des tâches spécifiques;
- ◆ les conditions de travail connexes;
- ◆ les difficultés que les travailleuses et travailleurs connaissent lorsqu'elles et ils accomplissent leurs tâches.

Revoir les documents du lieu de travail

Il est également judicieux de recueillir les documents pertinents qui se rapportent directement à l'exécution de tâches précises ou à l'ensemble du lieu de travail. Il peut s'agir, entre autres, de textes que les travailleuses et travailleurs doivent lire ou écrire pour exécuter leur emploi, tels que des directives, des manuels techniques, des formulaires et des politiques.

Vous pouvez également examiner les descriptions d'emploi qui donneront une vue d'ensemble de chaque emploi et vous aideront à déterminer les compétences de base requises pour accomplir le travail.

Déterminer les aptitudes à l'apprentissage

S'appuyant sur la méthode d'analyse des emplois de Pearn et Kandol, Lewe (1993) suggère de faire passer une entrevue supplémentaire aux travailleuses et travailleurs pour analyser les aptitudes à l'apprentissage dont chaque apprenante et apprenant a besoin pour remplir ses principales tâches.

Les aptitudes à l'apprentissage désignent les aptitudes que les apprenantes et apprenants utilisent pour améliorer leurs compétences ou connaissances en vue d'accomplir leurs tâches efficacement, par exemple :

- ◆ suivre des procédures complexes;
- ◆ vérifier et évaluer;
- ◆ mémoriser des faits;
- ◆ commander, classer en priorité et planifier;
- ◆ envisager l'avenir;
- ◆ déceler, analyser et résoudre des problèmes;
- ◆ interpréter ou utiliser des documents écrits, des images et des diagrammes;
- ◆ s'adapter à de nouvelles idées et à de nouveaux systèmes.

Déterminer les compétences reliées aux autres buts

À la deuxième étape du processus d'évaluation orientée par les buts, les apprenantes et apprenants auront peut-être exprimé des buts éducationnels et personnels tels que les suivants :

- ◆ obtenir un diplôme d'études secondaires;
- ◆ suivre des cours au collège ou à l'université;
- ◆ gérer une petite entreprise d'appoint.

Dans le cas des apprenantes et apprenants ayant un emploi dont le but est de se recycler ou de poursuivre leurs études, vous ferez des recherches pour déterminer les exigences reliées à leurs buts :

- ◆ en communiquant avec des professionnelles et professionnels de la formation;
- ◆ en visitant des établissements de formation;
- ◆ en vous adressant à des associations industrielles;
- ◆ en recueillant des échantillons de documents.

Conducteur de machinerie lourde dans une usine de pâte à papier du Nord de l'Ontario, Bill avait pour but d'ouvrir sa propre entreprise de menuiserie. Après avoir parlé à l'orienteuse de l'école secondaire locale, l'évaluateur a constaté que la tâche la plus difficile que Bill devrait accomplir pour atteindre son but serait d'apprendre à utiliser un ordinateur pour préparer des devis.

Fin de la troisième étape du processus d'évaluation orientée par les buts

À la fin de la troisième étape, vous et l'apprenante ou l'apprenant saurez quelles connaissances, compétences et attitudes elle ou il doit posséder pour atteindre ses buts professionnels, éducationnels et personnels. Ces renseignements vous aideront à déterminer quelles compétences de l'apprenante ou de l'apprenant vous devrez évaluer à la quatrième étape.

L'étude de cas

Dans la prochaine section du présent chapitre, vous verrez une application concrète de la troisième étape du processus d'évaluation orientée par les buts.

Vous observerez comment Bina et Gloria déterminent de quelles aptitudes scolaires et linguistiques et de compétences relatives à l'employabilité a besoin Gloria pour atteindre ses buts.

Les compétences dont a besoin Gloria pour atteindre ses buts

«Gloria, à la troisième étape de votre évaluation, nous nous concentrerons sur votre but à court terme, qui est de commencer une formation en vue d'une carrière en comptabilité. Nous discuterons des préalables et des compétences et connaissances précises dont vous aurez besoin pour bien réussir votre programme d'un an. Il s'agit non seulement de vos aptitudes en mathématiques, mais également de votre capacité à communiquer efficacement et à résoudre des problèmes personnels et professionnels.»

Bina se rend à la bibliothèque et y prend le prospectus de cours du collège communautaire de la localité et son profil de programmes dans lequel sont résumées les compétences, connaissances et attitudes spécifiques exigées pour le programme de comptabilité d'un an du collège.

Bina rappelle qu'elle a fait des recherches pour trouver les compétences dont a besoin Gloria

Bina explique qu'elle a constitué ses profils de programmes après être allée au collège pour rencontrer la coordonnatrice du programme de comptabilité. Ensemble, Bina et la coordonnatrice avaient parlé des compétences particulières qu'une étudiante ou un étudiant qui s'inscrit à ce programme doit posséder. Bina a également examiné les documents sur le cours, tels que les manuels, les examens et le curriculum. Elle fait remarquer à Gloria :

«La coordonnatrice m'a laissée photocopier des échantillons de certains de ces documents. Je vous en donnerai des exemplaires pour que vous puissiez les regarder et voir si vous êtes à l'aise avec le genre de lecture, d'écriture et de mathématiques que vous aurez à faire.»

Bina et Gloria examinent le programme de comptabilité du collège

À l'examen du prospectus de cours, Gloria apprend que le programme d'un an du collège est offert pendant toute l'année et que les personnes qui veulent s'y inscrire doivent avoir leurs mathématiques et leur français de 12^e année.

Consternée, Gloria demande :

«Est-ce que ça veut dire qu'il faudra que j'obtienne mon diplôme d'études secondaires avant de pouvoir aller au collège?»

Bina s'empresse de répondre :

«Non... En tant qu'apprenante adulte, de nombreuses possibilités s'offrent à vous. Vous pouvez présenter une demande d'admission au collège à titre d'étudiante adulte, si vous avez au moins 19 ans mais n'avez pas votre diplôme d'études secondaires de l'Ontario. Après avoir présenté votre demande, vous devrez passer un test d'admission destiné précisément aux personnes qui veulent entreprendre le programme de comptabilité.»

Après avoir discuté du processus général de demande, Bina parle des compétences spécifiques dont Gloria aura besoin pour passer le test d'admission au programme et réussir le programme de comptabilité.

Les résultats d'apprentissage et les qualités requises

Au lieu de s'attarder au niveau de scolarité, Bina explique qu'elles détermineront les compétences, les connaissances et les attitudes spécifiques dont Gloria a besoin pour atteindre ses buts. Ces «résultats d'apprentissage» sont classés en quatre catégories :

- ◆ communications;
- ◆ mathématiques;
- ◆ sciences;
- ◆ perfectionnement personnel et professionnel.

Comme le programme de comptabilité n'exige pas de sciences, Bina dit à Gloria qu'elles se concentreraient uniquement sur les communications, les mathématiques et le perfectionnement personnel et professionnel.

Bina aborde les exigences du programme en communications

À la suite de ses discussions avec la coordonnatrice du programme de comptabilité et d'un examen attentif des documents relatifs au programme, Bina a déterminé que Gloria devrait être capable :

- ◆ de lire, à différentes fins;
- ◆ de présenter et de promouvoir des idées au moyen de différentes formes de communication;
- ◆ de traiter des renseignements présentés oralement et par écrit;
- ◆ de faire des recherches et d'utiliser les renseignements obtenus;
- ◆ de faire la critique de son propre travail et de reconnaître la qualité de la communication nécessaire pour réussir;
- ◆ de résoudre des problèmes de communication, seule ou en équipe.

Bina explique ces exigences pour que Gloria les comprenne bien :

«Pour ce programme de comptabilité, vous devez pouvoir lire différents genres de documents et faire appel à votre esprit critique pour ce faire. Le collège recommande que vous soyez capable de lire et de comprendre des documents tels que des manuels, des rapports, de la correspondance commerciale et des notes de service. Vous aurez également à lire pour faire des recherches et utiliser différents documents tels que des états financiers ou des journaux comptables. Qui plus est, vous devrez comprendre et utiliser des renseignements tirés de graphiques, de diagrammes circulaires et de tableaux, tels que ceux que vous pourriez retrouver dans des documents commerciaux.»

Bina poursuit en disant que Gloria devrait être capable de démontrer qu'elle peut écrire sur les sujets de ces lectures ou présenter ceux-ci en exprimant son point de vue de différentes façons. Elle dit à Gloria :

«À titre d'étudiante en comptabilité, vous aurez souvent à lire, à écrire, à écouter, à parler et à réviser dans vos devoirs et vos travaux en classe. Vous devrez pouvoir lire, prendre des notes et faire du remue-méninges pour rédiger des dissertations, des rapports, des lettres d'affaires et des curriculum vitae. Vous aurez ensuite à faire la critique de votre travail et réviser ce travail après avoir reçu des observations. Les compétences organisationnelles de ce genre vous aideront également à faire des exposés oraux efficaces et à participer aux discussions et aux débats en classe.»

Gloria admet qu'elle est un peu nerveuse à l'idée de lire des manuels, et que l'idée de rédiger des dissertations et de faire des exposés devant d'autres étudiantes et étudiants l'angoisse particulièrement. Elle souligne :

«Ça fait longtemps que je n'ai pas lu de manuels scolaires ou écrit quelque chose de plus compliqué qu'une note aux enseignantes et enseignants de mes enfants. La simple idée de faire un exposé devant toutes ces personnes me donne déjà le trac. Mais je pense que je suis assez bien ordonnée et qu'avec les années, j'ai appris comment faire plusieurs choses en même temps.»

Pour atténuer l'angoisse de Gloria, Bina ajoute :

«Il est fort probable que bon nombre des apprenantes et apprenants du programme de comptabilité d'un an seront des adultes comme vous. C'est vrai que certaines personnes auront peut-être déjà fait des exposés oraux, mais la plupart se sentiront probablement aussi nerveuses que vous. Dans votre cas, votre expérience de commis-vendeuse et d'interprète pour des groupes de collègues italiens sont deux situations où vous avez dû vous exprimer devant d'autres personnes.»

Gloria en convient et se dit soulagée d'apprendre qu'il y aura d'autres apprenantes et apprenants adultes dans ses cours au collège. Bina continue de parler des exigences en communications :

«Enfin, le collège insiste sur le fait que les apprenantes et apprenants aient une excellente connaissance du français usuel, et particulièrement de la grammaire, de la ponctuation, de l'orthographe et de la prononciation, et sachent dans quelles circonstances utiliser un français

formel ou informel et comment adapter un document ou un exposé en fonction de la clientèle visée.»

En riant, Gloria dit à Bina qu'elle se surprend elle-même à utiliser des expressions à la mode que ses enfants apprennent dans la cour de l'école. Cependant, elle ajoute qu'elle sait très bien que ces expressions ne conviennent pas aux communications plus formelles en milieu de travail ou en classe.

Bina demande à Gloria si elle a des questions concernant les exigences en communications du programme de comptabilité. Gloria répond que tout semble clair. Elles passent donc aux exigences en mathématiques.

Bina parle des exigences en mathématiques

Bina a déterminé que pour suivre le programme de comptabilité du collège, Gloria devrait être capable :

- ◆ d'utiliser ses compétences de base en mathématiques comme fondement à des concepts plus poussés;
- ◆ d'utiliser l'algèbre pour résoudre des problèmes sous forme d'énoncés;
- ◆ d'appliquer les principes mathématiques pour résoudre des problèmes commerciaux, financiers et personnels de tous les jours.

Bina demande à Gloria de consulter son profil de programmes et la liste des compétences, connaissances et attitudes dont elle aura besoin pour suivre le programme de comptabilité du collège. Elle explique que Gloria a besoin de compétences de base en mathématiques pour pouvoir exécuter des fonctions plus poussées, comme utiliser l'algèbre pour résoudre des problèmes sous forme d'énoncés. Gloria doit également être en mesure d'exécuter des opérations mathématiques fondamentales pour résoudre des problèmes commerciaux, financiers et personnels courants. En écoutant attentivement Bina, Gloria examine la liste, puis s'exclame :

«Même si ça fait des années que je n'ai pas fait de mathématiques, je reconnais beaucoup de choses dans la liste. Je pourrais sûrement me débrouiller avec les nombres entiers, les fractions, les décimales, les pourcentages et les mathématiques commerciales, puisque c'est ce que je faisais au travail et à la maison, et comme bénévole également. Mais les nombres algébriques, les racines carrées, les puissances, l'algèbre, les équations, les formules... c'est une toute autre histoire. Sans oublier le système métrique. On ne l'utilisait pas beaucoup quand j'allais à l'école, je ne suis donc pas tout à fait au courant. C'est un peu gênant de le dire, mais j'utilise encore les "livres" et les "onces" de temps à autre.»

Bina fait remarquer que même si Gloria devrait apprendre le système métrique, ce n'est pas un élément important du curriculum. Plus précisément, Bina explique que Gloria aura besoin de

connaître des fonctions, telles que la notation scientifique, les fonctions exponentielles, le raisonnement déductif, et des termes tels que variables, directement proportionnel, inversement proportionnel, variation composée. Pour l'aspect commercial des mathématiques, Bina explique :

«Comme vous pouvez le voir, l'une des exigences est de pouvoir utiliser les principes mathématiques pour résoudre des problèmes commerciaux, financiers et personnels de tous les jours. Comme vous avez fait du calcul pour un commerce au détail et que vous manipulez de l'argent dans le cadre de vos activités bénévoles, vous aurez probablement peu de difficultés à remplir cette exigence.»

Bina insiste sur les compétences en perfectionnement personnel et professionnel

Bina souligne que Gloria aura besoin d'un autre genre de compétences, de connaissances et d'attitudes pour bien réussir son programme de comptabilité et atteindre son but à long terme qui est de posséder sa propre entreprise de tenue de livres. Il lui faudra des aptitudes intrapersonnelles, interpersonnelles et analytiques ainsi que des compétences relatives à l'employabilité, y compris la capacité :

- ◆ de travailler en équipe pour atteindre un objectif commun;
- ◆ d'utiliser des méthodes systématiques pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et établir des buts;
- ◆ d'utiliser des méthodes systématiques pour analyser des renseignements et des concepts;
- ◆ de choisir et d'employer des stratégies efficaces d'apprentissage pour faciliter le processus d'apprentissage;
- ◆ de formuler des choix et un plan de carrière et de rechercher un emploi.

Bina explique que pour atteindre tous ses buts, Gloria doit pouvoir travailler avec d'autres personnes, c'est-à-dire collègues, formatrices et formateurs, superviseuses et superviseurs, employeurs et, finalement, clientes et clients. Gloria devra également communiquer dans des situations formelles et informelles, souvent en tant que membre d'une équipe. Pour résumer, Bina dit :

«Selon la coordonnatrice du programme de comptabilité, vous passerez beaucoup de temps en classe à travailler en équipe. Comme vous le savez, le travail d'équipe est également important dans la plupart des lieux de travail. Vous aurez peut-être à analyser et à interpréter ce que les membres de l'équipe ont dit puis participer à la discussion en énonçant et en défendant votre propre point de vue. En outre, vous devriez être en mesure d'accueillir les critiques et des points de vue qui diffèrent des vôtres, et d'y réagir de façon appropriée.»

Gloria apprend que la planification des études et l'éducation permanente sont également essentielles pour réussir le programme de comptabilité et atteindre son but à long terme qui est de devenir travailleuse autonome responsable de la tenue de livres. Comme Bina le fait remarquer :

«Pour réussir, il est particulièrement important pour vous d'acquérir des stratégies d'apprentissage efficaces, comme de bonnes techniques de gestion du temps, d'organisation et d'études. Vous aurez besoin de ces compétences non seulement pour participer au programme de comptabilité, mais également lors de votre formation en prévision d'un nouvel emploi et pour suivre des cours en vue de lancer votre propre entreprise. De plus, il est difficile de trouver des occasions d'emploi et vous devrez être en mesure d'élaborer des plans de carrière et des techniques efficaces de recherche d'emploi qui vous mèneront vers l'emploi que vous désirez.»

Gloria hoche la tête et convient que toutes ces compétences pourraient l'aider à atteindre ses buts à court et à long terme.

Bina et Gloria terminent la troisième étape

Bina précise qu'elle fera la liste des compétences dont a besoin Gloria à la page 2 de son plan de formation individualisé. Puis elle demande à Gloria si elle a des questions ou des choses à ajouter concernant ces compétences. Gloria répond :

«À ce stade-ci de ma vie, je pense déjà posséder certaines des compétences nécessaires pour atteindre mon but. Mais comment savoir lesquelles je possède et lesquelles je ne possède pas encore?»

Bina lui répond qu'à la quatrième étape du processus d'évaluation orientée par les buts, elle demandera à Gloria de passer quelques tests et de faire quelques activités pour évaluer ses compétences actuelles en communications, en mathématiques et en perfectionnement personnel et professionnel.

«Si vous êtes prête, nous pouvons passer à la prochaine étape immédiatement.»

Gloria rit nerveusement mais se dit prête à passer à la quatrième étape du processus d'évaluation orientée par les buts.

À vous de jouer

Avec une apprenante ou un apprenant éventuel, déterminez les compétences dont elle ou il a besoin pour atteindre ses buts. Pour ce faire, vous devrez :

- ◆ expliquer pourquoi il est nécessaire de déterminer les compétences, connaissances et attitudes que l'apprenante ou l'apprenant doit posséder pour atteindre ses buts;
- ◆ faire des recherches pour déterminer les compétences de base spécifiques qu'exigent les buts professionnels, éducationnels et personnels de l'apprenante ou de l'apprenant.

Vous résumerez les renseignements que vous aurez recueillis pendant la troisième étape à la page 2 du plan de formation individualisé qui se trouve à l'annexe 1. Vous pouvez également vous inspirer du plan de formation de Gloria.

Quatrième étape : **Évaluer les réalisations de l'apprenante ou de l'apprenant**

Intrants

Pour amorcer la quatrième étape, vous aurez besoin :

- ◆ des renseignements concernant les compétences, les connaissances et les attitudes qu'une apprenante ou un apprenant doit posséder pour atteindre ses buts à court et à long terme.

Processus

Dans le présent chapitre, vous apprendrez comment :

- ◆ créer un climat de confiance lors d'un test;
- ◆ choisir ou créer les procédures et les outils d'évaluation appropriés pour déterminer les aptitudes actuelles de l'apprenante ou de l'apprenant;
- ◆ évaluer les compétences, les connaissances et les attitudes actuelles de l'apprenante ou de l'apprenant en regard de ses buts spécifiques;
- ◆ utiliser les résultats d'apprentissage généraux comme méthode non-traditionnelle pour évaluer les aptitudes actuelles de l'apprenante ou de l'apprenant.

Résultats

À la fin du chapitre, vous pourrez :

- ◆ utiliser les outils d'évaluation appropriés pour déterminer les compétences, les connaissances et les attitudes requises que l'apprenante ou l'apprenant possède déjà.

Situation actuelle de l'apprenante ou de l'apprenant

Au cours de la quatrième étape du processus d'évaluation guidée par les résultats, vous déterminerez les habiletés qu'une apprenante ou un apprenant possède déjà pour exécuter les techniques et les tâches qui se rattachent à ses buts.

Dans le cas des apprenantes et apprenants en chômage, vous évalueriez la mesure dans laquelle elles et ils sont prêts à trouver un emploi ou à entreprendre une formation professionnelle

spécifique ou des études postsecondaires. Dans le cas des apprenantes et apprenants qui ont un emploi, vous déterminerez leurs aptitudes réelles compte tenu des compétences, des connaissances et des attitudes requises pour répondre aux exigences de leur emploi ou du milieu de travail. Dans les deux cas, vous évalueriez également leurs acquis scolaires en regard de leurs buts personnels.

Évaluation en fonction des résultats d'apprentissage

Une approche intégrée fondée sur les résultats d'apprentissage fournit un cadre et un langage communs que vous pourrez utiliser pour résumer les compétences et les réalisations de l'apprenante ou de l'apprenant. Les résultats d'apprentissage et les habiletés que vous aurez établies comme exigences reliées aux buts de l'apprenante ou de l'apprenant à la troisième étape deviennent maintenant les repères en regard desquels vous évalueriez les aptitudes actuelles de l'apprenante ou de l'apprenant dans le cadre de la quatrième étape. Au cours de cette étape, vous déterminerez si l'apprenante ou l'apprenant peut sérieusement démontrer qu'elle ou il a les compétences, les connaissances et les attitudes requises pour atteindre ses buts à court et à long terme.

Lorsque les habiletés que l'apprenante ou l'apprenant doit démontrer pour atteindre ses buts sont assimilées aux résultats d'apprentissage de base, vous évalueriez leurs réalisations en communications et en mathématiques. Lorsqu'elles correspondent aux résultats d'apprentissage préparatoire, vous évalueriez les réalisations en communications, en mathématiques, en sciences et en perfectionnement personnel et professionnel.

Par exemple, si le but d'une apprenante ou d'un apprenant en chômage est de se recycler pour devenir assistante ou assistant dentaire, vous évalueriez ses compétences actuelles en sciences, en communications, en mathématiques et en perfectionnement personnel et professionnel, conformément aux exigences du programme collégial d'assistance dentaire. De même, si une préposée ou un préposé à l'entretien et aux réparations veut améliorer ses compétences en communication orale pour obtenir une promotion et participer plus activement aux activités syndicales, vous évalueriez ses aptitudes en communications et en perfectionnement personnel et professionnel en fonction de ses buts professionnels et personnels.

Maintien du climat de confiance

La confiance qui s'est établie entre vous et l'apprenante ou l'apprenant aux première et deuxième étapes risque de s'estomper à la quatrième étape. Comme celle-ci comporte souvent des tests formels ou informels, les apprenantes et apprenants seront peut-être très nerveux, car elles et ils n'ont probablement pas passé de test ni d'évaluation depuis très longtemps. Elles et ils peuvent se sentir inquiets, et se remémorer des expériences antérieures où de mauvais résultats les avaient découragés.

En milieu de travail, les apprenantes et apprenants peuvent se sentir particulièrement tendus, risquant de perdre une augmentation de salaire ou d'avantages sociaux si les tests révèlent leurs limites.

Angoissée à l'idée du test d'alphabétisation qu'elle devait passer, Pearl, plongeuse dans un hôtel de taille moyenne, craignait de perdre son emploi si elle échouait l'un ou l'autre des tests. Même si on lui avait dit que les résultats des tests seraient utilisés pour l'aider à mieux faire son travail, elle demeurait sceptique.

Exposant le point de vue d'un syndicat, Sarmiento et Kay (1990) mettent en garde contre l'utilisation abusive des tests des compétences de base. Par exemple :

- ◆ les superviseuses et superviseurs peuvent utiliser les résultats pour évaluer les travailleuses et travailleurs, sans tenir compte de leur rendement réel;
- ◆ les travailleuses et travailleurs qui ont obtenu de mauvais résultats peuvent être remplacés;
- ◆ les entreprises peuvent prévoir un «niveau de scolarité» dans les classifications d'emplois, empêchant les travailleuses et travailleurs ayant obtenu de mauvais résultats de postuler ces emplois.

Il est donc important de rassurer les apprenantes et apprenants en leur expliquant que les tests qu'elles et ils passeront pendant la quatrième étape du processus d'évaluation orientée par les buts représentent un processus diagnostique qui vise à mettre en lumière leurs connaissances et leurs compétences actuelles par rapport aux buts qu'elles et ils se sont fixés. Vous devriez également leur dire que les résultats demeureront confidentiels.

En insistant sur le côté positif, vous amèneriez les apprenantes et apprenants à voir l'évaluation comme une exploration axée sur leurs buts plutôt qu'un processus d'évaluation du rendement concurrentiel.

En milieu de travail, vous devrez peut-être rassurer les travailleuses et travailleurs en leur disant que les résultats de la quatrième étape serviront à concevoir un programme de recyclage qui, en retour, les aidera à mieux satisfaire à certaines exigences du milieu de travail et à atteindre leurs buts personnels. Au moment de prendre les dispositions pour un test, vous devriez vous assurer que les travailleuses et travailleurs de même que les syndicats participent aux préparatifs.

Préparatifs

Il ne faut pas oublier que même si de nombreux adultes possèdent les connaissances voulus, elles et ils ne sont pas nécessairement capables de bien passer un test. Un mauvais résultat ne signifie pas toujours que l'apprenante ou l'apprenant est incapable d'accomplir une tâche ou de démontrer une technique. Vous devriez donc préparer le terrain en prenant les mesures suivantes :

- ◆ Expliquez clairement ce que les apprenantes et apprenants doivent faire pour chaque activité de l'évaluation;
- ◆ Rappelez aux apprenantes et apprenants qu'elles et ils peuvent poser des questions ou arrêter l'évaluation en tout temps;
- ◆ Précisez aux apprenantes et apprenants les compétences ou connaissances spécifiques dont elles et ils doivent faire preuve en faisant l'activité en question.

Sélection des outils d'évaluation appropriés

Aucun outil ou stratégie de collecte de données ne permet d'établir adéquatement à lui seul les compétences actuelles d'une apprenante ou d'un apprenant. On vous conseille donc d'utiliser une variété d'outils et de méthodes d'évaluation pendant la quatrième étape du processus d'évaluation orientée par les buts.

Les renseignements sur les antécédents scolaires des apprenantes et apprenants, leur expérience de travail, leurs buts à court et à long terme ainsi que sur les exigences reliées à leurs buts, que vous avez recueillis aux première, deuxième et troisième étapes, devraient vous donner une idée de la façon de procéder et des outils à utiliser.

Par exemple, vous pouvez décider :

- ◆ de créer vos propres tests ou activités pour une apprenante ou un apprenant particulier en utilisant des exemples et des documents provenant directement du milieu de travail ou du programme de formation;
- ◆ de faire passer des tests normalisés;
- ◆ d'utiliser une combinaison de tests commerciaux et d'outils faits sur mesure, particulièrement lorsque vous disposez de peu de temps et que vous devez faire passer un test à de nombreux apprenants et apprenantes en même temps;
- ◆ de demander aux apprenantes et apprenants d'évaluer elles-mêmes et eux-mêmes dans quelle mesure elles et ils utilisent bien leurs compétences de base dans différents aspects de leur travail et de leur vie personnelle.

Utilisation de tests normalisés

Un test normalisé est un test administré dans des conditions usuelles pour mettre en relief des comportements qui peuvent être utilisés pour tirer des conclusions au sujet de l'aptitude d'une apprenante ou d'un apprenant. Il diffère d'un test informel en ce que ce dernier ne suit pas de conditions préétablies.²⁵

Par exemple, dans le cadre d'un test normalisé de mathématiques, tous les apprenants et apprenantes, sans égard à leurs buts personnels, doivent démontrer leur capacité d'utiliser les

mêmes compétences en mathématiques. En suivant les mêmes procédures, les apprenantes et apprenants doivent répondre aux mêmes séries de questions dans le même laps de temps.

Les tests normalisés sont très populaires pour évaluer les connaissances et les compétences des apprenantes et apprenants. Ils sont relativement courts et se notent rapidement, peuvent être administrés à des groupes nombreux d'apprenantes et d'apprenants et demandent souvent peu de formation pour l'évaluatrice, l'évaluateur, la formatrice ou le formateur. En outre, la validité et la fiabilité de notation de ces tests commerciaux ont été démontrées.

... ils [les tests normalisés] sont considérés par leurs défenseurs comme des outils de mesure scientifiques qui donnent des renseignements fiables et objectifs sur les habiletés, les compétences et les réalisations des apprenantes et apprenants adultes... des renseignements qui ne sont pas soumis au jugement subjectif des enseignantes et enseignants²⁶.

Tests normatifs et critériels

Les tests normalisés peuvent être normatifs ou critériels. Les tests normatifs comparent le rendement d'une apprenante ou d'un apprenant au rendement d'autres apprenantes ou apprenants qui ont passé le même test. Ils permettent de préciser :

- ◆ comment une personne se compare à d'autres qui ont fait le même test;
- ◆ si elle se situe au-dessus ou au-dessous du groupe normatif;
- ◆ si ses compétences se sont améliorées depuis le dernier test.

Les tests critériels, quant à eux, comparent les résultats d'une apprenante ou d'un apprenant à une norme ou à un critère absolu de rendement. Les résultats du test d'une apprenante ou d'un apprenant sont établis selon la mesure dans laquelle elle ou il atteint cette norme ou ce critère d'apprentissage.

Les tests critériels permettent de préciser :

- ◆ à quel point l'apprenante ou l'apprenant réussit à maîtriser les compétences, les connaissances ou les attitudes spécifiques qu'exigent ses buts;
- ◆ si l'apprenante ou l'apprenant peut satisfaire le critère, comme répondre correctement à 80 p. 100 des questions du test;
- ◆ si l'apprenante ou l'apprenant peut accomplir une tâche particulière.

Les coordonnatrices et coordonnateurs utilisent souvent les résultats des tests normalisés pour placer les nouveaux apprenants et apprenantes ou lorsque ceux-ci et celles-ci ont besoin de résultats de tests ou de niveaux de scolarité pour entreprendre un programme de formation

professionnelle ou des études postsecondaires. En milieu de travail, les tests normalisés sont souvent utilisés dans le cas des apprenantes et apprenants qui entreprennent un programme axé sur l'acquisition d'aptitudes générales à lire et à écrire à des fins personnelles ou pour les besoins de leur emploi. Ces programmes peuvent utiliser plusieurs tests normalisés pour mesurer le niveau général de compétences de base des travailleuses et travailleurs.

Utilisation de tests normalisés pour évaluer la capacité de lecture

Les tests normalisés sont le plus souvent utilisés pour mesurer des éléments de lecture tels que le vocabulaire, la compréhension de textes et l'orthographe. La plupart des tests normalisés de lecture sont normatifs et font des comparaisons par classe.

À titre d'exemples de tests de lecture, citons le test de lecture Nelson, le *Test de rendement pour francophones* et le test de diagnostic Brigance, et pour les personnes dont l'anglais est la langue seconde, le *Test of Adult Basic Education (TABE)* et le *Basic English Skills Test (BEST)*.

Bien que des tests normalisés soient disponibles pour les mathématiques et les sciences, on préfère habituellement recourir à des outils conçus par l'évaluatrice ou l'évaluateur ou la formatrice ou le formateur en fonction des compétences, des connaissances et des attitudes qu'exige un emploi ou un programme de formation.

Mécontentement que suscitent les tests normalisés

Plus les tests normalisés sont utilisés, plus il y a de plaintes à leur sujet et en ce qui concerne leur validité. Pour beaucoup, la question la plus importante est de savoir si les résultats donnent des indications vraiment utiles²⁷.

Lytle et Shultz (1992) citent de nombreuses lacunes que présentent les tests normalisés. Ils soutiennent que les tests normalisés ne révèlent pas les compétences et les connaissances que les apprenantes et apprenants ont déjà acquises par leurs différentes expériences d'apprentissage. Selon eux, les tests normalisés renforcent la notion selon laquelle l'alphabétisation suppose la maîtrise d'un ensemble de compétences autonomes et techniques qui ne sont reliées à aucun contexte significatif.

Parce que les tests normalisés contiennent de courts paragraphes non contextualisés dont le fond et la forme sont semblables aux manuels suivis de questions à choix multiples avec des réponses prédéterminées, ils ne reflètent ni la variété, ni la richesse des textes que lisent les adultes... Les résultats d'une étudiante ou d'un étudiant à un test de ce genre n'indique pas si cette étudiante ou cet étudiant peut lire des magazines, des romans, des journaux ou des documents reliés à son emploi²⁸.

En milieu de travail, la plupart des coordonnatrices et coordonnateurs estiment que les tests normalisés ne parviennent ni à évaluer adéquatement l'aptitude d'une apprenante ou d'un apprenant à lire, à écrire ou à compter dans son travail, ni sa capacité de faire appel à son esprit critique ou à ses compétences en résolution de problèmes.

Les tests normalisés exagèrent les lacunes dans les compétences... Un test normalisé révèle les questions auxquelles une personne est incapable de répondre, mais non la capacité de cette personne à résoudre des problèmes pratiques au travail ou à la maison²⁹.

Young (1994) fait remarquer que les tests normalisés présentent un certain nombre de limites lorsqu'on les utilise dans le cadre de programmes d'alphabétisation en milieu de travail. Les résultats ou les niveaux de scolarité n'indiquent pas :

- ◆ la façon dont les travailleuses et travailleurs interagissent ou accomplissent leurs tâches;
- ◆ la façon dont les travailleuses et travailleurs utilisent leurs compétences de base pour faire leur travail;
- ◆ les facteurs organisationnels qui empêchent les travailleuses et travailleurs d'utiliser et de perfectionner leurs compétences de base pour faire leur travail.

En outre, beaucoup de coordonnatrices et de coordonnateurs soutiennent que les tests normalisés ne permettent pas d'évaluer les points forts et les faiblesses des apprenantes et apprenants qui ont des compétences de base en lecture et en écriture et ne tiennent pas compte de leurs buts. Les tests normalisés ont également été critiqués parce qu'ils représenteraient un obstacle de plus pour les personnes qui veulent participer à des programmes d'anglais langue seconde (ALS).

On ne sait pas toujours clairement si les apprenantes et apprenants des cours d'ALS ont de la difficulté à répondre à certaines questions d'un test parce qu'elles et ils ont peine à lire ou comprennent mal le vocabulaire, ou à cause des notions culturelles qui sous-tendent ces questions³⁰.

Pour les besoins du processus d'évaluation orientée par les buts, les niveaux de scolarité que donnent la plupart des tests normalisés ne sont pas aussi utiles que des renseignements plus descriptifs concernant les habiletés d'une apprenante ou d'un apprenant qui tiennent compte de l'expérience et des acquis. Vous constaterez peut-être aussi que les niveaux de scolarité plongent les apprenantes et apprenants dans la confusion.

Se retrouvant au chômage après avoir travaillé 22 ans dans une usine de transformation de la viande, Tomaso passe un test dont les résultats révèlent que sa capacité de lecture équivaut à celle d'un élève de 3^e année. Perplexe et découragé, il croit devoir refaire sa 3^e année pour améliorer ses compétences.

Arguments en faveur des tests normalisés

Même si certains éducateurs et éducatrices ont de la difficulté à utiliser les tests normalisés comme outils d'évaluation efficaces, un coordonnateur admet :

... les tests normalisés font partie intégrante de nos vies. Il faut passer des tests pour s'inscrire au collège, s'enrôler dans l'armée ou obtenir un emploi dans la fonction publique. Nous devons reconnaître qu'ils sont valables pour les apprenantes et apprenants qui les connaissent et peuvent les utiliser à leur profit. Les coordonnatrices et coordonnateurs continuent de les utiliser, mais il est important qu'elles et ils sachent ce que ces tests peuvent et ne peuvent pas mesurer et qu'elles et ils communiquent ces renseignements à leurs apprenantes et apprenants³¹.

En fait, beaucoup de programmes de formation professionnelle exigent que les aptitudes linguistiques et mathématiques d'une apprenante ou d'un apprenant soient exprimées en niveaux de scolarité spécifiques. Dans de tels cas, il y va de l'intérêt de l'apprenante ou de l'apprenant que vous évaluiez ses compétences actuelles en utilisant une variété d'outils, dont les tests normalisés.

Comme la plupart des tests normalisés regroupent les questions par sujet et par degré de difficulté, Craig (1994) les voit comme un complément valable à une évaluation fondée sur des documents provenant directement du lieu de travail ou du programme de formation professionnelle. Comme votre objectif, au cours de la quatrième étape, consiste à déterminer si l'apprenante ou l'apprenant possède les compétences nécessaires pour atteindre un but spécifique, vous pouvez utiliser des éléments de différents tests normalisés pour déterminer si l'apprenante ou l'apprenant peut faire preuve des connaissances et des compétences dont elle ou il a besoin pour atteindre ses buts.

Cependant, si comme critères de références, vous utilisez des tests normalisés vous devriez :

- ◆ utiliser des tests qui conviennent à des apprenantes et apprenants adultes;
- ◆ utiliser des tests qui touchent un éventail de sujets et dont le degré de difficulté est approprié;
- ◆ utiliser des tests qui contiennent suffisamment de questions relatives au degré de difficulté à évaluer;
- ◆ utiliser des tests, ou des parties de tests, qui touchent et mesurent adéquatement les compétences dont l'apprenante ou l'apprenant a besoin pour atteindre ses buts professionnels, éducationnels et personnels;
- ◆ administrer les tests sans limite de temps.

Il n'en demeure pas moins que les tests normalisés ne conviennent pas à tout le monde. Soulevant la possibilité d'utilisation abusive, Sticht soutient que les tests normalisés peuvent en fait fournir de faux renseignements aux apprenantes et apprenants lorsqu'ils sont administrés dans des conditions non usuelles.

Si vous allez voir votre médecin pour passer un test de cholestérol et si elle ou il n'utilise pas l'outil de test comme il le devrait, ne tient pas compte du laps de temps requis pour faire l'analyse sanguine et vous donne un taux de cholestérol erroné, vous pourriez le poursuivre pour faute professionnelle si, pensant que vous n'avez pas de problème, vous vous livrez à toutes sortes d'activités qui provoqueront une crise cardiaque³².

Utilisation de méthodes non-traditionnelles d'évaluation

Les méthodes non-traditionnelles d'évaluation offrent des choix qui vont au-delà des mesures traditionnelles ou normalisées³³.

Selon les sept principes fondamentaux qui les sous-tendent, les méthodes non-traditionnelles d'évaluation devraient :

- ◆ tenir compte des buts de l'apprenante ou de l'apprenant;
- ◆ refléter ce dont l'apprenante ou l'apprenant a besoin ou ce qu'elle ou il souhaite accomplir;
- ◆ s'appuyer sur l'expérience et les points forts de l'apprenante ou de l'apprenant plutôt que sur ses lacunes;
- ◆ être élaborées *avec* l'apprenante ou l'apprenant et non lui être imposées après coup;
- ◆ s'appuyer sur une variété de procédures et non une seule;
- ◆ permettre de recueillir des observations afin de rendre les programmes plus efficaces;
- ◆ utiliser des outils qui respectent l'apprenante ou l'apprenant³⁴.

L'utilisation de méthodes non-traditionnelles d'évaluation dans le cadre du processus d'évaluation orientée par les buts vous fournira, ainsi qu'à l'apprenante ou l'apprenant, des renseignements descriptifs et complets de ses réalisations. En outre, dans la mesure du possible, les méthodes non-traditionnelles d'évaluation devraient comprendre des tâches authentiques et permettre à l'apprenante ou à l'apprenant de participer activement.

Parmi les outils que vous pourriez utiliser, mentionnons :

- ◆ des tests que vous auriez élaborés pour mesurer la capacité de l'apprenante ou de l'apprenant de démontrer des résultats d'apprentissage spécifiques;

- ◆ des questionnaires;
- ◆ des textes à lire comportant différents degrés de difficulté;
- ◆ des textes à lire et à écrire se rattachant directement aux buts;
- ◆ des textes à écrire;
- ◆ des auto-évaluations par l'apprenante ou l'apprenant;
- ◆ des activités fondées sur le rendement qui démontrent comment l'apprenante ou l'apprenant utilise réellement ses compétences de base ou d'autres connaissances.

Vous voudrez peut-être élaborer une série d'outils non-traditionnels d'évaluation pour évaluer les capacités de l'apprenante ou de l'apprenant en regard des résultats d'apprentissage généraux et des habiletés qu'exigent ses buts.

Par exemple, vous pourriez concevoir une tâche dans le cadre de laquelle l'apprenante ou l'apprenant pourrait démontrer sa capacité de créer et d'interpréter des tableaux, des diagrammes ou des graphiques pour exprimer et comprendre des idées numériques en :

- ◆ effectuant toutes les opérations avec précision et en présentant les résultats dans des tableaux et des graphiques;
- ◆ interprétant avec exactitude les résultats contenus dans les tableaux, les graphiques et les diagrammes dans le contexte de ses buts.

De même, lorsqu'un but exige des compétences en biologie, vous pourriez demander à l'apprenante ou à l'apprenant de démontrer qu'elle ou il peut communiquer efficacement des renseignements scientifiques et techniques en :

- ◆ obtenant des renseignements d'une variété de textes sur la biologie;
- ◆ utilisant les renseignements obtenus pour exprimer ses idées clairement, avec concision et correctement dans un texte;
- ◆ utilisant la terminologie et les symboles avec précision dans un texte.

Pour les apprenantes et apprenants se situant au niveau de base qui peuvent avoir besoin d'un «fondement» pour établir l'apprentissage requis en vue d'occuper un emploi ou de participer à un programme de formation ou de recyclage, vous pourriez utiliser une série de textes pour évaluer leur capacité générale de lecture. Pour leur donner confiance, vous pourriez choisir des textes faciles à lire pour les apprenantes et apprenants et qui traitent de sujets qu'elles et ils connaissent bien.

MacKillop (1994) utilise des textes adaptés d'écrits rédigés par des apprenantes ou apprenants ou des formatrices ou formateurs qui reflètent les expériences d'adultes qui ont participé à des programmes d'alphabétisation. Elle offre aux apprenantes et apprenants le choix entre plusieurs textes qui présentent différents degrés de difficulté.

Pour chaque outil que vous utilisez, il est important de déterminer avec précision son utilité et de faire en sorte que les compétences, les connaissances et les attitudes évaluées soient bien celles dont l'apprenante ou l'apprenant a besoin pour atteindre ses buts.

L'utilisation de méthodes non-traditionnelles en milieu de travail

Les outils traditionnels de mesure des compétences de base portent généralement sur les lacunes de l'apprenante ou de l'apprenant au lieu de reconnaître ses points forts. Dans un programme d'éducation en milieu de travail, cette façon de procéder tend à renforcer les attitudes négatives au sujet de l'évaluation et du programme d'éducation lui-même. Les travailleuses et travailleurs peuvent avoir l'impression de faire l'objet d'une enquête sur leurs lacunes et craindre de perdre leur emploi, ce qui les dissuade de participer au processus³⁵.

Comme les buts des apprenantes et apprenants en milieu de travail sont généralement plus spécialisés, l'évaluation initiale pourrait comprendre des outils conçus sur mesure fondés sur les besoins et les buts de l'apprenante ou de l'apprenant et ceux de l'entreprise.

Par exemple, vous pourriez utiliser des tests ou des activités adaptés aux capacités de lecture et d'écriture dont une apprenante ou un apprenant doit faire preuve pour remplir ses tâches au travail, selon l'analyse des tâches dans une perspective d'alphabétisation. Comme le suggère Jurmo (1995), vous pourriez également recueillir des renseignements initiaux pour l'évaluation concernant les compétences, les connaissances et les attitudes actuelles d'une travailleuse ou d'un travailleur :

- ◆ en utilisant un questionnaire à questions ouvertes pour que les apprenantes et apprenants puissent démontrer leur aptitude à l'écriture, leur capacité de raisonnement et leurs expériences;
- ◆ en utilisant des activités faisant appel à la résolution de problèmes ou au jeu de rôles dans lesquelles les apprenantes et apprenants démontrent leur capacité d'utiliser des compétences spécifiques pour résoudre des problèmes particuliers ou accomplir des tâches spécifiques;
- ◆ en observant comment l'apprenante ou l'apprenant exécute certaines tâches en milieu de travail;
- ◆ en revoyant les échantillons de textes écrits au travail pour évaluer certains éléments tels que la compréhension, la clarté d'expression, le vocabulaire et la grammaire.

En outre, en tenant des discussions entre de petits groupes de travailleuses et de travailleurs, vous pourrez déterminer l'éventail de compétences et de besoins individuels dans un lieu de travail particulier.

Mary Ellen Belfiore, consultante en alphabétisation en milieu de travail pour ABC CANADA à Toronto, demande aux travailleuses et travailleurs de discuter de problèmes communs qu'elles et ils rencontrent au travail ou à la maison pour évaluer comment elles et ils organisent, résolvent des problèmes et établissent des stratégies, les nouvelles compétences de base qu'exigent les lieux de travail performants. Elle évalue ces compétences ainsi que celles en lecture, en écriture, en mathématiques et en communication orale.

Fin de la quatrième étape du processus d'évaluation orientée par les buts

Au cours de la quatrième étape, les apprenantes et apprenants passeront une batterie de tests et feront différentes activités qui vous permettront d'évaluer leurs compétences actuelles. Il conviendra de mettre un terme à la rencontre après la quatrième étape pour que vous puissiez vous préparer pour la cinquième étape, qui sera la dernière rencontre. Avant celle-ci, vous devrez :

- ◆ interpréter les résultats des tests et des activités de l'apprenante ou de l'apprenant;
- ◆ déterminer les lacunes de l'apprenante ou de l'apprenant;
- ◆ établir un programme d'études et un plan d'action qui aideront l'apprenante ou l'apprenant à acquérir les compétences, les connaissances et les attitudes dont elle ou il a besoin;
- ◆ résumer les renseignements recueillis aux quatre étapes précédentes dans le plan de formation de l'apprenante ou de l'apprenant.

L'étude de cas

Dans la prochaine section du présent chapitre, vous verrez une application concrète de la quatrième étape du processus d'évaluation orientée par les buts.

Vous observerez comment Bina aide Gloria à déterminer ses compétences actuelles en regard de celles dont elle a besoin pour atteindre ses buts.

ÉTUDE DE CAS

Les réalisations de Gloria

Gloria et Bina sont maintenant rendues à la quatrième étape du processus d'évaluation orientée par les buts. Pour évaluer les acquis des apprenantes et apprenants, Bina a conçu différents tests et activités fondés sur les résultats d'apprentissage en vue de l'inscription à un collège. Elle a classé ses tests et ses activités selon trois niveaux de compétence : de base, moyen et avancé. Le contenu, le degré de difficulté et les méthodes varient selon les buts des apprenantes et apprenants.

Bina évaluera les aptitudes de Gloria en mathématiques, en communication et en perfectionnement personnel et professionnel, c'est-à-dire les qualités qu'elle doit posséder pour atteindre ses buts de s'inscrire à un programme de comptabilité au collège et de fonder sa propre entreprise de tenue de livres à domicile.

Pour évaluer les habiletés de Gloria, Bina a choisi un test de mathématiques et des activités de communication critériels, dont un texte à rédiger. Pour ce qui est du perfectionnement personnel et professionnel, les compétences actuelles de Gloria seront évaluées au moyen du texte que celle-ci aura rédigé dans le cadre de l'activité de communication et d'une discussion informelle.

Bina explique à Gloria l'objet et le déroulement de la quatrième étape

Bina donne à Gloria des précisions sur la quatrième étape :

«Maintenant que nous avons établi que vous devrez passer un test d'admission pour vous inscrire au programme de comptabilité, nous allons déterminer ce que vous pouvez déjà faire et ce que vous devez améliorer. En mettant l'accent sur vos réalisations, nous pourrions déterminer vos acquis et éviter de reprendre un apprentissage que vous avez déjà fait. Comme votre but est de suivre un programme d'études postsecondaires, j'aimerais vous faire passer des tests et vous faire remplir des tâches conçus pour des apprenantes et apprenants de niveau avancé. Je pense que vous n'aurez pas de difficulté à les faire puisque vous avez quitté l'école en 11^e année et que vous avez déjà une certaine expérience pratique en comptabilité.»

Gloria demande à Bina :

«Je ne sais pas trop à quoi m'attendre. Pouvez-vous me parler un peu des tests et des activités avant de commencer?»

Bina comprend que Gloria n'a pas passé de test depuis fort longtemps. Elle s'empresse donc de la rassurer en lui disant :

«Vous et moi avons besoin de voir exactement quelle est votre situation actuelle pour pouvoir déterminer avec précision ce dont vous avez besoin pour atteindre vos buts. De cette façon, nous pourrions élaborer à la cinquième étape le plan d'action qui vous conviendra le mieux. Les activités en mathématiques et en communications ont pour but de vous aider à bien faire et non de vous mettre des bâtons dans les roues. D'abord, vous aurez à faire des choses simples puis peu à peu des tâches plus complexes. Il vous faudra environ une heure et demie pour faire le travail. N'oubliez pas que vous pouvez me poser des questions ou arrêter le test en tout temps.»

Bina mentionne également qu'elle a conçu le test et les activités pour qu'ils reflètent ce que Gloria aurait à faire dans un programme collégial. Elle ajoute que l'activité de communication, en particulier, est probablement très différente des tests que Gloria passait à l'école. Bina rassure Gloria en lui disant qu'elle lui expliquerait tout en détail.

Bina explique à Gloria le test de mathématiques

Sachant que Gloria considère les mathématiques comme un de ses points forts, Bina lui demande de faire le test de mathématiques en premier. Ce test permettra à Gloria de démontrer qu'elle a les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour le programme de comptabilité du collège. Plus précisément, Gloria devra démontrer qu'elle peut :

- ◆ utiliser les mathématiques de base comme fondement à des concepts plus poussés;
- ◆ utiliser l'algèbre pour résoudre des problèmes sous forme d'énoncés;
- ◆ utiliser les principes mathématiques pour résoudre des problèmes commerciaux, financiers et personnels de tous les jours.

Le test porte sur des éléments mathématiques généraux, tels que les nombres entiers, les fractions ordinaires et décimales, le système métrique, les pourcentages, les ratios et les proportions, les nombres algébriques, les puissances, la notation scientifique, les racines carrées, l'algèbre et les mathématiques commerciales. Il comprend également des problèmes sous forme d'énoncés complexes que Gloria devra résoudre en utilisant des opérations mathématiques de base.

Bina explique que pour chaque élément du test de mathématiques, Gloria devra résoudre cinq problèmes d'arithmétique et un problème sous forme d'énoncé. Elle demande également à Gloria de lui montrer tous ses brouillons pour qu'ensemble, elles puissent établir les aspects précis qui lui causent des difficultés.

Aperçu du test de mathématiques

Voici un exemple des questions et des problèmes généraux du test de mathématiques de Gloria :

Volet commercial : Test de mathématiques - Partie A

Nombres entiers

Résoudre les problèmes suivants :

$$4 \times 5 + 2 - 3 = ?$$

$$5 + 3 (2 \times 7) + 9 =$$

$$3 \times 6 + 12 \div (3-1) = ?$$

Fractions

Convertir en fractions composées :

$$20/6 = ?$$

$$15/6 = ?$$

Réduire à sa plus simple expression : $4 \frac{1}{6} = ?$

$(3 \frac{2}{3} \times 6 \frac{1}{4}) + (18 \frac{1}{2} + 6/15) = ?$

Décimales

Résoudre les problèmes suivants :

$$2,5 + 4,7 + 0,007 + 78 = ?$$

$$558,31 - 29,69 = ?$$

$$4,68 \times 38 = ?$$

$$1,9 \div 0,63 = ?$$

Placer les nombres suivants en ordre décroissant en utilisant $>$ ou $<$:

101,11 11,101 11,111 10,11 111,11.

Volet commercial : Test de mathématiques - Partie B

Algèbre

La société M veut faire un placement de 150 000 \$. Une partie de ce montant sera placée à un taux d'intérêt de 9,5 % et le reste à un taux de 14 %. Le placement doit générer un revenu total

de 165 000 \$ par année. Combien la société doit-elle placer d'argent à 9,5 % et combien à 14 % pour obtenir le revenu annuel souhaité?

Mathématiques commerciales

La Loterie Porte-Bonheur est dotée d'un prix de 10 000 000 \$, réparti comme suit : 2 500 000 \$ au moment de réclamer le prix, 250 000 \$ par année, commençant un an après le gain, et un montant final de 2 500 000 \$ dans 20 ans. Si la Loterie Porte-Bonheur ouvre un compte bancaire pour couvrir tous ces paiements, combien doit-elle déposer si la banque paye un intérêt de 9 % par année, composé annuellement?

(Adapté de documents créés par le Metro Toronto Movement for Literacy, Adult Preparatory Programs Articulation and Standards Project [ASP], et le Collège Humber.)

Gloria termine le test de mathématiques

Quelque 25 minutes plus tard, Gloria a terminé le test de mathématiques et Bina lui demande de décrire ce qu'elle a trouvé facile ou difficile à faire. Gloria répond à Bina que dans l'ensemble, elle croit avoir assez bien réussi les questions de mathématiques, mais elle fait remarquer :

«Ça faisait longtemps que je n'avais pas fait d'algèbre, alors j'ai trouvé cette partie très difficile. Et j'étais un peu nerveuse parce que je n'ai pas passé de test de mathématiques depuis que j'ai quitté l'école secondaire.»

Bina répond qu'une certaine nervosité est tout à fait naturelle. Elle ajoute qu'à leur prochaine rencontre, elles parleront de techniques auxquelles Gloria pourrait faire appel pour se détendre pendant les examens.

Bina explique l'activité de communication et d'écriture

«Gloria, pour évaluer vos connaissances et vos compétences en communication par rapport à vos buts, j'aimerais vous proposer une activité du volet commercial. J'ai conçu cet exercice pour évaluer les capacités des apprenantes et apprenants, comme vous, qui sont intéressés à suivre des études postsecondaires en affaires et en finances.»

L'activité de communication permettra à Gloria de démontrer qu'elle maîtrise les compétences, les connaissances et les attitudes en communication dont elle a besoin pour un programme de comptabilité de palier postsecondaire. Plus précisément, Gloria devra démontrer qu'elle peut :

- ◆ lire différents documents à différentes fins;
- ◆ présenter et promouvoir des idées en utilisant diverses formes de communication;
- ◆ traiter des communications orales et écrites;
- ◆ faire des recherches et faire usage des renseignements recueillis;

- ◆ faire la critique de son propre travail et reconnaître la qualité de la communication nécessaire à son succès;
- ◆ résoudre des problèmes de communication de façon autonome et en équipe.

Dans le cadre d'une activité qui intègre les aptitudes à lire, à écrire et à faire des exposés oraux, Gloria devra :

- ◆ lire des écrits commerciaux;
- ◆ interpréter ce qu'elle a lu et les renseignements tirés de ses recherches, y réagir et tirer des conclusions en utilisant son esprit critique;
- ◆ recueillir, évaluer et résumer le contenu d'un texte commercial et présenter des renseignements qui en sont tirés;
- ◆ exposer et résumer ses propres renseignements;
- ◆ planifier, organiser, remettre en question et exprimer ses idées clairement et avec concision dans un texte écrit et un exposé oral.

La dernière partie de l'activité de communication permettra à Gloria de démontrer qu'elle peut faire la critique de son propre travail et le réviser à la lumière des commentaires de Bina.

En organisant ses papiers, Bina explique comment elle a conçu cette activité :

«**Comme nous l'avons vu à la troisième étape, pour suivre le programme de comptabilité, vous devez être capable de lire, d'écrire, d'écouter, de parler, de faire des recherches et de réviser votre propre travail. Cette activité vise à montrer comment vous pouvez utiliser ces compétences en même temps, comme vous le ferez à titre d'étudiante en comptabilité. Premièrement, vous lirez des renseignements pour pouvoir répondre à des questions précises puis vous rédigerez un bref rapport sur ce que vous avez lu. J'évaluerai des choses comme l'organisation, la variété des phrases, la grammaire, la ponctuation et l'orthographe. Après avoir terminé la rédaction de votre rapport écrit, vous ferez un bref exposé oral.**»

Pour ses tâches de lecture et de recherche, Gloria pourra choisir entre différents écrits commerciaux portant sur une entreprise appelée Café Canada. Elle pourra choisir un bref article de magazine sur l'entreprise ou deux pages tirées du rapport annuel. Bina recommande à Gloria de choisir le texte qui lui semble le plus intéressant et qui semble présenter le moins de difficultés.

Bina remet à Gloria deux stylos, des feuilles de papier et un dictionnaire qu'elle pourra utiliser pour vérifier l'orthographe de certains mots ou chercher les mots qu'elle ne comprend pas. Bina passe en revue la feuille de directives et invite Gloria à poser des questions à tout moment pendant l'activité.

Directives

Volet commercial : Café Canada

Choisissez l'article de magazine concernant Café Canada ou un extrait du rapport annuel de l'entreprise. Lisez le texte que vous avez choisi puis faites les deux parties de l'activité.

PARTIE 1 : Compréhension

Compte tenu de ce que vous avez lu, répondez aux questions suivantes en écrivant des phrases complètes.

1. Quel est l'objet du texte que vous venez de lire?
2. Quelle en est l'idée principale?
3. Les énoncés suivants se retrouvent dans le texte que vous avez choisi. Lisez chaque énoncé et indiquez s'il s'agit d'un fait (F) ou d'une opinion (O) en encerclant la lettre correspondante.

Exemple : Le café produit par Café Canada est délicieux. F O

Le café produit par Café Canada offre le meilleur rapport qualité-prix. F O

Les profits de Café Canada ont augmenté de 22 % en 1995. F O

Café Canada utilise des grains de café colombien à 100 % pour préparer son mélange «Traditions». F O

Café Canada utilise uniquement les meilleurs grains de café pour préparer son mélange «Toutes moulures». F O

Café Canada a ouvert sa première librairie-café en 1996. F O

PARTIE 2 : Rédaction

Compte tenu de ce que vous avez lu, rédigez un court rapport (deux ou trois paragraphes) contenant les renseignements suivants :

- renseignements généraux sur l'histoire de l'entreprise, sa situation actuelle ou ses projets;
- faits spécifiques sur les finances de l'entreprise, notamment son chiffre d'affaires net, ses coûts d'exploitation et ses bénéfices;
- renseignements précis sur les réalisations de l'entreprise ou les problèmes qu'elle a connus.

Conseils pratiques

N'oubliez pas d'inclure des renseignements tirés des photographies, des diagrammes et des graphiques.

Temps suggéré pour faire chaque partie :

- Lecture du texte choisi et partie 1 : 15 minutes.
- Prise de notes, organisation des renseignements et rédaction du rapport pour la partie 2 : 25 minutes.

Gloria prépare un exposé oral

Gloria met environ 45 minutes à faire les parties A et B de l'activité de communication. Bina dit à Gloria qu'elle examinera avec elle à la prochaine rencontre le rapport qu'elle a rédigé.

«Pour la prochaine partie, j'aimerais que vous prépariez un court exposé oral en répondant à la question suivante : "Pourquoi est-ce que j'aimerais ou je n'aimerais pas travailler pour Café Canada?" Prenez environ cinq minutes pour revoir le texte que vous avez choisi et trouver des renseignements qui vous indiquent ce que Café Canada semble bien faire ou mal faire. Pensez aux étudiantes et étudiants du programme de comptabilité et tentez de les convaincre que Café Canada serait un bon ou un mauvais employeur.»

Gloria passe en revue l'écrit qu'elle a choisi, prend des notes et, environ cinq minutes plus tard, est prête à présenter son exposé dont voici un extrait :

«Je pense que j'aimerais travailler pour Café Canada parce que c'est une entreprise qui va bien. D'après ce que je peux voir, leurs profits augmentent chaque année depuis près de cinq ans. De plus, ils ont ouvert de nouveaux cafés et embauché de nouveaux employés au lieu de faire des mises à pied comme toutes les autres entreprises semblent le faire ces derniers temps.»

Après son exposé, Bina demande à Gloria si elle croit s'être bien tirée d'affaire ou si certains aspects méritent une amélioration.

«Je pense que j'étais convaincante, c'est-à-dire que j'ai essayé de trouver des renseignements dans la documentation pour soutenir mes propos. Mais je ne pouvais pas m'empêcher de trembler.»

En souriant, Bina lui fait ses propres observations :

«En fait, je pense que vous vous en êtes très bien tirée. Vous avez regardé votre public, c'est-à-dire moi, dans les yeux. Et, vous avez raison, vous avez appuyé votre opinion sur des renseignements tirés de la documentation que vous aviez lue. Votre exposé était tout à fait convaincant et informatif.»

Bina et Gloria terminent l'activité de communication

Pour conclure cette activité, Bina demande à Gloria pourquoi elle a choisi l'extrait du rapport annuel au lieu de l'article de magazine. Gloria répond :

«Le rapport annuel m'intéressait parce qu'il ressemblait au genre de document que j'avais l'habitude de lire... surtout quand je travaillais au bureau de Voula. Et puis, comme j'achète moi-même du café de Café Canada et que je rencontre parfois des amis dans leurs cafés, j'ai pensé que ce serait intéressant de lire quelque chose sur cette compagnie.»

Bina poursuit en demandant à Gloria de dire ce qu'elle a trouvé facile ou difficile au sujet de l'activité de communication.

Après réflexion, Gloria répond qu'elle a eu peu de difficulté à lire le texte qu'elle avait choisi, mais qu'elle n'avait pas compris tous les termes techniques. De plus, elle ignorait si elle avait réussi les questions à réponses courtes sur les faits et les opinions.

Gloria poursuit en disant que dans l'ensemble, elle avait aimé rédiger le rapport, mais que c'était difficile au début. Elle dit à Bina qu'elle a suivi l'horaire suggéré dans la feuille de directives pour organiser ses renseignements. Elle pense qu'elle a écrit un rapport intéressant, mais croit avoir fait beaucoup de fautes d'orthographe et de grammaire.

Bina précise qu'elle examinera le test de mathématiques et le rapport que Gloria a rédigé et qu'elles en parleront de façon plus détaillée à la prochaine rencontre.

Les compétences de Gloria en perfectionnement personnel et professionnel

Bina doit évaluer l'efficacité de Gloria en matière de perfectionnement personnel et professionnel, notamment ses aptitudes intrapersonnelles, interpersonnelles et analytiques, ses compétences relatives à l'employabilité et sa capacité de planifier des stratégies de formation et d'éducation permanente.

L'activité de communication a permis à Gloria de démontrer sa capacité :

- ◆ de choisir et d'utiliser ses compétences en communication verbale et non verbale en fonction de situations spécifiques;
- ◆ de reconnaître quand utiliser un style de conversation formel et informel;
- ◆ d'utiliser des méthodes systématiques pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et établir des buts.

Le test de mathématiques a donné à Gloria l'occasion de démontrer sa capacité d'utiliser des méthodes systématiques pour analyser des renseignements et des concepts.

Pour évaluer la capacité de Gloria de travailler en équipe, Bina lui explique :

«Votre travail à la chaîne de montage et vos activités bénévoles à l'école de vos enfants représentent des situations où vous avez travaillé en équipe. Compte tenu de toutes vos expériences, pensez-vous que vous travaillez et collaborez efficacement avec les autres?»

Gloria répond avec confiance que dans tous les emplois et activités bénévoles qu'elles a exercés, elle juge qu'elle s'entendait bien avec ses collègues et ses patrons. Elle mentionne que deux de ses employeurs précédents lui ont donné une lettre de références qui fait état de sa capacité de travailler efficacement en équipe.

Gloria et Bina discutent ensuite des compétences relatives à l'employabilité de Gloria. Elles parlent notamment de la capacité de Gloria de faire des choix de carrière et d'y donner suite en établissant un plan de recherche d'emploi efficace. Les capacités de Gloria à ce chapitre seront essentielles pour travailler dans le domaine de la comptabilité et, un jour, pour gérer sa propre entreprise de tenue de livres. Bina dit :

«Fondamentalement, la deuxième étape du processus d'évaluation orientée par les buts vous a permis de commencer à établir des buts et à élaborer un plan de carrière qui vous conduiront éventuellement à un emploi. Si vous examinez vos recherches d'emploi passées, croyez-vous que les méthodes que vous avez utilisées étaient efficaces? Aujourd'hui, feriez-vous quelque chose de différent pour planifier une recherche d'emploi?»

Après réflexion, Gloria répond :

«J'ai obtenu tous mes emplois passés grâce à des contacts de ma famille ou de mes amis. À cette époque, personne ne me demandait de curriculum vitae. Aujourd'hui, je commencerais en m'informant le plus possible sur différentes compagnies et j'apprendrais comment écrire un bon curriculum vitae.»

Bina et Gloria terminent la quatrième étape

Bina remercie Gloria et lui répète qu'elle évaluera le test de mathématiques et le rapport que Gloria a rédigé dans le cadre de l'activité de communication avant leur prochaine rencontre. Elles conviennent de se rencontrer dans trois jours pour discuter :

- ◆ des résultats des tests et des activités de Gloria;
- ◆ des compétences, des connaissances et des attitudes que Gloria doit acquérir;
- ◆ de la recherche liée aux buts de Gloria;
- ◆ d'un plan d'action pour aider Gloria à atteindre ses buts.

Bina ajoute qu'elle résumera les renseignements recueillis jusqu'à maintenant dans le plan de formation individualisé de Gloria. Elles pourront ensuite mettre au point le plan de formation lors de leur dernière rencontre.

À vous de jouer

Avec une apprenante ou un apprenant éventuel en alphabétisation, évaluez ses compétences actuelles. Pour ce faire, vous devez :

- ◆ expliquer l'objet de chaque test et activité et la façon dont les résultats aideront à établir le programme d'études ou le plan d'action de l'apprenante ou de l'apprenant;
- ◆ utiliser les renseignements que vous aurez recueillis pendant tout le processus d'évaluation orientée par les buts pour choisir les méthodes et les outils d'évaluation appropriés ainsi que les degrés de difficulté adéquats;
- ◆ choisir ou créer une variété de procédures et d'outils et les utiliser pour mesurer adéquatement les compétences, les connaissances et les attitudes que requièrent les buts de l'apprenante ou de l'apprenant;
- ◆ expliquer les tests en détail et vous assurer que l'apprenante ou l'apprenant comprend ce que vous attendez d'elle ou de lui.

Fixez ensuite une seconde rencontre avec l'apprenante ou l'apprenant pour la cinquième étape du processus d'évaluation orientée par les buts.

Avant la dernière rencontre, vous devrez :

- ◆ interpréter les résultats des tests et des activités de la quatrième étape;
- ◆ déterminer les compétences actuelles de l'apprenante ou de l'apprenant et ses lacunes;
- ◆ élaborer un plan d'action qui aidera l'apprenante ou l'apprenant à acquérir les compétences nécessaires;
- ◆ résumer les renseignements recueillis aux quatre premières étapes dans le plan de formation individualisé, qui se trouve à l'annexe 1.
- ◆ rappeler à l'apprenante ou à l'apprenant de mener les recherches reliées à ses buts dont vous avez parlé à la deuxième étape.

Vous pouvez également vous inspirer du plan de formation de Gloria.

PLAN DE FORMATION INDIVIDUALISÉ

Buts à court terme

Programme de comptabilité de pallier collégial d'un an qui conduira à un emploi en comptabilité ou en tenue de livres

Exigences relatives aux buts

Communications

- Lire/utiliser son esprit critique pour comprendre des manuels, des rapports, des lettres, des notes de service.

- Lire/chercher des renseignements à partir d'états financiers, de graphiques, de diagrammes et de tableaux.

- Exprimer ses points de vue et donner des renseignements factuels en utilisant différentes formes de communication.

- Faire la critique de son propre travail; réviser selon les observations des autres

- Prendre des notes et faire du remue-ménages. Bien comprendre les éléments de français écrit et parlé.

Mathématiques

- Utiliser les mathématiques de base pour exécuter des fonctions plus poussées.

- Faire des opérations en utilisant des nombres entiers, des décimales, des fractions, des pourcentages, le système métrique, des nombres algébriques, des racines carrées, des puissances, la notation scientifique, les fonctions exponentielles, l'algèbre, les équations et des formules.

- Comprendre certains termes de mathématiques comme variables, directement et inversement proportionnel, variation composée.

- Utiliser l'algèbre pour résoudre des problèmes sous forme d'énoncés.

- Utiliser ses mathématiques de base pour résoudre des problèmes commerciaux, personnels et financiers.

Perfectionnement personnel et professionnel

- Travailler avec des collègues, des formatrices et formateurs, des conseillères et conseillers, des clientes et clients.

- Participer aux discussions en analysant et en interprétant les idées des autres et en énonçant ses propres points de vue.

- Faire face aux critiques et à des points de vue divergents.

- Élaborer des stratégies d'apprentissage efficaces, par exemple, gestion du temps, organisation et techniques d'étude.

- Élaborer des plans de carrière et des techniques de recherche d'emploi.

Sciences S.O.

Buts à long terme

Agir à titre de travailleuse autonome et être responsable de la tenue de livres

Acquis

Communications

- Lit et comprend les écrits commerciaux.

- Lit, interprète et utilise les renseignements tirés des graphiques.

- Utilise son esprit critique pour tirer des conclusions logiques.

- Identifie l'idée principale et l'objet et établit une distinction entre les faits et les opinions. Bonne capacité de faire des exposés oraux : voix claire et assurée; appuie ses idées sur des faits. Capable de prendre des notes. Écrit bien, organise et développe ses idées logiquement; utilise des faits et un

vocabulaire approprié.

Mathématiques

- Utilise ses compétences de base en mathématiques pour effectuer des fonctions plus poussées et des opérations qui comprennent des nombres

entiers, des fractions ordinaires et décimales et des pourcentages. Comprend l'algèbre de base.

Résout des problèmes de base sous forme d'énoncés qui exigent des

compétences en mathématiques commerciales. Démontre une certaine habileté à utiliser des puissances, des fonctions exponentielles et la notation scientifique.

Perfectionnement personnel et professionnel

- Travaille bien en équipe et s'entend bien avec les personnes en situation d'autorité, ses collègues et ses pairs. Très solides compétences en organisation et en gestion du temps.

Sciences S.O.

Page 3

Signature de l'évaluatrice/évaluateur

Signature de l'apprenante/apprenant

***Cinquième étape* : Déterminer les lacunes et planifier un programme de formation**

Intrants

Pour amorcer la cinquième étape, vous aurez besoin :

- ◆ d'une évaluation des compétences actuelles de l'apprenante et de l'apprenant en regard de celles dont elles ou il a besoin pour atteindre ses buts.

Processus

Dans le présent chapitre, vous apprendrez comment :

- ◆ vous préparer pour la dernière rencontre;
- ◆ déterminer les lacunes dans les compétences de l'apprenante ou de l'apprenant;
- ◆ suggérer un programme de formation;
- ◆ mettre au point le plan de formation individualisé de l'apprenante ou de l'apprenant;
- ◆ conclure le processus d'évaluation orientée par les buts.

Résultats

À la fin du chapitre, vous pourrez :

- ◆ terminer le processus d'évaluation orientée par les buts en fournissant à l'apprenante ou à l'apprenant un plan de formation individualisé complet.

Préparatifs en vue de la dernière rencontre

Avant votre dernière rencontre, vous aurez interprété les résultats des tests ou des activités faits à la quatrième étape pour déterminer les réalisations de l'apprenante ou de l'apprenant.

Après avoir évalué ces habiletés par rapport à celles que l'apprenante ou l'apprenant doit posséder pour atteindre ses buts, vous aurez une liste des lacunes de l'apprenante ou de l'apprenant, c'est-à-dire des compétences qu'elle ou il doit acquérir. Vous serez alors en mesure de suggérer un programme ou des activités de formation.

Vous consignerez ces renseignements dans le plan de formation individualisé de l'apprenante ou de l'apprenant tout comme ceux que vous avez recueillis aux quatre étapes précédentes.

Rencontre avec l'apprenante ou l'apprenant pour la cinquième étape

La cinquième étape est la dernière du processus d'évaluation orientée par les buts. Lors de votre rencontre, vous et l'apprenante ou l'apprenant examinerez :

- ◆ les recherches que l'apprenante ou l'apprenant a effectuées relativement à ses buts, s'il y a lieu;
- ◆ les points forts de l'apprenante ou de l'apprenant qu'ont mis en lumière les activités d'évaluation de la quatrième étape;
- ◆ les compétences que l'apprenante ou l'apprenant doit améliorer ou acquérir pour atteindre ses buts;
- ◆ les activités de formation possibles qui permettront à l'apprenante ou à l'apprenant d'acquérir les compétences, les connaissances et les attitudes requises.

Pour guider votre entretien, vous vous servirez du plan de formation rempli de l'apprenante ou de l'apprenant. Celle-ci ou celui-ci l'examinera avec vous et y apportera les modifications qu'elle ou il juge nécessaires. La dernière rencontre devrait durer environ une demi-heure.

Comme aux quatre premières étapes du processus d'évaluation orientée par les buts, vous devrez vous employer à créer un climat de confiance et d'ouverture qui favorisera la participation pleine et entière de l'apprenante ou de l'apprenant à la prise de décisions.

Détermination des lacunes de l'apprenante ou de l'apprenant

D'une part, vous avez déterminé les compétences que l'apprenante ou l'apprenant doit posséder pour atteindre les buts qu'elle ou il s'est fixés; d'autre part, vous avez déterminé les habiletés qu'elle ou il possède déjà. Pour identifier les lacunes dans les compétences de l'apprenante ou de l'apprenant, vous devez vous poser la question suivante :

Question à vous poser

- ◆ *Quelles compétences l'apprenante ou l'apprenant doit-elle ou il acquérir pour combler l'écart entre ses habiletés actuelles et celles dont elle ou il a besoin?*

En répondant à cette question, vous déterminerez les compétences, les connaissances et les attitudes qui formeront la base du programme de formation suggéré de l'apprenante ou de l'apprenant.

Par exemple, un apprenant en chômage veut trouver un emploi de commis-vendeur adjoint dans une boutique de vêtements spécialisés. Il doit démontrer sa capacité d'exécuter des opérations mathématiques correctement et de façon appropriée :

- ◆ en additionnant, en soustrayant, en multipliant et en divisant des nombres entiers;
- ◆ en convertissant des fractions ordinaires en décimales;
- ◆ en utilisant une calculatrice pour effectuer des opérations mathématiques de base;
- ◆ en prenant des mesures au moyen du système métrique et du système impérial;
- ◆ en utilisant ses aptitudes arithmétiques pour effectuer les tâches de bureau reliées à l'emploi.

Comme il était tailleur professionnel dans son pays d'origine, l'apprenant peut déjà :

- ◆ additionner, soustraire, multiplier et diviser des nombres entiers;
- ◆ convertir des fractions ordinaires en décimales;
- ◆ prendre des mesures au moyen du système métrique.

Il lui manque donc les compétences suivantes pour obtenir l'emploi qu'il souhaite :

- ◆ utiliser une calculatrice pour effectuer des opérations mathématiques de base;
- ◆ prendre des mesures au moyen du système impérial;
- ◆ utiliser une caisse enregistreuse électronique;
- ◆ tenir des comptes simples au moyen de formules usuelles.

Planification d'un programme de formation approprié

Le programme de formation de l'apprenante ou de l'apprenant sera constitué des activités d'apprentissage ou de formation nécessaires pour combler l'écart entre ses aptitudes actuelles et celles dont elle ou il a besoin pour atteindre ses buts professionnels, éducationnels et personnels. D'entrée de jeu, vous devriez vous poser ces questions :

Questions à vous poser

- ◆ *Quelles études l'apprenante ou l'apprenant doit-elle ou il entreprendre pour amener ses connaissances scolaires, ses aptitudes linguistiques ou ses compétences relatives à l'employabilité au niveau requis?*
- ◆ *Quel genre de programmes de formation répondra le mieux aux besoins de l'apprenante ou de l'apprenant, compte tenu de ses buts, de ses antécédents, de son style d'apprentissage préféré, des obstacles auxquels elle ou il fait face et des services de soutien dont elle ou il a besoin?*

Les réponses à ces questions deviendront le programme de formation que vous suggérerez à l'apprenante ou à l'apprenant. En outre, lorsque vous discutez de ce programme, vous devez expliquer comment son contenu tient compte des renseignements que vous avez recueillis pendant tout le processus d'évaluation orientée par les buts.

Pour les apprenantes et apprenants en alphabétisation, le facteur temps intervient souvent dans le choix d'un programme de formation. Qu'elles ou ils soient en chômage ou aient un emploi, les apprenantes et apprenants veulent et doivent perfectionner leurs compétences et acquérir de nouvelles connaissances le plus rapidement possible. Par conséquent, il faut également préciser aux apprenantes et apprenants que le programme de formation que vous suggérez constitue le moyen le plus efficace pour elles et eux d'atteindre ou de commencer à atteindre leurs buts individuels et immédiats.

Examen des choix en matière de formation

Lorsque vous suggérez des choix en matière de formation, il est important de tenir compte de tous les renseignements que vous avez recueillis pendant le processus d'évaluation orientée par les buts. Vous devrez notamment prendre en considération les facteurs dont vous et l'apprenante ou l'apprenant avez discuté à la première étape, à savoir :

- ◆ les priorités de l'apprenante ou de l'apprenant;
- ◆ ses expériences d'apprentissage formelles et informelles;
- ◆ le style d'apprentissage qu'elle ou il préfère;
- ◆ le mode d'enseignement qu'elle ou il préfère;
- ◆ ses limites de temps;
- ◆ ses contraintes financières;
- ◆ le soutien de sa famille et de ses pairs.

Ce que nous devons apprendre pour atteindre un but particulier varie d'une personne à une autre, tout comme les raisons d'apprendre. Chacune et chacun de nous apprend pour des raisons qui lui sont propres et qui ont du sens pour elle ou lui. En outre, les raisons pour lesquelles nous voulions apprendre autrefois diffèrent peut-être de celles qui nous motivent aujourd'hui. Nous apprenons d'une façon qui convient à notre tempérament et qui répond à nos besoins particuliers³⁶.

Suggestions de programmes

Bien que certains apprenants et apprenantes puissent parfaitement bien s'intégrer aux programmes existants d'alphabétisation ou de formation professionnelle, la plupart auront besoin de programmes modifiés qui mettent l'accent sur leurs besoins et leurs buts spécifiques. Cependant, dans les faits, beaucoup de programmes d'alphabétisation se concentrent surtout sur les besoins généraux des apprenantes et apprenants et ne parviennent pas à répondre aux besoins particuliers. Il se peut également que le mode d'enseignement utilisé dans le cadre du programme ne corresponde pas au style d'apprentissage préféré de l'apprenante ou de l'apprenant.

Comme il serait trop coûteux d'élaborer des programmes complètement individualisés qui répondraient aux besoins de chacune et de chacun, il faut alors examiner l'éventail de fournisseurs de programmes dans la collectivité ou la région et tenir compte de l'approche et des points forts de chacun. On peut alors offrir aux apprenantes et aux apprenants un «mélange» de programmes de formation³⁷.

Vous pourriez donc suggérer des programmes qui font appel à une variété de fournisseurs dans une collectivité ou une région. Encore une fois, il est essentiel de faire participer les apprenantes et apprenants à la sélection non seulement du contenu du programme d'apprentissage mais également du mode de prestation.

Pour satisfaire aux exigences d'un nouveau poste de supervision, Elysa, charpentière dans une usine de meubles, devait apprendre à rédiger des notes de service et de brefs rapports. Son test d'écriture a révélé qu'elle devait apprendre comment rédiger des phrases complexes et développer des paragraphes bien structurés. Elle devait également apprendre à relire et réviser son travail.

Comme Elysa préférait apprendre par l'écoute et l'interaction avec les autres, elle a décidé de parfaire son aptitude à écrire en participant à un programme d'alphabétisation offert à l'entreprise où elle travaillait et à un programme de tutorat individuel offert dans le cadre de services d'alphabétisation communautaires après le travail.

Vous devrez communiquer avec les fournisseurs de services d'éducation et de formation et d'autres ressources de votre collectivité pour donner aux apprenantes et apprenants des renseignements précis et complets sur les agents de prestation de services d'alphabétisation de votre région. Dans certains cas, vous devrez intervenir au nom de l'apprenante ou de l'apprenant pour qu'elle ou il puisse accéder à ces programmes et services.

Mise en oeuvre du plan de formation individualisé

Comme son nom le laisse entendre, le plan de formation individualisé est unique. Il sera presque toujours différent d'une apprenante ou d'un apprenant à l'autre. L'élaboration et l'utilisation du plan de formation permettent de faire en sorte que les buts et les besoins de l'apprenante ou de l'apprenant demeurent le principal enjeu.

Pour les apprenantes et apprenants en chômage, le plan de formation établit des objectifs de formation et d'apprentissage réalistes et réalisables et informe les formatrices et formateurs, les fournisseurs de services d'alphabétisation et d'autres intéressés de la formation dont l'apprenante ou l'apprenant a besoin.

Avec ces renseignements, les fournisseurs de programmes préparatoires d'ALS et de FBA disposent de renseignements précieux qui devraient leur permettre de fournir rapidement aux travailleuses et travailleurs mis à pied les compétences préparatoires dont elles et ils ont besoin³⁸.

En milieu de travail, les renseignements que renferme le plan de formation de l'apprenante ou de l'apprenant guideront les formatrices et formateurs lorsqu'elles et ils doivent élaborer des plans et des cours qui tiennent compte des intérêts, des besoins et des buts d'apprentissage de nombreux apprenants et apprenantes ainsi que des besoins spécifiques d'apprentissage de chaque apprenante et apprenant.

Que les apprenantes et apprenants soient en chômage ou qu'elles et ils occupent un emploi, le plan de formation individualisé fournit les renseignements de base qu'elles et ils, de même que leurs formatrices et formateurs, peuvent consulter au moment d'entreprendre un programme d'éducation permanente.

Fin de la cinquième étape du processus d'évaluation orientée par les buts

À la fin de la cinquième étape, l'apprenante ou l'apprenant mettra au point le plan de formation avec vous, en y apportant les modifications qu'elle ou il juge nécessaires. Vous remettrez un double du plan à l'apprenante ou à l'apprenant. Idéalement, l'apprenante ou l'apprenant pourra s'engager à retenir une partie ou la totalité des solutions de formation suggérées. La création d'un plan de formation contribue à maintenir l'apprenante ou l'apprenant sur la bonne voie.

Vous devriez également dire aux apprenantes et apprenants qu'elles et ils peuvent communiquer avec vous si elles et ils ont besoin d'aide ou de conseils dans leur cheminement vers la réalisation de leurs buts.

L'étude de cas

Dans la prochaine section du présent chapitre, vous avez un exemple concret de la cinquième étape du processus d'évaluation orientée par les buts. Vous y observerez comment Gloria et Bina :

- ◆ discutent des résultats des tests et des activités que Gloria a faits à la quatrième étape;
- ◆ établissent les lacunes dans les compétences de Gloria;
- ◆ décident d'un programme de formation;
- ◆ mettent au point le plan de formation de Gloria;
- ◆ terminent le processus d'évaluation orientée par les buts.

ÉTUDE DE CAS

Lacunes et programme de formation suggéré

Entre leur première et leur seconde rencontre, Bina a évalué le test de mathématiques et l'activité de communication de Gloria afin de déterminer ses aptitudes actuelles. Elle a ensuite comparé ces aptitudes aux compétences que Gloria doit posséder pour atteindre ses buts afin de déterminer les compétences, les connaissances et les attitudes spécifiques qu'elle doit acquérir. Bina a également terminé le plan de formation individualisé de Gloria en résumant les renseignements qu'elle a recueillis pendant le processus d'évaluation orientée par les buts.

Gloria et Bina se rencontrent pour conclure le processus d'évaluation orientée par les buts

À la rencontre pour la cinquième étape, Bina précise qu'elle discutera avec Gloria :

- ◆ des renseignements que Gloria a trouvés au sujet de ses buts;
- ◆ de ce que la quatrième étape a révélé au sujet de ses compétences actuelles en mathématiques, en communication et en perfectionnement personnel et professionnel;

- ◆ des compétences, des connaissances et des attitudes qu'elle devra acquérir ou améliorer pour atteindre ses buts;
- ◆ de la façon dont elle peut les acquérir.

Pendant cette rencontre d'une demi-heure, elles passeront en revue le plan de formation de Gloria et y apporteront les modifications que celle-ci juge nécessaires. Elles mettront également au point un plan qui aidera Gloria à atteindre ses buts à court et à long terme.

Gloria parle de ses recherches

D'entrée de jeu, Bina demande à Gloria de lui parler de ses recherches, de ce qu'elle a trouvé au sujet de la comptabilité dans les entreprises d'aujourd'hui. Gloria a consulté la liste de gens d'affaires que Bina lui avait remise à la deuxième étape et a communiqué avec trois entreprises pour s'informer des emplois de premier échelon en comptabilité et en tenue de livres. Consultant ses notes, elle fait remarquer :

«Tout le monde a été très serviable et honnête. En fait, deux employés m'ont informée que le travail de comptabilité semblait parfois répétitif et même ennuyant. J'ai appris que les trois entreprises étaient informatisées et qu'elles utilisaient de nombreux logiciels. Les heures de travail sont habituellement de 9 à 5, mais certains employés font parfois des heures supplémentaires lorsqu'il y a surcharge de travail. En période de pointe, les entreprises donnent à contrat du travail à des comptables ou à des travailleuses et travailleurs autonomes responsables de la tenue de livres. J'ai appris avec plaisir que beaucoup d'employés étaient des diplômés de programmes collégiaux de comptabilité.»

Bina lui demande si elle serait satisfaite de ces conditions de travail. Gloria répond :

«Je suis habituée à travailler toute la journée et ça ne me dérange pas de faire du travail routinier. De plus, même si les salaires sont plutôt faibles, je pense que je pourrais m'arranger en attendant d'avoir plus d'expérience et de gagner un meilleur salaire. Plus j'y pense, Bina, plus je crois que la comptabilité est la profession qui me convient.»

Gloria discute de son test de mathématiques avec Bina

«C'est bon de voir que vous avez réellement envie d'entreprendre une carrière en comptabilité. D'après les résultats de votre test de mathématiques, la comptabilité semble effectivement un but très approprié et réaliste pour vous. Examinons ces résultats ensemble.»

Consultant le plan de formation, Bina souligne que Gloria a démontré qu'elle possédait des compétences en mathématiques de base, y compris les nombres entiers, les fractions ordinaires et décimales et les pourcentages. Comme elle s'y attendait, Gloria a particulièrement bien réussi les problèmes sous forme d'énoncés fondés sur des situations qui nécessitaient des opérations de mathématiques commerciales. Bina poursuit :

«Cependant, vous devrez vous familiariser avec le système métrique. Vous devrez également améliorer votre capacité d'utiliser les puissances, les fonctions exponentielles et la notation scientifique. De plus, comme vous vous y attendiez, vous avez eu beaucoup de difficulté à faire les problèmes d'algèbre.»

Bina continue en disant à Gloria que tout cours de rattrapage en mathématiques qu'elle entreprendra devra comprendre :

- ◆ la conversion d'énoncés en formules algébriques;
- ◆ la résolution d'équations linéaires par des moyens analytiques et graphiques;
- ◆ la résolution d'équations de variation;
- ◆ l'application du raisonnement déductif à l'analyse et à la résolution de problèmes.

Bina et Gloria discutent de l'activité de communication

«Dans l'ensemble, vous avez très bien réussi l'activité de communication. Comme nous en avons parlé à la quatrième étape, vous vous débrouillez très bien lorsqu'il s'agit de présenter des renseignements oralement. Votre expérience comme interprète pour les nouveaux employés chez votre ancien employeur vous a donné une bonne pratique. En outre, j'ai remarqué que vous aviez pris des notes avant de faire votre exposé et de répondre aux questions objectives. Vous avez également consulté ces notes pour préparer votre rapport. Vous semblez organisée quand il s'agit d'entreprendre une tâche.»

Dans la partie à questions objectives du test, Gloria a pu déterminer l'objet et l'idée principale du texte qu'elle avait choisi de lire. Elle a également pu faire une distinction entre les faits et les opinions dans quatre des cinq énoncés présentés.

Bina dit à Gloria que le rapport qu'elle a rédigé témoigne de sa capacité :

- ◆ de faire preuve d'esprit critique en tirant des conclusions logiques;
- ◆ de lire, d'interpréter et d'utiliser les renseignements contenus dans des graphiques.

«Pour réussir le programme de comptabilité, je vous suggère de vous exercer à lire le plus possible, à faire des recherches, à utiliser des renseignements tirés de différents documents commerciaux tels que des manuels de comptabilité, des documents financiers et des textes commerciaux. Comme vous avez trouvé difficiles à comprendre certains termes techniques du texte que vous avez choisi, vous devriez vous familiariser avec le vocabulaire commercial et financier.»

Bina donne à Gloria ses impressions sur le rapport qu'elle a rédigé

Bina examine avec Gloria le rapport que celle-ci a rédigé sur Café Canada.

Rapport sur Café Canada par Gloria Macri

Je suis impressionnée par la société Café Canada parce qu'elle a plusieurs compagnies et à cause de ses nombreux produits qu'elle fabrique pour les consommateurs. En lisant sur la société, j'ai appris qu'elle est en affaires depuis 1956 et qu'en six mois elle est devenu un leader du marché particulièrement dans les magasins de Toronto et de Montréal. Elle utilise ce thème depuis maintenant quarante ans.

Aujourd'hui, elle vend encore son produit le plus connu appelé le café Toutes Moulures et elle a amélioré sa gamme de produits et offre maintenant un mélange maison et L'Exclusif qu'elle offre également sous forme décaféinée. De plus, elle exploite des cafés où ont vend des pâtisseries, des sandwiches et des bouchées. Elle exploite également un autre restaurant appelé Café Vite qui offre un service à l'auto et elle envisage d'ouvrir des franchises de Café Vite dans 23 autres villes au cours des prochaines années. Café Canada est propriétaire d'une autre compagnie appelée Tradition qui vend du café, du thé et des épices aux restaurants, aux hôtels et aux établissements de santé. Café Canada a également un «entrepôt sur roues» c'est-à-dire des camions à service rapide où les consommateurs se rendent pour se procurer des choses comme des biscuits à la dernière minute.

Je crois que Café Canada fais de bonnes affaires, avec un chiffre d'affaires de 328 378 000 \$ en 1996 par rapport à seulement 254 082 000 \$ en 1994. Le graphique de la page 2 montre que son bénéfice d'exploitation était de 15 619 000 \$ en 1995 contre seulement 8 261 000 \$ en 1994. À la fin de son exercice en juillet 1995, son actif à court terme totalisait 116 555 872 \$ par rapport à seulement 26 906 633 pour son passif à court terme. Comme vous pouvez le voir, les profits l'emporte sur les pertes, si bien que Café Canada ne risque pas de faire faillite de si tôt.

Bina évalue le rapport de Gloria sous trois grands aspects :

- ◆ l'organisation et le développement des idées;
- ◆ le ton, le vocabulaire et la variété des phrases;
- ◆ la grammaire et les enchaînements.

Utilisant les cotes «beaucoup», «un peu» et «pas du tout», Bina a évalué le texte de Gloria en fonction des critères suivants :

- ◆ *Planification - plan et notes en style télégraphique;*
- ◆ *Organisation claire des idées, avec une introduction, un développement et une conclusion;*
- ◆ *Utilisation de détails ou de données factuelles pour soutenir ses opinions et ses arguments et convaincre la lectrice ou le lecteur;*
- ◆ *Utilisation appropriée de ressources pour étayer le rapport ou l'exposé;*
- ◆ *Utilisation de renseignements tirés du texte et des graphiques;*
- ◆ *Clarté et assurance du ton;*
- ◆ *Pertinence du vocabulaire compte tenu de la tâche, de la clientèle visée et de l'objet du texte;*
- ◆ *Utilisation d'un éventail de styles;*
- ◆ *Application correcte de l'orthographe et de la grammaire :*
 - . *ponctuation*
 - . *accord des verbes*
 - . *division des phrases*
 - . *enchaînement des phrases*
 - . *constructions parallèles*

(Adapté de la Writing Sample Assessment Scale, Collège George Brown)

Bina déclare à Gloria qu'elle a aimé lire son rapport sur le Café Canada. Elle juge que le texte informerait et convaincrerait un public composé d'étudiantes et d'étudiants d'un cours collégial de comptabilité. En se concentrant d'abord sur *l'organisation* et le *développement* des idées, Bina fait remarquer que Gloria avait bien planifié son travail d'après les notes qu'elles avait prises avant de commencer la rédaction.

Dans l'ensemble, ses idées sont logiquement organisées. Il y a une introduction, un développement et une conclusion. De plus, Gloria a utilisé beaucoup de faits pour soutenir son idée principale.

«Votre rapport m'en dit beaucoup au sujet des activités de la société. Vous l'avez organisé clairement et avez soigneusement choisi les renseignements pour étayer vos idées. J'ai été impressionnée par votre capacité d'utiliser des graphiques et des tableaux pour conclure que Café Canada est financièrement stable.»

Bina indique à Gloria qu'elle connaît bien sa grammaire, mais qu'elle devait s'améliorer à certains égards et s'exercer davantage. Parlant du ton, du vocabulaire et de la variété des phrases, puis de la grammaire et des enchaînements, elle poursuit :

«Même si vous communiquez vos idées clairement, vous devez varier votre vocabulaire et vos phrases. Mais vous devez surtout vous concentrer sur la grammaire et l'orthographe. En vous améliorant dans ces domaines, vous pourrez réussir le programme de comptabilité et atteindre votre but à long terme.»

Soulignant des parties précises du texte de Gloria, Bina lui dit qu'elle doit améliorer certains éléments clés de la grammaire tels que la division et l'enchaînement des phrases, ainsi que l'accord des verbes. Elle parle également de son orthographe.

«Par exemple, dans certains mots, vous avez oublié une lettre, comme "impressionée" au lieu d' "impressionnée". Ailleurs, vous avez utilisé un mot qui se prononce comme un autre mot mais qui s'écrit différemment comme "ont" au lieu de "on". Vous avez également recopié certains mots incorrectement comme "décaféinée". Avez-vous quelque chose à ajouter?»

Gloria fait la moue :

«Je sais déjà certaines de ces choses, mais le problème c'est que je n'ai pas relu ce que j'ai écrit. Je devrai définitivement améliorer ces compétences avant d'aller au collège.»

Bina poursuit en expliquant qu'une des exigences importantes pour entreprendre des études postsecondaires est la capacité de critiquer et de corriger son propre travail. Elle ajoute :

«Dans le programme de comptabilité, vous devrez relire ce que vous avez écrit plusieurs fois afin de trouver les erreurs et des moyens de les corriger. Vous voudrez également tirer profit des commentaires des autres apprenantes et apprenants ainsi que de ceux de votre formatrice ou formateur, comme vous le faites maintenant. Vous devrez réviser votre travail et présenter un produit impeccable. Vous devriez vous exercer dans ces domaines avant de retourner à l'école.»

Gloria discute de son perfectionnement personnel et professionnel avec Bina

Bina fait remarquer que Gloria semble posséder beaucoup des aptitudes intrapersonnelles, interpersonnelles et analytiques ainsi que des compétences relatives à l'employabilité nécessaires pour réussir un programme d'études postsecondaires, entreprendre une carrière en tenue de livres et éventuellement lancer sa propre entreprise. Elle lui dit :

«**Votre expérience professionnelle, vos activités bénévoles et votre travail à la maison vous ont permis d'acquérir de solides compétences en organisation et en gestion du temps. Cependant, comme vous n'êtes pas allée en classe depuis longtemps, vous devrez améliorer vos techniques d'étude. Vous devrez également élaborer un plan de carrière et de recherche d'emploi efficace qui vous permettra d'obtenir l'emploi que vous désirez à court terme et de lancer votre propre entreprise à long terme.**»

Gloria et Bina élaborent un plan

«**Gloria, comme le programme de comptabilité commence dans trois mois, nous n'avons pas de temps à perdre. Vous devriez donc faire votre demande d'admission au collège dès maintenant. Je peux joindre une note à votre demande pour demander qu'on vous envoie une lettre de confirmation et que vous passiez un test d'admission dès que possible. Vous pourriez ensuite présenter une demande de prêt au Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario (RAFEO) pour pouvoir planifier les derniers mois de votre programme lorsque vous ne recevrez plus de prestations d'assurance-emploi. Vous pouvez vous procurer ces deux formules au bureau du registraire du collège.**»

Bina explique à Gloria les possibilités qui s'offrent à elle

Bina conseille à Gloria de s'inscrire à un cours de rattrapage scolaire au collège ou à l'école secondaire. Elle mentionne également qu'elle pourrait s'inscrire à un programme de tutorat individuel en alphabétisation d'un organisme communautaire.

Ces programmes permettront à Gloria d'améliorer ses compétences en mathématiques et en communication mentionnées dans le plan de formation. De plus, en améliorant sa capacité de gérer son stress lors des tests et ses techniques d'étude, Gloria sera mieux disposée à passer le test d'admission au collège et à réussir son programme de comptabilité. Elle ajoute :

«**Les renseignements contenus dans votre plan de formation informeront les fournisseurs de formation de vos besoins en apprentissage par rapport à vos buts à court et à long terme. Et comme votre plan de formation indique ce que votre programme de formation devrait comprendre, il vous aidera à rester sur la bonne voie.**»

En constatant les possibilités qui s'offrent à elle, Gloria répond :

«**Je pense que j'aimerais m'informer sur le programme de rattrapage du collège. Le collège est situé juste au coin de ma rue; je n'aurais donc pas à perdre du temps et de l'argent pour l'autobus. Et comme mon but est de m'inscrire au programme de comptabilité du collège, le programme de rattrapage me donnerait une idée de ce que c'est d'étudier au collège.**»

Bina dit à Gloria que la prochaine étape qu'elle devra franchir sera de passer le test d'admission au collège à la date qui lui aura été assignée et d'attendre les résultats. En lui remettant un exemplaire du feuillet d'information sur les tests du collège, Bina lui suggère de s'exercer à répondre aux exemples de questions et d'assister aux séances d'information hebdomadaires du collège. Elle ajoute :

«**Si vous réussissez le test d'admission la première fois et si vous êtes admise au programme de comptabilité, vous pourrez assister à un programme de rattrapage au cours des trois prochains mois pour améliorer vos compétences. Je pense qu'il est souhaitable pour les apprenantes et apprenants de se préparer le mieux possible avant de faire face à de nouvelles expériences. Si vous le voulez, je pourrais organiser une rencontre entre vous et la coordonnatrice du programme pour que vous puissiez assister à un ou deux cours.**»

Gloria fait part de ses préoccupations

Gloria convient que même si elle réussit le test d'admission, elle se sentira plus à l'aise si elle améliore ses compétences et si elle a un peu d'expérience en classe avant de commencer le programme. Cependant, elle demande :

«**Quels sont mes choix si je ne réussis pas la première fois?**»

Bina lui répond qu'elle pourra alors se concentrer sur l'amélioration de ses compétences en mathématiques et en communication et, en particulier, s'exercer à passer des tests avant de s'inscrire à nouveau au test d'admission. Elle lui conseille :

«**Votre ennemi numéro un c'est le temps, et il n'y a pas grand-chose que vous puissiez faire contre ça. Je vous conseille donc d'entreprendre votre programme de rattrapage le plus tôt possible. Il vous aidera à court et à long terme. Le plus avantageux pour vous serait d'utiliser toutes les périodes d'attente pour apprendre et vous exercer.**»

Naturellement, Gloria s'inquiète au sujet de ses projets. Elle demande :

«**Qu'arrivera-t-il si je ne suis pas admise au programme de comptabilité du collège?**»

Encourageant Gloria à envisager positivement ses aptitudes et ses antécédents, Bina lui rappelle qu'elle a très bien réussi son évaluation orientée par les buts, et particulièrement les activités de la quatrième étape, compte tenu qu'elle n'était pas allée à l'école et qu'elle n'avait pas passé de test depuis très longtemps. Cependant, Bina reconnaît les préoccupations de Gloria et lui suggère des solutions de rechange :

«Certains cours de comptabilité ou d'affaires sont offerts par correspondance ou dans des établissements de formation privés. Vous pourriez également envisager de suivre au collège quelques cours à temps partiel en comptabilité qui pourraient être appliqués à un diplôme plus tard. Des cours à crédit unique ne vous donneront pas tout ce dont vous aurez besoin pour entreprendre une carrière en comptabilité, mais ils pourraient vous aider à obtenir un emploi dans ce domaine.»

Bina fait également quelques suggestions qui aideront Gloria à atteindre son but à long terme qui est de posséder sa propre entreprise à domicile.

«Le collège offre également un cours d'un trimestre intitulé "Lancer sa petite entreprise" et je sais que le centre communautaire local offre à un coût minime des séminaires d'une journée sur la gestion des petites entreprises. Ce sont là des options dont vous pouvez vous prévaloir au besoin.»

Fin du processus d'évaluation orientée par les buts

À la fin de la rencontre, Bina remet à Gloria un double de son plan de formation rempli ainsi que les noms et numéros de téléphone du personnel du collège. Gloria avait demandé des livres sur le démarrage d'une petite entreprise, et Bina lui remet également une bibliographie de livres autodidactiques sur le sujet. Bina déclare à Gloria qu'elle enverra un double de son plan de formation à son conseiller en emploi.

Alors que Gloria s'apprête à partir, Bina conclut :

«Gloria, si vous vous donnez des buts précis et réalistes, votre succès est presque garanti. Vos buts sont certainement réalistes et réalisables. Grâce au processus d'évaluation orientée par les buts, vous avez élaboré un bon plan de formation qui devrait être vous être utile, aujourd'hui et dans l'avenir. Bonne chance. Si je peux faire autre chose pour vous, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Et n'oubliez pas de garder le contact pour me tenir au courant de ce qui vous arrive.»

Gloria sourit et se dit satisfaite de son plan de formation et du processus d'évaluation en général :

«Je suis bien contente de la tournure des événements. Ça a été un plaisir de travailler avec vous et vous avez bien raison, tout ce qu'il me reste à faire, c'est d'atteindre mon but.»

À vous de jouer

Avec une apprenante ou un apprenant éventuel, passez en revue et mettez au point le plan de formation individualisé que vous avez préparé avant la dernière rencontre. Pour ce faire, vous devez :

- ◆ revoir votre évaluation des compétences actuelles de l'apprenante ou de l'apprenant;
- ◆ déterminer les compétences, les connaissances et les attitudes que l'apprenante ou l'apprenant doit acquérir pour atteindre ses buts;
- ◆ discuter d'un programme de formation et de fournisseurs possibles;
- ◆ déterminer les étapes précises que l'apprenante ou l'apprenant devra suivre pour atteindre ses buts à court et à long terme.

Vous pouvez également consulter le plan de formation de Gloria.

Avant de terminer le processus d'évaluation orientée par les buts, incitez l'apprenante ou l'apprenant à s'engager à suivre une partie, sinon la totalité, des activités de formation dont elle ou il peut se prévaloir. Au moment de remettre le double du plan de formation, mentionnez que vous êtes toujours disponible si elle ou il a besoin d'aide ou de conseils dans l'avenir.

PLAN DE FORMATION INDIVIDUALISÉ

Buts à court terme

Programme de comptabilité de pallier collégial d'un an qui conduira à un emploi en comptabilité ou en tenu de livres

Exigences relatives aux buts

Communication

- Lire/utiliser son esprit critique pour comprendre des manuels, des rapports, des lettres, des notes de service.
- Lire/chercher des renseignements à partir d'états financiers, de graphiques, de diagrammes et de tableaux
- Exprimer ses points de vue et donner des renseignements factuels en utilisant différentes formes de communication.

- Faire la critique de son propre travail: réviser selon les observations des autres

- Prendre des notes et faire du remue-méninges. Bien comprendre les éléments de français écrit et parlé

Mathématiques

- Utiliser les mathématiques de base pour exécuter des fonctions plus poussées.
- Faire des opérations en utilisant des nombres entiers, des décimales, des fractions, des pourcentages, le système métrique, des nombres algébriques, des racines carrées, des puissances, la notation scientifique, les fonctions exponentielles, l'algèbre, les équations et des formules.
- Comprendre certains termes de mathématiques comme variables, directement et inversement proportionnel, variation composée.

- Utiliser l'algèbre pour résoudre des problèmes sous forme d'énoncés.

- Utiliser ses mathématiques de base pour résoudre des problèmes commerciaux, personnels et financiers.

Perfectionnement personnel et professionnel

- Travailler avec des collègues, des formatrices et formateurs, des conseillères et conseillers, des clientes et clients.

- Participer aux discussions en analysant et en interprétant les idées des autres et en énonçant ses propres points de vue.

- Faire face aux critiques et à des points de vue divergents.

- Élaborer des stratégies d'apprentissage efficaces, par exemple, gestion du temps, organisation et techniques d'étude.

- Élaborer des plans de carrière et des techniques de recherche d'emploi.

Sciences S.O.

Buts à long terme

Agir à titre de travailleuse autonome et être responsable de la tenue de livres

Acquis

Communication

- Lit et comprend les écrits commerciaux.
- Lit, interprète et utilise les renseignements tirés des graphiques.
- Utilise son esprit critique pour tirer des conclusions logiques.
- Identifie l'idée principale et l'objet et établit une distinction entre les faits et les opinions. Bonne capacité de faire des exposés oraux : voix claire et assurée; appuie ses idées sur des faits. Capable de prendre des notes. Écrit bien, organise et développe ses idées logiquement; utilise des faits et un vocabulaire approprié.

Mathématiques

- Utilise ses compétences de base en mathématiques pour effectuer des fonctions plus poussées et des opérations qui comprennent des nombres entiers, des fractions ordinaires et décimales et des pourcentages. Comprend l'algèbre de base. Résout des problèmes de base sous forme d'énoncés qui exigent des compétences en mathématiques commerciales. Démontre une certaine habileté à utiliser des puissances, des fonctions exponentielles et la notation scientifique.

Perfectionnement personnel et professionnel

- Travaille bien en équipe et s'entend bien avec les personnes en situation d'autorité, ses collègues et ses pairs. Très solides compétences en organisation et en gestion du temps.

Sciences S.O.

Signature de l'évaluatrice/évaluateur

Signature de l'apprenante/apprenant

Programme de formation

Fait le

Plan d'action

Communication

Formation précédente

.....
Buts à court terme

.....
Exigences relatives aux buts

Communications

Mathématiques

Perfectionnement personnel et professionnel

Sciences

.....
Buts à long terme

.....
Acquis

Communications

Mathématiques

Perfectionnement personnel et professionnel

Sciences

Annexe 2 : Références

Références

1. Business Council for Effective Literacy. «Standardized Tests: Their Use and Misuse», *BCEL Newsletter*, vol. 22, n° 8 (1990).
2. Valencia, S. W., E. H. Hiebert et P. P. Afflerbach, éd. *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities*, Newark (Delaware), International Reading Association, p. 1.
3. Jurmo, P. *Individual Assessment. Clarifying Learner Needs, Abilities, Interests and Progress*, East Brunswick (New Jersey), Learning Partnerships, 1995, p. 3.
4. Valencia, Hiebert et Afflerbach, p. 9.
5. *Ibid.*, p. 9.
6. Lytle, S. L. et M. Wolfe. *Adult Literacy Education: Program Evaluation and Learner Assessment*, Columbus (Ohio), ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, 1989, p. 41.
7. Craig, C. *Developing Individualized Training Programs. A Method Based on Assessing Learner Goals and Learning Gaps*, Toronto (Ontario), Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre, 1994, p. 2.
8. Nielson, Norma-Jean. *Adult Preparatory Programs Articulation and Standards Project. Phase I Report*, North Bay (Ontario), Collège Canador, 1995, p. 19.
9. Lytle, S. L., A. Belzer, K. Schultz et M. Vannozzi. «Learner-Centered Literacy Assessment: An Evolving Process», in A. Fingeret et P. Jurmo, éd., *Participatory Literacy Education*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass Inc. Publishers, 1989, p. 54.
10. MacLaughlin, J. *I Don't Even Know Where to Start . . . Creating Routes to an Employable Future for Adult Literacy Learners*, Toronto (Ontario), Metro Toronto Movement for Literacy, 1994, p. 11.
11. Carnevale, A. P., L. J. Gainer et A. S. Meltzer, *Workplace Basics Training Manual*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass Publishers, Inc., 1990, p. 7. 15.
12. Fingeret, H. A. *It Belongs to Me: A Guide to Portfolio Assessment in Adult Education Programs*, Durham (North Carolina), Literacy South, 1993, p. 3, cité dans Paulson, Paulson et Meyers, 1991, p. 60.
13. Wells, M. «Collaborative Learning», in J. A. Draper et M. Taylor, éd., *Voices from the Literacy Field*, Toronto (Ontario), Culture Concepts Inc., 1992, p. 382.
14. Literacy Link Eastern Ontario, Collège Algonquin et Collège St. Lawrence. *The Common Assessment of Basic Skills (CABS) Assessment Guide*, Kingston (Ontario), Literacy Link Eastern Ontario, 1995, pp. 27, 29.
15. Hynes, M. *Back to Work. Counseling Strategies for Labour Adjustment Services*, Toronto (Ontario), Collège George Brown et Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre, 1995, p. 24.
16. Booth, S. et C. Brooks. *Adult Learning Strategies. An Instructor's Toolkit Ontario by Adult Educators*, Toronto (Ontario), ministère de la Formation professionnelle, 1988, p. 5.
17. Carnevale, *op. cit.*, p. 6. 10.

18. Anderson, A. *Labour Adjustment Initiative Project Report*, Sudbury (Ontario), Labour Adjustment Project, 1992, p. 3. 1. 3
19. Hynes, *op. cit.*, p. 27.
20. Jurmo, P. *Curriculum: Creating Multiple Learning Opportunities*, East Brunswick (New Jersey), Learning Partnerships, 1995, p. 10.
21. Hynes, *op. cit.*, p. 24.
22. Anderson, *op. cit.*, p. 9.
23. Craig, C., S. Jones et R. Grotsky. *The Individualized Retraining Process*, Toronto (Ontario), Section de l'alphabétisation, ministère de l'Éducation, 1991, p. 6.
24. Sarmiento, A. et A. Kay. *Worker-Centered Learning: A Union Guide to Workplace Literacy*, Washington, DC, AFL-CIO Human Resources Development Institute, 1990, p. 43.
25. Sticht, T. G. *Testing and Assessment in Adult Basic Education*, San Diego (Californie), Applied Behavioral and Cognitive Sciences Inc., 1990, p. 4.
26. Business Council for Effective Literacy, *op. cit.*, p. 1.
27. McGrail, L. et L. Purdom, éd. *Adventures in Assessment. Volume 1. Getting Started*, Boston (Massachusetts), System for Adult Basic Education Support (SABES), 1992, p. 1.
28. Griswold, K. «Standardized Tests: Issues and Concerns», *Information Update*, New York (New York), Literacy Assistance Center, p. 5.
29. Young, C. D. *Asking New Questions: Assessment for Workplace Literacy*, Albany (New York), National Institute for Literacy et The Civil Service Employees Association Inc., 1992, p. 9.
30. Burt, M. et F. Keenan. «Adult ESL Learner Assessment: Purposes and Tools», in *ERIC Digest*, (1995).
31. Dick, M. *Information Update*, New York ((New York), Literacy Assessment Center, p. 2.
32. Business Council for Effective Literacy, *op. cit.*, p. 7.
33. Robinshaw, D. «*Alternative Assessment. An Annotated Bibliography*», Boston (Massachusetts), Central Resource Center World Education, 1992, p. 59.
34. Business Council for Effective Literacy, *op. cit.*, p. 7.
35. U. S. Department of Education. *Workplace Education: Voices from the Field*, Washington, DC, U. S. Department of Education, pp. 28-29.
36. Craig, *op. cit.*, p. 1.
37. Craig, Jones et Grotsky, *op. cit.*, p. 20.
38. Craig C. «Assessing the Learning Needs of Displaced Workers, Part 1: The Concept», *TESL Talk*, vol 21, n° 217, (1993).

Annexe 3 : Bibliographie

Bibliographie

- Anderson, A. *Labour Adjustment Initiative Project Report*, Sudbury (Ontario), Labour Adjustment Project, 1992.
- Anderson, S. E. *Evaluation Manual for Community-Based Training Programs*, Toronto (Ontario), Collège George Brown, 1987.
- Arter, J. *Using Portfolios in Instruction and Assessment*, Portland (Oregon), Northwest Regional Educational Laboratory, 1990.
- Belfiore, M. E. *Understanding Curriculum Development in the Workplace*, Don Mills (Ontario), ABC CANADA, 1996.
- Booth, S. et C. Brooks. *Adult Learning Strategies. An Instructor's Toolkit by Ontario Adult Educators*, Toronto (Ontario), ministère de la Formation professionnelle, 1988.
- Brooks, C. *Instructor's Handbook: Working with Female Relational Learners in Technology and Trades Training*, London (Ontario), Collège Fanshawe, 1986.
- Burke, R. *Portfolio Development Independent Study Package: Educational Planning for Adult Learners*, Hamilton (Ontario), Collège Mohawk, Credit for Prior Experiential Learning, 1992.
- Burnie B., M. Hynes et G. Carrozzino. *Getting the Credit You Deserve*, Toronto (Ontario), ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario et Secrétariat à la reconnaissance des acquis, 1994.
- Burt M. et F. Keenan. «Adult ESL Learner Assessment: Purposes and Tools», *ERIC Digest*, (septembre 1995).
- Business Council for Effective Literacy. «Standardized Tests: Their Use and Misuse», *BCEL Newsletter*, vol. 22, (janvier 1990).
- Carnevale, A. P., L. J. Gainer et A. S. Maltzer. *Workplace Basics Training Manual*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass Publishers Inc., 1990.
- Collège Sheridan. *Assessment Research Project for Peel, Halton and Dufferin*, Oakville (Ontario), Collège Sheridan, 1994.
- Comité consultatif de la reconnaissance des acquis du Conseil des affaires collégiales de l'Ontario. *Prior Learning Assessment: Enhancing the Access of Adult Learners to Ontario's Colleges*, Toronto (Ontario), Conseil des affaires collégiales de l'Ontario, 1992.
- Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre. *Normes de qualité pour l'alphabétisation des adultes : Guide de l'alphabétiseuse et l'alphabétiseur sur le cadre de responsabilisation du système d'alphabétisation des adultes et les normes fondamentales de qualité des programmes*, Toronto (Ontario), Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre, 1995.
- Craig, C. *Developing Individualized Training Programs : A Method Based on Assessing Learner Goals and Learning Gaps*, Toronto (Ontario), Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre, 1994.
- Craig, C. et T. Denstedt. «Assessing the Needs of Displaced Workers», *TESL Talk*, vol. 21, (1993).

- Craig C., S. Jones et R. Grotsky. *The Individualized Retraining Process*, Toronto (Ontario), Section de l'alphabétisation, ministère de l'Éducation, 1991.
- Drew, R. A. et L. Mikulecky. *How to Gather and Develop Job Specific Materials for Basic Skills Instruction*, Bloomington (Indiana), The Office of Education and Training Resources, School of Education, University of Indiana, 1988.
- Eccleston, e K. *Understanding Assessment*, Leicester (R. -U.), National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), 1994.
- Fields, E. L., W. I. Hull et J. A. Sechler. *Adult Literacy: Industry-Based Training Programs*, Columbus (Ohio), The National Center for Research in Vocational Education, 1987.
- Fingeret, H. A. *It Belongs to Me: A Guide to Portfolio Assessment in Adult Education Programs*, Durham (North Carolina), Literacy South, 1993.
- Fingeret H.A. et P. Jurmo. *Participatory Literacy Education*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass Publishers Inc., 1989.
- Hammer-Cruz, D. *Winning the Race Against Technology: Implementing Literacy Programs in the Workplace*, Schertz (Texas), Comal, Guadalupe and Kendal Counties Adult Education Co-op, 1991.
- Henbest, B. T. *Initial Assessment Survey*, Cornwall (Ontario), Tri-County Literacy Council, 1995.
- Hull, W. L. et J. A. Sechler. *Adult Literacy: Skills for the American Workforce*, Columbus (Ohio), The National Center for Research in Vocational Education, 1987.
- Hynes, M. *Back to Work: Counselling Strategies for Labour Adjustment Services*, Toronto (Ontario), Collège George Brown et Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre, mars 1995.
- Jacobs, R. T. et B. Fuhrman. «The Concept of Learning Style», in J. W. Pfeiffer et L. D. Goddstein, éd., *The 1984 Annual: Developing Human Resources*, San Diego (California), University Associates, 1984.
- James, W. B. et M. V. Galbraith. «Perceptual Learning Styles: Implications and Techniques for the Practitioner», *Lifelong Learning*, (janvier 1985).
- Jurmo, P. *Curriculum: Creating Multiple Learning Opportunities*, East Brunswick (New Jersey), Learning Partnerships, 1995a.
- Jurmo, P. *Individual Assessment: Clarifying Learner Needs, Abilities, Interests and Progress*, East Brunswick (New Jersey), Learning Partnerships, 1995b.
- Jurmo P. et S. Folinsbee. *Collaborative Needs Assessment: A Handbook for Workplace Development Planners*, Don Mills (Ontario), ABC CANADA, 1994.
- Klassen, C. et J. Robinson. *An Approach to ESL Literacy Assessment*, New Westminster (C. -B.), Ministry of Advanced Education Training and Technology de la Colombie-Britannique, 1992.
- Knowles, M. *The Modern Practice of Adult Education*, 2^e édition, New York (New York), Cambridge Book Company, 1980.

- Lewe, G. R. *Literacy Task Analysis*, New Westminster (C. -B.), Construction Industry Improvement Council de la Colombie-Britannique, 1993.
- Literacy Assistance Center. «Alternative Assessment», *Information Update*, New York (New York), New York City's Mayor Office of Educational Services, (septembre 1989).
- Literacy Link Eastern Ontario, Collège St. Lawrence et Collège Algonquin. *The Common Assessment of Basic Skills (CABS) Assessment Guide*, Kingston (Ontario), Literacy Link Eastern Ontario, 1995.
- Literacy Opportunities in Ontario North (LOON). *Assessment and Evaluation*, Sudbury (Ontario), Canadian Scholar's Press Inc., 1995.
- Lloyd, P. et L. Mikulecky. *Evaluating the Impact of Workplace Literacy Programs*, Philadelphie (Pennsylvanie), National Center on Adult Literacy, 1992.
- Lytle, S. L. «From The Inside Out: Reinventing Assessment», *Focus on Basics*, Boston (Massachusetts), World Education Inc., vol. 2, n° 1, (1988).
- Lytle, S. L., A. Belzer, K. Schultz et M. Vannozzi. «Learner-Centered Literacy Assessment: An Evolving Process», in A. Fingeret et P. Jurmo, éd., *Participatory Literacy Education*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass Inc. Publishers, 1989.
- Lytle, S. L. et M. Wolfe. *Adult Literacy Education: Program Evaluation and Learner Assessment*, Columbus (Ohio), ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, 1989.
- MacKillop, J. *Whole Language for Adults: A Guide to Administration and Staff Development*, Syracuse (New York), New Readers Press, 1994a.
- MacKillop, J. *Whole Language for Adults: A Guide to Initial Assessment*, Syracuse (New York), New Readers Press, 1994b.
- MacLaughlin, J. *I Don't Even Know Where to Start . . . Creating Routes to an Employable Future for Literacy Learners*, Toronto (Ontario), Metro Toronto Movement for Literacy, 1994.
- McGrail, L. et L. Purdom, éd. *Adventures in Assessment. Volume 1: Getting Started*, Boston (Massachusetts), System for Adult Basic Education Support (SABES), 1991.
- McGrail, L. et L. Purdom, éd. *Adventures in Assessment. Volume 2: Ongoing*, Boston (Massachusetts), System for Adult Basic Education Support (SABES), 1992.
- McGrail, L. et L. Purdom, éd. *Adventures in Assessment. Volume 3: Looking Back, Starting Again*, Boston (Massachusetts), System for Adult Basic Education Support (SABES), 1992.
- Ministère des Affaires civiques de l'Ontario. *Access! Task Force on Access to Trades and Professions in Ontario*, Toronto (Ontario), ministère des Affaires civiques de l'Ontario, 1989.
- Nielson, Norma-Jean. *Adult Preparatory Programs Articulation and Standards Project, Phase 1 Report*, North Bay (Ontario), Collège Canadore, 1995.
- Philippi, J. W. *Legal Considerations Concerning Literacy Testing in the Workplace*, Springfield (Virginie), Performance Plus Learning Consultants, Inc., 1992a.

- Philippi, J. W. *Literacy at Work: The Workbook for Program Developers*, New York (New York), Simon and Schuster Workplace Resources et National Alliance of Business, 1992b.
- Robinshaw, D. *Alternative Assessment: An Annotated Bibliography*, Boston (Massachusetts), Central Resource Center for World Education, 1992.
- Rognvaldson, R. et G. Broughton. *Huron-Perth Recognition of Adult Learning Manual*, Sudbury (Ontario), Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre et Secrétariat national à l'alphabétisation, 1985.
- Rowen, N. S., *Renewing Entry Assessment*, Toronto (Ontario), Assessment Group du Collège George Brown, mars 1995.
- Santopietro, K. et J. Kreeft-Peyton. «Assessing the Literacy Needs of Adult Learners of ESL», *ERIC Digest*, (octobre 1991).
- Sarmiento, A. *Do Workplace Literacy Programs Promote High Skills or Low Wages?*, Washington, DC, AFL-CIO Human Resources Development Institute, 1991.
- Sarmiento, A. et A. Kay. *Worker-Centered Learning: A Union Guide to Workplace Literacy*, Washington, DC, AFL-CIO Human Resources Development Institute, 1990.
- Sticht, T. G. *Testing and Assessment in Adult Basic Education and English as a Second Language Programs*, San Diego (Californie), Applied Behavioral and Cognitive Sciences, Inc., 1990a.
- Sticht, T. G. «Measuring adult literacy: A response», in R. L. Venezky, D. A. Wagner et B. S. Ciliberty, éd., *Toward Defining Literacy*, Newark (Delaware), International Reading Association, 1990b.
- Sticht, T. G. et L. Mikulecky. *Job-related Basic Skills: Cases and Conclusions*, Columbus (Ohio), ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 1984.
- Taylor, M. C. *Literacy Portfolio Assessment: A Resource for Literacy Workers*, Ottawa (Ontario), Faculté de l'éducation de l'Université d'Ottawa, 1994.
- Taylor, M. C., G. R. Lewe et J. A. Draper, éd., *Basic Skills for the Workplace*, Toronto (Ontario), Culture Concepts Inc., 1991.
- U. S. Department of Education. *Workplace Education. Voices from the Field*, Washington, DC, U. S. Department of Education, 1992.
- Valencia, S. W., E. H. Hiebert et P. P. Afflerbach, éd. *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities*, Newark (Delaware), International Reading Association, 1994.
- Wells, M. «Collaborative Learning», in Draper, J. A. et M. Taylor, éd., *Voices from the Literacy Field*, Toronto (Ontario), Culture Concepts Inc., 1992.
- Wrigley, H., E. Spruck et G. J. A. Guth. *Bringing Literacy to Life: Issues and Options in Adult ESL Literacy*, San Diego (Californie), Dominic Press, 1992.

Young, C. D. *Asking New Questions: Assessment for Workplace Literacy*, Albany (New York), National Institute for Literacy et The Civil Service Employees Association Inc., 1994.

Zahniser, G. et W. Ashley. *Helping the Dislocated Worker: Planning Community Services*, Columbus (Ohio), The National Center for Research in Vocational Education, 1984.