

Pratiques acquises en utilisant les tâches jalons du cadre du CLAO

La présente recherche décrit les pratiques mises en place par les programmes en réponse à l'introduction des tâches jalons du cadre du CLAO. Elle fait partie d'une plus vaste étude portant sur les tâches jalons du cadre du CLAO et sur la technologie numérique supervisées par AlphaPlus. Pour obtenir un aperçu de l'étude, consultez le document *Aperçu de la recherche — Difficultés, contradictions et inégalités d'évaluation : Analyse de l'utilisation de la technologie numérique et des tâches jalons du cadre du CLAO*.

Les tâches jalons et les exigences de déclaration qui les accompagnent ont introduit une série de difficultés en matière de curriculum, d'andragogie et d'administration dans les programmes (fournisseurs de services). Par conséquent, les programmes ont élaboré diverses pratiques pour assurer la conformité et demeurer axés sur les personnes apprenantes.

Le programme d'AFB est offert dans des contextes très différents dans l'ensemble de la province. Les ressources de programme, telles que les mesures de soutien aux programmes, la taille et l'emplacement des programmes, le soutien au personnel, les modes de prestation de programme et les niveaux de financement, sont réparties inégalement. Même si les petits programmes ont reçu des fonds supplémentaires pour satisfaire les nouvelles exigences administratives, certains répondants et répondantes nous ont dit qu'ils annulent les activités prévues pour les personnes apprenantes le jour précédant la remise des rapports trimestriels pour consacrer du temps à cette tâche. Par ailleurs, un gros programme collégial a été capable de réaffecter ses ressources et d'embaucher plus de personnel administratif. Les expériences de formation

des personnes apprenantes et leurs buts dans le programme sont aussi répartis inégalement. D'une part, les personnes apprenantes adultes ayant les plus faibles niveaux de scolarité et les buts les plus variés se trouvent dans les programmes communautaires, qui disposent aussi de moins de ressources de programme. D'autre part, les personnes apprenantes ayant les plus hauts niveaux de scolarité et principalement des buts de formation se trouvent dans les programmes collégiaux, qui disposent de beaucoup plus de ressources de programme. (Pour obtenir un aperçu des statistiques sur les programmes et les personnes apprenantes, consultez le document *Données des programmes d'alphabétisation et de formation de base [AFB]*.)

L'utilisation obligatoire d'un système de déclaration normalisé dans un contexte de programme d'AFB extrêmement non normalisé a amplifié les inégalités existantes et en a créé de nouvelles. Les programmes adoptent des pratiques diverses pour réduire les conséquences négatives du système normalisé tant sur les personnes apprenantes que sur les programmes, et pour assurer la conformité aux exigences de déclaration.

Un système unique de curriculum et d'évaluation crée des difficultés, des contradictions et de la confusion

Les tâches jalons et le cadre du CLAO ont été conçus pour fournir au MFCU des données « objectives » et « fiables » qui pourraient servir à évaluer l'« efficacité » des programmes et établir un lien direct entre les résultats du programme d'AFB et les résultats d'enquêtes internationales à grande échelle sur l'alphabétisation des adultes, telles que l'EIAA, l'EIACA et

le PEICA¹. La décision d'établir un lien direct entre l'acquisition individuelle de compétences en littératie et les méthodes utilisées dans les enquêtes internationales a été prise sans la moindre preuve que ce soit valable ou même possible sur le plan andragogique. Les enquêtes internationales ont élaboré et continuent d'utiliser un modèle unique de lecture appelé traitement de l'information. Cette approche ne dérive pas de théories sur l'apprentissage de la lecture et n'est pas alignée sur les évaluations scolaires de la littératie ni sur les tests de lecture normalisés. Elle est différente du modèle de compréhension de lecture utilisé pour enseigner à lire et sur lequel reposent la plupart des manuels et des ressources d'apprentissage pour les élèves.

Pour transposer certaines des méthodes des enquêtes internationales dans un contexte andragogique, il a fallu apporter des adaptations et des modifications considérables. Cela entraîne la création de l'approche méthodologique unique du cadre du CLAO et des tâches jalons, une approche qui diffère de l'approche de traitement de l'information utilisée par les enquêtes internationales sur l'alphabétisation et de l'approche de compréhension de lecture utilisée dans la plupart des tests normalisés de lecture et publiée dans le matériel d'enseignement. (Consultez le document *Leçons apprises d'une analyse des tâches jalons sur la grande compétence « Utiliser la technologie numérique » du cadre du CLAO* pour en savoir plus.) Il y a de très bonnes raisons pour lesquelles les répondants et répondantes et l'analyse de documents ont révélé des difficultés et des confusions andragogiques lors de l'utilisation des tâches jalons. Premièrement, les tests contiennent du contenu non familier qui est déconnecté des buts et des expériences de vie des personnes apprenantes. Du contenu généralisé et non familier est un obstacle injuste pour les lecteurs débutants. Deuxièmement, l'approche unique utilisée pour élaborer les questions de test, ainsi que le contenu décontextualisé rendent les tests trop difficiles pour les personnes apprenantes ayant de faibles niveaux de scolarité. Étant donné que l'approche utilise un seul aspect d'une approche générale de compréhension de la lecture, les tests sont beaucoup trop faciles pour les personnes apprenantes ayant des buts de formation et des niveaux de scolarité

Les tâches jalons ne nous offrent aucune garantie que les personnes apprenantes ont la capacité de transférer les mêmes compétences dans leur monde à l'extérieur du programme d'AFB. J'ai en fait accidentellement utilisé la même tâche jalon deux fois, et la personne apprenante ne s'en est pas rendu compte. Lorsque j'ai découvert mon erreur, j'ai comparé les résultats de chaque tâche jalon et j'ai découvert que sa note était plus élevée la première fois que la seconde.

Répondante au sondage

supérieurs. Cette non-concordance fondamentale entre les tâches jalons et l'acquisition de compétences en littératie fait des tâches jalons une évaluation injuste pour le système d'AFB, et démontre les difficultés dans l'utilisation de certains aspects de la méthodologie des enquêtes internationales dans un système d'éducation.

Ce qui vient compliquer les problèmes de conception des tâches jalons, ce sont les difficultés d'utilisation des directives d'administration qui les accompagnent.

Les directives restrictives d'administration des tâches jalons viennent compliquer les problèmes

Notre description des directives d'administration, un peu comme celle des tâches jalons elles-mêmes, vient d'une analyse de documents et des réponses de participants et participantes à une étude qui ont décrit les diverses façons dont ils utilisent et interprètent les directives. Dans l'ensemble, les directives sont écrites principalement pour appuyer la production de données « objectives » et « fiables » plutôt que pour appuyer l'apprentissage et les personnes apprenantes. Seuls les évaluateurs et évaluatrices désignés peuvent accéder aux 60 tâches jalons. Cela empêche les formateurs et formatrices qui ne sont pas évaluateurs ou évaluatrices d'analyser le contenu des tâches jalons afin de prendre des décisions professionnelles quant à leur utilisation auprès de certaines personnes apprenantes et de bien préparer leurs personnes apprenantes. Les directives décrivent aussi de quelle manière les évaluateurs et évaluatrices devraient restreindre la façon dont ils discutent du test avec les personnes apprenantes et limiter l'aide qu'ils leur donnent avant, pendant et après le test. Ils ne peuvent pas interpréter les renseignements sur le contenu, les consignes du test et les questions de

test. Ils ne peuvent pas non plus fournir de renseignements pertinents sur les résultats du test aux personnes apprenantes ou à leurs formateurs et formatrices, qui pourraient servir à aider les personnes apprenantes à accomplir d'autres tâches jalons.

Les résultats des tâches jalons ne servent pas à déterminer si une personne apprenante a réussi un cours, a atteint un but ou est prête à faire la transition vers d'autres programmes d'études ou de formation. En fait, les directives conseillent même aux évaluateurs et évaluatrices de ne pas se fier aux tâches jalons pour obtenir ce genre de renseignements. Si les tâches jalons ne présentent pas de but précis pour les personnes apprenantes ou l'apprentissage, les formateurs et formatrices et les évaluateurs et évaluatrices doivent convaincre les personnes apprenantes de leur utilité et de leur valeur.

Les directives indiquent aussi que les personnes apprenantes doivent attendre six semaines avant de refaire une tâche jalon qu'elles n'ont pas réussie. Ou encore, il est possible de leur administrer une nouvelle tâche jalon. Cependant, si la personne apprenante a eu de la difficulté à accomplir une tâche jalon (qui est assez familière), le fait de la remplacer par une autre ne fera qu'ajouter aux difficultés d'exécution. La période d'attente imposée est punitive. L'intention est de veiller à ce que les personnes apprenantes oublient le contenu et les questions de la tâche jalon. Or, si les personnes apprenantes atteignent leurs buts d'AFB pendant la période d'attente, leur progrès ne compte pas dans le système. Les personnes apprenantes peuvent décider de quitter le programme avant de réessayer la tâche jalon, et la période d'attente pourrait inciter les programmes à retenir intentionnellement une personne apprenante pour s'assurer d'avoir une tâche jalon réussie à déclarer. Cependant, les évaluateurs et évaluatrices nous ont dit qu'ils essaient d'éviter cette situation en modifiant ou en ignorant les directives.

Ils nous ont aussi parlé de toute une gamme de pratiques qui impliquent de modifier et d'ignorer les directives d'administration des tâches jalons.

Certaines de leurs stratégies consistent à faire ce qui suit : ne pas entrer de données dans le SGC-SIEO jusqu'à

ce qu'une personne apprenante soit prête à accomplir une tâche jalon, ne pas attendre six semaines avant de réadministrer des tâches jalons échouées, ne pas déclarer les tâches jalons échouées, intégrer des tâches jalons directement dans des activités d'apprentissage, créer des tâches semblables aux tâches jalons pour permettre aux personnes apprenantes de faire un test de pratique, ne pas déclarer toutes les tâches jalons sélectionnées, administrer des tâches jalons en langue des signes, donner aux personnes apprenantes des consignes détaillées pendant le test, permettre aux personnes apprenantes d'utiliser un dictionnaire ou un glossaire, et administrer des tâches jalons pendant le processus d'admission et d'inscription.

Les évaluateurs et évaluatrices, et les coordonnateurs et coordonnatrices élaborent ces pratiques pour tenir compte des expériences de formation et des difficultés d'apprentissage complexes de leurs personnes apprenantes, tout en se conformant aux exigences de déclaration.

Les données du SGC-SIEO révèlent une utilisation limitée et soigneusement réfléchie des tâches jalons

Une analyse des données du SGC-SIEO pour 2013-2014 vient appuyer les résultats obtenus auprès des participants et participantes au sondage. Les données révèlent plusieurs tendances qui indiquent que les évaluateurs et évaluatrices utilisent les tâches jalons principalement pour se conformer aux exigences de déclaration, et non pas pour évaluer l'apprentissage ou montrer le progrès.

On a utilisé seulement 1,6 tâche jalon en moyenne pour chaque personne apprenante dans le système d'AFB. Pourtant, le système de tâches jalons, avec ses 60 tâches de test, vise à démontrer le progrès au fil du temps. L'intention était que chaque personne apprenante accomplisse plusieurs tâches jalons. L'utilisation de moins de deux tâches jalons par personne apprenante indique qu'on ne les utilise pas pour montrer le progrès et l'acquisition de compétences en littératie.

Beaucoup d'évaluateurs et évaluatrices évitent d'utiliser les tâches jalons qui visent à évaluer les compétences de

lecture, de rédaction et de mathématiques, qui figurent parmi les principaux objectifs des programmes d'AFB. Ils s'appuient plutôt sur des tâches jalons d'autres grandes compétences du cadre du CLAO, par exemple, « Utiliser la technologie numérique » et « Gérer l'apprentissage ». L'élaboration de ces grandes compétences du cadre du CLAO et des tâches jalons correspondantes n'est pas aussi exhaustive. En faisant ce choix, les évaluateurs et évaluatrices contournent les principes des systèmes de niveaux et d'élaboration de contenu tirés de l'enquête internationale sur l'alphabétisation. Ils évitent aussi d'utiliser l'approche unique d'élaboration de questions de test développée précisément pour les tâches jalons.

Les évaluateurs et évaluatrices limitent leurs choix de tâches jalons dans l'ensemble en s'appuyant sur seulement quatre tâches jalons sur un total de soixante pour un tiers (33 %) de toutes les personnes apprenantes. Trois des quatre tâches en question sont des tâches sur la technologie numérique et la gestion de l'apprentissage. Nos données d'entrevue et de sondage suggèrent que les évaluateurs et évaluatrices et les formateurs et formatrices sélectionnent et administrent les mêmes tâches jalons parce qu'ils en connaissent le contenu et peuvent ainsi prédire si une personne apprenante est prête à l'accomplir. De plus, les caractéristiques uniques des tâches jalons sur la technologie numérique donnent aux évaluateurs et évaluatrices une certaine maîtrise sur le contenu, le contexte et la complexité d'une tâche de test.

La tâche jalon sélectionnée le plus souvent est la tâche jalon n° 57 appartenant à la grande compétence « Commencer à gérer l'apprentissage ». On la sélectionne dans 19 % des plans d'apprentissage². Cette tâche jalon demande aux personnes qui passent le test de faire une autoévaluation sur l'établissement de buts et la gestion de leur propre apprentissage. Des évaluateurs et évaluatrices ont dit qu'on l'utilisait lors de l'inscription et de l'admission. Cependant, les personnes apprenantes réussissent la tâche jalon n° 57 seulement 5 % du temps. L'écart considérable entre les taux de sélection et de réussite suggère qu'on utilise cette tâche jalon pour ouvrir un dossier dans le SGC-SIEO. Il suggère aussi que les personnes apprenantes éprouvent peut-être des difficultés à accomplir la tâche jalon. Le fait de

l'utiliser dans le cadre d'un processus déjà long d'admission et d'inscription peut constituer un obstacle pour les personnes apprenantes qui travaillent à un niveau de base, et qui ont besoin de temps pour apprendre le contenu, le format et les réponses attendues afin d'accomplir la tâche jalon.

Une seule des quatre tâches jalons sélectionnées le plus souvent porte sur la lecture. La tâche jalon n° 1 demande aux personnes qui passent le test de lire une petite annonce et un courriel. Même si on sélectionne la tâche jalon n° 1 dans 7 % des plans d'apprentissage, les personnes apprenantes la réussissent moins de la moitié du temps. La différence entre le taux de sélection et de réussite indique que certaines personnes apprenantes

Nous sommes arrivés avec notre curriculum tout fait et avons simplement extrait les éléments du cadre du CLAO qui correspondaient. D'autres n'ont pas su faire cela. Ils se demandent plutôt : « Comment puis-je prendre ces tâches jalons et les enseigner? » Ils pensent que c'est leur curriculum.

Formatrice-coordonnatrice de programme collégial

éprouvent de la difficulté à accomplir ce que l'on considère comme la tâche jalon de lecture la plus facile du système.

Des pratiques et des conséquences radicalement différentes dans deux programmes

La répartition inégale des ressources de programme, des expériences de formation des personnes apprenantes et de leurs buts a une incidence directe sur les façons dont les programmes mettent en place des pratiques pour intégrer les tâches jalons. Par exemple, un programme collégial bien doté en ressources intègre facilement les tâches jalons dans son curriculum et ses cours existants en dérangeant le moins possible les formateurs et formatrices, les étudiants et étudiantes, et la structure de son curriculum et de son organisation. Tout à l'opposé, un petit programme communautaire, où une seule et même personne joue le rôle de coordonnatrice, de formatrice et d'évaluatrice, qui élabore des programmes d'apprentissage personnalisés pour des personnes apprenantes ayant une variété de buts et de difficultés, a éprouvé beaucoup plus de perturbations.

Dans l'ensemble, la personne en question a beaucoup plus de travail à faire pour accommoder les tâches jalons, ce qui lui laisse encore moins de temps pour aider les personnes apprenantes.

Un programme collégial intègre facilement les tâches jalons dans son curriculum et est à l'abri des graves conséquences

Les membres du personnel d'un gros programme collégial ont décrit le processus qu'ils ont entrepris pour réduire l'incidence des tâches jalons sur leur programme et maintenir l'intégrité de leur curriculum actuel d'équivalence d'études secondaires.

Tous les membres du personnel de coordination, d'évaluation et de formation se sont rencontrés pour parler de la façon de satisfaire aux attentes de déclaration du cadre du CLAO avec le moins d'incidence possible sur les personnes apprenantes, les formateurs et formatrices, les administrateurs et administratrices, et le curriculum. On a intégré les tâches jalons dans les modules de cours existants en perturbant le moins possible les activités d'apprentissage existantes du programme. Le personnel du collège s'est attaché à aligner les sujets du curriculum sur les sujets des tâches jalons en ignorant généralement les harmonisations plus complexes en matière de compétences, de connaissances et de stratégies. On a dit aux personnes apprenantes que les tâches jalons n'étaient qu'une exigence bureaucratique et que le programme n'utiliserait pas leurs résultats pour évaluer leur progrès. Cette approche a apaisé l'anxiété qui aurait pu être associée aux résultats de test. Le programme a embauché un nouveau membre du personnel dont l'unique fonction était de satisfaire aux nouvelles exigences de déclaration. Le programme a aussi établi des protocoles administratifs qui ont permis de transférer le travail supplémentaire associé aux tâches jalons du personnel de formation au personnel administratif. Le programme collégial a su garder les tâches jalons à part de l'enseignement et de l'apprentissage.

En général, les programmes collégiaux ont plusieurs avantages par rapport aux petits programmes communautaires et scolaires. Non seulement ils sont

relativement gros et disposent de nombreux formateurs et formatrices et membres du personnel administratif, mais ils travaillent aussi avec des personnes apprenantes qui ont plus de scolarité. Ces programmes se concentrent aussi presque exclusivement sur deux voies de formation — les études postsecondaires et la formation en apprentissage. Les programmes collégiaux utilisent aussi un curriculum qui mène à un certificat d'équivalence d'études secondaires. Leur curriculum, qui a un lien direct avec le curriculum secondaire de la province, est demeuré intact et le personnel du collège n'a pas eu à faire des démarches supplémentaires pour modifier le curriculum existant afin d'accommoder le cadre du CLAO et les tâches jalons. Les programmes collégiaux et leurs personnes apprenantes sont préservés des effets du cadre du CLAO unique et maintiennent leur lien explicite avec le système d'éducation provincial.

Un programme communautaire se bute à plus de travail, de difficultés et de contradictions

Par comparaison à l'exemple du collège, un petit programme communautaire qui dispose d'une seule personne pour la coordination, l'évaluation et la formation a vécu très différemment la mise en œuvre du cadre du CLAO. Dépourvue de la possibilité de discuter avec ses collègues, cette personne a dû trouver comment satisfaire aux exigences de déclaration et intégrer les tâches jalons dans des pratiques et des cadres de curriculum existants. Au lieu de s'appuyer sur les tâches jalons sur la technologie numérique et la tâche jalon n° 57 simplement pour satisfaire aux exigences de déclaration, elle a adopté une approche plus conforme à la façon dont les tâches jalons sont décrites dans le *Guide d'utilisation des tâches jalons*³.

Cela signifie qu'elle a essayé d'utiliser les tâches jalons pour représenter le progrès des personnes apprenantes. Cependant, elle a indiqué avoir éprouvé des difficultés avec le contenu qui n'est pas familier et ne correspond pas aux buts des personnes apprenantes. Elle a aussi découvert que l'approche de questionnement ne correspond pas aux buts de formation et aux utilisations quotidiennes de la littératie pour l'autonomie et l'emploi. Sa plus grande difficulté, a-t-elle expliqué,

consistait à trouver si et dans quelle mesure les tâches jalons correspondent à la collection de ressources d'enseignement sur lesquelles elle s'appuie pour élaborer des plans d'apprentissage personnalisés. Elle a passé du temps à élaborer de nouvelles ressources d'apprentissage, y compris des tâches jalons de pratique, ce qui lui a enlevé du temps qu'elle consacrait normalement à aider les personnes apprenantes à atteindre leurs buts.

Elle a expliqué que, récemment, elle a eu deux personnes apprenantes qui ont réussi toutes les activités d'apprentissage du programme et ont été acceptées dans d'autres programmes de formation. Cependant, elles n'ont pas réussi à accomplir de tâche jalon. Cela l'a menée à douter de sa capacité à bien préparer les personnes apprenantes. La situation est perverse. Les personnes apprenantes avaient atteint leur but et étaient « prêtes à la transition ». Elle a élaboré des programmes d'apprentissage personnalisés complets et couronnés de succès, mais elle doutait de son expertise professionnelle à cause de tâches jalons incomplètes.

La coordonnatrice de programme s'est aussi trouvée dans une position vulnérable quand son conseiller en préparation à l'emploi l'a poussée à administrer les tâches jalons peu de temps après l'entrée des personnes apprenantes dans le programme afin de veiller à atteindre les cibles de déclaration de tâches jalons. Cependant, cela allait à l'encontre des directives des tâches jalons. Elle pouvait soit ignorer les directives et

¹ Les trois enquêtes sur l'alphabétisation des adultes menées par l'OCDE au cours des deux dernières décennies sont l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), l'Enquête internationale sur la littératie et les compétences des adultes (EIACA) et le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA).

suivre les conseils de son conseiller, soit suivre les directives et ignorer son conseiller.

Sa tentative de réorganiser ses processus de planification et de prestation de programme afin d'accommoder les tâches jalons a entraîné beaucoup plus de travail, a créé de la confusion et de l'anxiété inutile chez les personnes apprenantes, l'a placée dans une position vulnérable vis-à-vis du bailleur de fonds du programme, l'a menée à douter de ses compétences et accapare le temps limité qu'elle a pour aider les personnes apprenantes.

Conclusion

Les tâches jalons introduisent une série de problèmes andragogiques et d'obstacles à l'apprentissage. Les pratiques élaborées en réponse à ceux-ci ne sont ni « bonnes » ni « mauvaises », mais sont soigneusement réfléchies et fondées sur l'expertise et la connaissance directe des personnes apprenantes en AFB. L'accent que met le ministère sur la production de données au détriment de bonnes pratiques andragogiques et d'une approche de la responsabilisation axée sur l'apprentissage et les personnes apprenantes vient interférer avec la principale préoccupation des programmes qui consiste à rester sensibles aux personnes apprenantes et à appuyer leurs buts et leurs aspirations. Parfois, il est possible de corriger facilement cette interférence, tandis que d'autres fois elle mène à d'autres problèmes.

² Cependant, les programmes francophones ne sélectionnent pas couramment la tâche jalon n° 57.

³ Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (2012) *Guide d'utilisation des tâches jalons*. Disponible auprès du MFCU.

Un rapport complet et ces sommaires ont été élaborés dans le cadre d'un projet financé par le FDRPS.

Apérçu de la recherche — Difficultés, contradictions et inégalités d'évaluation : Analyse de l'utilisation de la technologie numérique et des tâches jalon du cadre du CLAO

Documents téléchargeables à <http://www.alphaplus.ca>

Données des programmes d'alphabétisation et de formation de base (AFB)

Leçons apprises d'une analyse des tâches jalons sur la grande compétence « Utiliser la technologie numérique » du cadre du CLAO

Pratiques acquises en utilisant les tâches jalons du cadre du CLAO

**EMPLOI
ONTARIO**