



Examen exhaustif et élaboration d'options de mesure pour les initiatives portant sur les compétences essentielles

Phase 1 – Inventaire des mesures

Septembre 2018

Conseil d'administration de la SRSA

Richard A. Wagner
Associé, Norton Rose Fulbright s.r.l.

Gordon Berlin
Président, MDRC

Maria David-Evans
Présidente sortante de l'IAPC et ancienne sous-ministre du gouvernement de l'Alberta

Erica Di Ruggiero, Ph. D.
Directrice, Bureau de l'éducation et de la formation en santé publique mondiale
Directrice, Spécialisation collaborative en santé mondiale
École de santé publique Dalla Lana, Université de Toronto

Robert Flynn, Ph. D.
Professeur émérite, École de psychologie de l'Université d'Ottawa

Pierre-Gerlier Forest, Ph. D., FCAHS
Directeur et titulaire de la chaire Palmer, École d'études politiques de l'Université de Calgary

Renée F. Lyons, Ph. D.
Professeure émérite, Université Dalhousie
Présidente fondatrice et directrice scientifique émérite,
Bridgepoint Collaboratory for Research and Innovation,
Université de Toronto

James R. Mitchell, Ph. D.
Partenaire fondateur, Sussex Circle

Andrew Parkin, Ph. D.
Directeur du Centre Mowat
École Munk des affaires internationales et des politiques publiques,
Université de Toronto

Président et chef de la direction de la SRSA

Jean-Pierre Voyer

La Société de recherche sociale appliquée (SRSA) est un organisme de recherche sans but lucratif, créé dans le but précis d'élaborer, de mettre à l'essai sur le terrain et d'évaluer rigoureusement de nouveaux programmes. Sa mission, qui comporte deux volets, consiste à aider les décideurs et les intervenants à déterminer les politiques et programmes qui améliorent le bien-être de tous les Canadiens, en se penchant particulièrement sur les effets qu'ils auront sur les personnes défavorisées, et à améliorer les normes relatives aux éléments probants utilisés pour évaluer ces politiques.

Depuis sa création en décembre 1991, la SRSA a réalisé plus de 350 projets et études pour divers ministères fédéraux et provinciaux, des municipalités et d'autres organismes publics et sans but lucratif. La SRSA dispose de bureaux à Ottawa et à Vancouver et de bureaux satellites à Calgary et à Montréal.

Pour obtenir des renseignements sur les publications de la SRSA, communiquez avec :

Société de recherche sociale appliquée
55, rue Murray, bureau 400
Ottawa (Ontario) K1N 5M3
613 237-4311 | 1 866 896-7732
info@srdc.org | www.srdc.org

Bureau de Vancouver
789, rue Pender Ouest, bureau 440
Vancouver (Colombie-Britannique) V6C 1H2
604 601-4070

Coordonnées pour le bureau de Calgary
587 890-8425

Bureau de Montréal
4126, rue Saint-Denis, bureau 302
Montréal (Québec) H2W 2M5
514 948-5317, poste 234

Publié en 2019 par la Société de recherche sociale appliquée.

Table des matières

Introduction	1
Objectifs généraux du projet	1
Objectifs et structure de ce rapport	3
Évaluations des compétences essentielles génériques	6
Évaluations objectives	6
Contexte : les origines des évaluations uniformisées de l'alphabétisation et des compétences essentielles	7
Évaluations de l'alphabétisation et des compétences essentielles liées à l'EIAA	17
Évaluation des compétences essentielles en informatique indépendante de l'EIAA	35
Autres évaluations des compétences essentielles non liées à l'EIAA	41
Auto-évaluation des neuf compétences essentielles	43
Évaluations des compétences essentielles dans le contexte de l'industrie	49
Évaluations objectives et à l'aide d'expert des compétences essentielles dans le contexte de l'industrie	50
Auto-évaluations et évaluations réalisées par l'employeur de la performance au travail, fondées sur les compétences essentielles sous-jacentes	72
Enrichir le cadre des compétences essentielles par des évaluations des attributs psychosociaux liés à l'employabilité	80
Les preuves en faveur des attributs psychosociaux	84
Considérations méthodologiques pour les instruments psychosociaux	86
Choisir les mesures psychosociales	88
Exemples d'inventaires de personnalité et autres instruments de recherche	91
Autres instruments de recherche	95
Exemples d'évaluations de l'aptitude au travail	102
Autres exemples issus des États-Unis	107
Exemple d'évaluations des talents	109
Conclusion	118
Phase 1 — Sommaire et recommandations : Évaluations des compétences essentielles dans le contexte de cadres de rendement élargis	120
Des évaluations pour différentes situations de formation et populations cibles	120

Phase 1 - recommandations et prochaines étapes	122
Références	127
Annexe A : Propriétés des évaluations des compétences	133
La théorie de la réponse d'item	137
Caractéristiques des tâches tirées du NALS et de l'EIAA	141
Annexe B : Indicateur de compétences essentielles – exemple d'items	144
Annexe C : UPSKILL – Compétences auto-évaluées	146
Annexe D : Auto- évaluations du BACE pour les chercheurs d'emploi et les travailleurs	150
Communication orale	150
Auto-évaluation en informatique	152
Rédaction	155
Lecture	158
Utilisation de documents	160
Calcul	163
Formation continue	165
Travail d'équipe	167
Capacité de raisonnement	171
Annexe E : Passeport- compétences de l'Ontario – Exemples de question tirées des évaluations générales	174
Annexe F : Auto- évaluations du BACE pour la pratique d'un métier spécialisé	178
Lecture	178
Utilisation de documents	179
Calcul	179
Rédaction	180
Communication orale	181
Travail d'équipe	181
Capacité de raisonnement	182
Informatique	183
Formation continue	184

Sommaire des compétences	184
Annexe G : Évaluations propres à un métier de Passeport- compétences de l'Ontario	186
	187
Annexe H : Évaluation du projet de formation par grappe du Nouveau-Brunswick	191
Annexe I : Protocole de la SRSA pour les entrevues avec les intervenants clés	197

Introduction

Objectifs généraux du projet

À l'heure actuelle, le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) appuie un vaste éventail de projets portant sur l'alphabétisation et les compétences essentielles, dont des projets pilotes mettant à l'essai différents modèles de formation tant en milieu de travail qu'auprès des chercheurs d'emploi, par l'entremise du Programme d'apprentissage, d'alphabétisation et d'acquisition des compétences essentielles pour les adultes (PAAACEA). Ce programme vise à développer, mettre à l'essai et évaluer des modèles de formation novateurs qui aident les Canadiens à améliorer leur niveau d'alphabétisation et de compétences essentielles, dans le but qu'ils soient capables de trouver et de conserver un emploi ainsi que de s'adapter au marché du travail et d'y prospérer. La mesure du rendement est primordiale pour la réalisation de ces grands objectifs du PAAACEA et la réussite des projets qu'il soutient.

L'un des nombreux défis est que les options de mesure permettant d'évaluer la réussite des projets portant sur l'alphabétisation et les compétences essentielles sont, en raison de leur nature, vastes et complexes. Les instruments de mesure privilégiés varieront, entre autres, selon les objectifs du programme, de la portée des modèles, de la situation entourant la prestation et de la population cible. Les options de mesure sont également très dynamiques, et de nouveaux indicateurs et des données probantes sur leur validité et leur fiabilité ne cessent de faire leur apparition, sans parler de l'évolution des modèles de prestation qui exigent de nouvelles approches en matière de mesure. La vaste collectivité de l'alphabétisation et des compétences essentielles profiterait grandement i) d'une consolidation des connaissances actuelles sur les options de mesures existantes pour les projets portant sur l'alphabétisation et les compétences essentielles ainsi que ii) de la création d'un cadre pour l'application des options de mesures selon les divers contextes des programmes qui ont différentes populations cibles.

La SRSA a été mandatée par le BACE pour la réalisation d'un examen exhaustif des options de mesures visant à évaluer les résultats des projets portant sur l'alphabétisation et les compétences essentielles et pour la création d'un cadre appuyant une plus vaste stratégie de mesure du rendement. Ce projet sera réalisé en quatre phases ayant toutes des objectifs précis :

Phase 1 — Analyse documentaire et de l'environnement

Grâce à une analyse documentaire et de l'environnement exhaustive, la SRSA consignera les instruments et les mesures utilisés à l'heure actuelle qui sont pertinents pour les neuf compétences essentielles, notamment les compétences de base liées à l'alphabétisation et au calcul (lecture, rédaction, utilisation de documents et calcul), la culture numérique et les quatre compétences « non techniques » qui font l'objet d'une attention croissante dans les recherches récentes, c'est-à-dire la communication orale, la capacité de raisonnement, la capacité de travailler en équipe et la formation continue. Dans le cadre de cette analyse, la SRSA présentera et évaluera les données probantes connues sur la validité et la fiabilité de toutes les mesures et leur pertinence par rapport aux différents contextes et populations. Cet exercice permettra également de mettre à jour et

d'élargir l'analyse des documents accessibles au public en intégrant l'information provenant d'entrevues réalisées avec d'importants informateurs clés, des concepteurs d'évaluation, des praticiens et d'autres intervenants clés en matière d'alphabétisation et de compétences essentielles.

Phase 2 – Création du cadre

À la suite de l'examen et de l'analyse, la SRSA créera un cadre général appuyant une mesure du rendement applicable à un éventail de projets portant sur l'alphabétisation et les compétences essentielles. Pour ce faire, une approche fondée sur des jalons et des cheminements qui intégrera des mesures liées à la fois à l'amélioration du rendement à moyen terme et à des résultats à long terme et d'emploi, y compris les variables contextuelles clés qui peuvent contribuer à créer les conditions du succès, sera incluse. La SRSA concevra un cadre en s'appuyant sur la phase 1 de l'examen ainsi que ses projets antérieurs, par exemple les projets *Pay for Success*, *Fondations et UPSKILL*.

Phase 3 – Essai sur le terrain et analyse des données

La SRSA entreprendra une analyse supplémentaire des données ainsi que des essais sur le terrain d'un sous-ensemble choisi de mesures des compétences clés et d'indicateurs de rendement tirés du cadre créé à la phase 2. Ce travail aidera à établir les propriétés statistiques de ces indicateurs et à obtenir des données probantes sur leur pertinence en tant que précurseurs des résultats à long terme comme l'emploi. Ces efforts incluront des analyses approfondies des ensembles existants de données de la SRSA (p. ex., celles des programmes *Fondations*, *Skilling UP*, *Compétences essentielles et finance sociale [CEFS]* et *UPSKILLING*), dans le but de reproduire l'approche de *Pay for Success* pour déterminer les indicateurs qui fonctionnent le mieux en tant que jalons possibles de la réussite à long terme des projets portant sur l'alphabétisation et les compétences essentielles. Il pourrait également y avoir d'autres essais sur le terrain des instruments et des mesures disponibles avec des initiatives et des partenaires actifs en matière d'alphabétisation et de compétences essentielles. La portée et l'orientation des essais sur le terrain seront déterminées en consultation avec EDSC après l'achèvement des phases 1 et 2.

Phase 4 – Rapport final et recommandations

Lorsque la phase de l'analyse et d'essai sur le terrain sera terminée, la SRSA révisera le cadre et recommandera des indicateurs à privilégier ainsi que des lignes directrices pour leur utilisation dans l'évaluation des différents programmes axés sur l'alphabétisation et les compétences essentielles dans divers contextes et pour diverses populations. Le rapport final visera à servir de guide pratique à l'intention des décideurs et praticiens du secteur de l'alphabétisation et des compétences essentielles pour la sélection des indicateurs permettant d'évaluer la réussite de leurs initiatives. Parallèlement, le rapport appuiera le BACE dans la création d'un alignement et de synergies entre les projets, dans le cadre d'une stratégie générale de mesure du rendement et de la surveillance des réalisations du PAAACEA.

Objectifs et structure de ce rapport

Le présent rapport intègre les conclusions de la phase 1 du projet, c.-à-d. un examen des mesures et des instruments disponibles pertinents pour les neuf compétences essentielles ainsi que toutes les données probantes sur les propriétés statistiques et leur pertinence pour différents contextes et populations. Pour compléter la documentation accessible au public, nous avons intégré à nos constatations l'information tirée des entrevues menées auprès d'informateurs clés comme des responsables de l'élaboration des évaluations et des utilisateurs. Qui plus est, nous avons entrepris des travaux visant à explorer des options de mesure pour d'autres compétences non techniques et attributs psychosociaux qui peuvent être liés à la réussite en milieu de travail, mais qui ont été élaborées en dehors du cadre des compétences essentielles.

Contexte

Le cadre à l'appui de l'alphabétisation et des compétences essentielles est utilisé depuis plus de 20 ans et a donné lieu à l'établissement de Profils des compétences essentielles pour la plupart des professions canadiennes, qui décrivent les compétences fondamentales nécessaires à la réussite dans chaque profession. Le cadre sert également de fondement à la plupart des normes professionnelles nationales (NPN) du Canada où les profils de compétences essentielles ont été intégrés aux exigences en matière de compétences techniques dans les descriptions d'emplois utilisées au pays. De plus, le cadre sur les compétences essentielles est lié aux mesures des compétences qui ont été utilisées pour de multiples séries d'évaluations internationales de l'alphabétisation (p. ex., l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes [EIAA] en 1994, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes [EIACA] en 2003 et le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes [PEICA] en 2012), auxquelles ont participé des répondants canadiens.

L'alphabétisation et les compétences essentielles sont conceptualisés comme les compétences et les habilités dont ont besoin les chercheurs d'emploi et les travailleurs pour réussir sur le marché du travail, et comprennent des éléments de la littératie de base, c.-à-d. la lecture, la rédaction, l'utilisation de documents, le calcul et l'informatique, ainsi que des compétences non techniques comme la capacité de raisonnement, la communication orale, le travail d'équipe et la formation continue. Pour être plus précis, la conceptualisation des neuf compétences essentielles est la suivante :

1. **Lecture** : consiste à lire des phrases ou des paragraphes.
2. **Rédaction** : comprend la rédaction de textes et l'inscription d'information dans un document (p. ex., un formulaire) et la rédaction sur un support autre que le papier (p. ex., la saisie de texte sur un clavier d'ordinateur).
3. **Utilisation de documents** : comprend les tâches qui supposent le recours à une diversité de mode de présentation de l'information où les mots, nombres, icônes et autres symboles visuels (p. ex., ligne, couleur, forme) prennent un sens particulier en fonction de leur disposition.

4. **Calcul** : correspond à l'utilisation des nombres au travail et à la nécessité de penser en termes quantitatifs dans l'exécution de tâches.
5. **Informatique** : concorde avec l'utilisation de différents types d'applications informatiques et d'autres outils techniques connexes, p. ex., la culture numérique.
6. **Capacité de raisonnement** : Processus d'évaluation des idées ou de l'information pour prendre des décisions rationnelles, p. ex., résolution de problèmes, prise de décisions, pensée critique, planification et organisation du travail, et utilisation particulière de la mémoire et recherche de renseignements.
7. **Communication orale** : concerne l'utilisation de la parole pour exprimer ou échanger des pensées ou des renseignements.
8. **Travail d'équipe** : concerne la collaboration entre les individus et les groupes, p. ex., des employés qui travaillent avec d'autres pour accomplir leurs tâches de façon efficiente et efficace.
9. **Formation continue** : concerne la participation à un processus continu d'acquisition de compétences et de connaissances, p. ex., réceptivité et engagement dans l'apprentissage continu.

Les chercheurs et les praticiens peuvent utiliser différents types d'évaluation des compétences essentielles selon les caractéristiques des participants et le contexte de la formation. Par exemple, les évaluations génériques qui s'appuient sur du matériel et des domaines de compétences utilisés dans divers milieux de travail et autres peuvent convenir à des programmes qui visent à perfectionner des compétences essentielles transférables afin d'améliorer la préparation à un large éventail de contextes d'apprentissage et d'emploi. En revanche, les évaluations qui sont intégrées aux cadres de compétences professionnelles ou orientées par ces derniers, c.-à-d. les tâches que les travailleurs doivent effectuer efficacement au sein d'industries précises, sont plus appropriées pour les programmes de formation en milieu de travail qui correspondent davantage aux besoins en matière de compétences de l'industrie.

De plus, différents types d'évaluations peuvent être intégrés à un même projet, selon l'exhaustivité du modèle du programme et les progrès réalisés par les participants tout au long de leur cheminement professionnel. Par exemple, un modèle de formation pour les chercheurs d'emploi aux prises avec de multiples obstacles peut être conçu pour renforcer d'abord l'état de préparation à l'apprentissage ou à l'emploi en général, et ensuite pour améliorer les compétences essentielles qui sous-tendent le rendement professionnel selon le contexte de l'industrie. Dans ce cas, les évaluations génériques peuvent être utilisées dès le départ pour consigner l'acquisition des compétences essentielles en termes généraux, fournissant ainsi un aperçu des compétences transférables que les participants pourront un jour utiliser pour approfondir leur formation ou dans le marché du travail. Les participants qui suivent une formation adaptée aux exigences en matière de compétences d'un secteur particulier peuvent faire l'objet d'un suivi de leurs progrès grâce à des évaluations mises en contexte en fonction des exigences de rendement au travail du secteur concerné.

L'examen de la SRSA documente une panoplie complète de ces deux types d'outils d'évaluation — génériques et adaptés au contexte de l'industrie. Au sein de chacune de ces deux catégories, nous distinguons les évaluations qui utilisent des mesures objectives fondées sur les compétences (p. ex., des questions avec des réponses exactes) de celles qui reposent sur des mesures plus subjectives (p. ex., des auto-évaluations). Il est important de noter (comme nous le faisons tout au long du rapport) que même les évaluations objectives peuvent varier en ce qui a trait à leur degré de précision et que les erreurs de mesure peuvent rendre certains de ces outils plus adaptés aux évaluations sans conséquences importantes (p. ex., déterminer les progrès par rapport à un groupe) qu'à celles ayant des enjeux élevés (p. ex., choisir un programme éducatif ou un emploi en fonction de son niveau d'intérêt individuel). Enfin, selon notre expérience pour d'autres mesures psychosociales, nous suggérons également des moyens d'améliorer et d'élargir le cadre des compétences essentielles afin de rendre compte d'un éventail plus complet de compétences et d'attributs qui fournissent des renseignements supplémentaires sur la probabilité de réussir dans le marché du travail actuel. Nous résumons comment chacun de ces types d'évaluations a été élaboré et utilisé dans différents contextes de programme et auprès de différentes populations cibles, et nous concluons par un résumé de la façon dont ces constatations peuvent être utilisées pour préparer la phase 2 — lignes directrices pour l'élaboration de cadres de mesure du rendement axée sur les jalons pour une vaste gamme de projets axés sur l'alphabétisation et les compétences essentielles.

Évaluations des compétences essentielles génériques

Évaluations objectives

Les évaluations génériques normalisées ont été créées pour la lecture (ou la compréhension de textes suivis), l'utilisation de documents, le calcul et, dans une certaine mesure, l'informatique. Il n'existe pas d'épreuve normalisée liée à la rédaction pour les adultes, probablement en raison des difficultés que pose l'élaboration de critères d'évaluation objectifs.

Bien que le concept d'alphabétisation ne soit pas nouveau, la première évaluation systématique de la littératie des adultes réalisée dans plusieurs pays a été menée en vertu de l'EIAA en 1994. Les récents progrès de la recherche sur l'alphabétisation et les compétences essentielles au Canada remontent à l'EIAA, qui en est la racine. Étant donné que l'EIAA n'a évalué que la maîtrise des participants en ce qui a trait à la lecture (compréhension de textes suivis), à l'utilisation de documents et au calcul, les produits subséquents de recherche et d'évaluation des compétences essentielles ont généralement tendance à se concentrer sur ces trois domaines.

Dans les versions qui ont succédé à l'EIAA, il y a eu ajout de la résolution de problèmes générale et dans un environnement riche en technologie aux volets de l'évaluation. Les fournisseurs tiers d'évaluations ont aussi créé des tests pour d'autres volets des compétences essentielles, par exemple la rédaction (par Essential Skills Group), et l'informatique (par la SRSA). Toutefois, ces autres évaluations ne sont pas normalisées et ont des propriétés psychométriques inconnues.

Les paragraphes qui suivent traitent de l'origine des évaluations uniformisées de l'alphabétisation tirées de l'EIAA et de l'élaboration ultérieure d'évaluations objectives des compétences essentielles génériques. Toutes les évaluations dont il est question dans la présente section conviennent pour les examens sans conséquences importantes des besoins initiaux et des gains en matière de formation à l'échelle du groupe. Cependant, à l'exception peut-être des programmes *Prime Sharp* et *Bases* de TOWES qui déclaraient avoir une grande précision, aucune de ces évaluations n'a un degré de précision suffisant pour la prise de décision importante à l'échelle individuelle, comme la détermination du rendement au travail.

S'il est vrai que les recherches fondées sur des données démographiques ont constamment démontré que des résultats plus élevés dans les évaluations génériques des compétences essentielles comme le calcul, l'utilisation de documents et la lecture sont corrélés à une variété de résultats positifs sur le marché du travail, les données expérimentales montrant un lien causal entre les interventions conçues pour relever les niveaux de compétences essentielles et l'amélioration des résultats en matière d'emploi ne font l'objet d'un examen que depuis peu. Une question importante que nous continuons d'étudier pendant les différentes étapes de ce projet est de déterminer quels types de compétences essentielles devraient être enseignés et mesurés dans les divers contextes de formation. La réponse dépendra dans une large mesure de l'établissement de liens entre les gains de compétences et les résultats « en aval » en matière d'emploi.

Contexte : les origines des évaluations uniformisées de l'alphabétisation et des compétences essentielles

L'EIAA a été commandée par le Secrétariat national à l'alphabétisation du gouvernement du Canada. La version canadienne de l'EIAA a été conçue et gérée par Statistique Canada avec l'aide de différents pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). L'organisme *Educational Testing Service* (ETS) fut le concepteur des tests de l'EIAA. Pour la méthodologie, ETS s'est inspiré de ses travaux antérieurs sur la *Young Adult Literacy Survey* (YALS), la *Department of Labor Literacy Survey* et la *National Adult Literacy Survey* (NALS) des États-Unis. À l'instar des enquêtes antérieures sur l'alphabétisation menées aux États-Unis, l'élaboration de l'EIAA s'est déroulée selon un cadre en six parties (Kirsch, 2001) :

1. Définir l'alphabétisation
2. Structurer le domaine
3. Déterminer les caractéristiques des tâches
4. Déterminer et opérationnaliser les variables
5. Valider les variables
6. Créer un plan d'interprétation

Contrairement à l'ancienne notion selon laquelle les individus étaient « alphabétisés » ou « analphabètes », l'EIAA et les mesures subséquentes de l'alphabétisation et des compétences essentielles ont adopté un concept d'alphabétisation comme un continuum de compétences allant de plutôt limitées à très élevées. Dans l'EIAA, l'alphabétisation était définie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (Canada, 1991)

Le fait que l'EIAA se soit éloignée des définitions de mesure antérieures qui comparaient les capacités d'une personne à celles de l'équivalence du niveau scolaire est significatif. Habituellement, la mesure de l'alphabétisation en fonction de l'année d'études est une vérification par rapport à une longue liste de sujets et de compétences en alphabétisation précisés dans les programmes scolaires pour les enfants et les jeunes selon les phases du développement. La mesure en fonction de l'année d'études est une norme déterminée par des experts et correspond à ce qu'un élève *devrait* posséder pour devenir l'adulte qu'il *est appelé* à devenir. Ce point de vue concorde probablement avec la perspective historique qui considérait la littérature et la littératie (alphabétisation) presque de la même façon : « La littérature était le livre qu'une personne lettrée lisait. » (Meek, 1991). Toutefois, la vision de l'alphabétisation a progressivement changé vers des fonctions plus utilitaires, à savoir les aptitudes et les compétences utilisées dans les activités quotidiennes.

La définition de l'EIAA mettait l'accent sur le bon fonctionnement des individus dans la société tout au long de leur vie et considérait l'alphabétisation comme des compétences comparables dans

différentes langues, cultures et contextes sociaux. Cette définition faisait aussi en sorte que la mesure devait être axée sur des fonctions réalistes pour les activités quotidiennes plutôt que sur des normes explicites d'alphabétisation. Les mesures en fonction de l'année d'études des capacités de lecture et de rédaction ainsi que les connaissances des mathématiques à partir de tests ne sont plus adéquates. Les évaluations ont plutôt porté sur le rendement des individus dans l'application des compétences en littératie par rapport aux tâches de la vie quotidienne.

Le modèle de l'EIAA respectait la structure des domaines du NALS qui comprenait la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la compréhension de textes au contenu quantitatif. La rédaction était considérée comme semblable à la lecture, et l'échelle de la compréhension de textes suivis devait mesurer les domaines combinés de la lecture et de la rédaction. La communication orale et l'écoute ont été jugées comme trop difficiles à évaluer dans l'EIAA et n'ont pas été incluses.

La définition de l'EIAA de l'alphabétisation qui compte de multiples domaines a également coïncidé avec l'application de la théorie de la réponse d'item (TRI) comme cadre psychométrique de l'évaluation. La TRI impose un modèle précisant comment les personnes ayant diverses compétences en alphabétisation s'acquitteraient de chaque tâche d'évaluation. Un niveau de difficulté est précisé pour chaque tâche d'évaluation en fonction d'un continuum de compétences individuelles. La probabilité qu'une personne réussisse une tâche d'évaluation diminue à mesure que le niveau de difficulté dépasse ses compétences. Par exemple, une personne est très susceptible de réussir (80 % ou plus dans le cadre de l'EIAA) pour une tâche dont le niveau de difficulté est inférieur à son niveau de compétence.

Une tâche d'évaluation donnée peut également avoir des pouvoirs discriminatoires différents lorsqu'il est question de trouver une personne ayant une compétence supérieure ou inférieure à son niveau de difficulté. En raison de la rigidité de la structure du modèle, la difficulté des tâches (ou des items) et les paramètres discriminatoires sont indépendants de l'échantillon ou des autres tâches d'évaluation. Cette situation contraste nettement avec l'évaluation traditionnelle de l'alphabétisation fondée sur des normes, dans laquelle les résultats dépendent de la composition de l'échantillon et des tâches d'évaluation. Les propriétés de la TRI facilitent les comparaisons entre pays et l'utilisation de techniques de tests adaptatifs informatisés. De plus amples renseignements sur la psychométrie des évaluations et de la TRI sont présentés à l'annexe A.

Caractéristiques des tâches d'évaluation

Outre le cadre psychométrique de l'évaluation, il est important d'établir la validité entre les tâches ou items d'évaluation et les domaines de compétences. Une fois la structure des domaines déterminée, les tâches d'évaluation de l'EIAA ont été conçues et manipulées en fonction :

- des situations que vivent les adultes et des caractéristiques du contenu (de sorte qu'aucun groupe d'adultes n'est avantagé ou désavantagé par le contexte ou le contenu inclus dans l'évaluation);
- des caractéristiques des documents et textes (un vaste éventail de types de textes suivis et schématiques),

- des caractéristiques des processus et des stratégies (l'objectif ou le but que les destinataires de l'évaluation doivent assumer).

Ces trois caractéristiques des tâches ont été opérationnalisées en tant que variables. En ce qui concerne le contexte et le contenu, les tâches choisies couvraient six catégories : foyer et famille; santé et sécurité; communauté et citoyenneté; économie de la consommation; travail, et loisir. Pour ce qui est des documents et des textes, le concept établissait une distinction entre les textes continus (p. ex., une narration) et discontinus (p. ex., les matrices). Enfin, la sélection des tâches a tenu compte des processus ou stratégies utilisés pour établir un lien entre l'information demandée dans la question et l'information nécessaire dans le texte, ainsi que sur les processus utilisés pour fournir une réponse. Les variables comprenaient le type d'appariement (par localisation, cyclage, intégration et génération), le type d'information demandée et la plausibilité de l'information distrayante.


Un modèle de test (les étapes réalisées par un candidat pour comprendre une question et y répondre) a été appliqué à chaque tâche afin d'attribuer des valeurs de demandes de traitement de l'information (sur une échelle de 1 à 5) à l'ensemble des variables affectant le rendement des tâches dans chaque domaine d'alphabetisation. La validation des résultats suggère que les caractéristiques d'une tâche expliquent en grande partie sa difficulté par rapport à chaque domaine. Pour les tâches liées à la compréhension de textes suivis, le type d'appariement était le plus important pour prédire la difficulté des tâches, suivi de la plausibilité du distracteur et du type d'information. Le type d'appariement, la plausibilité du distracteur et la lisibilité des documents étaient les éléments les plus importants pour expliquer la difficulté des tâches liées à la compréhension de textes schématiques. La difficulté des tâches relatives à la compréhension de textes au contenu quantitatif était liée à la spécificité opérationnelle de la tâche et à la plausibilité du distracteur.

Les trois domaines de l'alphabetisation dans l'EIAA

Compréhension de textes suivis

La compréhension de textes suivis est définie comme la capacité de comprendre et d'utiliser de l'information tirée de textes comme des éditoriaux, des reportages, des poèmes et des œuvres de fiction. Pour les tâches liées à ce domaine dans l'évaluation de l'EIAA, les répondants devaient en premier lieu cerner les renseignements « donnés » et « demandés ». Les renseignements donnés sont connus et réputés vrais selon la façon dont la question ou les directives sont formulées. Les renseignements demandés dans une question ou une directive représentent l'information que l'on cherche à obtenir (Kirsh et coll., 1998). Par exemple, une tâche de compréhension de textes suivis de niveau 1 demanderait aux répondants de déterminer, à partir de l'étiquette d'un médicament, le nombre maximal de jours pendant lesquels une personne doit prendre le médicament (Figure 1) sans aucune information distrayante. La Figure 2 est un exemple de tâche de niveau 2; pour cette question, le lecteur doit déterminer ce qui se produira si une plante de la famille des impatientes est exposée à des températures de 14 degrés Celsius ou moins. Cette tâche est plus difficile qu'une de niveau 1, car il y a une phrase supplémentaire dans la section pertinente portant sur les exigences générales en matière de température pour la plante, donnant ainsi des renseignements supplémentaires qui peuvent distraire certains lecteurs.

Figure 1 Exemple de question de lecture courante de niveau 1 de l'EIAA

MEDCO ASPIRIN	500
INDICATIONS THÉRAPEUTIQUES : Maux de tête, douleurs musculaires, douleurs rhumatismales, maux de dents, otites.	
SOULAGE LES SYMPTÔMES COMMUNS DU RHUME.	
POSOLOGIE : MÉDICAMENT À PRISE ORALE. Prendre 1 ou 2 comprimés toutes les 6 heures de préférence en mangeant, pendant un maximum de 7 jours. Conserver dans un endroit frais et sec.	
AVERTISSEMENT : Ne pas prendre en cas de gastrite ou d'ulcère gastroduodéal. Éviter de prendre en même temps qu'un anticoagulant, ou en cas de maladie du foie ou d'asthme bronchique grave. Si ce médicament est pris à grosse dose pendant une période prolongée, il peut affecter les reins. Avant d'administrer ce médicament à un enfant atteint de la varicelle ou de la grippe, consulter un médecin au sujet du syndrome de Reyes, une maladie rare, mais grave. Les femmes enceintes et celles qui allaitent doivent consulter leur médecin avant d'utiliser ce produit, surtout durant le dernier trimestre de la grossesse. En cas de symptômes persistants ou de surdose accidentelle, consulter un médecin. Garder hors de la portée des enfants.	
INGRÉDIENTS : Chaque comprimé contient 500 mg d'acide acétylsalicylique.	
Excipient c. b.p. 1 comprimé	
No reg. 88246	
Fabriqué au Canada par STERLING PRODUCTS INC.	
1600, boulevard industriel, Montréal (Québec) H9J 3P1	
	

Source : p. 4 de Statistique Canada (1997).

Figure 2 Exemple de question de lecture courante de niveau 2 de l'EIAA

IMPATIENTES

Comme beaucoup d'autres plantes cultivées, les impatientes ont une longue histoire. L'une des espèces les plus anciennes se retrouvait sûrement sur le rebord de fenêtre de grand-mère. De nos jours, des espèces hybrides enjolivent de bien des manières l'intérieur des maisons comme les jardins.

Origine : Les ancêtres des impatientes, soit celles du Sultan du Zanzibar et de Holsti, se retrouvent encore probablement dans les forêts tropicales des montagnes de l'Afrique de l'Est et dans les îles côtières, notamment au Zanzibar. L'espèce cultivée en Europe a reçu l'appellation d'Impatiens walleriana.

Apparence : Il s'agit d'une plante herbacée touffue qui atteint 30 à 40 cm de hauteur. Les tiges, épaisses et charnues, sont ramifiées et très juteuses, ce qui signifie, en raison d'origine tropicale de cette plante, que la rend très fragile au froid. Les feuilles, de couleur vert pâle ou tachetées de blanc, sont lancéolées et ovales, et ont les bords légèrement dentelés. La surface lisse des feuilles et la nature des tiges montrent que cette plante a un grand besoin d'eau.

Floraison : Les fleurs, qui prennent toutes les nuances de rouge, sont abondantes toute l'année, sauf pendant les mois les plus sombres. Elles sortent de « bourgeons » (dans la « bouture » des tiges).

Variétés : Certaines espèces forment des plantes compactes et basses, d'environ 20 à 25 cm de haut, qui se prêtent bien à la culture en pot. Divers hybrides peuvent ainsi être cultivés dans des pots, des jardinières de fenêtre ou des plates-bandes. D'autres variétés plus anciennes à tiges plus longues ajoutent des coloris superbes aux plates-bandes.

Soins généraux : En été, il est préférable de protéger cette plante contre les rayons directs du soleil en la plaçant à l'ombre et, pendant l'automne et l'hiver, de la planter dans un endroit semi-ombragé. Si elle est placée dans un endroit bien éclairé pendant l'hiver, elle a besoin d'une température minimale de 20 °C, tandis que si elle est dans un endroit plus sombre, une température de 15 °C suffira. Si la plante est exposée à des températures allant de 12 à 14 °C, elle perd ses feuilles et cesse de fleurir. En terrain humide, les tiges pourrissent.

Arrosage : Plus l'emplacement de la plante est chaud et lumineux, plus elle a besoin d'eau. Utilisez toujours de l'eau sans trop de minéraux. On ne sait pas avec certitude si la plante n'a pas besoin d'air humide. Dans tous les cas, ne pulvérisez pas d'eau directement sur les feuilles pour éviter que des tâches ne se forment.

Engrais : Épandre un engrais chaque semaine pendant la période de croissance, soit de mars à septembre.

Rempotage : Si nécessaire, rempoter au printemps ou en été dans une terre légère contenant de l'humus (terreau préemballé). Il est préférable de jeter les vieilles plantes et d'en cultiver de nouvelles.

Propagation : Bouturer ou semer de nouvelles plantes. Les semences germeront en dix jours.

Maladies : Une surabondance de soleil en été rend la plante ligneuse. Si l'air est trop sec, des aphidés, ou petites mouches blanches, peuvent faire leur apparition.

Source : p. 4 de Statistique Canada (1997).

Compréhension de textes schématiques

La compréhension de textes schématiques est définie comme la capacité de trouver et d'utiliser des renseignements à partir de documents comme des demandes d'emploi, des formulaires de paie, des horaires de réseaux de transport, des cartes, des tableaux et des graphiques. Cette capacité est généralement la principale forme de lecture dans un établissement non scolaire, comparativement à la compréhension de textes suivis (Kirsh et coll., 1998). La connaissance procédurale peut être nécessaire pour transmettre de l'information d'une source ou d'un document à un autre, comme il est nécessaire de le faire pour remplir les demandes d'emploi ou les formulaires de commande. La Figure 3 illustre l'une des tâches pour les textes schématiques de l'EIAA : un formulaire de demande d'impression rapide que l'on trouve couramment sur le lieu de travail. Pour la tâche de niveau 3

associée à ce document, le lecteur doit expliquer si le centre de reprographie rapide peut faire 300 copies d'un relevé d'information de 105 pages. Le lecteur doit déterminer si les conditions énoncées dans la question satisfont à celles énoncées dans les lignes directrices du document.

Figure 3 Exemple de question de compréhension de textes schématiques de niveau 3 de l'EIAA

QUICK COPY Demande d'impression INSCRIRE TOUS LES RENSEIGNEMENTS DEMANDÉS

LIGNES DIRECTRICES : Cette demande peut être utilisée pour commander des documents à imprimer uniquement avec de l'encre noire et dans les quantités indiquées à droite.

- UNE SEULE PAGE IMPRIMÉES RECTO VERSO OU NON – 2000 copies maximum
- PLUS D'UNE FEUILLE JUSQU'À 100 PAGES == 400 copies maximum
- PLUS DE 100 PAGES – 200 copies maximum

1. PROJET À FACTURER 2. DATE D'AUJOURD'HUI

3. TITRE OU DESCRIPTION 4. DATE DE LIVRAISON REQUISE

NE PAS ÉCRIRE DANS LES CASES OMBRAGÉES

<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	x	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	=	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
NOMBRE D'ORIGINAUX		NOMBRE D'EXEMPLAIRES À IMPRIMER		NOMBRE TOTAL D'IMPRESSIONS

6. NOMBRE DE CÔTÉS À IMPRIMER (Cochez une case)

1. Un coté 2. Recto verso

7. COLOR OF PAPER (Fill in only if NOT white)

8. TAILLE DU PAPIER (remplir seulement si PAS) ½ x 11) _____

9. Cochez tout ce qui s'applique

COLLATIONNER

RELIURE : Une agrafe en haut à gauche

Deux agrafes en marge gauche

BIND-FAST: Noir

Autres instructions : _____

AUTORISATION ET LIVRAISON

10. Directeur de projet (nom en lettres moulées) _____

11. Demandeur (indiquez votre nom et numéro de téléphone) _____ Poste _____

12. Cochez une case :

Le réquisitionnaire VIENDRA CHERCHER le produit fini

DÉPÔT POSTALE _____

Poster le produit fini à : _____

BUREAU N^o _____

13. GARDER LA COPIE ROSE au moins 3 mois.

Pour toute demande de renseignements, vous devez vous référer au numéro de demande indiqué ici.

140468

NUMÉRO D'ENREGISTREMENT QUICK COPY

Source : p. 6 de Statistique Canada (1997).

Compréhension de textes au contenu quantitatif

La compréhension de textes au contenu quantitatif est définie comme la capacité d'effectuer des fonctions arithmétiques comme la réconciliation des entrées et sorties d'un compte-chèques, le calcul d'un pourboire ou la préparation d'un bon de commande. Les évaluations de l'EIAA sur la compréhension de textes au contenu quantitatif demandent aux répondants d'effectuer des opérations arithmétiques comme des additions, des soustractions, des multiplications ou des divisions individuellement ou en combinaison en utilisant des nombres ou quantités qui sont intégrés dans des documents imprimés. Bien qu'il semble que cette capacité soit fondamentalement

différente de celles impliquées dans le traitement de textes suivis et schématiques, elle y est empiriquement liée puisque le traitement de l'information imprimée est également essentiel aux tâches quantitatives (Kirsh et coll., 1998). Voici deux attributs uniques des tâches se rapportant aux documents à contenu quantitatif : la spécificité de l'opération (le processus de détermination et de saisie des nombres dans l'expression arithmétique) et le type de calcul.

Un exemple de tâche d'évaluation de la compréhension de textes au contenu quantitatif de l'EIAA demande au lecteur de « calculer le montant total qu'il obtiendra s'il investit 100 \$ à un taux de 6 % pendant 10 ans » en utilisant un tableau des intérêts composés (Figure 4). Cette tâche de niveau 4 exige du lecteur qu'il trouve le montant exact d'intérêt dans le tableau et qu'il ajoute l'intérêt au capital afin d'obtenir la bonne réponse.

Figure 4 Exemple de question de compréhension de textes au contenu quantitatif de niveau 4 de l'EIAA

Tableau d'intérêts Composés annuellement											
Capital	Période	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 %	12 %	14 %	16 %
100 \$	1 jour	0,011	0,014	0,016	0,019	0,022	0,025	0,027	0,033	0,038	0,044
	1 semaine	0,077	0,96	0,115	0,134	0,153	0,173	0,192	0,230	0,268	0,307
	6 mois	2,00	2,50	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	6,00	7,00	8,00
	1 an	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00	12,00	14,00	16,00
	2 ans	8,16	10,25	12,36	14,49	16,64	18,81	21,00	25,44	29,96	34,56
	3 ans	12,49	15,76	19,10	22,50	25,97	29,50	33,10	40,49	48,15	56,09
	4 ans	16,99	21,55	26,25	31,08	36,05	41,16	46,41	57,35	68,90	81,06
	5 ans	21,67	27,63	33,82	40,26	46,93	53,86	61,05	76,23	92,54	110,03
	6 ans	26,53	34,01	41,85	50,07	58,69	67,71	77,16	97,38	119,50	143,64
	7 ans	31,59	40,71	50,36	60,58	71,38	82,80	94,87	121,07	150,23	182,62
	8 ans	36,86	47,75	59,38	71,82	85,09	99,26	114,36	147,60	185,26	227,84
	9 ans	42,33	55,13	68,95	83,85	99,90	117,19	135,79	177,31	225,19	280,30
	10 ans	48,02	62,89	79,08	96,72	115,89	136,74	159,37	210,58	270,72	341,14
	12 ans	60,10	79,59	101,22	125,22	151,82	181,27	213,84	289,60	381,79	493,60
15 ans	80,09	107,89	139,66	175,90	217,22	264,25	317,72	447,36	613,79	826,55	
20 ans	119,11	165,33	220,71	286,97	366,10	460,44	572,75	864,63	1 274,35	1 846,08	

Source : p. 7 de Statistique Canada (1997).

Interprétation des résultats de l'évaluation

Les caractéristiques des tâches aident également à interpréter les résultats de l'évaluation. Les scores de l'EIAA ont été calibrés sur une échelle de 0 à 500 avec 5 niveaux : Niveau 1 (0-225), Niveau 2 (226-275), Niveau 3 (276-325), Niveau 4 (326-375) et Niveau 5 (376-500). Dans les enquêtes nord-américaines sur l'alphabétisation, les paramètres de traitement des tâches avaient tendance à « changer » à chaque intervalle de 50 points à partir de 225 (Kirsch et al., 1998). Les seuils entre ces cinq niveaux ont été choisis de manière à ce que le niveau évalué de chaque

personne représente sa capacité d'exécuter la plupart des tâches avec les caractéristiques correspondantes de la demande de traitement de l'information. Par exemple, une personne obtenant le score de 300 sur l'échelle de l'alphabétisation devrait pouvoir exécuter avec un haut degré de compétence les tâches moyennes des niveaux 1, 2 et 3. Il n'est pas sous-entendu qu'une personne se classant au niveau 3 n'est pas capable de réaliser correctement les tâches du niveau 4, mais plutôt qu'elle ne sera pas en mesure de les exécuter avec la même cohérence qu'une personne ayant obtenu ce niveau.

Tableau 1 Description des niveaux de capacités de lecture et d'écriture selon les échelles de compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif

	Compréhension de textes suivis	Compréhension de textes schématiques	Compréhension de textes au contenu quantitatif
Niveau 1 (0 à 225)	La plupart des tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il repère un élément d'information contenu dans le texte qui est identique ou synonymique à l'information donnée dans la directive . Si une réponse incorrecte, mais plausible, est présente dans le texte, elle est habituellement loin de la bonne information.	La plupart des tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il repère un élément d'information en fonction d'une adéquation littérale . Les éléments de distraktion, s'il y en a, sont habituellement éloignés de la bonne réponse. Certaines tâches peuvent amener le lecteur à inscrire des renseignements personnels sur le formulaire.	Bien qu'aucune tâche de compréhension de textes au contenu quantitatif ne soit utilisée dans l'EIAA ne comporte une cote de moins de 225, l'expérience porte à croire que de telles tâches exigent du lecteur qu'il effectue une opération unique relativement simple (habituellement une addition) pour laquelle soit les nombre s et l' opération requise sont déjà inscrits dans le document, soit les nombres sont fournis et l'opération n'oblige pas le lecteur à emprunter.
Niveau 2 (226-275)	À ce niveau, les tâches exigent habituellement du lecteur qu'il repère un ou plusieurs éléments d'information dans le texte; ce dernier peut contenir plusieurs éléments de distraktion, ou le lecteur peut devoir faire des déductions de faible niveau. Les tâches de ce niveau commencent aussi à demander au lecteur d'intégrer deux éléments d'information ou plus ou de comparer des données et de les mettre en opposition.	Les tâches relatives à la compréhension de textes schématiques de ce niveau sont un peu plus variées. Bien que certaines exigent encore que le lecteur apparie une seule caractéristique, il peut y avoir des éléments d'information plus distrayants ou l' appariement peut exiger une déduction de faible niveau. Certaines tâches à ce niveau exigent du lecteur qu'il inscrive des renseignements sur un formulaire ou regroupe des caractéristiques à partir de	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du lecteur qu'il effectue une opération arithmétique simple (souvent une addition ou une soustraction) en utilisant des nombres facilement repérables dans le texte ou le document . L'opération à exécuter peut être déduite facilement d'après la question ou le format du document (par exemple, un formulaire de dépôt bancaire ou un bon de commande).

	Compréhension de textes suivis	Compréhension de textes schématiques	Compréhension de textes au contenu quantitatif
		l'information contenue dans un document.	
Niveau 3 (276-325)	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du lecteur qu'il recherche des textes correspondant à des renseignements en faisant des déductions de faible niveau ou en respectant des conditions précises. Le lecteur doit parfois repérer plusieurs éléments d'information situés dans des phrases ou des paragraphes différents plutôt que dans une seule phrase. Il peut également demandeur au lecteur d'intégrer ou de comparer et de mettre en opposition des renseignements trouvés dans des paragraphes ou des sections de texte.	Les tâches de ce niveau semblent des plus variées. Certaines exigent du lecteur qu'il effectue des adéquations littérales ou synonymiques; en général, le lecteur doit cependant tenir compte de renseignements conditionnels ou appairer de multiples éléments d'information. Certaines tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il intègre l'information contenue dans un ou plusieurs documents d'information. D'autres encore exigent qu'il parcoure un document en entier pour fournir des réponses multiples.	Les tâches de ce niveau amènent habituellement le lecteur à exécuter une opération unique. Cependant, les opérations deviennent plus variées : on trouve quelques multiplications et divisions. Parfois deux nombres ou plus sont nécessaires pour résoudre le problème, et les nombres sont souvent cachés dans une présentation plus complexe. Bien que des termes de relation sémantique comme « combien » ou « calculer la différence » sont utilisés, certaines de ces tâches exigent que le lecteur fasse des déductions plus poussées pour trouver l'opération appropriée.
Niveau 4 (326-375)	Ces tâches demandent au lecteur d'effectuer l'adéquation de plusieurs caractéristiques ou de fournir plusieurs réponses pour lesquelles il est nécessaire de faire des déductions à partir du texte. À ce niveau, les tâches peuvent également amener le lecteur à intégrer ou à mettre en opposition des éléments d'information parfois présentés dans des textes relativement longs. Ces textes contiennent habituellement plus d'éléments de distraction, et l'information demandée est plus abstraite.	Les tâches de ce niveau, comme celles du niveau précédent, amènent le lecteur à appairer de multiples éléments d'information, à parcourir des documents et à intégrer de l'information; il arrive fréquemment cependant que ces tâches demandent au lecteur de faire des déductions plus poussées pour trouver la bonne réponse. Parfois, des renseignements conditionnels contenus dans le document doivent être pris en compte par le lecteur.	À une exception près, les tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il effectue une opération arithmétique unique où les quantités ou les opérations sont habituellement difficiles à déterminer. Cela signifie que, pour la plupart des tâches de ce niveau, la question ou la directive ne comporte pas de termes de relation sémantique, comme « combien » ou « calculer la différence », pour aider le lecteur.
Niveau 5 (376-500)	Certaines tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il recherche de l'information dans un texte	Les tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il examine des documents d'information	Ces tâches exigent du lecteur qu'il effectue de multiples opérations en séquence, puis repère les

	Compréhension de textes suivis	Compréhension de textes schématiques	Compréhension de textes au contenu quantitatif
	dense qui contient un certain nombre d'éléments de distraction plausibles. D'autres exigent du lecteur qu'il effectue des déductions de haut niveau ou utilise des connaissances spécialisées.	complexes contenant de multiples éléments de distraction, fasse des déductions de haut niveau et traite des renseignements conditionnels ou fasse appel à des connaissances spécialisées.	caractéristiques du problème dans le document fourni ou s'appuie sur ses propres connaissances pour déterminer les quantités ou les opérations requises.

Source : p. 87 de Statistique Canada (1996).

Les tâches liées à la demande de traitement de l'information dans un milieu de travail moderne sont réputées être de niveau 3. Par conséquent, de nombreuses études sur les politiques utilisent la proportion de la population qui se situe au niveau 2 ou à un niveau inférieur comme indicateur clé des progrès des politiques ou des programmes. Malheureusement, le seuil entre les niveaux 2 et 3 est parfois mal interprété selon la classification binaire traditionnelle entre analphabète et alphabétisé plutôt que comme un indicateur de la capacité d'accomplir la plupart des tâches du niveau 3 de façon plus cohérente.

Propriétés de l'EIAA

En tout, 114 tâches ont été regroupées en trois échelles de domaines de compétences et divisées en sept blocs, qui à leur tour ont été compilés en sept cahiers d'examen. Chacun de ces cahiers comptait trois blocs de tâches. Il était prévu que les répondants consacrent 45 minutes à l'évaluation. Au début de celle-ci, les répondants devaient réaliser un ensemble de six tâches « de base », et seulement ceux qui ont été capables d'exécuter correctement au moins deux de ces tâches sont passés à l'évaluation complète.

L'application de la TRI à l'EIAA a non seulement produit un score de domaine de compétence pour chaque individu, mais également l'incertitude associée au score en vertu de ce modèle. Ainsi, plutôt que présenter un seul score individuel, l'EIAA a utilisé une méthodologie de valeur plausible pour rendre un éventail de scores individuels possibles pour chaque domaine. Cette méthode visait à générer des estimations cohérentes du niveau d'alphabétisation de la population plutôt qu'à optimiser la précision des évaluations individuelles.

Par conséquent, il y a un degré d'erreur de mesure associé à chaque score de domaine pour une personne en particulier. Les micro données de l'EIAA ne sont plus publiques, et les documents disponibles ne précisent pas la taille des erreurs de mesure. Toutefois, le successeur de l'EIAA, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, a suggéré que l'écart-type médian de l'erreur de mesure était d'environ 16 à 20 points, 90 % de l'échantillon canadien ayant un écart-type des erreurs de mesure dans les 35 points. Autrement dit, même si plusieurs participants à l'EIAA ont probablement été correctement évalués dans un niveau de compétence, il aurait été possible de classer une minorité de participants dans l'un ou l'autre des niveaux de compétences

adjacents. Dans les pires cas, l'écart-type de l'erreur de mesure pouvait atteindre 80 points, ce qui donne à penser que le répondant aurait pu se situer dans n'importe lequel des cinq niveaux. En général, les évaluations du type de l'EIAA ne sont pas suffisamment précises pour être utilisées dans les tests à grands enjeux (comme la détermination de l'accréditation) et visent davantage à analyser les tendances touchant des groupes ou des sous-populations.

Évaluations de l'alphabétisation et des compétences essentielles liées à l'EIAA

Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA)

L'ELCA a succédé à l'EIAA. Elle a conservé la plupart des mêmes méthodes d'évaluation pour la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la numératie, tout en introduisant le domaine de la « résolution de problèmes ».

Les définitions de la compréhension de textes suivis et schématiques étaient les mêmes que celles de l'EIAA. Toutefois, la définition du calcul a été élargie pour devenir : « connaissances et compétences nécessaires pour répondre aux exigences mathématiques de diverses situations ». Les compétences en calcul des adultes s'étendent à la possession du sens des nombres, à l'estimation, à la mesure et à la connaissance des statistiques. Elles comprenaient des compétences non seulement dans des situations courantes, mais aussi dans de nouvelles situations, et exigeaient qu'une personne soit en mesure de communiquer des renseignements mathématiques et des processus de raisonnement.

Pour la création des items d'évaluation du calcul, une définition plus générale des pratiques de calcul a été élaborée afin de servir d'assise : « On met en œuvre des pratiques de calcul lorsqu'on gère une situation ou qu'on résout un problème dans un contexte réel; il s'agit de réagir à l'information sur des notions mathématiques pouvant être représentées de diverses façons et de mettre en œuvre une gamme de connaissances, de facteurs et de processus habilitants. » (Statistique Canada, 2011). Ainsi, les tâches d'évaluation n'étaient pas restreintes à des chiffres intégrés à des documents imprimés, mais ils étaient aussi inclus dans un vaste éventail de situations qui donnaient aux répondants des renseignements mathématiques. Par exemple, la Figure 5 illustre une tâche demandant aux répondants de décrire comment la quantité de dioxine (une toxine présente dans les poissons de la mer Baltique) a changé entre 1975 et 1995. Les répondants n'étaient pas tenus de calculer le montant de la variation pour chacune des périodes; ils devaient simplement décrire dans leurs propres mots la variation des niveaux.

Figure 5 Exemple de tâche de calcul de l'ELCA



Source : p. 28 de Statistique Canada (2011).

L'ELCA a également évalué un nouveau domaine d'alphabétisation qui ne se trouvait pas dans l'EIAA : la résolution de problèmes. Statistique Canada (2011) définit la résolution de problèmes comme suit :

« La résolution de problèmes correspond à la pensée et à l'action orientées vers les buts dans une situation où il n'existe aucune procédure courante de résolution. La personne qui résout des problèmes a un but plus ou moins bien défini, mais ne sait pas immédiatement comment l'atteindre. La non-congruence des buts et des opérateurs admissibles constitue un problème. La compréhension de la situation problématique et sa transformation progressive fondée sur la planification et le raisonnement constituent le processus de la résolution de problèmes. »

L'ELCA s'est concentrée sur un sous-ensemble de la résolution de problèmes, soit la résolution de problèmes analytiques qui comprend les étapes suivantes : 1. la recherche de renseignements, leur structuration et leur intégration dans une représentation mentale du problème (« modèle situationnel »); 2. le raisonnement, basé sur le modèle situationnel, et 3. la planification des actions et d'autres étapes de solution.

La banque de tâches pour la résolution de problèmes a été conçue en vue d'évaluer la performance d'une personne à chacune des cinq étapes associées à cette compétence, c'est-à-dire définir l'objectif; analyser la mise en situation et créer une représentation mentale; établir une stratégie et prévoir les étapes à suivre; exécuter le plan, et évaluer les résultats.

Dans l'ELCA, quatre niveaux de compétence en résolution de problèmes sont énoncés :

Tableau 2 Description des tâches pour les compétences en résolution de problèmes dans l'ELCA, selon le niveau

	Résolution de problèmes
Niveau 1 (0-225)	À un niveau très élémentaire, une personne peut maîtriser des tâches concrètes et limitées en appliquant un raisonnement pratique axé sur le contenu. À ce niveau, la personne fait appel à des schémas spécifiques axés sur le contenu afin de résoudre les problèmes.
Niveau 2 (226-275)	Le deuxième niveau exige au minimum un niveau rudimentaire de raisonnement systématique. Les problèmes à ce niveau se caractérisent par des buts unidimensionnels bien définis; ils appellent l'évaluation de certaines solutions de rechange au regard de contraintes transparentes et explicites. À ce niveau, la personne fait appel à des opérations logiques et concrètes.
Niveau 3 (276-325)	Au troisième niveau de compétence en résolution de problèmes, la personne est en mesure de faire appel à des opérations formelles (l'ordonnement, par exemple) afin d'intégrer des buts multidimensionnels ou mal définis et de composer avec des contraintes dépendantes multiples ou non transparentes.
Niveau 4	Au niveau supérieur de compétence, la personne est à même de comprendre, dans son ensemble, un système d'états des problèmes et des solutions envisageables. Ainsi, la cohérence de certains critères, l'interdépendance de séquences multiples d'intervention et d'autres « métacaractéristiques » d'une situation problématique peuvent être considérées systématiquement. C'est également à ce stade que la personne est en mesure d'expliquer comment et pourquoi elle est arrivée à une solution donnée. Ce niveau de compétence exige une pensée critique et une certaine part de métacognition.

L'évaluation de la résolution de problèmes analytiques dans le cadre de l'ELCA a été mise en œuvre au moyen d'une approche par projet. Voici un exemple de projet tiré du Guide de l'utilisateur de l'ELCA.

Imaginez que vous habitez la ville A. Vos proches sont éparpillés aux quatre coins du pays, et vous aimeriez organiser une réunion de famille, qui durera une journée. Vous décidez de vous réunir dans la ville B, facilement accessible pour tous. Comme vous et vos proches aimez tous la randonnée pédestre, vous décidez de prévoir une longue promenade dans un parc provincial près de la ville B. Vous avez accepté de prendre en charge la plus grande partie de l'organisation.

Exemple de tâche : Fixez la date de la réunion.

La réunion de famille devrait se tenir au mois de juillet.

Vous avez demandé à tous vos proches de vous faire part des dates qui leur conviendraient. Après leur avoir parlé, vous avez dressé la liste de leurs engagements pour le mois de juillet. Votre agenda est ouvert devant vous. Vous constatez que certaines personnes devront arriver un jour avant la réunion et qu'elles ne pourront rentrer chez elles que le lendemain de l'événement.

Veuillez consulter la liste des engagements de vos parents et votre propre agenda.

Henri	Karine	Pierre	Janette	Anne	François
Vacances à la ville E à compter du 26 juillet Rendez-vous le 11 juillet	N'importe quel jour de la semaine sauf le jeudi et le 16 juillet	Rendez-vous d'affaires les 2 et 13 juillet et entre le 27 et le 29 juillet	Aucun engagement	Ne peut se libérer les 5, 20 et 24 juillet	Doit faire un voyage d'affaires la 1 ^{re} semaine complète de juillet, mais n'en connaîtra exactes que la veille de son départ

Henri, Karine et Pierre pourraient arriver le jour prévu pour la réunion, alors que Janette, Anne et François ne peuvent arriver que la veille, en après-midi, et ne rentrer chez eux que le lendemain de la réunion.

Votre calendrier de rendez-vous pour juillet 1999

LUN. 28	MAR. 29	MER. 30	JEU. 1 juill.	VEN. 2	SAM. 3	DIM. 4
			Réunion avec David			
5	6	7	8	9	10 Bientôt en ville	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28 Congé	29 Congé	30 Congé	31	1 août

Question 1. Lesquelles des dates suivantes conviendraient à la réunion de famille?

Veuillez choisir toutes les dates possibles.

- a. 4 juillet
- b. 7 juillet

- c. 14 juillet
- d. 18 juillet
- e. 25 juillet
- f. 29 juillet

L'évaluation dans le cadre de l'ELCA comprenait quatre blocs d'items de 30 minutes (pour la compréhension de textes suivis et la compréhension de textes schématiques), deux blocs de 30 minutes d'items en calcul et deux blocs de 30 minutes d'items en résolution de problèmes. Les blocs d'items d'évaluation ont été organisés en 28 cahiers d'exercices, selon une organisation ayant un équilibre à l'égard des différents blocs.

La compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, le calcul et la résolution de problèmes ont tous été notés sur des échelles de 0 à 500. Les niveaux et les interprétations de la compréhension de textes suivis et de textes schématiques étaient les mêmes que ceux de l'EIAA, tandis que, dans l'ELCA, le calcul était conforme à l'interprétation quantitative de l'EIAA, tout en l'élargissant. En termes psychométriques, les évaluations de l'ELCA ont été créées à l'aide des deux paramètres logistiques de la TRI, et chaque score de domaine a été présenté comme cinq valeurs plausibles pour chaque individu. Le tableau suivant présente l'imprécision de la mesure exprimée par le minimum, le 10^e, le 50^e, le 90^e centile et le maximum de l'écart type individuel des valeurs plausibles.

Tableau 3 Résumé de l'écart-type individuel des valeurs plausibles dans les évaluations de l'ELCA

Domaine	Minimum	10 ^e centile	50 ^e centile	90 ^e centile	Maximum
Textes suivis	0,9	8,4	16,4	31,1	75,2
Textes schématiques	1,2	8,8	17,2	32,1	76,6
Calcul	1,1	10,4	19,7	34,5	80,1
Résolution de problèmes	0,5	10,0	18,6	30,4	68,9

Remarque : Calculs par la SRSA réalisés au moyen des fichiers de microdonnées à grande diffusion (FMGD) de 2003 et de l'ELCA.

De façon semblable à l'EIAA, les tâches liées à la compréhension de textes suivis et de textes schématiques de l'ELCA ont par la suite été notées dans un domaine combiné appelé alphabétisation. Tout comme ce fut le cas pour l'EIAA, ETS a participé à l'élaboration des outils d'évaluation utilisés dans le cadre de l'ELCA.

Il est possible de réutiliser certaines des questions d'évaluation de l'EIAA ou de l'ELCA, mais seulement en demandant à Statistique Canada d'effectuer une enquête sur mesure. Toutefois, le

prix n'est pas clairement défini. Qui plus est, le délai habituel entre la conception de l'enquête, la collecte des données et le traitement post-collecte est de plus d'un an. Ainsi, ces types de mesures ne seraient utiles que pour la recherche sur la population, et non, par exemple, pour contrôler les points de départ des groupes et les gains de compétences pendant la formation.

Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)

Le PEICA a succédé à l'ELCA. Il conservait en grande partie la même méthodologie d'évaluation pour l'alphabétisation (regroupant la compréhension de textes suivis et schématiques) et le calcul. Les définitions de compréhension de textes suivis et schématiques et de calcul dans le PEICA étaient les mêmes que celles de l'ELCA, et, pour faciliter les comparaisons, les évaluations pour ces domaines étaient liées également à celles de l'ELCA.

Au lieu de la résolution de problème analytique, le PEICA a évalué la capacité de résolution de problèmes dans un environnement hautement technologique (RP-EHT) des répondants, un domaine lié aux compétences essentielles en informatique. La RP-EHT est définie comme « [l'utilisation de] la technologie numérique, [d] es outils de communication et [d] es réseaux afin d'obtenir et d'évaluer de l'information, de communiquer avec autrui et d'accomplir des tâches pratiques. » (OCDE, 2013).

En ce qui a trait à la mise en œuvre, relativement au domaine de la RP-EHT, l'accent était placé sur « les capacités à résoudre les problèmes à des fins personnelles, professionnelles et civiques en établissant des objectifs et des plans appropriés, et en accédant à l'information et en l'utilisant au moyen d'ordinateurs et de réseaux informatiques ». Tout particulièrement, la RP-EHT se penchait sur une catégorie de problèmes auxquels les gens se heurtent lorsqu'ils utilisent des technologies informatiques et de l'information (TII). Ces problèmes ont trois caractéristiques communes :

- Le problème est essentiellement dû à la disponibilité de nouvelles technologies.
- La solution au problème nécessite l'utilisation de matériel informatique.
- Les problèmes sont liés à la manipulation et à la maintenance des environnements hautement technologiques eux-mêmes.

Les principaux attributs de la RP-EHT incluaient les énoncés de tâches ou de problèmes (les circonstances qui déclenchent la prise de conscience et la compréhension du problème par une personne et déterminent les mesures à prendre pour résoudre le problème), les technologies (les appareils, applications et fonctions permettant la résolution du problème) et les dimensions cognitives (les structures et procédés mentaux utilisés lorsqu'une personne résout un problème). Étant donné que la RP-EHT visait à englober plus que les compétences purement instrumentales (les compétences relatives aux TII) liées à la connaissance et à l'utilisation des technologies numériques, les dimensions cognitives de la résolution de problèmes ont été considérées comme l'objet central de l'évaluation avec l'utilisation des TII comme élément secondaire.

Les Tableaux 4 et 5 présentent la description des tâches dans le PEICA selon le domaine et le niveau.

Tableau 4 Description des tâches pour l'alphabétisation et le calcul dans le PEICA selon le niveau

	Alphabétisation (regroupement de la compréhension de textes suivis et schématiques)	Calcul
Inférieur au niveau 1 (0-175)	Les tâches à ce niveau exigent du répondant qu'il lise des textes courts portant sur des sujets familiers afin de trouver une seule information spécifique. Seule une connaissance du vocabulaire de base est requise, et il n'est pas exigé du lecteur qu'il comprenne la structure des phrases ou des paragraphes ni qu'il fasse usage d'autres caractéristiques du texte. Il y a rarement des renseignements concurrents dans le texte, et l'information requise est identique, sur le plan de la forme, à celle donnée dans la question ou la directive. Bien que les textes puissent être continus, l'information peut être localisée comme si ce n'était pas le cas . Les tâches inférieures au niveau 1 ne font appel à aucune caractéristique spécifique aux textes numériques.	Les tâches à ce niveau sont définies dans des contextes concrets et familiers où le contenu mathématique est explicite avec peu ou pas de texte ou de distracteurs et qui ne nécessitent que des processus simples comme compter, trier, effectuer des opérations arithmétiques de base avec des nombres entiers ou de l'argent, ou reconnaître des représentations spatiales communes.
Niveau 1 (176-225)	La plupart des tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il lise des textes numériques ou imprimés continus, non continus ou mixtes relativement courts afin de situer une information qui est identique ou similaire à celle donnée dans la question ou la directive. Certaines tâches, notamment celles associées aux textes non continus, peuvent exiger du répondant qu'il inscrive une information tirée de ses connaissances personnelles dans un document. Très peu d'informations concurrentes, voire aucune, sont présentes. Certaines tâches peuvent simplement nécessiter de parcourir plusieurs informations. Le répondant doit faire appel à ses connaissances et à ses compétences pour reconnaître du vocabulaire de base, déterminer la signification des phrases et lire le texte des paragraphes.	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il exécute des processus mathématiques de base dans des contextes communs et concrets où le contenu mathématique est explicite avec peu de texte et un minimum de distracteurs. Pour ces tâches, il est habituellement nécessaire d'avoir recours des processus simples en une ou deux étapes, par exemple, effectuer des opérations arithmétiques de base, comprendre des pourcentages simples comme 50 %, ou trouver, cerner et utiliser des éléments de représentations graphiques ou spatiales simples ou communes.
Niveau 2 (226-275)	À ce niveau, la complexité du texte augmente. La forme des textes peut être numérique ou imprimée; les types de textes peuvent être continus, non continus ou mixtes. Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il effectue des mises en correspondance entre le texte et l'information; ces tâches peuvent nécessiter de paraphraser ou d'effectuer des inférences de niveau peu élevé. Des informations concurrentes peuvent être présentes. Certaines tâches exigent du répondant qu'il :	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il reconnaisse l'information et les idées mathématiques intégrées dans une gamme de contextes communs où le contenu mathématique est assez explicite ou visuel avec relativement peu de distracteurs, et qu'il agisse en conséquence. Les tâches tendent à nécessiter l'application de deux ou plusieurs étapes ou processus impliquant, par exemple,

	Alphabétisation (regroupement de la compréhension de textes suivis et schématiques)	Calcul
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ parcourt ou intègre deux informations ou plus selon les critères donnés; ▪ compare et distingue les informations fournies dans la question, ou établit un raisonnement à partir de ces informations; ▪ parcourt des textes numériques pour repérer des informations situées dans différentes parties d'un document. 	le calcul avec des nombres entiers et des décimales, pourcentages et fractions communs; des mesures simples et la représentation spatiale; l'estimation, et l'interprétation de données et statistiques relativement simples dans des textes, tableaux et graphiques.
Niveau 3 (276-325)	Les textes de ce niveau sont souvent denses ou longs et incluent des pages de texte continues, non continues, mixtes ou multiples. L'accent est mis davantage sur la compréhension des textes et des structures rhétoriques pour effectuer convenablement les tâches, plus particulièrement dans les activités consistant à parcourir des textes numériques complexes. Les tâches exigent du répondant qu'il cerne, interprète ou évalue une ou plusieurs informations; ces tâches exigent souvent des niveaux variés d'inférence. De nombreuses tâches nécessitent que le répondant détermine le sens à partir de portions plus importantes de texte, ou qu'il effectue des opérations à étapes multiples afin de déterminer et de formuler les réponses. En outre, les tâches exigent souvent du répondant qu'il ne tienne pas compte du contenu non pertinent ou inapproprié pour formuler des réponses exactes. Des informations concurrentes sont souvent présentes, mais celles-ci ne sont pas plus importantes que les informations correctes.	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il comprenne des informations mathématiques qui peuvent être moins explicites; ces informations, qui sont incorporées dans des contextes qui ne sont pas toujours familiers, sont représentées sous des formes plus complexes. Ces tâches nécessitent plusieurs étapes et peuvent comprendre le choix de stratégies et procédés de résolution de problèmes pertinents. Elles exigent habituellement le recours à une perception numérique et spatiale; la reconnaissance et l'utilisation de liens, de modèles et de proportions mathématiques exprimés sous forme verbale ou numérique; ainsi que l'interprétation et l'analyse simple de données et de statistiques incorporées dans des textes, des tableaux et des graphiques.
Niveau 4 (326-375)	Les tâches de ce niveau exigent souvent des répondants qu'ils effectuent des opérations à étapes multiples pour intégrer, interpréter ou résumer des renseignements à partir de textes complexes, longs, continus, non continus, mixtes ou multiples. L'utilisation d'inférences complexes et l'application de connaissances préalables peuvent être nécessaires pour effectuer les tâches convenablement. De nombreuses tâches nécessitent de repérer et de comprendre une ou plusieurs idées spécifiques non centrales dans le texte, afin d'interpréter ou d'évaluer des affirmations fondées sur les faits ou des rapports au sein de discours persuasifs. Des informations conditionnelles, qui doivent être prises en compte par le répondant, sont	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il comprenne une gamme étendue d'informations mathématiques qui peuvent être complexes, abstraites ou incorporées dans des contextes non familiers. Ces tâches nécessitent de faire appel à des étapes multiples et de choisir les stratégies et les procédés de résolution de problèmes pertinents. Elles exigent habituellement des compétences plus complexes en matière d'analyse et de raisonnement, notamment pour les quantités et les données; les statistiques et les probabilités; les rapports spatiaux; ainsi que les

	Alphabétisation (regroupement de la compréhension de textes suivis et schématiques)	Calcul
	souvent présentes dans les tâches de ce niveau. Des informations concurrentes sont présentes et semblent parfois aussi importantes que les informations correctes.	changements, les proportions et les formules. Les tâches de ce niveau peuvent également exiger du répondant qu'il comprenne des arguments ou communique des explications éclairées pour justifier ses réponses ou ses choix.
Niveau 5 (376-500)	Les tâches de ce niveau peuvent exiger du répondant qu'il recherche et intègre des informations dans des textes multiples et denses; qu'il construise des synthèses d'idées ou de points de vue semblables et opposés; ou qu'il évalue des arguments fondés sur les faits. L'application et l'évaluation de modèles d'idées logiques et conceptuelles peuvent être requises pour effectuer les tâches. L'évaluation de la fiabilité de sources probantes et la sélection de renseignements clés constituent souvent une exigence. Les tâches exigent souvent des répondants qu'ils repèrent des répliques rhétoriques subtiles et qu'ils effectuent des inférences de haut niveau ou qu'ils fassent appel à des connaissances préalables spécialisées.	Les tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il comprenne des représentations complexes ainsi que des concepts mathématiques et statistiques abstraits et formels, éventuellement incorporés dans des textes complexes. Le répondant peut avoir à intégrer de multiples types d'informations mathématiques, pour lesquels une « traduction » ou une interprétation considérable est requise; à produire des inférences; à élaborer ou à manipuler des arguments ou des modèles mathématiques; ainsi qu'à faire preuve d'esprit critique, justifier et évaluer ses solutions ou ses choix.

Source : OCDE (2013).

Tableau 5 Description des tâches de résolution de problèmes dans les environnements hautement technologiques du PEICA par niveau

Résolution de problèmes dans un environnement hautement technologique	
Inférieur au niveau 1 (0-240)	Les tâches reposent sur des problèmes bien définis, qui font appel à l'usage d'une seule fonction au sein d'une interface générique pour répondre à un critère explicite sans raisonnement catégorique ou par inférence ni transformation de l'information. Peu d'étapes sont requises, et aucun sous-objectif ne doit être généré.
Niveau 1 (241-290)	Les tâches de ce niveau exigent habituellement l'utilisation d'applications technologiques largement accessibles et familières telles qu'un logiciel de courriel ou un navigateur Web. Peu de navigation, voire aucune, n'est nécessaire pour accéder aux informations ou aux commandes requises pour résoudre le problème. Le problème peut être résolu indépendamment du fait que le répondant connaisse et utilise ou non des fonctions et outils précis (par exemple une fonction de tri). Les tâches nécessitent peu d'étapes et un nombre minimal d'opérateurs. Sur le plan cognitif, le répondant peut facilement déduire l'objectif à partir de l'énoncé; la personne doit appliquer des critères explicites pour résoudre le problème; et il y a peu d'exigences de contrôle (la personne n'a pas besoin par exemple de vérifier si elle a fait appel au procédé approprié ou si elle s'est approchée de la solution). Le repérage du contenu et des opérateurs peut être

	effectué à l'aide d'une mise en correspondance simple. Seules des formes simples de raisonnement notamment la mise en correspondance d'items avec des catégories précises sont requises; il n'est pas nécessaire de mettre en contraste ou d'intégrer les informations.
Niveau 2 (291-340)	Les tâches de ce niveau exigent habituellement l'utilisation d'applications technologiques à la fois génériques et plus spécifiques. Le répondant peut avoir à se servir par exemple d'un nouveau formulaire en ligne. La navigation entre les pages et les applications est nécessaire pour résoudre le problème. L'utilisation d'outils (par exemple une fonction de tri) peut faciliter la résolution du problème. La tâche peut donner lieu à des étapes et à des opérateurs multiples. En ce qui concerne les processus cognitifs, le répondant peut avoir à définir l'objectif du problème même si les critères auxquels il faut satisfaire sont explicites. Les exigences de contrôle sont plus élevées. Il se peut que des résultats inattendus soient obtenus ou que des impasses se présentent. La tâche peut nécessiter d'évaluer la pertinence d'un ensemble d'items pour écarter les éléments de distraction. L'intégration et le raisonnement par inférence peuvent être nécessaires.
Niveau 3 (341-500)	Les tâches de ce niveau exigent habituellement l'utilisation d'applications technologiques à la fois génériques et plus spécifiques. La navigation entre les pages et les applications est nécessaire pour résoudre le problème. L'utilisation d'outils (p. ex., une fonction de tri) est nécessaire pour s'approcher de la solution. La tâche peut donner lieu à des étapes et à des opérateurs multiples. En ce qui a trait aux processus cognitifs, le répondant peut avoir à définir l'objectif du problème. Les critères auxquels il faut satisfaire peuvent être explicites ou non. Il y a habituellement des exigences de contrôle élevées. Il est probable que des résultats inattendus soient obtenus et que des impasses se présentent. La tâche peut nécessiter d'évaluer la pertinence et la fiabilité des informations pour écarter les éléments de distraction. L'intégration et le raisonnement par inférence peuvent dans une grande mesure être nécessaires.

Source : OCDE (2013).

Le PEICA a également été la première enquête mondiale sur l'alphabétisation et les compétences qui a fait appel à des tests adaptatifs informatisés (c.-à-d. orienter des personnes qui passent les tests vers des questions appropriées en fonction de leur rendement aux questions précédentes) pour améliorer l'efficacité. Étant donné que les répondants devaient avoir un niveau pratique d'utilisation de l'ordinateur pour effectuer l'évaluation complète à l'aide d'un ordinateur, un document papier contenant seulement les évaluations en lecture et en calcul a été remis à ceux qui n'avaient pas ou très peu d'expérience dans l'utilisation des ordinateurs. Sinon, les répondants remplissaient l'enquête à l'aide d'un appareil informatique (ce qui comprend la partie sur la RP-EHT) sous la supervision de l'intervieweur.

Les évaluations du PEICA ont été conçues selon l'hypothèse voulant que le test durerait en moyenne 60 minutes. Toutefois, l'évaluation n'était pas chronométrée, et il était attendu que certains répondants aient besoin de plus de temps pour compléter l'enquête. Le volet papier de l'évaluation comprenait un examen de base de 10 minutes sur les compétences en alphabétisation et en calcul. Les répondants qui ont obtenu un rendement égal ou supérieur à un certain seuil se sont vu assigner au hasard un groupe d'items portant sur l'alphabétisation ou le calcul d'une durée de 30 minutes, suivi d'une évaluation de 20 minutes des diverses compétences. Les personnes qui se situaient sous le seuil ont été évaluées pour mesurer leurs compétences en lecture.

Le volet informatisé de l'évaluation était similaire. Les répondants ont d'abord été évalués en fonction d'une section centrale estimative informatisée composée de deux étapes de cinq minutes. Un mauvais résultat à l'une ou l'autre des étapes entraînait le passage aux versions papier. Les répondants qui ont obtenu un rendement adéquat aux deux étapes de la section principale ont passé l'évaluation informatisée complète. Les niveaux de questions posées ont été déterminés en fonction de la compétence évaluée de chaque répondant à la première étape de l'évaluation informatisée (tests adaptatifs).

Pour ce qui est de la psychométrie, les évaluations du PEICA ont aussi été créées à l'aide de la TRI, le pointage de chaque domaine a été présenté comme 10 valeurs plausibles pour chaque individu. Le tableau suivant présente l'imprécision de la mesure jaugée par le minimum, le 10^e, le 50^e, le 90^e centile et le maximum de l'écart-type individuel des valeurs plausibles. Dans la majorité des cas, les évaluations des répondants étaient précises à l'intérieur d'un niveau.

Tableau 6 Résumé de l'écart-type individuel des valeurs plausibles dans les évaluations du PEICA

Domaine	Minimum	10 ^e centile	50 ^e centile	90 ^e centile	Maximum
Alphabétisation	2,5	9,8	15,4	24,8	60,1
Calcul	3,9	10,8	17,1	28,0	66,4
RP-EHT	3,5	10,6	16,3	23,8	47,5

Remarque : Calculs réalisés par la SRSA à partir des microdonnées du PEICA.

L'ensemble complet des évaluations du PEICA est disponible sur le site Éducation et compétences en ligne de l'OCDE : <http://www.oecd.org/skills/ESonline-assessment/fr/aproposededucationetcompetencesenligne/>. Cet outil est utilisé par le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur dans le cadre de l'Initiative des aptitudes essentielles chez les adultes. Le prix varie de 5 € à 11 € par évaluation, selon le nombre d'évaluations et la trousse d'évaluation.

Si une évaluation sur mesure est requise, il est possible de demander à Statistique Canada de réaliser une enquête adaptée qui inclut des questions d'évaluation du PEICA. Cependant, le prix est incertain et, encore une fois, le délai d'exécution entre la conception de l'enquête, la collecte des données et le traitement après la collecte est de plus d'un an, ce qui limite l'utilité de ce genre d'enquête sur mesure.

Il pourrait être plus facile de faire appel à ETS pour effectuer des évaluations personnalisées, puisque ce groupe a participé à l'élaboration des outils d'examen utilisés dans le cadre du PEICA ainsi que de l'EIAA et de l'ELCA.

Tests et évaluations d'Educational Testing Services

Grâce à son expertise dans l'élaboration de tests portant sur les compétences « de base » en alphabétisation, l'ETS a fourni des produits à usage général d'évaluation de l'alphabétisation et des

compétences. Jusqu'en 2010, il y a eu une évaluation en ligne de l'alphabétisation appelée Évaluation canadienne de littératie (ECL) qui mesurait les compétences en alphabétisation d'une personne en fonction des échelles de l'EIAA. L'ECL a été créée à l'époque avec l'aide de la Direction de la politique d'apprentissage de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC) pour devenir un test d'auto-évaluation canadien fondé sur l'EIAA et l'EIACA, offert en anglais et en français. Les propriétés psychométriques de l'évaluation n'ont pas été divulguées, bien qu'il soit raisonnable de supposer que l'ETS a appliqué les mêmes méthodologies et les mêmes éléments de test que ceux qui avaient été utilisés pour élaborer l'EIAA et l'ELCA.

L'ECL consistait en un ensemble de questions de base et trois ensembles de tâches d'alphabétisation : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la compréhension de textes au contenu quantitatif. Le test durait environ 90 minutes, mais il n'y avait pas de limite de temps. Les notes décrivaient les forces et les faiblesses d'une personne en ce qui concerne les types de tâches d'alphabétisation qu'elle pouvait accomplir. Les notes pouvaient être utilisées pour caractériser la performance d'une personne par rapport aux résultats à l'échelle nationale et mondiale. Toutefois, l'ECL ne visait pas à tester le matériel didactique ou l'apprentissage du curriculum et n'était pas très instructive pour les adultes qui avaient de la difficulté à lire.

Les organismes partenaires provinciaux qui souhaitaient collaborer avec RHDCC à l'ECL pouvaient signer une entente de recherche avec la Direction de la politique d'apprentissage et accepter de respecter le protocole de recherche afin que les données soient suffisamment fiables pour permettre les comparaisons entre les programmes, les politiques et les gens. L'entente de recherche (protocole d'entente) permettait aux organismes ou aux provinces de lier leur projet à leurs préoccupations stratégiques et de l'adapter à leurs besoins : il pouvait porter sur un secteur (p. ex., la construction), un groupe (p. ex., les chômeurs, les immigrants) ou un processus de leur choix. Il n'y avait aucune restriction quant au fournisseur de l'intervention. Les tests et les analyses ont été rendus disponibles dans le cadre de l'entente, mais tous les coûts de formation et de participation ont été assumés par l'organisme partenaire.

Les Figures 6 et 7 sont des saisies d'écran tirées de l'ECL. Il était nécessaire d'avoir Internet Explorer pour accéder à la plateforme à l'époque. Cependant, l'ECL n'a pas été mise à jour pour correspondre aux plus récentes technologies de navigation Web en 2010 et a été par la suite abandonnée en raison de l'incompatibilité. Il est difficile de savoir dans quelle mesure le contenu de l'ECL a été utilisé pour l'actuel indicateur de compétences essentielles d'EDSC, qui comprend des évaluations en ligne de la lecture, de l'utilisation des documents et du calcul (pour une description plus détaillée de l'indicateur des compétences essentielles, voir la page 42).

À l'heure actuelle, aux États-Unis, l'ETS a un produit d'évaluation en ligne nommé *WorkFORCE® Assessment for Cognitive Ability*. Cet outil sert à évaluer les compétences en compréhension de textes suivis, schématiques et au contenu quantitatif. Il a été créé en se fondant sur le travail d'ETS et des items des évaluations de l'alphabétisation de l'EIAA et de ses successeurs.

Figure 6 Exemples d'éléments d'évaluation de l'ECL sur la compréhension de textes suivis, de schémas et au contenu quantitatif

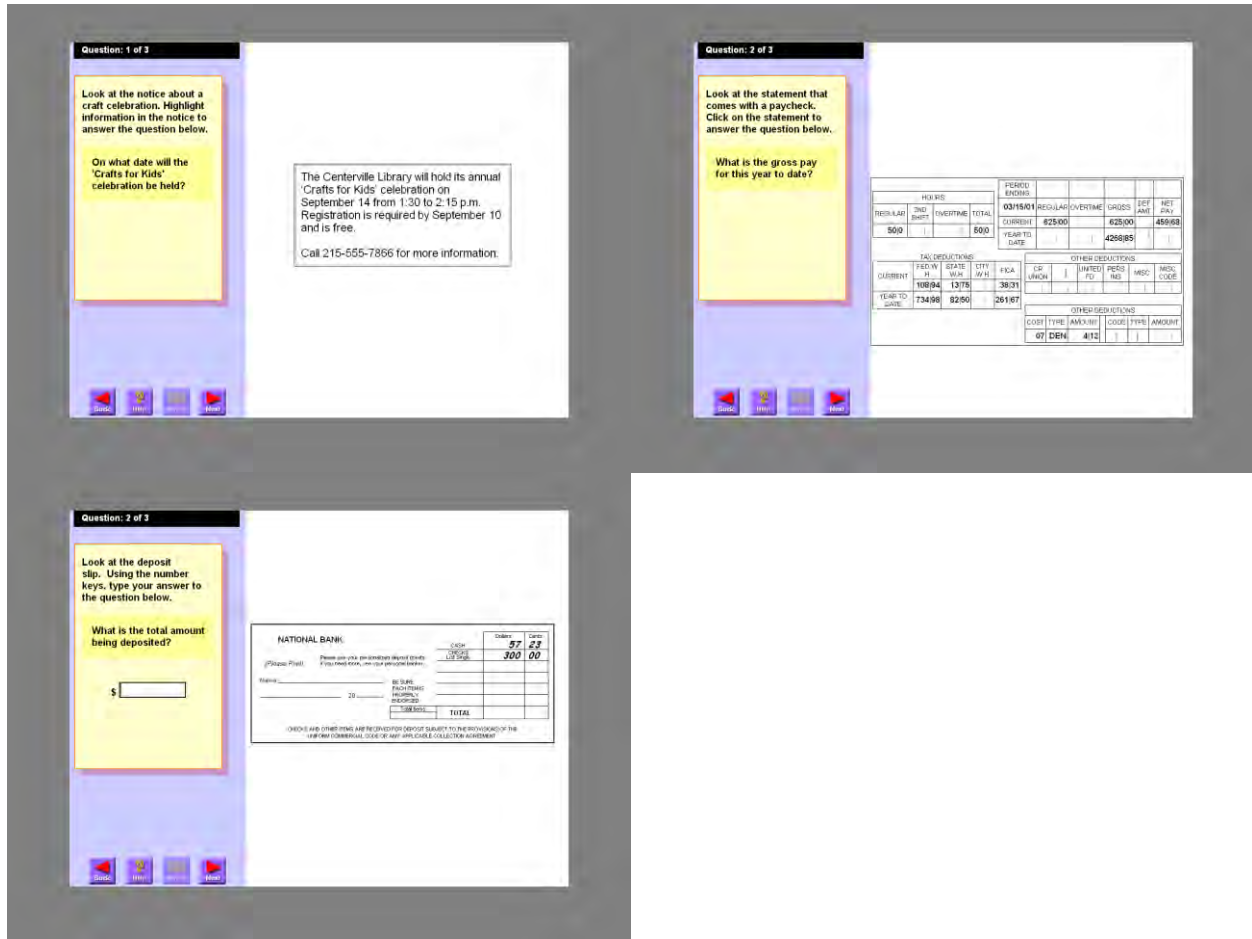
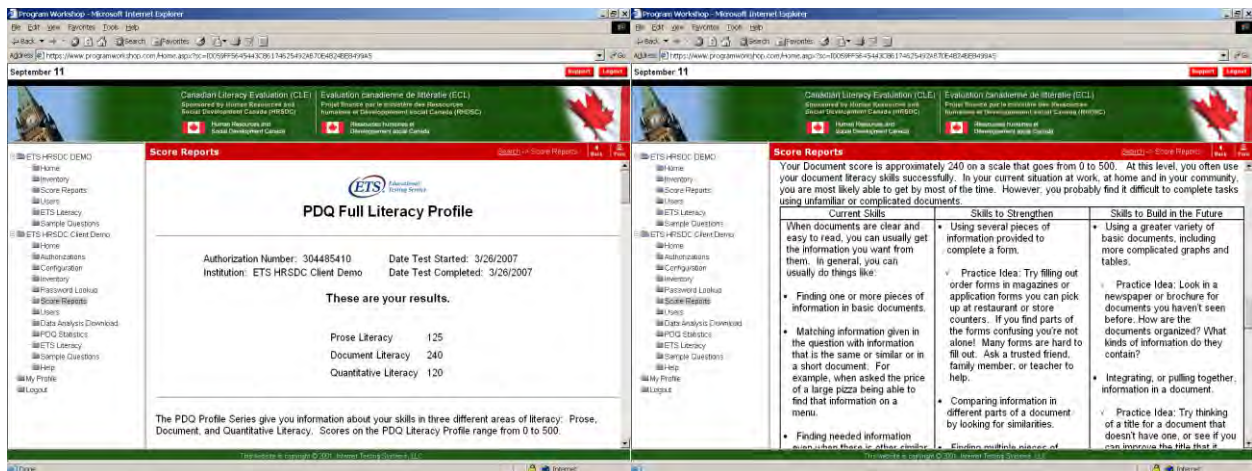


Figure 7 Exemple de rapport sur le score obtenu à l'ECL



Test des compétences essentielles dans le milieu de travail (TOWES) du Collège Bow Valley

Le TOWES mesure les compétences essentielles ou améliorant l'emploi dans trois domaines, soit la lecture, l'utilisation de documents et le calcul. Les créateurs de ce test ont utilisé les données recueillies pendant le Projet de recherche sur les compétences essentielles de RHDCC sur les tâches réalisées par les travailleurs au Canada. Son élaboration est quelque peu similaire à celle de l'EIAA, et les résultats des tests sont présentés selon un cadre fondé sur les niveaux de l'EIAA (même si certaines définitions des domaines se rapprochent davantage de celles de l'ECLA que de l'EIAA) et ils sont uniformes d'une profession à l'autre. La Figure 8 contient une question tirée d'un exemple de cahier d'examen fourni par le Bow Valley College (BVC).

Figure 8 Exemple de question tirée du TOWES

Problème portant sur le formulaire TD1

Consultez le formulaire Déclaration des crédits d'impôt personnels (TD1) à la page suivante.

Allan est un étudiant à temps plein au Bow Valley College. Il vient d'obtenir un emploi de barman pour l'un des hôtels locaux. Son nouvel employeur lui demande de remplir le formulaire TD1. Allan est célibataire et n'a pas de personne à charge. Il sera étudiant à temps plein pendant huit mois en 2001 et il déboursera 1 800,00 \$ pour ses frais de scolarité. Il n'a pas obtenu de bourses.

Question 1

Surlignez, encerclez ou soulignez les mots qui expliquent pourquoi le nouvel employeur d'Allan a besoin des renseignements du formulaire TD1 — Déclaration des crédits d'impôt personnels.

Question 2

Inscrivez les frais de scolarité et le montant relatif aux études d'Allan dans la case appropriée du formulaire TD1.

Question 3

Calculez le montant total de la demande d'Allan et inscrivez ce montant sur le formulaire.

Canada Revenue Agency
Agence du revenu du Canada

Déclaration des crédits d'impôt personnels pour 2019

Protégé B Une fois rempli
TD1

Lisez la page 2 de ce formulaire avant de le remplir. Votre employeur ou payeur utilisera ce formulaire pour déterminer l'impôt à retenir. Remplissez ce formulaire en vous basant sur l'information qui correspond le mieux à votre situation.

Nom de famille	Prénom et initiales(s)	Date de naissance (AAAA/M/JJ)	Numéro d'emploi
			12 069
Adresse		Code postal	Résidence aux non-résidents – Paye de résidence permanente
			Numéro d'assurance sociale

1. **Montant personnel de base** – Toute personne qui réside au Canada peut demander ce montant. Si vous allez avoir plus d'un employeur ou payeur en même temps en 2019, lisez « Plus d'un employeur ou payeur en même temps » à la page 2. Si vous êtes un non-résident, lisez « Non-résidents » à la page 2.
2. **Montant canadien pour enfants** – Un seul des parents pourra demander ce crédit de 2 200 \$ pour chaque enfant ayant une déficience en 2019 ou après, et l'enfant réside avec eux et tout au long de l'année. Si l'enfant ne réside pas avec ses deux parents tout au long de l'année, le parent qui a droit au « Montant pour une personne à charge admissible » à la ligne 8 pourra aussi demander le montant canadien pour enfants pour le même enfant âgé de moins de 18 ans.
3. **Montant en raison de l'âge** – Si votre revenu net pour l'année de toutes provenances sera de 37 790 \$ ou moins et que vous aurez 66 ans ou plus le 31 décembre 2019, inscrivez 7 484 \$. Si votre revenu net pour l'année se situera entre 37 790 \$ et 67 750 \$ et que vous voulez calculer un montant partiel, procurez-vous le formulaire TD1-W5, feuille de calcul pour la déclaration des crédits d'impôt personnels pour 2019, et remplissez la section appropriée.
4. **Montant pour revenu de pension** – Si vous recevez des paiements réguliers d'une caisse de retraite ou d'un régime de pension (soit les prestations ou régime de pensions du Canada ou du régime de retraite ou Québec, la pension de la Sécurité de la Vieillesse et le Supplément de revenu garanti), inscrivez le moins élevé des montants suivants : le montant estimatif de pension que vous recevez dans l'année ou 2 000 \$.
5. **Frais de scolarité (temps plein ou temps partiel)** – Si vous êtes un étudiant à l'université, au collège ou dans un établissement d'enseignement reconnu par Emploi et Développement social Canada et que vous paierez plus de 100 \$ de frais de scolarité par établissement, remplissez cette section. Si vous êtes un étudiant à temps plein ou partiel, inscrivez les frais de scolarité que vous paierez.
6. **Montant pour personnes handicapées** – Si, dans votre déclaration de revenus, vous demandez le montant pour personnes handicapées au moyen du formulaire T2201, Certificat pour le crédit d'impôt pour personnes handicapées, inscrivez 4 416 \$.
7. **Montant pour époux ou conjoint de fait** – Si vous subvenez aux besoins de votre époux ou de votre conjoint de fait qui demeure avec vous et que son revenu net pour l'année sera inférieur à 12 069 \$ (14 299 \$ s'il y a une déficience), inscrivez la différence entre ce montant et son revenu net estimatif pour l'année. Si son revenu net sera de 12 069 \$ ou plus (14 299 \$ ou plus s'il y a une déficience), vous ne pouvez pas demander ce montant. Dans tous les cas, si son revenu net pour l'année sera de 23 906 \$ ou moins et qu'il y a une déficience, allez à la ligne 9.
8. **Montant pour une personne à charge admissible** – Si vous n'avez pas d'époux ou de conjoint de fait et que vous subvenez aux besoins d'une personne qui vous est apparentée, qui demeure avec vous et dont le revenu net pour l'année sera inférieur à 12 069 \$ (14 299 \$ s'il y a une déficience) et que vous ne pouvez pas demander ce montant à la ligne 9, ou pour laquelle vous avez un revenu net estimatif de moins de 18 ans, inscrivez la différence entre ce montant et son revenu net estimatif pour l'année. Si son revenu net sera de 12 069 \$ ou plus (14 299 \$ ou plus s'il y a une déficience), vous ne pouvez pas demander ce montant. Dans tous les cas, si son revenu net pour l'année sera de 23 906 \$ ou moins et qu'il y a une déficience et est âgé de 18 ans ou plus, allez à la ligne 9.
9. **Montant canadien pour enfants naturels pour une personne à charge admissible ou époux ou conjoint de fait** – Si, à un moment quelconque de l'année, vous subvenez aux besoins d'une personne à charge admissible ayant une déficience (âgée de 18 ans ou plus) ou d'un époux ou d'un conjoint de fait ayant une déficience dont le revenu net pour l'année sera de 23 906 \$ ou moins, obtenez le formulaire TD1-W5 et remplissez la section appropriée.
10. **Montant canadien pour enfants naturels pour personnes à charge âgées de 18 ans ou plus** – Si, à un moment quelconque de l'année, vous subvenez aux besoins d'une personne de 18 ans ou plus ayant une déficience, lisez que l'époux ou le conjoint de fait ou la personne à charge admissible pour laquelle vous avez demandé un montant à la ligne 9, ou pour laquelle vous avez un revenu net estimatif de moins de 18 ans, inscrivez le montant que vous demandez. Si son revenu net pour l'année sera de 14 299 \$ ou plus (16 766 \$ ou plus s'il y a une déficience), vous ne pouvez pas demander ce montant. Si son revenu net pour l'année sera entre 14 299 \$ et 23 906 \$ et que vous voulez calculer un montant partiel, obtenez le formulaire TD1-W5 et remplissez la section appropriée. Vous pouvez demander ce montant pour plus d'une personne à charge âgée de 18 ans ou plus ayant une déficience. Si vous partagez ce montant avec un autre aidant naturel qui subvient aux besoins de la même personne à charge, obtenez le formulaire TD1-W5 et remplissez la section appropriée.
11. **Montants transférés de votre époux ou conjoint de fait** – Si votre époux ou conjoint de fait n'utilise pas son total admissible de ses montants (frais de scolarité, montant en raison de l'âge, montant pour revenu de pension, montant pour personnes handicapées) dans sa déclaration de revenus, inscrivez le montant qu'il n'utilise pas.
12. **Montants transférés d'une personne à charge** – Si une personne à votre charge n'utilise pas en totalité son montant pour personnes handicapées dans sa déclaration de revenus, inscrivez le montant qu'elle n'utilise pas. Si votre enfant à charge ou un de vos petits-enfants à charge ou celui de votre époux ou conjoint de fait n'utilise pas en totalité ses frais de scolarité dans sa déclaration de revenus, inscrivez le montant qu'il n'utilise pas.
13. **MONTANT TOTAL DE LA DEMANDE** – Additionnez les montants des lignes 1 à 12. Votre employeur ou payeur utilisera ce montant pour déterminer l'impôt à retenir.

TD1 F (15) [This form is available in English.] Page 1 de 2 **Canada**

Les créateurs du TOWES ont déclaré qu'afin de garantir la qualité de leurs évaluations, celles-ci correspondent aux lignes directrices sur la psychométrie qui sont reconnues mondialement. Les items d'évaluation de leur base de données sont confidentiels. Les chercheurs Yamamoto et Kirsch (2002) ont démontré que parmi les 412 questions évaluées (305 du TOWES et 107 de l'EIAA) à

l'époque, celles du TOWES étaient liées à celles de l'EIAA. L'étude de couplage et validation a montré que les questions du TOWES présentaient une très forte proportion de concordance avec la nouvelle notation (0,97), des effets non significatifs quant à l'ordre des items et des caractéristiques très similaires entre les items TOWES et de l'EIAA.

Puisque le TOWES a été créé à partir de la TRI, chaque résultat d'évaluation individuel peut être accompagné d'une erreur-type de mesure. La précision de l'évaluation sur papier dépend du degré de personnalisation requis. En général, plus l'évaluation est longue, plus la mesure est précise et plus l'erreur type est faible. De plus, les cahiers d'examen fournis par TOWES ciblent des niveaux précis de compétences. Par exemple, si la plupart des répondants devaient se classer au deuxième niveau, les cahiers d'examen du TOWES contiendront plus de questions de niveau 2 ou de niveaux proches de ce dernier. Un cahier de niveau 2 ne serait pas aussi précis pour évaluer une personne se classant au troisième ou au premier niveau, comparativement à d'autres cahiers destinés à ces niveaux de compétences.

La version en ligne du TOWES (appelée TOWES Prime) utilise des tests adaptatifs pour s'assurer que la précision de la mesure est adéquate (illustrée à la Figure 9, bien que la précision soit confondue avec l'« exactitude »). Il y a quatre niveaux de précision : TOWES Bases a un très haut niveau de précision avec une erreur de mesure attendue de ± 5 points, suivi de TOWES Précision à ± 10 points, et de Focus à ± 15 points. La version Locators est la moins précise avec une erreur de mesure attendue de ± 25 points (comparable au PEICA et à l'ELCA).

Figure 9 Précisions et utilisations typiques des produits TOWES Prime

Produit	Exactitude (erreur attendue)	Contextes représentés dans l'évaluation	Utilisation habituelle
Bases	Élevée (± 5)	Domaines cognitifs associés au traitement de l'information linguistique	Diagnostiquer les problèmes de lecture ou les défis qui affectent la capacité d'une personne d'apprendre à lire
Focus (Locators)	Faible (± 25)	Représentatif de la vie quotidienne et du lieu de travail, et peut être adapté à des contextes spécifiques (p. ex., champ pétrolier, industries de services, santé, éducation)	Tests sans conséquences importantes dont les résultats peuvent être utilisés avec d'autres renseignements pour orienter des décisions qui ont un impact sur les résultats d'une personne ou lorsque les résultats sont interprétés sous forme agrégée (p. ex., statistiques) afin de guider un processus décisionnel touchant un grand groupe de personnes.
Focus	Moyenne (± 15)		
Précision	Élevée (± 10)		Les tests à grands enjeux où les résultats sont la principale source d'information utilisée pour prendre des décisions qui affectent les résultats individuels.

Les créateurs ont affirmé que l'objectif de TOWES Prime est « de veiller à ce que les expériences d'évaluation donnent des résultats exacts et valides, un élément nécessaire à l'utilisation des données des tests pour prendre des décisions proactives » (Cartwright, TOWES & Murray, 2014).

En plus des résultats obtenus dans les domaines évalués de l'alphabétisation, les participants reçoivent également des « *rapports de séance* » qui portent notamment sur :

- le lieu de l'évaluation;
- la durée;
- la probabilité que le participant atteigne chacun des niveaux de compétence de l'OCDE;
- la marge d'erreur pour le score de l'EIAA;
- le pourcentage de questions correctes du participant, y compris un intervalle de confiance de 95 %.

Le document donne également un aperçu des échelles, une description plus longue du niveau de l'OCDE atteint et quelques suggestions pour s'améliorer, entre autres des liens vers un document de « recommandations d'apprentissage » qui est général pour chaque niveau de l'OCDE, y compris quelques conseils pédagogiques supplémentaires.

Les rapports administratifs accessibles sur le portail en ligne TOWES comprennent la date et le lieu de l'évaluation, la durée, le niveau de compétence de l'OCDE, le niveau de confiance en matière de classement de l'OCDE, le score et l'erreur type de l'EIAA et le pourcentage de bonnes réponses, avec un intervalle de confiance de 95 %.

La formation pour l'administration du test TOWES PRIME — appelée surveillance — est obligatoire, ce qui est semblable à l'administration de la version papier de TOWES. Cette formation est offerte en personne ou par conférence téléphonique et réunion en ligne. Les surveillants administrant les produits de TOWES PRIME doivent prendre part à une séance de formation intitulée *Introduction to TOWES PRIME* (Introduction à TOWES PRIME), et il est nécessaire d'obtenir l'*Invigilator Certification* (certification de surveillant) afin d'être autorisé à exercer cette fonction. Pendant le processus d'évaluation, chaque surveillant ne peut superviser plus de 20 clients à la fois, et la taille recommandée pour les groupes est de 15 personnes ou moins. Des surveillants supplémentaires doivent être présents pour les séances d'évaluation accueillant plus de 20 clients, dans le but de maintenir le ratio d'un surveillant pour un maximum de 20 clients.

Une fois le formulaire de consentement rempli, pour la première étape du processus d'évaluation, les surveillants guident les apprenants pendant un tutoriel et des questions pratiques pour TOWES PRIME. Le fait de répondre aux questions pratiques est considéré comme un indicateur nécessaire de compétences techniques et en alphabétisation suffisantes pour poursuivre l'évaluation. Dans les cas où des participants ne sont pas capables de terminer le test de pratique, TOWES recommande que ces derniers passent plutôt l'examen papier.

TOWES PRIME est administré par l'intermédiaire d'une plateforme en ligne qui exige que les ordinateurs exécutent le navigateur Web Google Chrome en mode kiosque. Ce mode empêche les

utilisateurs d'accéder à Internet pour d'autres raisons que l'évaluation et bloque les fonctions du système qui utilisent les combinaisons avec la touche Ctrl et les menus qui s'affichent lorsque vous cliquez avec le bouton droit de la souris offrant des fonctions comme la copie et le zoom. Ce choix technique vise à empêcher que les personnes qui possèdent des compétences en informatique avancées obtiennent un avantage non lié à leur niveau d'alphabétisation et de compétences essentielles et à éviter la confusion chez les personnes qui passent le test et qui ont un faible niveau de compétences en informatique. L'interface utilisateur de TOWES PRIME repose également une conception alternative pour le défilement dans le but d'en assurer la convivialité pour les participants ayant de faibles compétences informatiques.

Les questions de TOWES PRIME ne sont pas à choix multiples, mais exigent plutôt que les apprenants utilisent différents outils de réponse, p. ex., un outil de surlignage pour donner la bonne réponse, un outil de sélection qui permet de choisir la bonne réponse et un outil clavier pour entrer des réponses numériques ou textuelles.

L'évaluation de TOWES PRIME peut être entièrement adaptative, c.-à-d. qu'il est possible d'orienter les répondants vers des questions de niveau approprié en fonction des réponses aux questions précédentes. Les réponses peuvent être révisées et modifiées. Toutefois, changer une réponse n'aura pas d'impact sur la programmation adaptative qui a été utilisée jusqu'à ce point. Les questions sans réponse sont jugées incorrectes. Les participants sont autorisés à utiliser du papier, des crayons et des calculatrices, au besoin.

En 2015, la SRSA a réalisé un examen pour déterminer la possibilité d'utiliser TOWES PRIME Focus dans le contexte d'un projet particulier. Une portion non négligeable d'un petit échantillon de participants recrutés par la société de recherche dans un collège communautaire locale a eu des difficultés techniques lorsqu'ils ont essayé d'utiliser TOWES PRIME. La majorité des participants ayant un niveau de scolarité supérieur au diplôme d'études secondaires se sont classés au niveau de compétence 1 pour l'utilisation de documents (plus faible que prévu). Certains immigrants ont aussi eu une piètre performance à l'évaluation de TOWES PRIME comparativement l'autre test proposé. De plus, de façon inattendue, les résultats de l'évaluation n'ont pas permis de prédire les pratiques d'alphabétisation autoévaluées. L'exactitude de TOWES PRIME a peut-être été améliorée depuis l'examen mené par la SRSA, mais les utilisateurs potentiels devraient revoir les propriétés de l'évaluation sur le Web pour comprendre dans quels contextes elle serait applicable.

Évaluations des compétences **essentielles** et formation d'Essential Skills Group

Essential Skills Group (ESG) a créé des évaluations pour la lecture, l'utilisation de documents, le calcul, la communication orale et la rédaction. De façon semblable à l'EIAA, les évaluations ont été élaborées en se fondant sur la TRI, mais en fonction d'un modèle logistique de Rasch à un paramètre plus simple. Un document confidentiel fourni par ESG décrivait un plan visant à étendre le cadre psychométrique à un modèle logistique à trois paramètres. ESG a déclaré que la validation est un processus continu et que trois examens psychométriques ont été réalisés par différentes tierces parties pour la lecture, l'utilisation de documents et le calcul. Toutefois, il n'y a pas de documents publics sur la validation des évaluations. Plus précisément, les tendances observées dans les résultats d'évaluation de l'outil d'ESG correspondent de très près à celles établies dans

l'ELCA de 2003. Cette correspondance porte à croire que l'outil d'ESG possède un haut niveau de validité externe.

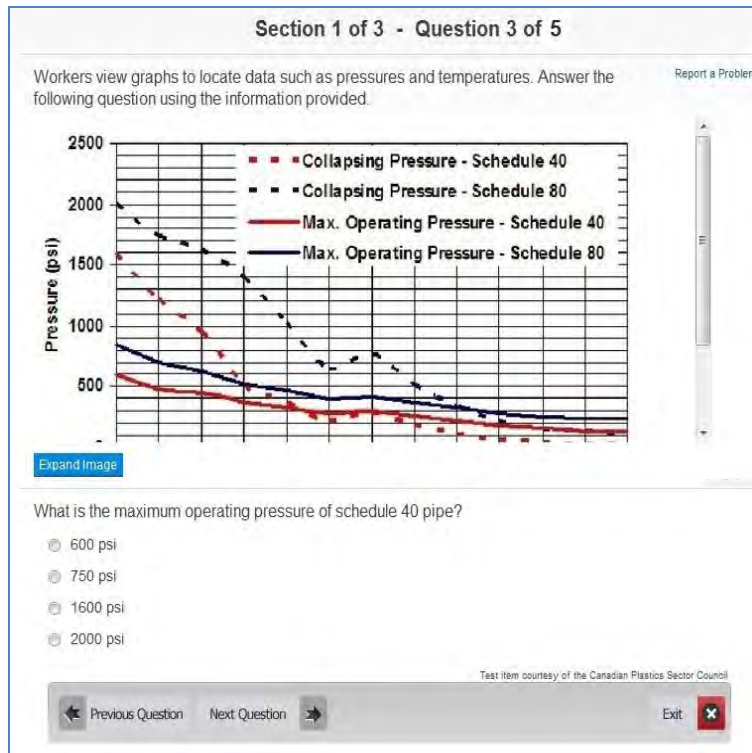
ESG compte un examen de compétence en rédaction (à l'aide d'un seul exercice) qui convient aux tests sans conséquences importantes dont les résultats sont utilisés uniquement à titre informatif. Cependant, les items d'évaluation n'ont pas été validés, et les propriétés psychométriques de l'examen de rédaction sont inconnues. La description des produits d'ESC qui suit met l'accent sur les évaluations validées pour la lecture, l'utilisation de documents et le calcul.

Les instructions sur l'administration des évaluations d'ESG des trois principales compétences essentielles se trouvent dans le « *ESG Test Administrator Guide* » (Guide de l'administrateur de tests d'ESG). Les participants sont invités à réaliser un test de pratique avant la séance d'examen. Les évaluations d'ESG sont administrées au moyen d'une plateforme compatible avec plusieurs navigateurs Web, dont Internet Explorer, Chrome, Safari, Firefox et Opera.

L'évaluation est constituée de questions à choix multiples (voir l'exemple de la Figure 10). Elle est adaptative, c'est-à-dire qu'elle incite les candidats à répondre à des questions de niveau approprié en fonction de leur rendement dans la section précédente. Cela dit, les participants peuvent réviser et modifier les réponses données dans une section, mais seulement avant qu'ils ne l'aient terminée. Les questions sans réponse sont jugées incorrectes. Les participants sont autorisés à utiliser du papier, des outils d'écriture et des calculatrices, au besoin. Le rôle de l'administrateur est simplement de veiller à ce que les apprenants aient accès aux ressources en lignes et de répondre aux questions au sujet du processus. En pratique, ce test peut être réalisé à distance, sans la présence d'un administrateur, s'il y a lieu, compte tenu des circonstances.

Les versions courtes de l'examen comptent aussi peu que 15 questions pour la lecture ou l'utilisation de documents (alphabétisation) et 24 questions pour le calcul. Les versions plus longues ont 30 questions pour la lecture ou l'utilisation de documents et 72 questions pour le calcul. Les évaluations ont été conçues pour des tests à enjeux moindres où les résultats peuvent être utilisés avec d'autres renseignements pour éclairer les décisions qui influent sur les résultats individuels (p. ex., besoin de formation, détermination du niveau de maîtrise) et où les résultats sont interprétés globalement pour guider les décisions concernant de grands groupes de personnes. Les évaluations ne visent pas à tester les compétences de certaines sous-populations, bien qu'il y aurait des travaux en cours pour la création d'outils destinés aux répondants ayant un niveau de compétences faibles.

Figure 10 **Exemple de question de l'évaluation d'ESG**



En général, les évaluations d'ESG sont conçues pour les répondants se classant aux niveaux de compétences 1 et 2. Les erreurs types de mesure pour une personne se situant au niveau 2 pour les examens courts se chiffraient à ± 29 , ± 29 et ± 24 points pour la lecture, l'utilisation de documents et le calcul. Les erreurs de mesure sont plus faibles lorsque des versions plus longues de chaque évaluation sont utilisées.

En 2015, la SRSA a réalisé une étude visant à déterminer la possibilité d'utiliser les évaluations d'ESG dans le contexte d'un projet précis. La plupart du temps, les résultats tirés de ces évaluations montrent la validité et les tendances attendues. Selon l'expérience de la SRSA, les évaluations d'ESG affichent généralement des notes plus élevées que celles de TOWES pour ce qui est de la limite inférieure de la fourchette, ce qui témoigne peut-être de l'accent mis par ESG sur la mesure du rendement des répondants moins compétents.

Évaluation des compétences essentielles en informatique indépendante de l'EIAA

En raison du manque d'outils d'évaluation pour mesurer la maîtrise de l'information, la culture informatique et l'alphabétisation technologique, la SRSA s'est associée avec des organismes comme SkillPlan et la Corporation au bénéfice du développement communautaire (CBDC) de Restigouche pour créer des items liés à l'évaluation de différentes compétences numériques. Par exemple, dans le cadre du le projet pilote Compétences numériques essentielles (CNE) au travail, la CBDC a créé

une plateforme de formation en ligne sur les compétences numériques grâce à laquelle les apprenants qui n'avaient pas indiqué le besoin d'améliorer leurs capacités numériques autoévaluées étaient dirigés vers un instrument où leurs connaissances et compétences pouvaient être corroborées par une évaluation objective basée sur leur rendement dans des situations d'apprentissage mises en contexte. Parallèlement, la SRSA a créé un outil d'évaluation comptant des items pour chacune des huit tâches numériques générales, couvrant ainsi un éventail d'activités numériques techniques et cognitives généralement réalisées en milieu de travail. Ces activités sont présentées dans le Tableau 7 et regroupées selon trois grandes catégories : utilisation; compréhension, et création ou communication. Ces tâches ont été déterminées en fonction de la documentation et des recherches disponibles, et validées au moyen d'une évaluation des besoins organisationnels (EBO) avec les employeurs participants au projet. L'EBO a aussi aidé à orienter la création et la contextualisation du programme de formation pour les professions dans quatre domaines où la recherche a révélé que les travailleurs des petites entreprises rurales avaient besoin de compétences numériques de base dans leur travail, à savoir les professions administratives, de service à la clientèle, liées à la production et liées aux opérations.

Tableau 7 Tâches et compétences numériques essentielles

N°	Description	Nombre de questions
	UTILISATION	
1	Consulter des documents en ligne ou à l'aide d'autres médias numériques	4
2	Utiliser des documents et des bases de données en ligne ou à l'aide d'autres médias numériques	2
3	Remplir des formulaires en ligne ou à l'aide d'autres médias numériques	3
	COMPRÉHENSION	
4	Effectuer des transactions commerciales en ligne	2
5	Effectuer des recherches dans les bases de données en ligne ou d'autres médias numériques pour trouver de l'information utile	3
6	Rechercher, trouver et choisir des informations sur Internet	2
	CRÉER OU COMMUNIQUER	
7	Utilisez un calendrier sur le Web ou d'autres médias numériques pour planifier des activités	2
8	Communiquer électroniquement avec des collègues, des fournisseurs et des clients (pour coordonner des activités professionnelles, etc.)	6

Chaque instrument d'évaluation compte une série de questions dont le niveau de complexité augmente. La complexité est mesurée à l'aide des concepts définis par des spécialistes pour des approches « ouvertes c. fermées » et « bien organisées c. mal organisée » : (1) les problèmes fermés ont des ressources et des solutions limitées, tandis ceux qui sont ouverts ont des ressources et des solutions illimitées; et (2) les problèmes bien organisés sont directifs et indiquent clairement à l'employé ce qu'il doit faire, tandis que ceux qui sont mal organisés sont moins précis quant à ce qui doit être fait. La Figure 11 ci-dessous illustre ces concepts, la complexité évoluant dans deux

directions : horizontalement de fermé à ouvert (1 à 3) et verticalement de bien organisé (niveau 1, Utiliser) à mal organisé (niveau 3, Créer). Regroupées, les questions indiquent des niveaux de complexité variant de 1 à 5, comme l'indiquent les cellules colorées de jaune. L'amplification de ces échelles de complexité est une autre dimension de la complexité numérique illustrée à la Figure 12, et la description de ces dimensions est présentée dans la première colonne.

Figure 11 Matrice de l'échelle de complexité de l'évaluation des CNE par la SRSA

(Les nombres dans les cellules jaunes indiquent le niveau de complexité)

		1	2	3
	1 UTILISER	Utiliser de l'information numérique à des fins de consultation uniquement par le biais d'instructions simples et d'actions répétitives en ayant recours à quelques applications technologiques simples bien établies dans un cadre de travail précis TÂCHE : CONSULTER DES DOCUMENTS SUR INTERNET OU À L'AIDE D'AUTRES MÉDIAS NUMÉRIQUES (P. EX., LETTRES, NOTES, MANUELS, ETC.). 1	Utiliser de l'information numérique pour exécuter une tâche simple au moyen d'instructions plus complexes, mais d'actions fixes à l'aide de plusieurs applications technologiques accessibles bien établies dans le cadre d'une tâche définie TÂCHE : UTILISER DES DOCUMENTS ET DES BASES DE DONNÉES SUR INTERNET OU D'AUTRES MÉDIAS NUMÉRIQUES (P. EX., CARNET D'ADRESSES, INVENTAIRES, LISTES DE FOURNISSEURS, ETC.). 2	Utiliser de l'information numérique pour effectuer plusieurs tâches non déterminées et compliquées par le biais nombreuses instructions complexes ou sans instructions et d'actions non précisées à l'aide d'applications technologiques complexes illimitées et non définies (choix) dans un contexte de tâches familières TÂCHE : REMPLIR DES FORMULAIRES SUR INTERNET OU À L'AIDE D'AUTRES MÉDIAS NUMÉRIQUES (P. EX., FACTURES, BONS DE COMMANDE, BORDEREAUX D'EXPÉDITION, ETC.). 3
	2 COMPRENDRE	Comprendre l'information numérique dans un but précis et simple au moyen d'instructions et d'exigences claires en utilisant quelques applications technologiques simples et bien connues dans un contexte de tâches moins précises. TÂCHE : EFFECTUER DES TRANSACTIONS COMMERCIALES EN LIGNE (P. EX., COMMANDE, PAIEMENT). 2	Comprendre et organiser l'information numérique pour des tâches simples au moyen d'instructions et d'exigences plus compliquées en utilisant plusieurs applications technologiques possibles (choix) dans le cadre d'une tâche partiellement définie TÂCHE : CHERCHER DES BASES DE DONNÉES SUR INTERNET OU DANS D'AUTRES MÉDIAS NUMÉRIQUES ET TROUVER DE L'INFORMATION UTILE (P. EX., LISTE DE FOURNISSEURS, QUANTITÉS, ETC.). 3	Comprendre et organiser l'information numérique pour effectuer des plusieurs tâches complexes et non définies au moyen de nombreuses instructions complexes ou en l'absence d'instruction et d'exigences en utilisant des applications technologiques non précisées et illimitées (choix) dans le cadre d'une tâche partiellement définie TÂCHE : RECHERCHER, TROUVER ET CHOISIR DE L'INFORMATION SUR INTERNET (C.-À-D. PRIX, POLITIQUES GOUVERNEMENTALES, RÈGLEMENTS, SPÉCIFICATIONS DE RÉPARATION DE L'ÉQUIPEMENT, ETC.). 4
	3 CRÉER ET FAIRE	Créer de l'information numérique pour un résultat établi ou des résultats fixes au moyen d'instructions simples et d'un processus accessible en ayant recours à quelques applications technologiques faciles à utiliser (choix) dans un cadre de tâches imprécises. TÂCHE : UTILISER UN CALENDRIER EN LIGNE OU D'AUTRES MÉDIAS NUMÉRIQUES (P. EX., ACTIVITÉS, RÉUNIONS, COMMANDES, ETC.). 3	Créer et analyser de l'information numérique pour plusieurs résultats attendus au moyen de nombreuses instructions plus compliquées, mais de processus simples (choix) en utilisant plusieurs possibles applications technologiques bien définies (choix) dans le cadre de tâches non définies. TÂCHE : COMMUNIQUER ÉLECTRONIQUEMENT AVEC DES COLLÈGUES, DES FOURNISSEURS ET DES CLIENTS POUR COORDONNER DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES. 4	Créer, analyser et communiquer de l'information numérique pour plusieurs résultats potentiels autosélectionnés au moyen de nombreuses instructions complexes ou de l'absence d'instructions en utilisant de multiples processus et applications technologiques indéterminés et illimités dans un contexte de tâches ouvertes non définies (choix). 5

Figure 12 Dimensions de la matrice **de complexité numérique pour l'évaluation** des CNE par la SRSA

Dimension de la complexité des tâches numériques	1 (faible)	2 (moyenne)	3 (élevée)
<p>Ordonnance d'exécution</p> <p><i>La clarté des <u>instructions</u> fournies et le nombre d'étapes à suivre pour exécuter la tâche</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Les instructions sont simples et précises. Les actions sont répétitives. 	<ul style="list-style-type: none"> La tâche est simple, mais les instructions comprennent plus d'étapes (trois à six étapes). Les actions sont déterminées. 	<ul style="list-style-type: none"> La tâche et les instructions sont complexes et comprennent plusieurs étapes (six étapes ou plus) ou il n'y a pas d'instructions. Les actions sont indéterminées.
<p>Résultats attendus</p> <p><i>La précision de l'<u>objectif</u> souhaité et son impact</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Le résultat est simple et clairement défini. Le résultat a un petit impact sur le milieu de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> Le résultat est moins précis (attendu, mais non défini). Le résultat a un impact considérable sur le milieu de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> Le résultat est imprécis (auto-sélectionné ou potentiel). Le résultat a beaucoup d'impact sur le milieu de travail.
<p>Compétences techniques et numériques :</p> <p><i>La complexité de l'application technologique et son degré de définition</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Quelques applications technologiques simples et définies. Les applications technologiques définies sont faciles à utiliser. 	<ul style="list-style-type: none"> Les applications technologiques sont moins définies, ce qui implique un choix. Les applications technologiques sont un peu plus difficiles à utiliser. 	<ul style="list-style-type: none"> Les applications technologiques sont indéfinies, entraînant ainsi un choix. Les applications technologiques sont difficiles à utiliser.
<p>Compétences numériques en traitement de l'information :</p> <p><i>Le niveau d'inférence nécessaire pour mener à bien la tâche, la qualité de la définition de l'information et la difficulté de son traitement</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Quelques informations numériques définies et simples à traiter. 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques éléments d'information numérique définis et plus complexes à traiter qui exigent un niveau d'inférence plus élevé. 	<ul style="list-style-type: none"> Plusieurs éléments d'information numérique indéfinis et complexes à traiter, ce qui exige un niveau élevé d'inférence.
<p>Contexte :</p> <p><i>L'<u>environnement</u> dans lequel la tâche est exécutée</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Précise. Défini. 	<ul style="list-style-type: none"> Moins précis. Moins défini. 	<ul style="list-style-type: none"> Imprécis. Indéfini.

L'évaluation compte 24 questions pour huit tâches. La notation comprend un score de complexité (fondée sur une matrice de complexité, qui représente une combinaison de deux échelles de complexité, soit ouverte ou fermée et bien organisée et mal organisée), un score lié à la description de la tâche (les nombres font référence à l'autre dimension de complexité) et les compétences requises pour bien exécuter la tâche.

Les propriétés psychométriques de l'évaluation du projet pilote par la SRSA n'ont pas été étudiées, par conséquent leur précision et validité externe sont inconnues. Malgré tout, la validité conceptuelle soit claire.

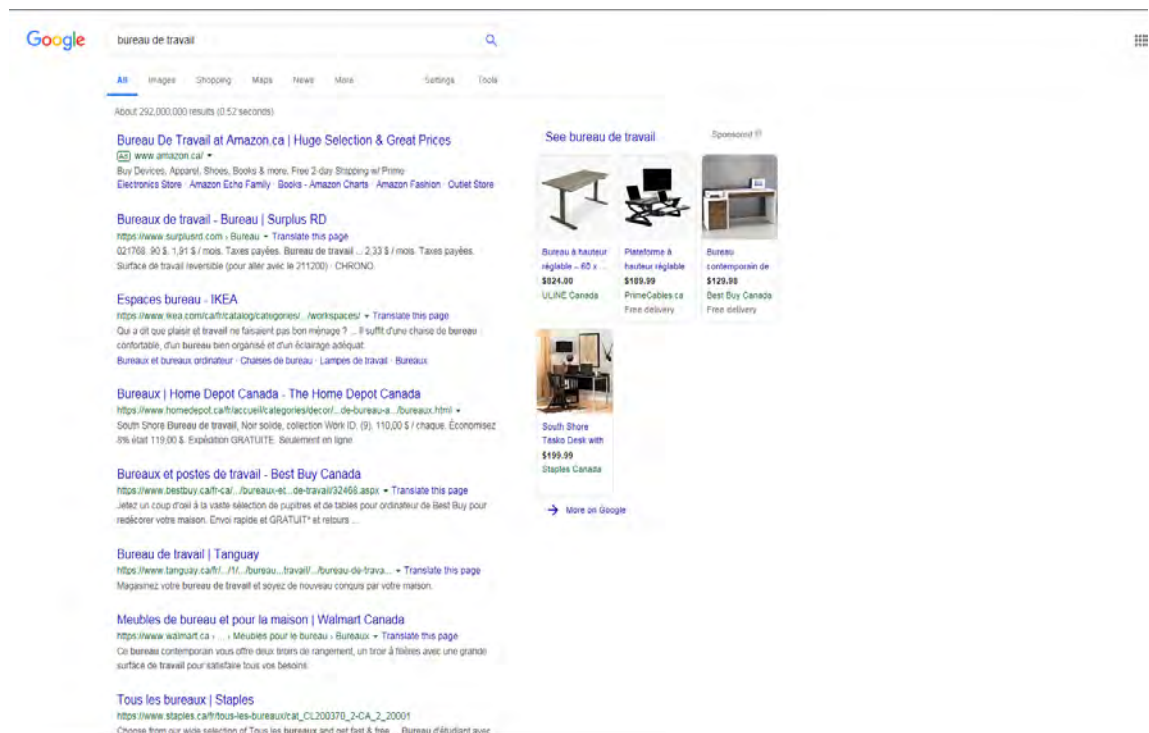
Exemple de questions de l'évaluation des CNE par la SRSA

Évaluation de la tâche 6 : trouver et choisir de l'information en ligne – version interactive

Question 1 (tâche 5)

Vous devez trouver les noms de deux magasins du mobilier de bureau au Canada. Chercher le mot « bureau de travail » dans un moteur de recherche comme Google. Trouver le site Web de deux magasins; puis fermer la fenêtre Internet.

- A. Une page Web apparaît d'abord, comme celle ci-dessous, avec la zone de recherche pour entrer les mots clés « bureau de travail ». Pour que cette partie soit correcte, le candidat doit saisir les données au bon endroit et appuyer sur le bouton Entrée.



- B. Cliquez sur un hyperlien et une page Web pour un magasin apparaît, comme ce qui suit. Entrez le nom du magasin dans une case de réponse (non affichée).

The screenshot shows the Engros website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Aide', 'English', and 'Trouver un magasin'. Below this is a search bar containing the word 'bureau'. The main content area displays three search results for desks:

- Star - Bureau pour ordinateur avec support pour unité centrale**: Article: 506356 / Modèle: KB 15-8956 WT. Price: 292,69 \$. Features: Surface de travail de couleur commercial de 1 po d'épaisseur, Surface en vinyle durable résistante à la chaleur et à l'humidité, Coins arrondis sécuritaires.
- Sauder - Bureau d'ordinateur, fini cerisier cannelé**: Article: 1013805 / Modèle: 406725. Price: 159,99 \$. Features: Tablette élevée pour moniteur/imprimante, Grande tablette coulissante pour imprimante avec glissières en métal et butées de sécurité, Rangement dédié pour tour vertical de l'unité centrale.
- Bestar - Bureau Flare en L avec étagère, brun Toscano**: Article: 102262 / Modèle: 80427-83. Price: 349,99 \$ (was 399,99 \$). Features: Surfaces de travail en mélamine de 3/4 po de qualité commerciale résistant aux égratignures, aux taches et aux brûlures, couleur décorative, Casson à un bras rotatif et un tiroir-classier qui permet un système de classement letter/legal. Le tiroir-classier est sur glissières à roulement à billes pour un fonctionnement silencieux.

- C. Cliquez sur un deuxième hyperlien et le site Web d'un autre magasin apparaîtra comme celui ci-dessous. Entrez le nom du magasin dans la case de réponse à côté du précédent (non affichée).

The screenshot shows the Home Depot website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Mon magasin: GLOUCESTER', 'Recherchez plus de 160 000 articles', and 'Mon compte'. Below this is a search bar containing the word 'Bureaux'. The main content area displays search results for desks:

- South Shore Bureau de travail, Noir solide, collection Work ID**: Article: 110,00 \$ / chaque. Économisez 3% (sur 110,00 \$). Expédition gratuite.
- Bestar Bureau d'ordinateur ent. Prestige +, 59,4po x 30,4po x 62,7po, rouge**: Article: 248,85 \$ / chaque. Expédition gratuite.
- South Shore Bureau d'ordinateur standard Work ID, 42po x 30po x 19,5po, blanc**: Article: 119,00 \$ / chaque. Expédition gratuite.
- South Shore Bureau d'ordinateur standard Gascony, 48po x 31po x 24po, noir**: Article: 199,00 \$ / chaque. Économisez 6% (sur 212,00 \$). Expédition gratuite.

- D. Si le candidat a entré les noms de deux magasins de meubles différents, il est réputé avoir donné la bonne réponse à la question.

Auto-évaluation objective - Indicateur des compétences essentielles du BACE

L'indicateur de compétences essentielles¹ fournit des évaluations objectives du calcul, de l'utilisation de documents et de la lecture aux chercheurs d'emploi et aux travailleurs qu'ils peuvent administrer eux-mêmes. L'indicateur offre des questionnaires à remplir avant et après une formation. Ces questionnaires contiennent différentes séries de questions pour aider les utilisateurs à mesurer leur amélioration après avoir participé à un programme de formation. Les tests sont divisés en trois niveaux (1 à 3). Il est recommandé aux candidats de commencer par le niveau 1, mais ils peuvent débiter avec n'importe quel niveau. Les questionnaires ne sont pas conçus pour être adaptatifs, c.-à-d. qu'ils n'orientent pas les répondants vers des questions appropriées au niveau en fonction de leur rendement dans la section précédente. Après avoir complété un test d'un niveau donné, les répondants peuvent choisir de passer au niveau supérieur ou inférieur à leur discrétion. Ils peuvent aussi obtenir un rapport de leurs résultats à la fin de chaque niveau montrant leurs bonnes et mauvaises réponses ainsi que l'explication de la bonne réponse de toutes les questions. Des exemples de questions de l'indicateur de compétences essentielles sont fournis à l'annexe B.

Autres évaluations des compétences essentielles **non liées à l'EIAA**

Communications and Math Employment Readiness Assessment (CAMERA)

Le système « Communications and Math Employment Readiness Assessment (CAMERA) » mesure le calcul, l'utilisation de documents, la lecture et la rédaction, car ces compétences correspondent au cadre sur l'alphabétisation et la formation de base de l'Ontario. Il est important de noter que contrairement aux autres évaluations décrites, CAMERA ne concorde pas avec les niveaux de compétences essentielles de l'EIAA (Preparatory Training Programs of Toronto, 2007). Ainsi, les résultats obtenus des évaluations CAMERA ne peuvent pas être comparés à ceux obtenus grâce à d'autres évaluations des compétences essentielles comme celles de TOWES ou de ESG.

Le principal avantage de CAMERA est sa convivialité. Il n'est pas intimidant pour les répondants, ce qui le rend approprié pour ceux qui ont vécu de mauvaises expériences en ce qui a trait à la scolarité et aux examens ou pour ceux qui ont quitté les bancs d'école depuis longtemps et ont besoin de temps pour s'adapter à un test en bonne et due forme. De plus, CAMERA représente un volet bien intégré d'un système de formation exhaustif, ce qui signifie que l'évaluation est étroitement liée à des activités de formations et est très pertinentes pour les apprenants et les formateurs. Quelques exemples de tâches CAMERA sont présentés à la Figure 13.

¹ Source : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/competences-essentielles/outils/indicateur-en-ligne.html>.

Figure 13 Exemple de tâches tirées de CAMERA – Rédaction, utilisation de documents

Sample A
Stage 1
SKILL: WRITING

At the lowest level, learners are asked to write a short note. They listen to the following prompt in order to decide what to write. Although the assessor is present to read the prompt to the learner, additional support is not provided.


Assessor Instructions:

Present the Response Sheet to the learner. Say:

While on break you notice that a cellphone was left behind in the lunchroom. Write a note to put on the bulletin board to inform your co-workers and to tell them to come see you if the cellphone is theirs.

Sample B
Stage 2
SKILL: DOCUMENT USE

By this stage learners can read comfortably at the sentence level. Learners read a prompt in order to complete this form independently. Assessors are present while learners work but do not provide assistance.



Greg's
Heating & Cooling

38528

Date: _____ Priority: 1 2

Client Information

Name: _____	
Address: _____	Intersection: _____
Home Tel: _____	Cell: _____

Nature of Problem

<input type="checkbox"/> No heat	<input type="checkbox"/> No A/C
<input type="checkbox"/> High wintertime electric bill	<input type="checkbox"/> High summertime electric bill
<input type="checkbox"/> Bad smell when running	<input type="checkbox"/> Unusual noises when running
<input type="checkbox"/> Unit won't shut off	<input type="checkbox"/> Water leak
<input type="checkbox"/> Pilot light goes off	<input type="checkbox"/> Thermostat won't maintain temp.

Other: _____

Call received by: _____

Priority 1: No heat/AC Priority 2: All other

Source: The CAMERA Booklet. <http://ptpcompass.ca/wordpress/wp-content/uploads/2016/06/CAMERA-E-Book.pdf> (en anglais seulement).

Auto-évaluation des neuf compétences essentielles

Les auto-évaluations des neuf compétences essentielles sont conçues pour être gérées par les apprenants dans le but de les aider à explorer et à mieux comprendre leur ensemble de compétences. Ces outils sont également destinés à être intégrés dans les parcours d'apprentissage des utilisateurs, car ils leur fournissent généralement non seulement un aperçu de l'état actuel de leurs compétences et capacités, mais aussi des suggestions sur la manière d'améliorer davantage leurs forces et de pallier leurs faiblesses. À la fin de ces évaluations, les utilisateurs reçoivent généralement un modèle à suivre ou un rapport de leurs résultats pour les encourager à réfléchir à leurs niveaux de compétences actuels, ainsi que des conseils sur la façon de mieux utiliser leurs compétences essentielles dans leur travail.

En raison de leur nature, ces auto-évaluations ne sont pas adaptées pour correspondre à un seul contexte industriel. Elles sont plutôt conçues pour s'appliquer à un vaste éventail de cadres de travail. Les utilisateurs visés sont des chercheurs d'emploi ou des travailleurs occupés au sein de plusieurs professions. Contrairement aux examens objectifs décrits à la section précédente, les évaluations présentées ci-dessous sont subjectives, c'est-à-dire qu'elles poussent les répondants à réfléchir sur leurs compétences et à faire état de leur niveau de compétences et d'habileté perçu pour effectuer des tâches exigeant ces compétences.

Indicateurs autoévalués de l'EIACA

L'EIACA, qui a succédé à l'EIAA, compte deux ensembles de questions auto-évaluatrices mesurant les compétences en lecture, en utilisation de documents et en calcul. Ces questions portent sur 1) la *confiance* dans l'application de ces compétences, ainsi que 2) la *fréquence* de leur utilisation. La SRSA a utilisé ces indicateurs pour mesurer les changements dans les compétences après des interventions visant leur perfectionnement (p. ex., les projets UPSKILL et Fondations), qui visent fondamentalement à accroître non seulement les connaissances sous-jacentes à ces compétences, mais aussi leur rendement et leur application dans des contextes multiples. Une confiance améliorée dans ces compétences est un bon indicateur de leur perfectionnement, tandis qu'un accroissement de la fréquence d'utilisation est un bon indicateur de changements dans la compétence sous-jacente.

Par exemple, en ce qui concerne les indicateurs de la *confiance*, les répondants doivent classer sur une échelle de cinq points s'ils sont en accord ou en désaccord avec des énoncés comme « J'ai les compétences en lecture de l'anglais dont j'ai besoin pour bien effectuer mon travail principal » (lecture). Pour ce qui est des indicateurs de la *fréquence*, les répondants devaient classer une échelle de six points dans quelle mesure ils effectuent des activités comme les suivantes en dehors de leur emploi principal : « Calculer les prix, les coûts ou les budgets » (calcul).

Outre les questions portant sur la situation professionnelle, l'évaluation compte aussi des questions sur le degré de confiance et la fréquence d'utilisation à l'extérieur du travail. Voici quelques exemples : pour les indicateurs de la confiance, les répondants classent dans quelle mesure s'ils sont en accord ou en désaccord avec des affirmations comme « Je me sens anxieux lorsque je calcule des montants comme les rabais, la taxe de vente ou les pourboires » (calcul) ou « La lecture est l'une

de mes activités préférées » (lecture). En ce qui a trait à la fréquence d'utilisation, la question précise que les répondants doivent indiquer s'ils réalisent souvent les activités suivantes hors de leur travail : « Lire ou utiliser des renseignements dans des journaux ou des magazines » (lecture ou utilisation de documents).

Évaluer la fréquence d'utilisation et le degré de confiance relativement aux compétences essentielles en dehors du cadre professionnel fournit des renseignements supplémentaires sur l'acquisition et la maîtrise des compétences. L'hypothèse de base relative aux interventions de perfectionnement des compétences est que les compétences acquises seraient utilisables dans d'autres contextes que le milieu professionnel. Dans les cas où la période entre les évaluations de référence et de suivi n'est pas assez longue pour noter des améliorations dans le degré de confiance et la fréquence d'utilisation dans le milieu de travail, une utilisation accrue des compétences à l'extérieur du contexte professionnel pourrait constituer un indicateur indirect valide de l'acquisition de compétences. Un exemple d'un ensemble complet de questions pour ces types d'évaluation, comme utilisé dans le projet UPSKILL de la SRSA, peut être consulté à l'annexe C.

Auto-évaluations du BACE pour les chercheurs d'emploi et les travailleurs

Les auto-évaluations du BACE pour les chercheurs d'emploi et les travailleurs² demandent aux apprenants de réfléchir à leurs expériences de travail et de vie et de présenter une évaluation subjective de leurs capacités d'effectuer un ensemble de tâches. Ces dernières visent à refléter les responsabilités professionnelles communes que les travailleurs ont tendance à assumer dans n'importe quel milieu de travail, peu importe l'industrie ou la profession. Les affirmations utilisées dans ces évaluations témoignent étroitement des comportements fondamentaux associés aux neuf compétences essentielles. Par exemple, pour évaluer les compétences en calcul, les répondants doivent indiquer, en fonction d'une échelle de trois points, soit « oui », « quelque peu » et « non », s'ils sont capables de « réaliser des calculs simples comme des additions ou des soustractions » ou « de noter des temps à l'aide d'horloges, de montres ou de chronomètres numériques ou réglementaires ». Le même format d'évaluation est utilisé pour les compétences non littéraires comme le travail d'équipe, la capacité de raisonnement et la formation continue. À titre d'exemple, voici des affirmations se trouvant dans l'évaluation du travail d'équipe : « Je peux organiser et coordonner mon travail avec celui des autres » et « Je peux faire preuve d'initiative en effectuant ce qui doit être fait avant qu'on me le demande ».

À la fin des évaluations des compétences, les répondants ont l'occasion de remplir une section sur le perfectionnement personnel, ce qui les aide à réfléchir sur leurs forces (en fonction de la colonne des « oui ») et leurs faiblesses (selon les colonnes « quelque peu » et « non »). Les instructions que les utilisateurs reçoivent au début des évaluations indiquent que s'ils choisissent « quelque peu » ou « non » pour plus de cinq indicateurs pour une même compétence, ils devraient envisager de perfectionner cette compétence. Ainsi, les utilisateurs peuvent se servir de cet outil pour recenser,

² Consulter la section sur les auto-évaluations à l'adresse suivante :
<https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/competences-essentielles/outils.html>.

de manière générale, les lacunes en matière de compétences qu'ils devraient tenter de pallier, sans plus de détails sur leurs niveaux de compétences spécifiques ou le contexte de leurs besoins en compétences. Les évaluations complètes des neuf compétences essentielles peuvent être consultées à l'annexe D.

Ces évaluations sont conçues dans le but de pouvoir être utilisées à plusieurs fins. Les utilisateurs qui veulent entrer sur le marché du travail peuvent s'en servir pour explorer les types d'exigences de base en matière de compétence pour réussir dans le monde professionnel. Les employés qui souhaitent perfectionner leurs compétences essentielles peuvent utiliser ces outils comme un point de départ pour découvrir ce qu'ils peuvent améliorer. Dans l'ensemble, les auto-évaluations du BACE sont des outils simples dont les chercheurs d'emploi et les travailleurs peuvent se servir pour mieux comprendre leurs compétences essentielles, mais elles ne sont pas conçues de manière à offrir le genre de complexité et de personnalisation qui permettrait un alignement plus étroit avec les besoins de formation des apprenants ou les besoins opérationnels des employeurs.

Passeport-compétences de l'Ontario

Les évaluations fondées sur le milieu de travail du Passeport-compétences de l'Ontario (PCO)³ sont conçues pour aider les travailleurs et les chercheurs d'emploi à en apprendre davantage sur les compétences essentielles et les habitudes de travail, leur permettant ainsi de mieux comprendre les pierres d'assise d'une carrière fructueuse. Les compétences du PCO sont classées de façon quelque peu différente de celle du cadre des compétences essentielles. Toutefois, d'un point de vue conceptuel, quinze des compétences et habitudes de travail du PCO correspondent à sept des compétences essentielles. Comme l'illustre le Tableau 8, la lecture, la rédaction, l'utilisation de documents et la communication sont définies de la même manière dans le PCO et dans le cadre des compétences essentielles d'EDSC. Pour ce qui est du calcul et de la capacité de réflexion, le PCO distingue explicitement divers aspects, en divisant le calcul en mathématiques monétaires, planification ou budgétisation et comptabilité, mesure et calcul, analyse des données et estimation numérique, et la capacité de raisonnement en planification et organisation des tâches professionnelles, prise de décision, résolution de problèmes, recherche de renseignements, et réflexion critique. Le PCO définit également le travail d'équipe comme l'une des habitudes de travail que tout le monde dans le milieu de travail doit avoir au lieu d'être une compétence avec des niveaux distincts de complexité en fonction desquels il est possible de progresser.

³ Consultez les sections « Tâches que j'effectue ou que j'ai effectuées au travail » et « Tâches du milieu de travail que je pense pouvoir effectuer » de la page Web suivante : <http://www.skills.edu.gov.on.ca/OSP2Web/EDU/SelfAssessmentTestHome.xhtml?commonTask=Y>.

Tableau 8 **Concordance entre les compétences essentielles de PCO et celles d'EDSC**

Compétences essentielles d'EDSC	Compétences essentielles et habitudes de travail de PCO	Définition des compétences de PCO
Lecture	Lecture	La compréhension de textes composés de phrases et de paragraphes
Rédaction	Rédaction	La préparation de documents écrits à diverses fins
Utilisation de documents	Utilisation de documents	L'utilisation d'étiquettes, de listes, d'affiches, de diagrammes, de tables, de tableaux, de formulaires et d'autres documents semblables
Calcul	Calcul ⁴	
	Calculs monétaires	L'utilisation de compétences en mathématiques pour effectuer des transactions financières, telles que gérer de l'argent comptant, préparer des factures et faire des paiements
	Planification budgétaire et comptabilité	La planification pour une utilisation optimale du temps et de l'argent ainsi que la surveillance de l'utilisation du temps et de l'argent
	Mesures et calculs	La mesure et le calcul des quantités, des aires, du volume et des distances
	Analyses de données	La collecte et l'analyse de données numériques
	Calcul approximatif numérique	La production d'estimations numériques
Communication orale	Communication verbale	L'utilisation de la parole à diverses fins
Capacité de raisonnement	Capacité de raisonnement ⁵	
	Planification et organisation du travail	La planification et l'organisation de son propre travail
	Prise de décisions	La prise de décisions de tout genre, en se fondant sur des informations appropriées
	Résolution de problèmes	L'identification et la résolution des problèmes
	Recherche de renseignements	L'utilisation de diverses sources, notamment des textes écrits, des gens, des bases de données informatisées et des systèmes d'information

⁴ Le PCO énumère séparément les cinq compétences liées au calcul et les cinq qui sont liées à la capacité de raisonnement, mais les constructions comportementales qui sous-tendent ces compétences sont semblables à celles d'EDSC pour ce qui est du calcul et de la capacité de réflexion.

Compétences essentielles d'EDSC	Compétences essentielles et habitudes de travail de PCO	Définition des compétences de PCO
	Pensée critique	Établir des jugements en se basant sur des critères pour évaluer des idées ou des renseignements et les conséquences qui s'en suivent
Travail d'équipe	Travail en équipe	Collaborer volontiers avec les autres Témoigner du respect à l'égard des idées et opinions des autres Assurer la responsabilité de sa part du travail Contribuer à l'équipe en partageant renseignements, ressources et expertise

Deux types d'auto-évaluation pour un contexte professionnel sont présentés dans le PCO. Les évaluations génériques des tâches en milieu de travail demandent aux gens s'ils pensent qu'ils peuvent accomplir les tâches qui sont généralement attendues des employés dans la plupart des emplois. Nous mettrons l'accent sur ces évaluations génériques dans cette section et nous reviendrons sur le PCO dans une section ultérieure qui décrit les évaluations qui sont contextualisées en fonction des compétences professionnelles particulières requises.

À l'exception du travail d'équipe, les auto-évaluations génériques des compétences du PCO montrent aux répondants et leur demande de réfléchir : « Est-ce que je crois pouvoir accomplir cette tâche? » Voici un exemple de tâche pour l'utilisation de documents : « Interpréter les données à partir de différents graphiques. Par exemple, étudier des graphiques linéaires des heures travaillées et des frais engagés. Interpréter les graphiques afin de déceler des tendances comme l'accroissement des coûts de la main-d'œuvre. » Le niveau de complexité de chaque tâche est indiqué à la fin de la description de cette dernière. La tâche Utilisation de documents décrite ci-dessus est une tâche de niveau 3, selon le PCO. Pour chaque niveau de compétence, deux à cinq tâches sont incluses dans les évaluations.

Le travail en équipe, qui concorde avec le travail d'équipe, est évalué au moyen d'une échelle comptant plusieurs indicateurs. Les répondants doivent classer sur une échelle de 1 à 4 comment des affirmations comme celles qui suivent décrivent ce qu'ils font au travail : « Je collabore avec mon superviseur et mes collègues pour accomplir le travail » ou « J'écoute respectueusement les idées des autres, même si je ne suis pas d'accord avec eux. » Contrairement aux autres compétences, aucun niveau de complexité n'est associé au travail en équipe. Des exemples complets de toutes les évaluations peuvent être consultés à l'annexe E.

À la fin des évaluations, les répondants obtiennent un rapport de leurs résultats précisant leurs niveaux de compétence, en fonction du nombre de tâches qu'ils pensent pouvoir réaliser au sein de chacun des niveaux. Ces rapports ne constituent qu'un simple résumé pour aider les répondants à voir rapidement un compte rendu de leurs évaluations. Il leur revient d'interpréter les résultats, de comprendre leurs lacunes en matière de compétences, de préparer un plan de formation pour

perfectionner leurs compétences et de réévaluer leurs compétences après avoir suivi une formation afin de consigner toute amélioration ou d'évaluer l'efficacité de leur plan de formation.

Évaluations des compétences essentielles dans le contexte de l'industrie

Depuis le début des années 2000, il existe un consensus croissant dans le domaine de l'alphabétisation des adultes et de la formation axée sur les compétences essentielles selon lequel les approches mettant l'accent sur « l'apprentissage en contexte » et « l'apprentissage par la pratique » sont plus efficaces que les approches académiques générales. Par conséquent, il y a eu une transition vers des modèles de programme qui assurent la prestation de la formation axée sur l'alphabétisation et les compétences essentielles dans le contexte des compétences propres à l'industrie. Il en a résulté un nombre croissant d'évaluations qui mesurent l'amélioration des compétences des participants après la formation et qui documentent les données pour l'examen de ces programmes. Par rapport aux évaluations génériques, l'une des principales différences de ces évaluations est que les compétences essentielles sont représentées comme les capacités sous-jacentes que les travailleurs utilisent afin de bien accomplir leurs tâches quotidiennes pour leur métier. En général, ces évaluations dans le contexte de l'industrie sont conçues avec une certaine participation des employeurs et des intervenants de l'industrie. Les points de vue de ces derniers sont intégrés aux évaluations afin de faire état des compétences dont ils ont besoin au sein de leurs effectifs.

Les évaluations qui sont mises en contexte par rapport aux situations professionnelles d'industries particulières peuvent varier en fonction de leur degré d'harmonisation avec les besoins en compétences professionnelles. À l'une des extrémités du spectre, il y a les évaluations qui sont conçues en fonction de descriptions de tâches génériques dans les profils de compétences essentielles créés par EDSC pour plus de 350 professions. Ces évaluations peuvent être utilisées par les travailleurs exerçant ces professions dans n'importe quelle entreprise, peu importe la taille, la trajectoire de croissance, l'emplacement et les autres caractéristiques organisationnelles. À l'autre extrémité du spectre, il y a des évaluations qui sont le résultat du processus complexe des évaluations des besoins organisationnels (EBO), en vertu desquelles les propriétaires, les gestionnaires et les travailleurs ayant différents niveaux d'ancienneté au sein de l'organisation fournissent des renseignements sur les besoins organisationnels, les lacunes en matière de performance et de compétences ainsi que les besoins de formation dans le milieu de travail. Les types d'évaluations qui découlent de ce processus correspondent généralement plus étroitement aux besoins précis de l'organisation. Certaines de ces évaluations peuvent même intégrer directement des documents authentiques du milieu de travail dans des questions.

Il existe également des évaluations guidées par l'industrie qui se situent entre les deux extrémités du spectre et qui comptent une combinaison de critères spécifiques et génériques de compétences essentielles intégrés aux mesures des tâches professionnelles. Un exemple de ce type d'évaluations, dont il sera question plus en détail ultérieurement, est un ensemble d'examens créé pour différentes industries à partir d'une banque de tests commune. Les créateurs des tests ont, dans un premier temps, conçu une banque de 45 000 questions mesurant les compétences essentielles de façon générale. Par la suite, ils ont collaboré avec différentes industries pour comprendre les besoins en matière d'évaluation des utilisateurs issus de l'industrie. Lorsqu'ils ont eu recueillis

suffisamment de données, ils ont passé en revue leur banque de tests afin de choisir, modifier et adapter des questions, intégrant ainsi un certain degré de mise en contexte dans les questions dans le but de répondre aux exigences professionnelles des industries. Orientées par les différentes industries, les évaluations qui ont découlé de ce processus affichent divers degrés de mise en contexte, mettant en lumière des lacunes en matière de performance ainsi que des besoins de compétences et de formation avec différents niveaux de détails et de spécificité.

Le reste de cette section décrit deux évaluations existantes des compétences essentielles qui sont mises en contexte pour l'industrie. La SRSA a examiné ces évaluations au moyen d'une analyse environnementale et de consultations avec des experts du domaine. Il sera question de deux types d'évaluation. Dans un premier temps, des outils qui évaluent objectivement les répondants au moyen de question qui ont de bonnes et de mauvaises réponses clairement définies ou à l'aide d'observations utilisant des critères normalisés de l'industrie. Ensuite, nous décrirons les évaluations qui sont de nature plus subjective, qu'il s'agisse de mesures auto-évaluées ou d'indicateurs fournis par l'employeur.

Évaluations objectives et à l'aide d'expert des compétences essentielles dans le contexte de l'industrie

Les évaluations faisant partie de cette catégorie sont conçues pour déterminer de façon objective les niveaux de compétences des répondants. Cette catégorie comprend le type d'auto-évaluation dans le cadre de laquelle les répondants doivent répondre à des questions dont les bonnes et mauvaises réponses sont clairement définies. Les évaluations présentées dans cette section peuvent également être fondées sur des opinions objectives ou des impressions éclairées d'experts examinateurs qui observent et jugent des personnes dans leur milieu de travail naturel. L'une des principales caractéristiques de ces évaluations est qu'elles utilisent des grilles de réponses ou des rubriques de rendement bien définies et prédéterminées pour évaluer les compétences et le rendement des candidats aux examens.

Évaluations fondées sur le TOWES du *Bow Valley College*

En plus de la série générale de tests sur la lecture, l'utilisation de documents et le calcul (décrite dans une section précédente), les créateurs de TOWES ont également travaillé avec divers secteurs et industries pour créer un ensemble d'évaluations propriétaires adaptées aux différents contextes industriels. Pour mieux comprendre ces évaluations, en conjonction avec notre propre examen de la documentation et analyse de l'environnement, la SRSA a également réalisé une entrevue approfondie avec un représentant du BVC qui a participé à la conception et à la mise à l'essai de ces évaluations. Vous trouverez à l'annexe I une copie du protocole d'entrevue. Cette entrevue visait à découvrir comment le BVC a créé ces évaluations, en mettant particulièrement l'accent sur l'élaboration d'évaluations des compétences essentielles non techniques comme la communication orale, la capacité de raisonnement et le travail d'équipe. Il a également été question de savoir si ces mesures ont été mises à l'essai et validées sur le terrain et dans quels contextes elles pourraient être utilisées (p. ex., en classe, en milieu de travail, avant ou après la formation, etc.).

Le BVC a travaillé en étroite collaboration avec des intervenants de l'industrie et des employeurs pour créer les tests de la Série sectorielle évaluant les compétences en lecture, en utilisation de documents et en calcul nécessaires pour un emploi sécuritaire et productif au sein d'industries précises. Ces tests intègrent de véritables documents utilisés en milieu de travail afin de déterminer dans quelle mesure les répondants possèdent les compétences nécessaires pour effectuer les tâches quotidiennes que doivent typiquement réaliser les travailleurs dans ces industries. Par exemple, les tests pour le secteur de la fabrication comptent des questions relatives à des dessins d'assemblage, à des schémas ainsi qu'à des règlements et des manuels de sécurité. Les tests de la Série sectorielle sont également adaptés aux différentes exigences en matière de niveaux de compétences des industries. Par exemple, l'évaluation pour le secteur de santé cible les niveaux de compétences 2 et 3 tandis que celle destinée aux professionnels du transport met l'accent sur les niveaux de compétences 3 et 4.

À ce jour, les évaluations sectorielles suivantes ont été élaborées :

- L'examen TOWES pour la fabrication (FMF) : l'évaluation FMF mesure les compétences de niveaux 2 et 3 et est plus adaptée aux opérateurs de machine, aux assembleurs ou aux travailleurs dans des usines ou des ateliers d'usinage. L'évaluation FMF porte sur la lecture, l'utilisation de documents et le calcul et a été conçue dans le but de poser des questions sur les dessins d'assemblage, les schémas, ainsi que les manuels de sécurité et les règlements.
- L'évaluation TOWES nommée Bureau et administration (FAM) : cette évaluation mesure les compétences de niveau 2 et 3 et convient mieux aux commis, aux réceptionnistes et aux personnels de saisie de données ainsi qu'aux travailleurs dans des entreprises, des organismes à but non lucratif et des établissements publics. L'évaluation FAM porte sur la lecture, l'utilisation de documents et le calcul et a été créée en intégrant des manuels d'équipement de bureau, des notes d'information et des politiques administratives afin de mettre les questions en contexte.
- L'évaluation TOWES pour l'apprentissage (FAP) : cette évaluation mesure les compétences de niveau 2 et 3 et est plus adaptée aux apprentis et aux personnes se préparant à suivre une formation d'apprenti dans les métiers industriels. L'évaluation porte sur la lecture, l'utilisation de documents et le calcul et comprend des questions sur la mesure et le calcul, la lecture et l'utilisation de permis de travail, de schémas et de codes.
- L'évaluation TOWES pour l'industrie de l'aérospatiale (AÉR) : cette évaluation mesure les niveaux de compétences 2 et 3 et est mieux adaptée aux travailleurs des services, de maintenance et d'assemblage dans le domaine de l'aviation. L'évaluation porte sur la lecture, l'utilisation de documents et le calcul et elle comprend des procédures de travail, des fiches de données de sécurité (FDS) et des références aux outils.
- L'évaluation TOWES pour le secteur de la santé (SSS) : cette évaluation mesure les compétences de niveau 2 et 3 et est plus adaptée aux infirmiers auxiliaires autorisés, aux préposés aux soins et aux techniciens médicaux, dentaires et de laboratoire. L'évaluation porte sur la lecture, l'utilisation de documents et le calcul et compte des questions sur les classifications de la pression artérielle, des formulaires pour les demandes de test et les manuels sur le prélèvement d'échantillons.

- L'évaluation TOWES sur le secteur du tourisme et de l'accueil : cette évaluation mesure les compétences de niveau 2 et est mieux adaptée pour les personnes travaillant dans l'industrie de l'accueil. L'évaluation porte sur deux domaines, soit l'utilisation de documents et le calcul, et comprend des questions sur le calcul des frais de service, la lecture des procédures adéquates de manipulation des aliments et la révision des étiquettes de sécurité.
- L'évaluation TOWES pour les postes de niveaux d'entrée dans le secteur du transport mesure les compétences de niveau 2 et est plus adaptée aux personnes commençant leur carrière au sein de l'industrie du transport ou suivant une formation pour devenir des professionnels de conduite. L'évaluation porte sur la lecture, l'utilisation de documents et le calcul et compte des questions qui font en sorte que les répondants doivent déterminer les charges de véhicules et remplir des formulaires de réclamation pour les conducteurs.
- L'évaluation TOWES pour les professionnels du transport mesure les compétences pour les niveaux 3 et 4 et est mieux adaptée pour les personnes suivant une formation pour devenir des professionnels du transport. Elle porte sur la lecture, l'utilisation de documents et le calcul et comprend des questions axées sur les rapports techniques et des rapports sur l'usure, les pénuries et les dommages.

En plus de ces évaluations propres à l'industrie de la lecture, de l'utilisation de documents et du calcul, le représentant que nous avons interviewé a confirmé que le BVC a également élaboré un certain nombre d'évaluations des compétences essentielles non techniques. Le degré de contextualisation permettant d'aligner ces évaluations sur les besoins en compétences d'industries spécifiques est considérable. Selon l'expert qui a pris part à l'entrevue, le BVC a travaillé en étroite collaboration avec des intervenants de l'industrie dans le but de recenser les compétences, ou les comportements et les traits observables, que les travailleurs de ces industries doivent posséder pour ces emplois. Par exemple, pour la communication orale, la compétence peut être la capacité d'une personne d'expliquer clairement un processus en cinq étapes en utilisant un vocabulaire approprié. Pour chaque habileté, une tâche ou un scénario est créé pour évaluer le niveau de compétences de l'apprenant. Ces tâches des évaluations permettent aux apprenants de démontrer leurs compétences, et les résultats sont ensuite comparés au cadre de complexité des compétences essentielles afin de donner un classement aux apprenants et de déterminer leur niveau de compétences (p. ex., niveau 1, 2 ou 3 pour la communication orale). Étant donné que l'objectif de cet exercice est d'intégrer l'évaluation dans les tâches que les travailleurs compétents doivent réaliser dans leur travail, ces examens sont mis en contexte selon l'industrie.

Le BVC évalue normalement les apprenants au moyen d'outils d'examen papier, à l'exception des compétences liées à la communication orale et au travail d'équipe. Du point de vue de l'établissement d'enseignement, la performance d'une personne est liée à ses connaissances, compétences et habiletés. Une évaluation sur papier de la communication orale et du travail d'équipe servirait à mesurer la *connaissance* des répondants liée à ces compétences (p. ex., quelles sont les meilleures pratiques de travail en équipe diversifiée?) et non leurs compétences ou capacités dans un contexte donné (p. ex., comment réagit une personne lorsque des conflits entre collègues surviennent en milieu de travail?). Pour être en mesure d'évaluer un comportement observable dans une situation donnée, les évaluations du BVC des compétences en communication

orale d'une personne et de sa capacité à travailler en équipe sont généralement réalisées par les instructeurs en alphabétisation et compétences essentielles pendant des activités ou de l'observation en salle de classe.

Le travail du BVC pour le développement d'évaluation des capacités de raisonnement n'a pas été exhaustif, principalement en raison de la difficulté de mesurer ces compétences. Dans le travail limité qui a été fait, le BVC s'est concentré sur l'évaluation des capacités de raisonnement liées à l'emploi, comme la résolution de problèmes, la planification et l'organisation des tâches, et d'autres sous-ensembles similaires de compétences, plutôt que sur la capacité de raisonnement en général. L'établissement d'enseignement a adopté une approche similaire pour l'élaboration d'évaluations de la capacité de raisonnement, d'abord en répertoriant les compétences, puis en créant des tâches et en évaluant la capacité de l'apprenant à accomplir la tâche en fonction d'une grille de notation. La capacité de raisonnement est évaluée au moyen d'une activité de groupe ou d'une évaluation papier.

Habituellement, le BVC n'évalue pas la formation continue pour deux importantes raisons. La première est liée à la difficulté de créer une évaluation qui serait valide et qui fournirait de l'information utile. En effet, selon l'établissement d'enseignement, la formation continue devrait être considérée comme « la capacité de suivre le rythme de l'évolution des exigences de votre emploi et la nécessité de mettre à jour votre savoir et vos compétences ». De ce point de vue, la formation continue fait partie des compétences en alphabétisation. Cependant, la capacité d'apprentissage d'une personne est étroitement liée à ses compétences en alphabétisation. Par conséquent, pour évaluer les compétences en formation continue d'une personne, il faut se pencher sur l'alphabétisation.

La deuxième raison est l'absence de demande de la part des employeurs d'évaluer les compétences liées à la formation continue. La plupart des employeurs tendent à être normatifs en ce qui concerne les types de formation que leurs employés devraient suivre, ce qui signifie que la responsabilité pour les décisions sur les prochaines formations ne relève pas des employés, mais plutôt du superviseur ou du service des ressources humaines.

Le fait que le BVC ait élaboré ces évaluations avec la participation substantielle des industries signifie qu'il existe un degré élevé de mise en contexte et d'adaptation de ces évaluations aux besoins de compétences spécifiques de l'industrie. Ces outils d'évaluation peuvent être utilisés par les chercheurs d'emploi participant à un programme de formation axée sur les compétences essentielles qui ont un objectif ou un cheminement de carrière bien défini et qui ont pour but de perfectionner leurs compétences afin d'obtenir un emploi lucratif dans un métier précis au sein d'une industrie donnée. Les outils conviennent aussi dans des situations de formation en milieu de travail pour les travailleurs qui souhaitent perfectionner leurs compétences dans le but de rectifier des écarts de rendement.

Comme l'a confirmé l'informateur clé interviewé, ces évaluations constituent une ressource qui peut être utilisée à divers moments avant, pendant et après les programmes de formation. Les formateurs et les évaluateurs de programmes peuvent les utiliser pour déterminer les compétences de base des participants avant qu'ils n'entreprennent la formation. Les outils peuvent être utilisés comme certains jalons pendant le programme afin de consigner les progrès. De plus, ils peuvent

également servir à la fin du programme pour mesurer les gains réalisés en matière de compétences, ce qui peut aussi être un instrument pour recueillir les données nécessaires à l'évaluation de l'efficacité des programmes de formation.

Examens fondés sur les évaluations des compétences essentielles et formations d'Essential Skills Group

Mis à part les tests objectifs non mis en contexte portant sur la lecture, l'utilisation de documents et de calcul décrits dans précédemment, ESG a aussi créé une banque d'examens comptant plus de 45 000 questions pouvant être mises en contexte afin de concorder avec les milieux de travail de différents secteurs, industries ou professions. En plus de recueillir des renseignements au moyen de l'examen de la documentation, la SRSA a également interviewé un représentant d'ESG dans le but de mieux comprendre le processus de création de ces examens. Selon l'examen et l'entrevue, les compétences évaluées grâce à ces outils vont au-delà du cadre des compétences essentielles et peuvent être regroupées selon les catégories suivantes :

- **Compétences de base en alphabétisation qui concordent avec le cadre des compétences essentielles** : l'utilisation de documents, le calcul, la lecture, la rédaction et l'informatique.
- **Les compétences « générales » dont la mise en contexte diffère légèrement de celle du cadre des compétences essentielles** : la communication, la pensée critique et le travail en équipe qui ont été mis en contexte de façon quelque peu différente que la communication orale, la capacité de raisonnement et le travail avec les autres du cadre des compétences essentielles. ESG n'a pas créé d'évaluation pour les compétences liées à la formation continue.
- **Connaissance de l'industrie** : ces évaluations servent à mesurer la compréhension de la gestion des affaires et de l'administration, du service à la clientèle, de la sécurité, des normes et règlements et de la sécurité en milieu de travail, ce qui va au-delà du cadre des compétences essentielles.

Le Tableau 9 donne plus de détails sur le mode d'administration de chacune de ces compétences. En ce qui concerne l'utilisation des documents, le calcul et la lecture, la structure et le format d'administration de ces évaluations sectorielles sont semblables à leurs évaluations générales respectives. Ces évaluations sont composées de questions à choix multiples avec des réponses objectivement bonnes ou mauvaises, et sont de nature adaptative. Les versions abrégées de ces évaluations peuvent comporter aussi peu que neuf questions pour la lecture et l'utilisation de documents, et entre 15 et 18 questions pour le calcul. Les versions longues sont composées de 15 questions pour la lecture et l'utilisation de documents et de 25 à 30 pour le calcul. Ces évaluations ont été adoptées par diverses industries, y compris l'industrie de la chaîne d'approvisionnement et le secteur des métiers.

Tableau 9 Domaines de compétences évaluées par les outils d'ESG

Compétences	Mode d'administration
Compétences de base en alphabétisation	
Utilisation de documents	Utiliser l'information trouvée dans des formulaires, des graphiques et des tableaux pour répondre aux questions.
Calcul	Répondre à des questions portant sur l'analyse des données, les équations, les conversions de mesures et l'addition, la soustraction et la multiplication des décimales, des fractions et des pourcentages. Les gens peuvent utiliser des calculatrices.
Lecture	Utiliser l'information trouvée dans les documents de travail comme des notes et des bulletins pour répondre à des questions.
Rédaction	Répondre à trois types de questions de rédaction servant à évaluer les compétences de base de grammaire et en rédaction.
Informatique et compétences numériques	Utiliser ses connaissances de base en informatique et numériques pour répondre aux questions.
Compétences générales	
Travail avec les autres	Utiliser sa connaissance de base des principes du travail d'équipe pour répondre aux questions.
Communication	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habiletés en expression orale : Lire des énoncés et répondre à des questions pour démontrer la maîtrise de la parole. ▪ Aptitudes à écouter : Écouter des clips audio et utiliser l'information entendue pour répondre à des questions.
Pensée critique	Utiliser l'information présentée dans les scénarios pour répondre aux questions.
Connaissance de l'industrie	
Affaires et gestion	Utiliser les connaissances préalables sur les principes d'affaires et de gestion pour répondre aux questions.
Service à la clientèle	Utiliser ses connaissances préalables des principes du service à la clientèle pour répondre aux questions.
Sécurité	Utiliser les connaissances préalables sur les pratiques de sécurité pour répondre aux questions.
Normes et règlements	Utiliser les connaissances préalables sur les normes et les règlements pour répondre aux questions.
Sécurité au travail	Utiliser les connaissances préalables sur les pratiques de sécurité en milieu de travail pour répondre aux questions.

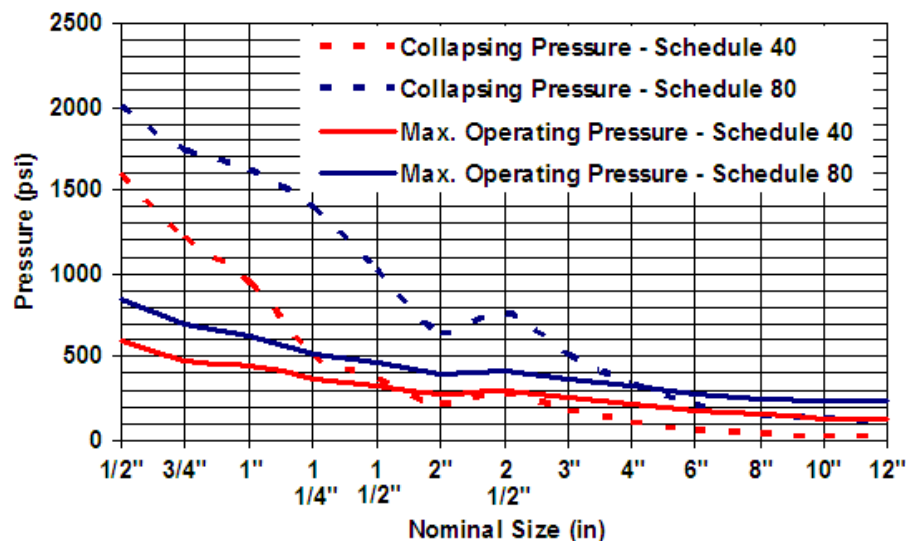
Sources : *Connector – A Skill Matching Tool User Guide*, et Entrevue de la SRSA avec Michael Herzog.

Le degré de mise en contexte de ces évaluations varie d'une question à l'autre. Nous avons vu des exemples de question dans des évaluations propres à un secteur qui sont identiques à celles utilisées dans les évaluations générales, si le contexte de ces questions génériques concorde avec celui de l'industrie concernée. La Figure 14 illustre une question liée à l'utilisation de documents qui se trouve à la fois dans une évaluation générale et dans des évaluations conçues pour des

métiers précis. Dans cet exemple, les répondants doivent comprendre un graphique sur le diamètre d'une conduite et la pression d'écrasement et la pression maximale de service associées. Bien que les personnes qui n'ont aucune connaissance préalable de la tuyauterie puissent répondre à cette question, elle présente précisément l'une des tâches courantes que les tuyauteurs et les plombiers doivent accomplir dans leur travail. Il convient donc de l'adopter mot pour mot, de l'évaluation générique à l'évaluation propre à l'industrie.

Figure 14 Question type **pour l'utilisation de documents**

Répondez à la question suivante en utilisant l'information fournie.



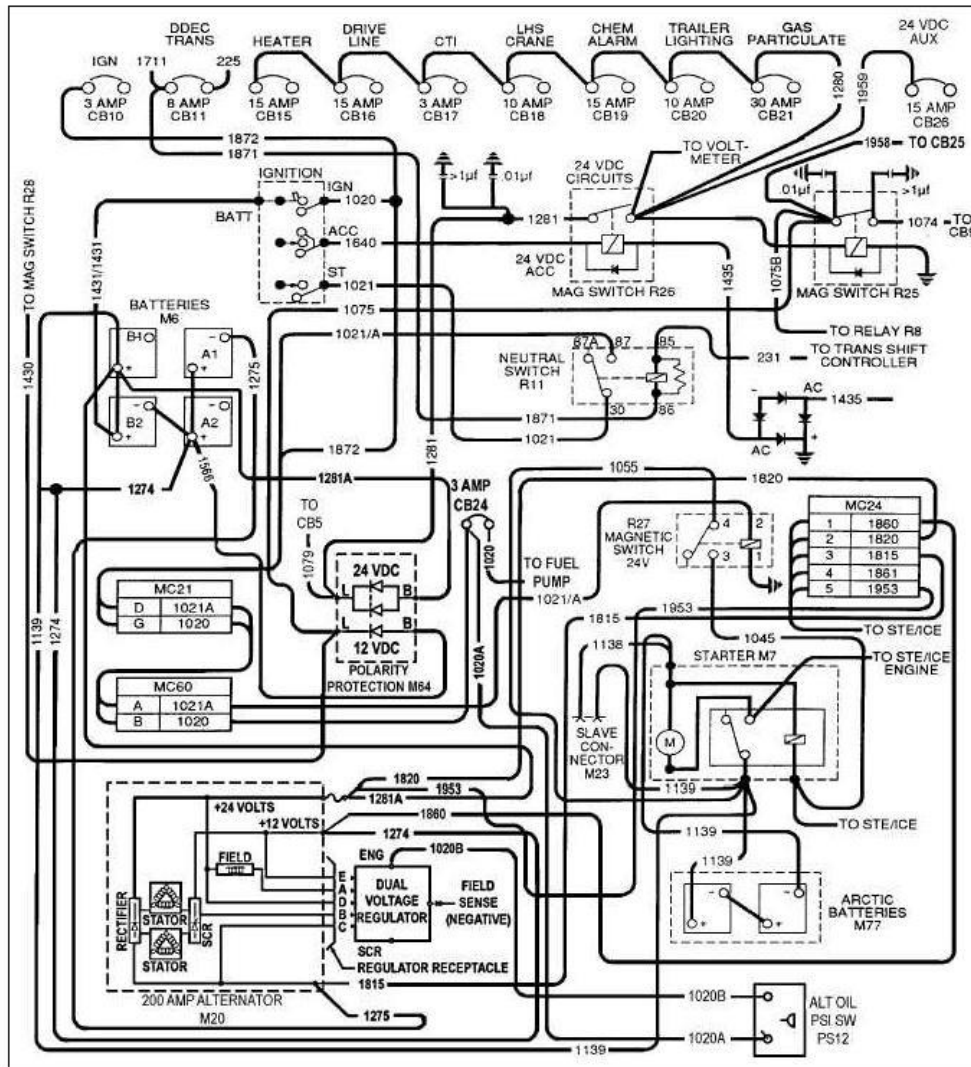
Quelle est la taille de la conduite de la série 80 dont la pression d'écrasement et la pression de service maximal sont identiques?

- Conduite de 2 pouces
- Conduite de 2 pouces et demi
- Conduite de 3 pouces
- Conduite de 4 pouces

D'un autre côté, il y a des questions dont le contenu intègre des véritables documents tirés du milieu de travail, ce qui permet une harmonisation beaucoup plus étroite avec le contexte de l'industrie. La Figure 15 présente un exemple de telles questions avec un niveau élevé de mise en contexte pour les métiers. Afin de pouvoir répondre à cette question sur l'utilisation des documents, les travailleurs des métiers doivent s'appuyer sur leur expérience de l'utilisation des schémas de câblage pour localiser les interrupteurs et les sources d'énergie, une compétence nécessaire pour les métiers.

Figure 15 Question type sur l'utilisation de documents — avec des documents propres au secteur

Les travailleurs utilisent des schémas de câblage pour localiser les interrupteurs et les sources d'énergie. Utilisez le schéma pour répondre à la question suivante.



Quel composant ne fonctionnera plus si le disjoncteur CB24 est soumis à un courant de 6 ampères?

- Pompe à combustible
- Pressostat de sécurité d'huile
- Contacteur de sûreté neutre
- Démarreur

Source : ITA Essential Skills.

D'autres exemples illustrent davantage la variabilité des degrés de mise en contexte des questions dans ces évaluations. Au cours de l'entrevue, l'expert a donné un exemple de la façon dont le contexte d'une question sur l'utilisation de documents a été légèrement adapté pour la rendre plus convenable dans certains milieux de travail. La question présente un calendrier de disponibilité de six personnes. Dans l'évaluation générique, les répondants sont invités à considérer ces six personnes comme des membres d'une famille qui tentent de se réunir pour une réunion de famille, en déterminant le meilleur moment pour organiser cet événement en fonction de la disponibilité donnée. Pour adapter cette question au contexte du milieu de travail, les examinateurs d'ESG modifient le préambule en présentant l'horaire comme étant la disponibilité des travailleurs à faire des heures supplémentaires. Dans ce contexte, la question demande ensuite aux répondants si l'un des travailleurs ne peut faire son quart de travail, lequel des cinq travailleurs restants est en mesure de prendre la relève.

Un autre exemple de ce degré variable de la mise en contexte est l'évaluation de la rédaction. Dans le cadre de l'évaluation écrite, les répondants doivent repérer et corriger les erreurs grammaticales et d'orthographe dans les documents préparés. Le contenu des documents préparés est adapté pour refléter les environnements de travail des différentes industries. La Figure 16 fournit un exemple de question dont le contenu est rédigé spécifiquement pour les conducteurs de l'industrie du transport.

Figure 16 Question type – Rédaction (courriels, notes et lettres)

Dans le courriel ci-dessous, certains énoncés sont soulignés et numérotés par des chiffres entre parenthèses, par exemple (1). Ces énoncés peuvent contenir des fautes de grammaire et d'orthographe. Utilisez le courriel et les énoncés soulignés et numérotés pour répondre à la question qui suit.

De : Jane Doe
Envoyé le : Mercredi 16 octobre 2014, 8 h 15
À : Tous les routiers
Objet : Ajout à l'ordre du jour de la réunion du 9 novembre
Pièce jointe : Alerte de sécurité 13-001

En raison de l'augmentation récente du nombre d'incidents de glissades et de chutes chez les routiers, le comité de santé et sécurité ajoutera un point à l'ordre du jour de la prochaine assemblée générale le 9 novembre 2014, à 10 h, dans le Grand Hall. (1)

En préparation de cette réunion veuillez consulter les deux documents suivants : (2)

1) Alerte à la sécurité 13-001 jointe à ce courriel

2) Montage et démontage de l'équipement au chapitre 5 du Manuel des politiques et procédures du conducteur (3)

Votre comité de santé et de sécurité se réjouit à la perspective de travailler avec vous pour régler cette importante question de sécurité. (4)

Jane Doe
Gestionnaire en santé et sécurité

Quelle est la ponctuation correcte pour l'énoncé (2)?

- En préparation de cette réunion veuillez consulter les deux documents suivants :
- En préparation, de cette réunion veuillez consulter les deux documents suivants :
- En préparation de cette réunion, veuillez consulter les deux documents suivants :
- En préparation de cette réunion, veuillez consulter les deux documents suivants:

Source : *Stocking Up on Skills* (en anglais seulement – traduction libre de la question)

Les questions évaluant l'informatique et les compétences numériques ont tendance à être moins contextualisées, car elles servent à interroger les répondants sur les fonctionnalités de l'ordinateur, des logiciels et d'autres équipements numériques couramment utilisés par les employés de bureau dans plusieurs industries. La Figure 17 présente une question type générale sur la fonction de traitement de texte.

Figure 17 Question type – Informatique

Un logiciel de traitement de texte compte une multitude de fonctions permettant aux utilisateurs de composer et de gérer du matériel écrit.

Lequel des éléments suivants n'est pas une fonction de traitement de texte?

- Création d'envois par lots
- Vérification orthographique et correction automatique du texte
- Créer des tableaux et de graphiques
- Ce sont toutes des fonctions de traitement de texte

Source : *Stocking Up on Skills* (en anglais seulement – traduction libre de la question)

Les évaluations d'ESG des compétences générales du cadre des compétences essentielles intègrent des mesures de la compétence « travailler avec les autres » (un sous-ensemble du travail d'équipe), de la communication (tout particulièrement les aptitudes à écouter et les habiletés en expression orale) et de la pensée critique (y compris des mesures de la prise de décisions, de la capacité de raisonnement et de la résolution de problèmes). Les entrevues ont permis d'obtenir plus d'information au sujet des types d'évaluations utilisés par ESG et sur les populations cibles et les objectifs du programme.

ESG a créé une mesure objective du travail avec les autres qui évalue la compréhension des répondants de l'importance du travail d'équipe et leur connaissance de la façon d'être un membre efficace et productif d'une équipe. Toutefois, le représentant d'ESG nous a dit que, du point de vue des employeurs et des intervenants de l'industrie, il est impossible de mesurer objectivement les compétences en travail d'équipe. En effet, les évaluations objectives du travail avec les autres mettent l'accent sur la connaissance qu'ont les répondants des principes du travail en équipe et non sur leur capacité réelle à coordonner le travail avec les autres. L'expert d'ESG a reconnu que les scénarios utilisés dans leurs évaluations objectives du travail avec les autres ne correspondent pas tout à fait à la conceptualisation du travail d'équipe issu du cadre des compétences essentielles, car elles ne mesurent pas réellement les comportements, ce qui serait impossible à faire à l'aide d'outils en ligne. Par exemple, cet outil peut indiquer à un employeur si son employé *sait* comment travailler avec les autres, mais il ne permet pas d'évaluer si le travailleur *peut réellement* bien travailler en équipe. La Figure 18 donne un exemple de l'indicateur du travail avec les autres d'ESG. D'après notre expérience avec d'autres instruments, la façon la plus utile d'évaluer le travail d'équipe est de répertorier les tâches liées aux aspects sous-jacents de cette compétence dans le contexte des évaluations des besoins organisationnels et d'élaborer des mesures autoévaluées de ces tâches. Nous reviendrons sur cette approche dans les sections suivantes.

Figure 18 Question type – Travail avec les autres

Répondez à la question suivante sur le travail avec les autres.

Pour un projet hautement prioritaire, à quelle fréquence une équipe doit-elle se réunir?

- Aussi souvent que le chef d'équipe le juge nécessaire pour atteindre l'objectif
- Aussi souvent que le gestionnaire de projet le juge nécessaire pour atteindre l'objectif
- Tout dépend de l'urgence de la décision
- Aussi souvent que les membres de l'équipe le jugent nécessaire pour atteindre l'objectif

Source : Connector.

ESG utilise des évaluations objectives à choix multiples et des observations faites par des experts pour mesurer deux sous-ensembles des compétences en communication d'un apprenant, soit leurs aptitudes à écouter et leurs habiletés en expression orale. Pour ce qui est des aptitudes à écouter, les répondants doivent écouter un court dialogue détaillant un scénario donné. Ils doivent ensuite répondre à des questions servant à déterminer leur compréhension du clip qu'ils ont écouté. Si un participant donne la bonne réponse à une question, la suivante est plus difficile et vice-versa. La Figure 19 illustre la présentation et la disposition de questions liées à l'écoute.

Figure 19 Question type – Communication (écoute)

Écoutez le clip audio au sujet d'un accident et répondez à la question suivante.



Quelle a été la longueur de la coupure sur la jambe de l'ouvrier?

- 1 centimètre
- 2 centimètres
- 3 centimètres
- 4 centimètres

Source : Connector.

Pour ce qui est du volet sur l'expression orale de l'évaluation sur la communication, les répondants doivent, dans un premier temps, lire à voix haute des énoncés de plus en plus complexes. Leurs réponses sont enregistrées et envoyées à un évaluateur qui utilise une échelle d'évaluation pour mesurer la maîtrise du langage des répondants. Dans un deuxième temps, les répondants doivent parler d'un sujet qui leur est donné dans le but d'évaluer leur capacité de s'exprimer sans préparation. Par exemple, une question incitative pour cette partie pourrait être : « Quelle est votre activité préférée et pourquoi aimez-vous faire cette activité? ». Les questions incitatives peuvent

être adaptées pour que les répondants parlent de leur métier ou industrie. Encore une fois, des experts en correction d'examen écoutent les enregistrements des réponses des répondants, à la recherche d'une prononciation correcte, d'un choix de mots précis et d'un rythme de parole appropriée. Dans l'ensemble, le contenu et le format de l'évaluation de la communication sont similaires à ceux des tests de compétence linguistique pour les personnes apprenant une langue étrangère.

ESG a créé environ 54 questions à choix multiples qui sont actuellement mises à l'essai sur le terrain afin d'évaluer les capacités de réflexion de l'apprenant, ce qui comprend la prise de décisions, la pensée critique et la résolution de problèmes. Pour chacune de ces questions, un scénario décrivant un problème ou demandant qu'une action soit faite est présenté aux répondants (p. ex., « *Le chariot élévateur est chancelant ou surchargé* ») et ils sont appelés à choisir parmi plusieurs options la ligne de conduite à adopter pour y faire face. Les questions sont mises en contexte, ce qui signifie que chaque scénario présenté constitue des exigences du lieu de travail. En effet, pendant l'entrevue, le représentant d'ESG a indiqué que, à bien des égards, ce qui est mesuré pendant l'évaluation de la capacité de raisonnement est le sens commun, mais que le « sens commun n'est commun que si l'on a vécu la situation ». Par conséquent, pour qu'une évaluation de la capacité de résoudre des problèmes ou de prendre des décisions témoigne réellement de l'efficacité d'un travailleur, les scénarios doivent refléter la réalité de leur milieu de travail. La Figure 20 en donne un exemple.

Figure 20 Question type issue de *Connector* – Raisonnement

Lire le scénario et répondre à la question suivante.

Scénario

Vous avez récemment été promu à la direction d'une équipe de dix manutentionnaires avec qui vous avez travaillé pendant deux ans. Votre gestionnaire vous demande de mettre à pied l'un des membres de l'équipe afin de réduire les coûts salariaux de 10 %.

Lequel des éléments suivants est le facteur le plus important à prendre en considération au moment de décider ce qu'il faut faire?

- Le plus récent de vos rôles
- Les autres options envisageables
- La relation avec votre personnel
- La relation avec votre superviseur

Source : Connector.

Dans l'ensemble, ESG a entrepris le processus de création des évaluations en mettant en place une considérable banque de questions comptant 45 000 entrées, ce qui leur permet de choisir et de modifier les questions à leur guise afin qu'elles correspondent aux différents besoins d'adaptation et de mise en contexte des utilisateurs de l'industrie. Par exemple, les besoins de l'Industry Training

Authority (ITA) qui supervise le système de formation et d'apprentissage de plus de 50 métiers spécialisés de la Colombie-Britannique sont différents de ceux d'un employeur qui souhaite mesurer les compétences acquises par ses employés après un programme de formation à l'échelle de la compagnie. Pour des organisations comme l'ITA, les évaluations sont mises en contexte selon le secteur de métiers, mais sont conçues de façon suffisamment générale pour s'appliquer à un large éventail de professions. Pour les programmes de formation adaptés à un plus petit groupe de métiers étroitement liés, ESG travaille avec les employeurs, les formateurs et les intervenants de l'industrie afin de recueillir des données afin de répondre de façon *précise* aux écarts de rendement et de correspondre aux compétences *particulières* que leur main-d'œuvre doit posséder. ESG a aussi travaillé avec des utilisateurs de l'industrie nécessitant un mélange de généralité et de spécificité dans leurs évaluations, ces dernières étant adaptées pour qu'elles correspondent aux différents contextes de formation des différentes industries.

De façon générale, ESG a travaillé avec différents organismes pour offrir des évaluations adaptées aux besoins des travailleurs et des apprenants dans des provinces, des industries et des milieux de travail précis. La liste d'outils suivante illustre l'application des évaluations d'ESG dans un large éventail de contextes :

Stocking Up on Skills : Le Collège Conestoga de technologie et d'enseignement supérieur travaille avec des employeurs de l'industrie de la chaîne d'approvisionnement, d'autres collèges et le Conseil canadien sectoriel de la chaîne d'approvisionnement afin de trouver une solution aux lacunes en matière de compétences observées dans la chaîne d'approvisionnement. L'application Web *Stocking Up on Skills* fait partie de ce projet et compte des évaluations comparant les compétences des gens aux exigences de quatre groupes professionnels de cette industrie, c'est-à-dire entreposage et distribution; approvisionnement et gestion des actifs; transport et logistique, et planification et gestion. Pour chaque groupe professionnel, il y a des évaluations adaptées aux besoins en fonction de la rétroaction des employeurs et des intervenants de l'industrie. Les sept compétences suivantes sont intégrées dans les évaluations : lecture, utilisation de documents, calcul, capacité de raisonnement, rédaction, informatique et aptitudes à écouter.

Connector : Aussi conçu pour le secteur de la chaîne d'approvisionnement, Connector fournit aux employeurs, aux fournisseurs de système d'apprentissage, aux associations sectorielles et aux particuliers des outils en ligne qui aident à faire le point sur les forces et lacunes professionnelles, reliant les candidats aux diverses ressources éducatives et de formation. Les outils d'évaluation sont utiles pour les employeurs, les employés, ainsi que les chercheurs d'emploi. Les employeurs peuvent utiliser les évaluations et les activités d'apprentissages pour juger les compétences de leurs employés et prendre des décisions au sujet des investissements pour la formation en milieu de travail. Les employés peuvent se servir des outils pour évaluer et améliorer leurs compétences par rapport aux emplois actuels ou souhaités. Les chercheurs d'emploi peuvent également utiliser le site Web pour explorer les carrières, évaluer leurs forces et leurs faiblesses et déterminer où aller pour améliorer leurs compétences.

Compétences essentielles pour l'emploi et la formation (CEEF) : Financée par le Comité du secteur collégial pour le perfectionnement des adultes, l'application Web CEEF compte des évaluations qui comparent les compétences en lecture, en utilisation de documents et en calcul des

répondants aux exigences scolaires et professionnelles. L'outil comprend également plus de 140 vidéos en langage des signes américain (ASL) pour aider les apprenants sourds et malentendants.

Compétences essentielles pour les gens de métier de l'Ontario : Financé par le Comité sectoriel des collèges pour le perfectionnement scolaire, ce site Web est un outil qui aide les Ontariens à acquérir les compétences essentielles dont ils ont besoin pour réussir au sein d'un vaste éventail de métiers Sceau rouge. L'outil comprend des évaluations qui comparent les compétences en lecture, en utilisation de documents et en calcul des candidats aux exigences de 53 métiers désignés Sceau rouge. Chaque métier a sa propre série d'évaluations personnalisées.

Essential Skills for the Health Sector (ESHS): Financée par le Comité du secteur collégial pour le perfectionnement des adultes, l'application Web ESHS aide les Ontariens à acquérir les compétences essentielles dont ils ont besoin pour réussir sur le plan professionnel et de l'emploi dans le secteur de la santé. L'outil compte des évaluations qui comparent les compétences en lecture, en utilisation de documents et en calcul des répondants aux exigences de 11 professions liées aux soins de santé. Chaque profession a sa propre série d'évaluations personnalisées.

ITA Essential Skills : L'Industry Training Authority (ITA) est l'organisme d'État provincial chargé de superviser le système de formation et d'apprentissage de l'industrie de la Colombie-Britannique. Cette application Web de l'ITA peut être utilisée gratuitement par tous. Toutefois, elle est spécialement conçue pour les femmes, les immigrants et les Autochtones qui participent aux programmes de l'ITA financés par l'Entente relative au marché du travail. Le site Web donne accès à des profils de compétences essentielles intégrés et personnalisés pour plus de 50 métiers spécialisés, ainsi qu'à des évaluations qui aident à déterminer dans quelle mesure les gens sont prêts pour la formation en apprentissage.

Bâtir votre carrière grâce aux compétences essentielles : Cet outil est élaboré en collaboration avec le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada. L'application Web fournit des profils à jour des compétences essentielles pour 50 professions où il y a une forte demande ainsi que des évaluations propres à chacune. Ces évaluations sont adaptatives et permettent aux candidats de choisir eux-mêmes les compétences qu'ils souhaitent évaluer. À la fin des évaluations, les répondants reçoivent un rapport personnalisé sur leurs résultats qui souligne leurs compétences et leurs habiletés. Les groupes professionnels ciblés par cet outil comprennent ceux des soins de santé, des services d'hébergement et de restauration, des télécommunications, de la construction, du transport, de la fabrication, des initiatives écologiques et de l'agriculture.

Alberta Workplace Essential Skills (AWES) : L'application Web AWES est conçue comme un outil pour aider les employeurs à effectuer des évaluations des besoins afin de comprendre les processus, les compétences et la culture de leur organisation. L'application fournit également des outils pour appuyer les initiatives qui intègrent la formation sur les compétences essentielles en milieu de travail dans le matériel et les opérations organisationnels existants, y compris les évaluations des compétences essentielles qui évaluent le succès de ces initiatives de formation.

Essential Skills... Your Career Starts Here : Il s'agit d'un outil financé par l'Aboriginal Skills Group (anciennement connu sous le nom de Vancouver Aboriginal Skills and Employment Partnership),

dont la mission est d'accroître l'emploi des Autochtones dans des marchés stratégiques. La société collabore avec les collectivités des Premières nations, le Conseil provincial des Métis et, surtout, avec l'industrie et les établissements de formation. L'application Web fournit aux formateurs et aux clients un accès à des profils de compétences essentielles sur mesure portant sur un vaste éventail de métiers. Elle renferme également des évaluations qui aident à déterminer l'état de préparation des clients à l'égard des compétences essentielles. De plus, à la fin des évaluations, les candidats reçoivent des rapports sur les résultats des tests qui mettent en évidence leurs compétences et leurs aptitudes, ainsi qu'un plan d'apprentissage qui indique aux formateurs et aux apprenants les ressources qui peuvent être utilisées pour combler les lacunes dans les compétences.

Essential Skills Readiness Assessment : Cette application Web est financée par Workplace Education Manitoba (WEM) et présente des profils à jour des compétences essentielles pour 57 professions où il y a une forte demande ainsi que des évaluations propres à chaque profession. Elle met l'accent sur les professions dans les secteurs suivants : soins de santé, services alimentaires, télécommunications, construction, transport, fabrication et agriculture.

Bien que certains de ces outils d'évaluation aient été conçus pour répondre étroitement aux besoins de programmes, de secteurs ou de populations cibles particuliers, d'autres ont servi à évaluer les progrès généraux d'un ensemble diversifié d'apprenants dans divers contextes de formation. L'encadré 1 illustre certains des défis associés à ce type de mise en œuvre à grande échelle, en particulier lorsque les évaluations destinées à être interprétées au niveau d'un groupe sont utilisées comme indicateurs définitifs de la compétence individuelle par certains praticiens et apprenants.

Encadré 1 Défis associés à l'utilisation d'un seul type d'outil d'évaluation (CEEF) dans de multiples contextes de programme : le *Learner Gains Research Project*

Lancé en 2012 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (MESFP), le Programme d'alphabétisation et de formation de base est conçu pour aider les adultes de l'Ontario à acquérir et à mettre en pratique des compétences en communication, en calcul, en relations interpersonnelles et en informatique pour atteindre un large éventail de buts. Ces objectifs peuvent inclure des transitions réussies vers l'école secondaire, l'apprentissage, les études postsecondaires, l'emploi, ainsi qu'une indépendance accrue en général. Le programme vise à harmoniser les besoins en matière de formation de différents groupes démographiques, en orientant les participants vers des sous-programmes conçus spécialement pour les étudiants des collèges anglophones, les étudiants des écoles secondaires anglophones, les participants des communautés anglophones, les étudiants des collèges francophones, les participants des communautés francophones, les personnes autochtones et les participants qui sont sourds ou malentendants.

En 2015, le MESFP a manifesté l'intérêt d'utiliser un outil officiel d'évaluation des compétences essentielles pour obtenir une meilleure compréhension des expériences et des progrès des participants dans le cadre du Programme AFB. Le *Learner Gains Research Project* a donc été créé et les outils d'évaluation de CEEF ont été utilisés pour mesurer les compétences en lecture, en utilisation de documents et en calcul des participants au Programme AFB. Plus de 2 800 apprenants de 45 sites de formation se sont inscrits à l'évaluation et, de ce groupe, 2 782 ont complété une ou plusieurs des évaluations pour un total de 6 563 évaluations (Clark, Hennessey, & Herzog, 2016). Les tests effectués comprennent 5 537 évaluations d'entrée

ou prétests et 1 026 tests de sortie ou post-tests pendant la période du projet pilote, ce qui donne un grand échantillon à analyser.

Les principales constatations du *Learner Gains Research Project* ont montré que les clients ont réalisé des gains de compétences mesurables dans tous les volets du Programme d'AFB, allant de 11 à 21 points d'augmentation en moyenne pour les trois compétences (Clark et coll., 2016). Les clients autochtones ont affiché les gains les plus substantiels, avec une augmentation moyenne de 37 points pour chaque compétence. Les participants communautaires du volet francophone et du volet anglophone ont également enregistré des gains substantiels d'environ 12 à 13 points pour chaque compétence.

Malgré ces résultats, les évaluations de CEEF n'ont pas été bien accueillies sur le terrain, et le ministère a en fait décidé **d'arrêter de les mettre en œuvre** comme outil d'évaluation des progrès réalisés par les apprenants. **L'analyse** rapportée s'est concentrée sur les résultats globaux du groupe, qui étaient positifs, sans tenir compte des expériences négatives que les participants ont vécues **d'un point de vue personnel**. De nombreux employés du programme participant au projet ont trouvé **qu'il était difficile de motiver les apprenants à passer les évaluations et de les aider à interpréter leurs résultats individuels**, comme la Dre Christine Pinsent-Johnson l'a expliqué dans ses articles de blogue⁵.

Il est toutefois nécessaire de souligner que les outils de CEEF sont conçus pour être utilisés pour les tests sans conséquences importantes. Les bilans peuvent être utilisés avec d'autres renseignements pour éclairer les décisions qui ont une incidence sur les résultats individuels (p. ex., besoin de formation, rendement au travail). Ils peuvent également être interprétés sous forme agrégée pour éclairer la prise de décisions concernant de grands groupes de personnes. Les tests ne sont pas conçus avec suffisamment de précision pour être le seul outil d'aide à la prise de décisions **à l'échelle** individuelle, comme l'utilisation des résultats des tests pour déterminer la maîtrise des compétences d'une personne en particulier.

Malheureusement, la nature « sans conséquences importantes » des tests n'a pas été bien communiquée aux apprenants, ce qui a conduit à un malentendu : si un apprenant obtient une note inférieure à la normale au test, il a vraisemblablement « échoué » et n'a donc pas les compétences nécessaires pour réussir dans la plupart des emplois. Selon les entrevues de la Dre Pinsent-Johnson avec le personnel du programme, les apprenants ont été mis dans une situation insoutenable, car ils ont reçu des messages décourageants indiquant un échec personnel et des lacunes après avoir consacré beaucoup de temps et d'efforts aux évaluations. La majorité de ces apprenants ont vécu de mauvaises expériences avec le système **d'éducation pendant leurs années de scolarisation**, et bon nombre d'entre eux ont eu recours au Programme d'AFB en dernier recours pour les aider à faire la transition vers le marché du travail. Une telle interprétation trompeuse et négative des résultats individuels à ces évaluations des compétences essentielles nuit gravement à leur moral. Certains apprenants ont refusé de passer le post-test après avoir eu des expériences désagréables avec le prétest. Certains programmes ont même perdu des apprenants. En effet, après avoir passé le prétest, les participants ont simplement quitté le programme. Ceux qui sont restés ont partagé la plupart du temps des réponses négatives avec les instructeurs et les coordonnateurs, y compris la frustration, l'incrédulité et les larmes. Une formatrice a dit que certains des apprenants avec lesquels elle travaillait ont été « anéantis » après avoir passé l'examen.

Les expériences négatives de ces apprenants auraient pu être évitées si de meilleures stratégies de communication et de **mise en œuvre avaient été en place**. L'une des leçons apprises de ce projet est que ceux qui travaillent sur le terrain

⁵ See *ESEE come, not so ESEE go... What when wrong with the Learner Gains Research Project and what can we learn from it*, Avril 2018, pour un résumé de l'analyse.
<https://policyproblems.wordpress.com/2018/04/18/esee-come-not-so-esee-go-what-went-wrong-with-the-learner-gains-research-project-and-what-can-we-learn-from-it/> (en anglais seulement).

devraient être mieux équipés **avec les bons outils de communication et les bonnes ressources afin d'expliquer de façon adéquate l'objectif et la signification de ces évaluations aux apprenants**. Par exemple, il aurait dû être souligné que les résultats des tests sont plus significatifs lorsqu'ils sont interprétés dans leur ensemble pour montrer les progrès de tous les participants en tant que groupe. **À l'échelle individuelle**, les résultats sont indicatifs et non décisifs, les notes les plus élevées indiquant une plus grande probabilité de réussir la formation et de se rapprocher de ses objectifs en matière d'éducation ou d'emploi.

Plus important encore, cette situation montre qu'il est préférable d'intégrer les évaluations dans un cadre de rendement plus large comportant de multiples indicateurs de succès potentiels. Par exemple, lorsque les évaluations des compétences essentielles ont été administrées dans le cadre du projet *Pay for Success*, les participants ont également effectué de courtes auto-évaluations pour d'autres compétences liées à l'employabilité, notamment la planification de carrière, l'efficacité dans la prise de décisions de carrière ainsi que la clarté et l'efficacité de la recherche d'emploi. Lorsque les coordonnateurs et les instructeurs du programme ont aidé les participants à interpréter le bilan de leurs tests individuels, les résultats des compétences essentielles ont été analysés dans le contexte de ces autres compétences améliorant l'employabilité, dont certaines étaient tout aussi sinon plus prédictives du succès dans les étapes suivantes du cheminement vers l'emploi. Ainsi, le personnel du programme était bien placé pour utiliser de multiples indicateurs, sans en pondérer un plus important que les autres, afin de fournir des conseils et des recommandations dans le but que les participants tirent le maximum de la formation et améliorent leurs chances de réussite. Les participants ont donc pu comprendre l'importance des évaluations des compétences essentielles sans se décourager s'ils obtenaient des résultats inférieurs aux attentes.

Vos compétences sont-elles à la hauteur – l'auto-évaluation de SkillPlan

SkillPlan a mis au point un outil pour aider les apprenants à explorer différentes exigences en matière de compétences essentielles liées au calcul, à l'utilisation de documents et à la lecture pour une variété de secteurs, comme l'hébergement et le tourisme, les métiers de la construction et les services de camionnage. Ces courtes évaluations comportent des questions objectives pour aider les apprenants à visualiser les types de questions qu'ils rencontreraient dans le cadre d'évaluations objectives des compétences essentielles, ainsi que les types de tâches qu'ils auraient à effectuer au travail. La Figure 21 montre les options que les apprenants peuvent choisir pour personnaliser leur évaluation.

Figure 21 **Écran d'accueil de** *Vos compétences sont-elles à la hauteur?*

TOWES Vos compétences sont-elles à la hauteur? *SkillPlan*

Aide **Épreuves de compétences**

Bienvenue

Choix d'activités

Entraînement

Exploration des emplois

Cahiers

Ressources

Idées pour les utilisateurs

Conseils pour développer du matériel didactique

Sites assimilés

Contactez-nous

Remerciements

HAUTEUR

Vous souhaitez peut-être mesurer vos compétences. Cette information pourrait orienter vos choix. Il s'agit d'un test officieux, mais il vous indiquera dans quelle mesure vos compétences correspondent à celles décrites dans les plus de 200 emplois affichés dans le site sur les [compétences essentielles de Développement des ressources humaines Canada](#).

1. Imprimez la FEUILLE DE RÉSULTATS. Vous en aurez besoin pour suivre vos résultats.

2. DES RENSEIGNEMENTS IMPORTANTS CONCERNANT VOS RÉSULTATS

3. Choisissez la compétence

[Lecture de texte](#) [Utilisation de documents](#) [Calcul](#)

- Commencez aux niveaux 1-2.
- Une fois que vous obtenez 80 % sur deux auto-évaluations, passez au niveau supérieur.

4. Sélectionnez le niveau de difficulté pour continuer

[Niveau 1-2](#) [Niveau 2-3](#) [Niveau 3+](#)

Lisez d'importants renseignements concernant les [droits d'auteur](#) et notre énoncé sur la [protection de la vie privée](#)

Le site Hauteur est rendu possible grâce à l'aide financière de:



Ressources humaines et
Développement des compétences Canada

Human Resources and
Skills Development Canada

Source : <http://www.skillplan.ca/measure-up>

Comme le montre la Figure 21, les apprenants peuvent commencer par télécharger et imprimer la feuille des résultats. Après avoir lu les renseignements importants concernant leurs résultats, ils peuvent choisir la compétence qu'ils veulent évaluer. Il est recommandé de commencer au niveau 1-2 et de passer au niveau suivant une fois qu'ils auront obtenu au moins 8 % ou plus pour au moins deux des auto-évaluations. Les niveaux de difficulté disponibles sont 1-2; 2-3, et 3+.

La Figure 22 montre un exemple d'une tâche de calcul pour le niveau 2-3.

Figure 22 Vos compétences sont-elles à la hauteur – Calcul – Niveau 2-3

Auto-évaluation 2 Calcul, Niveau deux et trois

Le commis de réception de l'hôtel remplit des formulaires pour louer des chambres, des appareils et pour commander des aliments et des boissons. Examiner la FACTURE DE RESTAURATION.

Tâche 1 Quel serait le prix total des aliments sans le petit déjeuner?

Tâche 2 On calcule le service à 9,5 %. Calculez le total dépensé pour la réunion. Terminez la facture.

Tâche 3 Le taux de change du jour est de 1,42, soit 1,42 dollar canadien pour 1 dollar américain. Combien le client paiera-t-il en dollars américains?

L'aide-enseignant corrige les devoirs et enregistre les résultats. Observez la page extraite d'un cahier d'exercices de mathématiques.

Tâche 4 Si l'élève répond à 16 questions correctement, quel est son score en pourcentage?

Tâche 5 Trouvez la note moyenne pour les 5 derniers scores : 76 %, 45 %, 78 %, 69 % et 58 %.

Une auto-évaluation n'est qu'une appréciation efficace de vos compétences. Veuillez consulter « Au sujet de vos résultats » sur la première page.
Mettez vos compétences à l'épreuve

Auto-évaluation 2 Calcul, Niveau deux et trois
Tâche 1, 2 et 3

FACTURE DE RESTAURATION DE L'HÔTEL CITADEL À HALIFAX

Nom du groupe : BC Construction Industry
 Convocateur : 4303 Canada Way
 Adresse : Vancouver, BC
 V5G 1J3

Jour : Lundi
 Date : Le 8 juin
 Téléphone : 604.436.1126
 Salle : Salon 7
 Convets : 20

DESCRIPTION	QUANTITE	PRIX A L'UNITE	SOUS-TOTAL	TOTAL
ALIMENTS :				
<small>***</small>				
(81) Petit déjeuner	20	6,95 \$	139,00 \$	
(84) Café ou thé	20	1,75 \$	35,00 \$	
(82) Déjeuner	20	11,95 \$	239,00 \$	
TOTAL				413,00 \$
BOISSONS :				
<small>***</small>				
TOTAL				
MAIN D'ŒUVRE :				
<small>***</small>				
TOTAL				
LOCATION DE SALLE :				
<small>***</small>				
(28) Salon 7		175,00 \$	175,00 \$	
TOTAL				175,00 \$
LOCATIONS :				
<small>***</small>				
(35) Rétroprojecteur et écran	1	60,00 \$	60,00 \$	
TOTAL				60,00 \$
Divers :				
<small>***</small>				
TOTAL				

DATE : 8 Juin **N° DE COMPTE :** 94411

POURBOIRE	
Sous-total	
TAXE 16%	
TOTAL	

Ce document aura peut-être été adapté pour www.bwcc.com
 Le contenu n'est peut-être pas actuel

Mettez vos compétences à l'épreuve

Source : <http://www.skillplan.ca/measure-up>

À elles seules, ces évaluations peuvent servir d'outil de soutien pour aider les apprenants et les formateurs à vérifier et à juger les progrès d'apprentissage de manière informelle. Au-delà de cet objectif, ces évaluations fournissent un point de départ solide pour aider le personnel du projet à élaborer et à peaufiner les mesures contextualisées des compétences essentielles qui conviennent mieux à l'évaluation des programmes.

Projet *UPSKILL* de la SRSA

UPSKILL est l'une des premières études importantes qui démontrent les impacts considérables et positifs de l'alphabétisation et de la formation axée sur les compétences en milieu de travail sur les compétences des travailleurs, le rendement au travail et une gamme de résultats économiques et sociaux pour les travailleurs et les entreprises. Parmi les outils d'évaluation utilisés dans cette étude, il y avait des évaluations uniformisées des compétences en utilisation de documents et en calcul de même que des évaluations par observation du rendement pour l'industrie liées aux normes professionnelles nationales. De plus, comme mentionné à la section précédente, les

Société de recherche sociale appliquée

69

mesures subjectives d'auto-évaluation de l'utilisation des compétences essentielles en milieu de travail et dans le contexte de la vie quotidienne sont également incluses. Pour les évaluations uniformisées, le TOWES, qui a été décrit dans une section précédente, a été utilisé. Cette section fournit plus de détails sur l'intégration des évaluations des compétences essentielles dans les évaluations par observation du rendement de l'industrie préexistantes.

Avant d'aborder ces évaluations, il est important de présenter les fondements théoriques du modèle de formation *UPSKILL*. Destiné à l'industrie du tourisme, ce modèle évolue directement à partir des priorités clés des entreprises de ce secteur d'activités. L'équipe du projet *UPSKILL* a réalisé des EBO et a consulté des propriétaires, des superviseurs et des travailleurs participant aux activités d'affaires afin de décortiquer leurs problèmes opérationnels jusqu'à leurs causes profondes. Les membres de l'équipe ont ensuite répertorié les composants liés à l'apprentissage de ces causes, créé un ensemble d'exigences en matière d'apprentissage et obtenu une bonne compréhension de la façon de résoudre les causes profondes grâce à l'apprentissage. Ce processus mené à un cadre de performance, harmonisant les besoins opérationnels des employeurs avec les lacunes en matière de rendement des employés et les besoins en matière de compétences essentielles. Les besoins opérationnels représentent les buts et les objectifs que l'organisation doit atteindre pour réussir (p. ex., satisfaction de la clientèle, augmentation des revenus, etc.). Les besoins en matière de rendement correspondent aux réalisations au travail et aux comportements qui sont exigés des employés dans chacune des professions ciblées afin de contribuer à l'atteinte de ces objectifs opérationnels. Ces besoins déterminent ce que les travailleurs doivent faire de plus, améliorer ou réaliser de façon différente s'ils veulent atteindre leurs objectifs opérationnels. Ils sont généralement liés aux comportements. Grâce à ces EBO, les causes des écarts de rendement ont également été mises au jour. Ces dernières peuvent comprendre des facteurs externes à l'organisation, comme une concurrence accrue; des facteurs internes à l'organisation, comme le manque de clarté des rôles; un système de mesures incitatives inadéquates ou des processus de travail inefficaces, et des facteurs internes liés aux travailleurs, comme les lacunes dans les compétences essentielles. Le programme de formation d'*UPSKILL* a été conçu pour aborder ces facteurs internes, visant à améliorer les compétences essentielles des participants, ce qui se traduit par des accroissements du rendement qui peuvent avoir un impact direct sur l'amélioration des résultats opérationnels sous-jacents pour les employeurs.

Les instruments de mesure des compétences essentielles intégrés dans les évaluations du rendement au travail sont fondés sur *emerit*®, une évaluation préexistante de certification relative au rendement, coordonnée par le Conseil canadien des ressources humaines en tourisme (CCRHT). Les évaluations originales sont mises à jour et modifiées pour mieux correspondre aux résultats des EBO et pour couvrir suffisamment les concepts des compétences essentielles comme la communication orale, le travail d'équipe et la capacité de raisonnement. Les évaluations sont aussi mises en contexte pour des professions précises du secteur et ciblent les postes suivants : les emplois liés à l'entretien (préposé à l'entretien des chambres, entretien); les emplois administratifs et liés à la vente (agent de réception, agent de réservations); les emplois liés au service (serveur d'aliments et de boissons, serveurs de banquet), et emploi en cuisine (cuisinier à la chaîne).

L'objectif premier de ces évaluations est de mesurer le rendement des employés dans des secteurs clés. Certains de ces domaines de rendement ont des liens directs avec les compétences essentielles.

Par exemple, l'une des principales normes de rendement requises pour les serveurs d'aliments et de boissons est la capacité de communiquer efficacement de vive voix. Pour mesurer cette habileté, les évaluateurs experts ont observé les employés dans leur milieu de travail pour déterminer s'ils respectent les normes comportementales requises, ce qui inclut d'établir un contact visuel avec l'interlocuteur; de s'intéresser à ce qui est dit, p. ex., en se penchant légèrement vers l'avant; d'éviter d'interrompre un interlocuteur; d'acquiescer avec un signe de tête ou un sourire, selon le cas, et de confirmer sa compréhension, p. ex., en répétant le message dans ses mots ou en demandant des précisions. Les critères d'évaluation utilisés ici correspondent bien à la mise en contexte des aptitudes à communiquer comprises dans le cadre des compétences essentielles.

Certains domaines de rendement concordent avec plusieurs compétences essentielles étroitement liées. Par exemple, les agents de réception sont évalués sur la capacité de répondre aux préoccupations et aux plaintes des clients, ce qui nécessite de fortes compétences en communications et une solide capacité de raisonnement. Pour cette évaluation, l'évaluateur interroge l'employé et lui demande de parler d'une situation où il s'est réellement occupé d'un client en colère qui s'est plaint de sa chambre ou du personnel de l'hôtel. L'évaluateur peut également présenter un scénario hypothétique dans lequel un client se plaint à l'agent à la réception de draps de lit sales après que tout le personnel d'entretien ménager a terminé son quart de travail pour la journée. Dans les deux cas, l'évaluateur cherche des preuves de comportements qui correspondent bien aux aptitudes en communication et à la capacité de raisonnement du cadre des compétences essentielles, comme la capacité de reconnaître les préoccupations, de s'excuser pour les inconvénients, de remercier le client d'avoir exprimé ses préoccupations (communication) ou la capacité de choisir une solution appropriée et de demander de l'aide à la gestion s'il est incapable de gérer la situation ou de satisfaire le client (capacité de raisonnement).

Enfin, les évaluations incluent aussi des domaines de rendement qui exigent une combinaison transversale de compétences essentielles distinctes de la part des employés. Un exemple de ces domaines de performance est la capacité de promouvoir efficacement la propriété et ses services ainsi que le tourisme local. Les clients posent souvent des questions à ces sujets au personnel en poste, et s'assurer que les employés de l'établissement sont capables de bien répondre à ces questions est primordial pour la bonne satisfaction des clients à l'égard de l'hôtel. Des échanges positifs font croître la probabilité d'achats supplémentaires et d'autres séjours à l'hôtel. De plus, les renseignements doivent être précis et actuels pour être utiles; le personnel doit donc lire et utiliser des documents pour demeurer au fait des événements locaux. Par conséquent, ce domaine de performance exige une variété de compétences essentielles de la part des employés, y compris la lecture, l'utilisation de documents, la capacité de raisonnement et la communication pour trouver, comprendre et transmettre l'information demandée. Pour l'évaluation de ce domaine de performance, l'évaluateur pose des questions à l'employé au sujet d'un événement local ou d'un type de restaurant qu'il aimerait visiter. L'évaluateur prend des notes sur la capacité de l'employé de répondre aux questions de même que sur l'enthousiasme dont il a fait preuve. Les critères d'évaluation comprennent la capacité 1) de partager les connaissances et la fierté de la région; 2) de fournir les renseignements demandés; 3) de diriger les clients vers d'autres services d'information pour obtenir des renseignements supplémentaires; et 4) de créer des impressions favorables qui

encouragent les clients à rester plus longtemps et à utiliser plus de renseignements et de services pendant leur séjour et à visiter à nouveau.

Dans l'ensemble, les évaluations qui ont découlé de ce type de modèles de programme de formation ont permis d'obtenir une étroite concordance entre les compétences essentielles et les normes de performance au travail des employés de même que les principales priorités opérationnelles des employeurs. L'élaboration de telles mesures des compétences essentielles exige une connaissance approfondie des professions, des organisations et de l'industrie, ainsi que de tout facteur économique externe influant à la fois sur la capacité des employés de respecter les normes de performance et sur la capacité des employeurs à atteindre les résultats opérationnels visés. Ainsi, non seulement les évaluations sont incroyablement pertinentes pour les professions examinées, mais la conceptualisation des compétences dans le cadre des compétences essentielles atteint un niveau de réalisme supérieur à celui des autres types d'évaluations examinées jusqu'ici.

Auto-évaluations et évaluations réalisées par l'employeur de la performance au travail, fondées sur les compétences essentielles sous-jacentes

Contrairement aux évaluations objectives ou notées par des experts qui sont décrites à la section précédente, ces évaluations reposent sur les impressions subjectives des candidats ou de leurs employeurs pour évaluer leurs compétences essentielles. Les instruments qui permettent de recueillir les résultats de l'auto-évaluation des répondants reflètent l'auto-efficacité de ces derniers dans l'application des compétences essentielles pour la bonne exécution de leurs tâches professionnelles. Les évaluations rapportées par les employeurs demandent aux superviseurs et aux gestionnaires de donner leur opinion éclairée sur la façon dont leurs employés ou les postulants utilisent leurs compétences essentielles dans l'exercice de leurs fonctions. L'une des principales caractéristiques de ces évaluations est qu'elles reposent sur un jugement subjectif pour mesurer la volonté et la capacité de la personne de se servir de ses compétences essentielles pour accomplir des tâches professionnelles.

Auto-évaluation du BACE pour les métiers spécialisés

Le BACE fournit des évaluations informelles pour les apprentis et les gens de métiers afin qu'ils puissent juger des niveaux de compétences essentielles requis pour faire carrière dans les métiers spécialisés. Dans le cadre de ces évaluations, les apprenants doivent réfléchir à leur travail et présenter un examen subjectif de leur capacité de réaliser des tâches liées au métier. Les énoncés utilisés dans ces évaluations témoignent fidèlement des comportements fondamentaux de chacune des neuf compétences essentielles. Toutefois, contrairement aux évaluations génériques présentées à la section précédente, ces énoncés sont mis en contexte pour les milieux de travail des métiers. Par exemple, pour évaluer l'utilisation de documents, les répondants doivent indiquer, en fonction d'une échelle de trois valeurs, soit « oui », « plutôt » et « non », s'ils sont capables de « comprendre des étiquettes, comme celles concernant l'expédition ou les matières dangereuses (SIMDUT) ». Le même format d'évaluation est utilisé pour les compétences non littéraires, comme le travail d'équipe, la capacité de raisonnement et la formation continue. Le contexte des métiers est parfois

fourni à titre d'exemple pour illustrer davantage la tâche de l'emploi en question. Voici un exemple d'énoncé pour l'évaluation de la formation continue : « J'ai confiance en ma capacité d'apprendre des autres (p. ex., demander de la rétroaction à un compagnon d'expérience). » À la fin de l'auto-évaluation de toutes les compétences, une section Sommaire des compétences est présentée aux candidats et leur fournit des lignes directrices pour déterminer leurs points forts en matière de compétences essentielles et les points à améliorer. Les évaluations complètes des neuf compétences essentielles sont présentées à l'annexe F.

Passeport-compétences de l'Ontario

En plus des évaluations générales décrites dans une section précédente, le Passeport-compétences de l'Ontario⁶ (PCO) fournit également des outils d'auto-évaluation qui sont adaptés aux exigences en matière de compétences de professions particulières. Pour ces évaluations, le PCO suit de près les profils de compétences essentielles qu'EDSC a établis pour environ 350 professions dans le système de la Classification nationale des professions (CNP). Pour évaluer chacune des compétences, dans le cadre du PCO, les répondants doivent cocher les tâches qu'ils ont effectuées en rapport avec cette compétence. Par exemple, pour l'évaluation de lecture, il est demandé aux assistants dentaires s'ils ont « lu des ouvrages de référence, p. ex., sur la pathologie buccale pour se renseigner sur les maladies des gencives et des dents » ou « lu des manuels et des lignes directrices pour se renseigner sur les méthodes et procédures pour votre travail, p. ex., des directives publiées par l'Association dentaire canadienne sur les soins dentaires à donner aux personnes âgées ». Le format est similaire pour les évaluations des compétences non techniques. Par exemple, les tâches que les assistants dentaires doivent cocher pour évaluer leurs compétences en communication comprennent « l'échange d'information avec les dentistes, p. ex., écouter les directives du dentiste avant et pendant les examens et discuter des traitements et des conditions des patients » et « parler aux patients et à leurs proches, p. ex., expliquer aux jeunes patients et à leurs parents les traitements et les pratiques en hygiène dentaire ». L'annexe G donne des exemples des neuf évaluations pour les assistants dentaires (CNP 3411).

Projet de la SRSA – modèle de formation innovateur et par grappe destiné aux entreprises touristiques du Nouveau-Brunswick

S'appuyant sur le succès de travaux antérieurs, dont *UPSKILL*, le projet de *modèle de formation novateur et par grappe pour les entreprises touristiques du Nouveau-Brunswick* a été élaboré pour fournir aux petites et moyennes entreprises (PME) une solution de formation rentable. Les petites entreprises, tout particulièrement celles comptant moins de 20 employés, se heurtent souvent à d'importants défis lorsqu'il est question d'offrir de la formation à leur personnel. Elles n'ont généralement pas la capacité et l'infrastructure nécessaires pour appuyer la prestation de la formation sur place, ou ne sont pas en mesure d'accorder suffisamment de temps au personnel

⁶ Voir les sections « Tâches que j'effectue ou que j'ai effectuées au travail » et « Tâches du milieu de travail que je pense pouvoir effectuer » de la page Web suivante : <http://www.skills.edu.gov.on.ca/OSP2Web/EDU/SelfAssessmentTestHome.xhtml?commonTask=Y>.

pour assister à des formations hors du lieu de travail. Pour faire face à ces problèmes, le projet a adapté les pratiques exemplaires existantes afin de concevoir un modèle de formation qui tient compte des contraintes opérationnelles et de capacité auxquelles font face les petites entreprises et qui aligne la prestation de la formation à leurs besoins uniques de perfectionnement des compétences. Le processus global utilisé pour créer les programmes de formation et les outils d'évaluation est semblable à celui d'*UPSKILL*. Plus précisément, l'équipe responsable du projet a réalisé une EBO pour confirmer et valider la concordance entre les besoins organisationnels, les lacunes en matière de rendement et les besoins relatifs aux compétences. Cependant, étant donné que ce programme est conçu pour se pencher sur les enjeux et besoins uniques des petites entreprises, la documentation, y compris les évaluations des compétences essentielles, aborde un autre niveau de complexité. Elle a été spécialement pensée pour répondre au besoin de regrouper les apprenants et les entreprises afin de réaliser des économies d'échelle et de rendre l'apprentissage plus accessible aux petites entreprises, tout en conservant la capacité de personnaliser la formation et de s'adapter étroitement aux besoins particuliers des apprenants et des entreprises.

De surcroît, les employés de petites entreprises sont plus susceptibles de jouer un rôle de généraliste plutôt que de se spécialiser dans des domaines de compétences à facettes uniques. Il est plus probable qu'ils aient à « porter plusieurs chapeaux » à la fois et à exécuter sur une base quotidienne un ensemble de tâches nécessitant le recours à de nombreuses compétences. Par conséquent, chacune des mesures des compétences essentielles intégrées dans les indicateurs de performance au travail qui ont découlé de ce projet couvre souvent plus d'une compétence essentielle. Elles sont aussi suffisamment généralisables pour s'appliquer à un large éventail de petites entreprises touristiques et, en même temps, suffisamment précises pour correspondre aux exigences professionnelles des employés participants.

Les outils d'évaluation de ce programme ont été mis au point en tenant compte de beaucoup de commentaires d'employeurs et d'intervenants de l'industrie. Plus particulièrement, les membres de l'équipe responsable du projet ont travaillé en étroite collaboration avec l'industrie touristique du Nouveau-Brunswick afin de créer une liste de tâches que les travailleurs dans des entreprises de ce secteur accomplissent quotidiennement. Les outils d'évaluation ont ensuite été imagés afin de mesurer les compétences essentielles dans le contexte du rendement associé à ces tâches précises. Ces examens sont des auto-évaluations où les répondants doivent indiquer dans quelle mesure ils sont en accord ou en désaccord avec le fait qu'ils possèdent toutes les compétences nécessaires pour bien faire leur travail dans chacun des principaux domaines de performance. Par exemple, relativement aux relations avec la clientèle, certains indicateurs de performances concordent avec les exigences comportementales de la communication et de la capacité de raisonnement, comme « écouter et comprendre les besoins et les demandes des clients »; « s'exprimer clairement et adéquatement pour répondre aux besoins ou aux demandes des clients », et « reconnaître les expressions non verbales d'insatisfaction ou d'inconfort des clients et y réagir ». Le Tableau 10 présente les indicateurs et leur harmonisation avec les compétences essentielles. Les évaluations complètes et structurées des compétences essentielles dans le contexte du rendement au travail utilisées dans le cadre de ce projet sont présentées à l'annexe H.

Tableau 10 **Indicateurs des compétences essentielles dans le contexte de l'évaluation de la**
performance au travail

	Lecture	Rédaction	Utilisation de documents	Calcul	Culture numérique	Communication orale	Capacité de raisonnement	Travail d'équipe	Formation continue
J'ai toutes les compétences nécessaires pour bien faire mon travail dans les domaines suivants :									
Comprendre comment mes tâches quotidiennes contribuent à répondre aux attentes des clients.			✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Comprendre comment la façon dont j'interagis avec les clients contribue au succès de l'entreprise.						✓	✓		
Avoir une attitude positive dans les relations avec la clientèle (p. ex., être disposé à s'adapter et à faire preuve de souplesse dans une situation difficile).						✓	✓		
Prendre des initiatives dans ses relations avec la clientèle (p. ex., prendre des décisions de façon autonome, faire les choses avant que ce ne soit demandé).						✓	✓		
Écouter et comprendre les besoins et les demandes des clients.						✓	✓		
S'exprimer clairement et adéquatement pour répondre aux besoins ou aux demandes des clients.						✓	✓		
Reconnaître les expressions non verbales d'insatisfaction ou d'inconfort des clients et y réagir.						✓	✓		
Poser des questions pour confirmer l'information reçue des clients (p. ex., renseignements sur la carte de crédit, détails sur la réservation, etc.).						✓	✓		
Montrer de l'intérêt avec des signes non verbaux (p. ex., établir un contact visuel, cesser ce que vous faites) pendant les discussions avec les clients.						✓			
Répondre aux demandes par courriel ou aux demandes de renseignements.						✓	✓		
Écouter et comprendre les plaintes des clients.						✓	✓		
Poser des questions pour confirmer les préoccupations des clients.						✓	✓		
Négocier et résoudre les conflits (p. ex., désamorcer les conflits avec les clients).						✓	✓		
Examiner les options pour résoudre les plaintes et décider d'une solution.						✓	✓	✓	
Documenter les plaintes et les règlements conformément aux procédures normalisées.			✓		✓				
Savoir comment et où trouver de l'information pour résoudre les problèmes qui surviennent au travail.			✓		✓		✓	✓	✓
Collaborer avec les collègues pour résoudre les problèmes.						✓	✓	✓	
Traiter les problèmes d'outils et d'équipements.			✓		✓		✓		✓

Examen exhaustif et élaboration d'options de mesure pour
les initiatives portant sur les compétences essentielles

	Lecture	Rédaction	Utilisation de documents	Calcul	Culture numérique	Communication orale	Capacité de raisonnement	Travail d'équipe	Formation continue
J'ai toutes les compétences nécessaires pour bien faire mon travail dans les domaines suivants :									
Aller « au-delà » des exigences de service de base pour créer des expériences qui dépassent les attentes des clients.						✓	✓		✓
Offrir un service qui encourage les nouveaux clients à revenir.						✓	✓		
Connaître les services et les installations de l'entreprise et être capable d'en parler.						✓	✓		✓
Connaître la communauté (p. ex., restaurants, activités culturelles, options de transport) où l'entreprise est située et être capable d'en parler.					✓	✓	✓		✓
Planifier et organiser le travail pour accomplir les tâches prioritaires à temps.							✓		
Réduire l'inefficacité (p. ex., consacrer trop de temps à des tâches peu prioritaires).							✓		
Exécuter les tâches clés avec précision et être capable de repérer les erreurs.							✓		
Faire face aux distractions pendant l'exécution des tâches clés du travail.							✓		
Remplir avec précision les documents liés à l'emploi.			✓						
Comprendre les rôles et les responsabilités des collègues.								✓	
Donner de la rétroaction aux collègues et accepter leurs commentaires.								✓	✓
Présenter des commentaires, opinions et idées.						✓	✓	✓	
Comprendre mon rôle en tant que membre de l'équipe et contribuer à son succès.							✓	✓	
Demander de l'aide lorsque nécessaire.								✓	
Définir des stratégies pour résoudre les conflits avec des collègues de travail.							✓	✓	
Comprendre mes responsabilités et être tenu responsable de mon travail.							✓	✓	

Projet de la SRSA – *Pay for Success*

Dans le cadre d'un partenariat avec des fournisseurs de services d'emploi pour aider les chercheurs d'emploi à trouver et à conserver un travail, *Pay for Success* a suivi un modèle de programme qui récompensait les fournisseurs non seulement pour leurs résultats en matière d'emploi, mais aussi pour avoir aidé les chercheurs d'emploi à atteindre une série d'indicateurs intermédiaires (ou jalons) de réussite au cours du programme qui sont associés au progrès réalisé en matière de maintien dans le marché du travail. Ces jalons représentaient des points de transition clé sur le chemin vers l'emploi, y compris ceux qui conviennent le mieux aux personnes assez éloignées du marché du travail, comme la création d'un plan d'emploi et d'apprentissage, la démonstration de progrès dans les compétences professionnelles et de recherche d'emploi et la démonstration de progrès dans les attitudes envers l'apprentissage et le mieux-être général. En même temps, le modèle offrait de fortes mesures incitatives pour préparer et soutenir adéquatement les chercheurs d'emploi en vue d'obtenir un travail durable en prévoyant des récompenses pour les résultats à long terme en matière d'emploi et de maintien en poste, notamment le placement dans des industries ciblées et le maintien en poste à trois, six et douze mois. *Pay for Success* a également intégré une approche à deux volets pour les clients, alignant la formation sur les besoins des chercheurs d'emploi tout en les préparant à répondre aux besoins des employeurs dans des secteurs spécifiques.

Ce modèle a été adopté par de multiples fournisseurs de services dont les clients sont issus de populations différentes et plus ou moins éloignées du marché du travail. L'un des fournisseurs a servi un vaste groupe de chercheurs d'emploi, y compris certains qui étaient proches du marché du travail et qui avaient besoin d'une aide minimale, ainsi que ceux qui nécessitaient une aide plus intensive. Reflétant l'éventail des besoins des chercheurs d'emploi, ce fournisseur a offert un vaste continuum de services d'emploi et de formation, les évaluations des compétences essentielles étant effectuées à deux étapes différentes du parcours de formation : 1) un ensemble d'évaluations génériques normalisées pour documenter les gains de formation préalable à l'emploi en classe; et 2) un outil adapté au secteur et évalué par les employeurs qui intègre des évaluations de huit des neuf compétences essentielles dans une série de tâches sectorielles pour documenter le progrès réalisé dans la formation professionnelle technique.

Les deux évaluations représentaient des jalons clés du rendement, la deuxième en particulier servant à déterminer dans quelle mesure les participants étaient prêts à atteindre les objectifs de rendement définis par l'employeur lorsqu'ils passaient de la formation en salle de classe au placement professionnel. Les formateurs des employeurs ont observé et évalué chaque participant sur une échelle de 1 à 5 pour chacun des quatorze domaines de rendement au travail (voir le Tableau 11, ainsi que les compétences essentielles sous-jacentes à chaque domaine de rendement). À la fin de l'évaluation, l'examineur a additionné la note totale et a suivi cette échelle d'évaluation pour interpréter la note totale de chaque participant :

- De 0 à 14 : Le candidat ne démontre pas les compétences nécessaires.
- De 15 à 28 : Le candidat démontre un minimum de compétences dans la plupart des domaines requis.

- De 29 à 42 : Le candidat démontre des progrès, mais a encore besoin de perfectionnement.
- De 43 à 56 : Le candidat fait des progrès, mais il doit travailler sur la constance.
- De 57 à 70 : Le candidat a démontré qu'il possède les compétences essentielles spécifiques à la profession qu'il souhaite exercer.

Tableau 11 Compétences essentielles propres à la profession – Opérateur de machine à coudre

	Lecture	Rédaction	Utilisation de documents	Calcul	Culture numérique	Communication orale	Capacité de raisonnement	Travail d'équipe	Formation continue
Lire et comprendre les notes de service affichées dans la zone de formation et exécuter les instructions données.	✓								
Rédiger des aide-mémoire sur le fonctionnement de la machine à coudre et les points de couture à utiliser.		✓							
Lire et comprendre les étiquettes de paquets.			✓						
Mesurer les coutures pour s'assurer d'obtenir des tolérances acceptables.				✓					
Démontrer sa capacité de surveiller manuellement son rendement.				✓					
Reconnaître les angles communs et suivre les directives données par le formateur pour s'assurer que les angles désirés sont atteints.				✓					
Estimer le temps nécessaire pour accomplir les tâches qui doivent être accomplies à la station afin de s'assurer de ne passer que peu ou aucune heure standard à attendre le travail.				✓					
Poser des questions pendant l'apprentissage d'une nouvelle opération.						✓			
Demander de la rétroaction ou des instructions au besoin et pouvoir reformuler ce qui a été dit.						✓			
Partager les ressources avec d'autres apprenants.								✓	
Respecter ses coéquipiers et les formateurs et collaborer avec eux.								✓	
Répondre positivement au processus de formation technique et démontrer de l'intérêt pour les séances de formation.									✓
Se souvenir de l'enchaînement des étapes des processus comme démontré par le formateur.							✓		
Être soucieux de la sécurité et pouvoir appliquer la politique et les règles de l'entreprise à ses propres pratiques de travail.							✓		

Un autre fournisseur de services a adapté le modèle de *Pay for Success* afin de l'harmoniser avec les besoins des clients aux prises avec des obstacles à l'emploi complexes et importants, comme ceux qui reçoivent de l'aide au revenu à long terme, et des personnes ayant un très faible niveau de scolarité et des lacunes importantes dans leurs compétences. Le modèle a été adapté pour créer un cheminement « passerelle » permettant aux participants d'acquérir des compétences de base pour faire la transition des programmes de stabilisation de la vie vers les programmes de recherche d'emploi.

Ce fournisseur de services a intégré la formation axée sur les compétences essentielles à d'autres formations sur les compétences liées à l'employabilité, en suivant un cheminement axé principalement sur l'amélioration de la préparation des participants à poursuivre leur apprentissage. Les jalons de ce cheminement ont permis d'enregistrer des gains non seulement au chapitre des compétences essentielles (évaluées à l'aide de mesures objectives et normalisées), mais aussi au chapitre des attributs psychosociaux comme l'auto-efficacité dans l'orientation professionnelle, la réceptivité à l'apprentissage continu et le mieux-être général. Contrairement au premier fournisseur qui ciblait l'emploi soutenu dans un secteur particulier, celui-ci n'avait pas d'objectif d'emploi ultime pour les participants et a donc jugé suffisant d'utiliser un seul ensemble d'évaluations génériques et uniformisées des compétences essentielles pour documenter la préparation à un apprentissage ultérieur.

Enrichir le cadre des compétences essentielles par des évaluations des attributs psychosociaux liés à l'employabilité

Les chercheurs, les éducateurs, les décideurs et les praticiens qui s'intéressent à la prévision des résultats scolaires et professionnels se sont traditionnellement concentrés sur les compétences essentielles de base, comme l'alphabétisation et le calcul, et sur les compétences cognitives fondamentales, comme celles mesurées par le QI et les tests de rendement. Bien que ces compétences contribuent sans aucun doute à la réussite scolaire et professionnelle, ces dernières décennies, il y a eu une évolution vers les aptitudes psychosociales et la compréhension de leur rôle dans les résultats socioéconomiques.

Les aptitudes psychosociales sous-tendent les compétences essentielles non techniques de la communication orale, de la capacité de raisonnement, du travail d'équipe et de la formation continue. Toutefois, elles vont au-delà de ces compétences et incluent des caractéristiques qui ne sont pas manifestes dans le cadre sur les compétences essentielles, p. ex., être discipliné, responsable, positif, flexible et polyvalent. Les aptitudes psychosociales peuvent être tout aussi importantes que les aptitudes cognitives et elles sont souvent davantage valorisées par les employeurs. Ce genre de compétences et d'attributs sont associés à un meilleur rendement au travail, à des salaires plus élevés et à une plus grande employabilité. Ils sont considérés comme essentiels à la réussite scolaire et professionnelle dans l'économie de la technologie et du savoir du XXI^e siècle. Bien que nous ayons adopté le terme « aptitudes psychosociales », elles sont aussi communément appelées « compétences générales », « traits de personnalité », « aptitudes non cognitives », « aptitudes de caractère », « qualités personnelles », « habiletés intrapersonnelles et interpersonnelles » et « aptitudes socioaffectives ».

Le cadre prédominant utilisé dans la littérature sur l'organisation, l'économie et la personnalité est le *Big Five Model* (Goldberg, 1971) ou le *Five Factor Model* (McCrae & Costa, 1996)⁷. Les cinq dimensions, formant l'acronyme « OCEAN », sont énumérées et décrites brièvement ci-dessous au Tableau 12 (APA Dictionary of Psychology, 2018). Chacune de ces dimensions se compose d'un certain nombre de facettes d'ordre inférieur. Par exemple, la conscience professionnelle peut inclure les facettes d'ordre inférieur de l'auto-efficacité, de l'ordre, de la diligence, de l'assiduité, de l'effort d'accomplissement, de l'autodiscipline et de la vigilance. Le nombre de facettes et les notions de niveau inférieur qu'elles représentent peuvent varier selon les modèles de personnalité et les répertoires. Quelques exemples sont fournis dans le tableau ci-dessous.

⁷ Ces termes sont souvent utilisés de façon interchangeable, mais il y a une distinction. Le *Big Five Model* considère les dimensions comme des descriptions du comportement et comme une taxonomie des différences individuelles, tandis que le *Five Factor Model* considère ces dimensions comme des entités psychologiques ayant un pouvoir causal.

Tableau 12 *Modèle Big Five et Five Factor*

Dimensions	Facettes	Description
Ouverture à l'expérience (intellect)	Imagination, intérêts pour l'art , émotivité, aventureux, intellect	La tendance à s'ouvrir à de nouvelles expériences esthétiques, culturelles ou intellectuelles.
Conscience	Auto-efficacité, sens de l'ordre, sens du devoir, recherche de l'accomplissement, autodiscipline, prudence	La tendance à l'organisation, à la responsabilité et au travail acharné.
Extraversion	Convivialité, grégarité, assertivité, niveau d'activité, recherche d'excitation, gaieté	Orientation de ses intérêts et de ses énergies vers le monde extérieur des gens et des choses plutôt que vers le monde intérieur de l'expérience subjective; caractérisé par une attitude relativement extravertie, grégaire, sociable et ouvertement expressive.
Agréabilité	Confiance, moralité, altruisme, coopération, modestie, sympathie	La tendance à agir de manière coopérative et désintéressée.
Névrosisme (stabilité émotionnelle)	Anxiété, colère, dépression, conscience de soi, démesure, vulnérabilité	Caractérisé par des niveaux chroniques d'instabilité émotionnelle et de tendance à la détresse psychologique; la stabilité émotionnelle est la prévisibilité et la constance des réactions émotionnelles, avec absence de changements d'humeur rapides.

Source : Description du modèle *Big Five* tirée du APA Dictionary of Psychology (2018) et des volets de l'IPIP-NEO-PI-R (<https://ipip.ori.org/newNEOKey.htm>) (en anglais seulement).

Certains chercheurs (p. ex., Costa & McCrae, 1992; Goldberg, 1993, et John, 1990) soutiennent les « *Big Five* » sont « la longitude et la latitude des traits de personnalité, qui permettent de catégoriser tous les traits plus étroitement définis » (Almlund, Duckworth, Heckman, et Kautz, 2011, p. 18). En d'autres termes, ces cinq grandes dimensions peuvent englober tous les traits de niveau inférieur, même ceux qui ne sont pas directement représentés comme une facette. Par exemple, l'estime de soi et le locus de contrôle sont généralement considérés comme des aspects de la stabilité émotionnelle et sont fortement corrélés à cette dimension. Cependant, il existe d'autres caractéristiques (p. ex., l'orientation vers les objectifs d'apprentissage) qui peuvent ne pas s'inscrire aussi facilement dans le cadre.

Le cadre du modèle *Big Five* est utile non seulement pour organiser les traits de caractère de niveau inférieur, mais aussi pour conceptualiser les compétences de travail de niveau moyen à élevé, comme le service à la clientèle ou le travail d'équipe. Des combinaisons de facettes, couvrant plusieurs dimensions, peuvent être mises en correspondance avec les compétences scolaires et

professionnelles, une approche utilisée pour élaborer des évaluations liées au travail. Par exemple, les compétences associées au service à la clientèle se fondent probablement sur des facettes comme l'altruisme, l'entraide et la convivialité (qui sont associés à l'agréabilité et à l'extraversion). Le cadre de ce modèle couvre le plus grand éventail de personnalités et peut facilement intégrer la majorité des compétences professionnelles. Cette approche peut être étendue aux compétences essentielles générales. Par exemple, le Tableau 13 montre un schéma préliminaire des facettes de la personnalité pour chacune des compétences essentielles non techniques, en fonction du contenu et de la validité apparente.

Tableau 13 Exemple de facettes sous-jacentes aux compétences essentielles non techniques

Compétence essentielle	Description de la compétence	Dimensions et facettes	Description de la personnalité
Communication verbale	Les compétences nécessaires pour échanger des idées et de l'information avec d'autres personnes en parlant, en écoutant et en utilisant des indices non verbaux, comme le langage corporel.	Conscience (auto-efficacité)	Gérer les tâches avec aisance, trouver de bonnes solutions, avoir un bon jugement et une bonne compréhension des conséquences et des situations.
		Extraversion (amabilité, affirmation de soi,)	Faire preuve d'entregent , s'intéresser aux autres et se sentir rapidement à l'aise. Avoir des choses à dire, prendre les choses en main et influencer les autres.
		Agréabilité (coopération, altruisme)	Être facilement satisfait, ne pas se montrer arrogant ou agressif, et ne pas insulter les autres. Anticiper les besoins des autres, mettre les gens à l'aise et leur consacrer du temps.
Capacité de raisonnement	Les compétences nécessaires pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, faire preuve d'esprit critique, planifier, se souvenir des détails et trouver de l'information.	Ouverture (intellect)	S'intéresser à la remise en question du matériel, la réflexion, la résolution de problèmes complexes et l'assimilation de l'information.
		Conscience (auto-efficacité, prudence, sens de l'ordre)	Faire avancer les choses, trouver de bonnes solutions, avoir un bon jugement et une bonne compréhension des conséquences et des situations. Éviter les erreurs et réfléchir avant d'agir. Être ordonné, et faire les choses selon un plan.

Compétence essentielle	Description de la compétence	Dimensions et facettes	Description de la personnalité
Travail d'équipe	Les compétences nécessaires pour interagir avec d'autres personnes (une ou plusieurs).	Extraversion (amabilité, gaieté, affirmation de soi)	Se sentir à l'aise avec les gens et vouloir être avec les autres. Être positif et joyeux. Avoir des choses à dire, prendre les choses en main et influencer les autres.
		Agréabilité (confiance, altruisme, coopération)	Faire confiance aux autres et croire aux bonnes intentions. Aider les autres, anticiper leurs besoins et leur faire sentir qu'ils sont les bienvenus. Être facilement satisfait, ne pas insister et ne pas insulter les autres.
Formation continue	Les compétences nécessaires pour continuellement perfectionner et améliorer ses compétences et ses connaissances dans le but de demeurer efficace au travail et de s'adapter aux changements.	Ouverture (intellect, aventureux)	S'intéresser à la remise en question du matériel, à la réflexion, à la résolution de problèmes complexes et à l'assimilation de l'information. Aimer les changements et essayer beaucoup de nouvelles choses.
		Conscience (recherche de la réussite, auto-efficacité)	Travailler dur, transformer les plans en actions et être motivé à réussir. Faire avancer les choses, exceller dans les tâches, avoir un bon jugement et une bonne compréhension des conséquences et des situations.

Source : Descriptions des compétences essentielles tirées de lien suivant : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/competences-essentielles/profils/guide-sommaire.html>

Bien que la stabilité émotionnelle ne soit pas représentée ci-dessus, elle affecte probablement la compétence globale au travail, car elle comprend des qualités comme la capacité de s'adapter à de nouvelles situations, de bien réagir, de rester calme, de surmonter facilement les embûches et de se sentir à l'aise dans plusieurs situations et avec soi-même. Une représentation plus éclairée et valide de ces compétences peut être obtenue à l'aide de méthodes systématiques axées sur la théorie et les données. Cet exercice pourrait permettre de déterminer comment les compétences essentielles non techniques peuvent être évaluées avec des instruments psychosociaux et liés à la personnalité, offrant ainsi une alternative ou un complément aux mesures traditionnelles utilisées dans le cadre des compétences essentielles. L'avantage des mesures psychosociales est que bon nombre d'entre

elles ont de bonnes propriétés psychométriques, sont bien validées et ont des historiques documentés d'utilisation dans la recherche et dans la littérature de validation.

Les preuves en faveur des attributs psychosociaux

Les preuves de la valeur et du pouvoir des compétences psychosociales proviennent de sources multiples. Premièrement, du point de vue de l'employeur, les compétences psychosociales sont souvent considérées comme étant plus importantes pour l'embauche, le maintien en poste et la satisfaction à l'égard des employés que les autres catégories de compétences. Les chercheurs Kautz, Heckman, Diris, ter Weel et Borghans (2014) passent brièvement en revue ces enquêtes menées auprès des employeurs. Par exemple, les employeurs aux États-Unis ont indiqué que l'attitude, les aptitudes à la communication, la responsabilité, l'intégrité et l'autogestion étaient plus importantes que les compétences de base, les notes ou les résultats aux examens (Holzer, 1997; Zemsky, 1997). Les compétences psychosociales peuvent être particulièrement importantes pour les postes de premier échelon et les postes rémunérés à l'heure. Selon un sondage, 69 % des employeurs ont rejeté des candidats pour les postes à rémunération horaire parce qu'ils n'avaient pas les compétences nécessaires pour se présenter à l'heure et respecter l'éthique du travail. Il s'agit du double du pourcentage d'employeurs qui ont rejeté des candidats en raison de compétences insuffisantes en lecture et en rédaction (Barton, 2006). Ces résultats sont semblables à ceux du Royaume-Uni, où les lacunes en matière de compétences sont surtout signalées dans les domaines de la communication, du travail d'équipe et de la résolution de problèmes, plutôt que dans ceux du calcul et de la littérature (Hillage, Regan, Dickson, & McLoughlin, 2002; Westwood, 2004). De plus, les dix compétences professionnelles⁸ les plus importantes d'après les cotes de la base de données du *Occupational Information Network* (O*NET), une analyse des emplois effectuée et tenue à jour par le département du Travail des États-Unis, sont toutes des compétences psychosociales (Burrus, Jackson, Xi, & Steinberg, 2013). Parmi celles-ci, il y a notamment la fiabilité, le souci du détail, l'intégrité, la coopération, l'esprit d'initiative, la maîtrise de soi, la tolérance au stress, la pensée analytique, la capacité d'adaptation, la flexibilité et la persistance. Ces compétences psychosociales, appelées styles de travail dans O*NET, avaient une plus grande importance auprès des titulaires et des analystes et étaient plus universellement valorisées dans toutes les professions que toutes les autres aptitudes, compétences et connaissances professionnelles.

Certaines de ces compétences psychosociales font partie de ce qui est connu sous le nom des compétences du XXI^e siècle. Depuis le début des années 1980, des organismes gouvernementaux, universitaires, sans but lucratif et d'entreprise ont travaillé à la définition d'un ensemble d'aptitudes et de compétences nécessaires à la réussite scolaire, professionnelle et personnelle au XXI^e siècle. Le mouvement a commencé aux États-Unis (p. ex., *Partnership for 21st Century Learning*), mais il s'est étendu à d'autres pays, dont le Canada (p. ex., *Canadians for 21st Century Learning*), et à l'étranger (p. ex., *Assessment and Teaching of 21st-Century Skills*). Lorsque les divers cadres canadiens, américains et internationaux sont comparés, plusieurs compétences clés sont représentées dans presque tous ces derniers. Dans une analyse entreprise par le ministère de

⁸ Les cotes ont été analysées pour les emplois des zones 3 à 5, soit ceux pour lesquels des études postsecondaires sont requises.

l'Éducation de l'Ontario (2016), comparant dix-huit cadres canadiens et sept cadres internationaux, les quatre principales compétences approuvées étaient : la collaboration et le travail en équipe, la communication, la créativité ou l'innovation, et la pensée critique. Dans une autre comparaison de Hanover Research (2011) portant sur six cadres de travail principalement américains, les quatre compétences principales étaient la collaboration et le travail d'équipe, la créativité et l'imagination, la pensée critique et la résolution de problèmes. Enfin, à l'aide d'une approche empirique avec des cotes O*NET (c.-à-d. l'analyse en composantes principales des cotes d'importance), Burrus et ses collègues (2013) ont établi les cinq compétences principales comme suit : la résolution de problèmes, l'intelligence fluide, le travail d'équipe, la réalisation et l'innovation, de même que la communication. Dans l'ensemble des cadres et des méthodologies, les compétences clés pour la réussite future semblent être principalement les compétences psychosociales et la pensée critique ou les compétences en résolution de problèmes.

Les données probantes sur les compétences psychosociales sont également appuyées par la documentation de recherche sur la personnalité et l'organisation. Depuis les années 1990, un grand nombre de méta-analyses ont démontré la capacité des mesures de personnalité à prédire les résultats scolaires et professionnels (p. ex., Barrick et Mount, 1991; Ones, Viswesvaran et Schmidt, 1993; Salgado et Táuriz, 2014; Trapmann, Hell, Hirn et Schuler, 2007). Le souci du travail bien fait et la stabilité émotionnelle sont les prédicteurs les plus solides des résultats scolaires et professionnels (pour un bref examen, voir Almlund et coll., 2011). Le souci du travail bien fait prédit le niveau d'instruction et le rendement scolaire, tandis que ce trait et la stabilité émotionnelle laissent présager le rendement au travail et le salaire. Parallèlement, d'autres caractéristiques, comme l'ouverture aux nouvelles expériences et l'amabilité, prédisent des résultats plus précis, p. ex., l'assiduité scolaire ou le choix d'une carrière particulière. En général, les prédictions découlant de la personnalité s'appliquent à tous les niveaux d'emploi et de scolarité, tandis que les aptitudes cognitives revêtent une plus grande importance pour les emplois qui sont complexes et exigent un niveau de scolarité supérieur. La personnalité influe sur les résultats au travail en fonction du niveau de scolarité. Par exemple, la recherche montre que chez les adolescents, le souci du travail bien fait permet de prévoir les résultats d'emploi à l'âge adulte, mais la motivation scolaire et le niveau de scolarité ne comptent que pour moins de 9 % de cette association (Egan, Daly, Delaney, Boyce, & Wood, 2017). De plus, la personnalité influe probablement sur les résultats au travail en ce qui concerne le jumelage professionnel, l'absentéisme, le roulement et la recherche d'emploi. Il est important de garder en tête qu'en soi, l'éducation peut avoir une influence sur la personnalité. En effet, l'éducation peut favoriser l'acquisition de compétences psychosociales, ce qui, par la suite, améliore la scolarité et les résultats sur le marché du travail. Les compétences cognitives et psychosociales vont généralement de pair, faisant ainsi en sorte que les personnes ayant de fortes compétences cognitives et qui réussissent bien à l'école ont aussi d'importantes compétences psychosociales (Todd & Zhang, 2018).

L'une des faiblesses de ce corpus de recherche est que la plupart des preuves sont des associations entre les résultats d'emploi et les compétences psychosociales. Il n'est pas possible de parler de causalité, ce qui est important dans les décisions politiques concernant l'évaluation et le financement des programmes sociaux et éducatifs (Kautz et coll., 2014). Nous pouvons toutefois nous tourner vers la recherche sur les interventions cognitives et psychosociales, où les effets des

programmes sur les compétences psychosociales ont mené à de meilleurs résultats dans la vie. Dans un examen des interventions auprès de tous petits, d'enfants d'âge primaire, d'adolescents et de jeunes adultes, Kautz et ses collaborateurs (2014) ont conclu que les interventions précoces ont tendance à faire davantage appel aux habiletés psychosociales qu'aux habiletés cognitives. Par exemple, dans les années 1960, le Perry Preschool Program représentait une intervention socioémotionnelle exhaustive destinée aux enfants d'âge préscolaire de milieux défavorisés. Les données initiales ont montré des gains significatifs de QI dans le groupe expérimental par rapport au groupe témoin, mais ces effets se sont progressivement dissipés et à l'âge de 10 ans, les deux groupes n'étaient plus différents. Cependant, il y a eu d'autres gains psychosociaux durables (p. ex., moins de comportements d'extériorisation, plus grande motivation scolaire) et, en examinant les résultats à long terme, le groupe expérimental a mieux réussi que le groupe témoin (Heckman, Malofeeva, Pinto, et Savelyev, 2010). Un autre exemple provient du programme d'évaluation pour les certificats d'équivalence d'études secondaires (*General Educational Development [GED]*) aux États-Unis. D'après les résultats des tests, les titulaires du GED sont aussi intelligents que les diplômés des études secondaires traditionnelles, mais même après ajustement pour tenir compte des aptitudes cognitives, les titulaires du GED obtiennent de bien moins bons résultats sur le marché du travail et dans d'autres domaines de la vie (Heckman, Humphries, et Kautz, 2014c). Les titulaires du GED ont des compétences psychosociales plus semblables à celles des décrocheurs, et ce sont des lacunes dans des compétences comme la persévérance, l'organisation et la ponctualité qui les amènent à avoir une moins bonne performance plus tard dans la vie. En se fondant sur leur examen des programmes d'intervention de la petite enfance jusqu'au début de l'âge adulte, Kautz et ses collègues (2014) concluent que les compétences psychosociales sont plus malléables à un âge avancé de la vie que les compétences cognitives et constituent une cible plus efficace pour les programmes d'intervention.

Considérations méthodologiques pour les instruments psychosociaux

Les mesures psychosociales ne ressemblent pas à celles utilisées pour les tests cognitifs et même pour les compétences essentielles de base. La plupart sont des mesures subjectives d'auto-évaluation, qui demandent généralement aux gens de se donner une note relativement à une variété d'attitudes, de compétences, de comportements ou d'énoncés de personnalité. Cependant, lorsque les gens s'évaluent par rapport à certains attributs, ils le font en se comparant à d'autres personnes. Par exemple, les répondants doivent interpréter ce que signifie « impulsif », ce qui peut varier en fonction du point de référence des gens et de ce qui est commun chez ceux qui les entourent. Il est ainsi possible de se trouver en présence d'un *point de référence biaisé*, rendant ainsi difficile de comparer les résultats de divers groupes de personnes. Un autre problème avec les mesures d'auto-évaluation est le *fait de faire semblant*, soit lorsque les gens déterminent quels sont les traits ou les compétences souhaitables et s'accorder une note plus élevée. Certains chercheurs sont d'avis que le fait de faire semblant est une véritable préoccupation (p. ex., Morgeson et coll., 2007). Dans un contexte expérimental, les participants à qui il a été dit de faire semblant sont en mesure d'augmenter leur note (Viswesvaran & Ones, 1999). Par contre, d'autres affirment que dans des situations réelles, les gens ne font pas autant semblant qu'il est possible de le croire (Hogan, Barrett, & Hogan, 2007). Par exemple, les chercheurs ont trouvé que les personnes cherchant réellement un emploi n'améliorent leurs notes que d'environ 5 % ou moins lorsqu'elles remplissent

un questionnaire de personnalité pour la deuxième fois, après avoir été rejetés pour le poste la première fois, six mois auparavant. Au bout du compte, faire semblant est principalement une préoccupation pour la sélection du personnel ou d'autres situations à enjeux élevés et est moins problématique lorsque les évaluations psychosociales sont utilisées pour la formation, le développement des compétences et l'évaluation des programmes.

Il existe néanmoins différentes méthodes pouvant être utilisées pour atténuer les effets du fait de faire semblant. L'une d'entre elles est d'utiliser une échelle sur la « désirabilité sociale » avec une évaluation psychologique dans le but de corriger le fait de faire semblant (Ellingson, Sackett, et Hough, 1999), ce qui ne semble pas très efficace, ou d'utiliser des notes élevées de désirabilité sociale pour cerner les tests pouvant ne pas être valides (NCS Pearson, Inc., 2007a). D'autres utilisent de faibles corrélations entre une évaluation psychosociale et les échelles de désirabilité sociale pour faire la preuve de basses probabilités de faire semblant. Une autre méthode est d'inclure des avertissements contre le fait de faire semblant dans les instructions de l'évaluation (McFarland, 2003). Enfin, les chercheurs tentent de créer des tests permettant d'empêcher les répondants de faire semblant, par exemple par l'utilisation de questions dites « à choix forcé ». Dans plusieurs tests de personnalité, les gens doivent considérer une série d'énoncés ou d'adjectifs. Ils doivent ensuite accorder une valeur en fonction d'une échelle de cinq ou sept points pour indiquer à quel point ils pensent que la description leur ressemble. Dans les formats à choix forcé, les répondants doivent évaluer au moins deux énoncés qui sont tout aussi désirables socialement et doivent indiquer lequel leur ressemble le plus ou le moins. Les faits montrent que ces évaluations avec des choix forcés sont valides et peuvent prévoir les résultats sur le plan professionnel (pour un examen méta-analytique, voir aussi Salgado & Táuriz, 2014).

Un autre fréquent débat dans le domaine des évaluations psychosociales et de la personnalité est le dilemme « *bandwidth-fidelity* » (spectre-fidélité) (Cronbach & Gleser, 1957). Lorsque de grandes mesures sont utilisées (p. ex., les dimensions du modèle *Big Five*), ces derniers couvrent la majorité des personnalités et peuvent prédire de grands critères (p. ex., rendement au travail) avec une validité moyenne. Cependant, pour obtenir une validité maximale, il doit y avoir une plus grande fidélité entre la mesure et le critère. Cette relation peut être observée dans les mesures plus pointues (les facettes des dimensions du modèle *Big Five*), qui évaluent moins de variations dans la personnalité, mais plus précisément. Il y a plusieurs points de vue concernant ce compromis (voir Salgado et coll., 2014). Selon certains, les grands facteurs peuvent prédire à la fois des critères de rendement généraux (p. ex., le rendement global au travail) et des critères de rendement étroits (p. ex., les comportements contre-productifs au travail) (p. ex., Ones et Viswesvaran, 1996). Selon un deuxième point de vue, les mesures pointues prédisent mieux les critères étroits que les mesures générales et ont un pouvoir prédictif différentiel sur ces dernières (p. ex., Ashton, 1998; Paunonen, Rothstein et Jackson, 1999). Enfin, un troisième avis est que les mesures prédictives et les critères de rendement devraient être harmonisés, de sorte que les mesures générales devraient être utilisées pour prévoir les résultats généraux et les mesures pointues pour prévoir les résultats pointus (p. ex., Hogan et Roberts, 1996). Il n'y a pas de réponse claire à ce débat, et le choix des mesures générales ou pointues variera vraisemblablement selon l'objectif de l'évaluation, des intérêts par rapport aux résultats sur le rendement et de la disponibilité des mesures et des ressources. Il peut être utile de passer en revue les recherches antérieures et l'utilisation sur le

terrain pour s'assurer que les mesures choisies ont été utilisées avec succès dans le passé dans des contextes similaires.

Choisir les mesures psychosociales

Il existe plusieurs types de mesures psychosociales que les organisations peuvent utiliser dans des situations liées à l'employabilité et au rendement au travail. Le type de mesures retenu, qu'il soit « clé en main » ou adapté, est déterminé en fonction de son utilisation prévue (p. ex., milieu scolaire ou recherche, programmes d'évaluation, trouver des talents), des enjeux et des ressources techniques et financières disponibles. Les principaux types de mesures psychosociales comprises dans notre examen incluent les inventaires de personnalités et d'autres instruments de recherches, les évaluations de l'employabilité et les évaluations des talents. Ceux-ci sont décrits ci-dessous. Dans les prochaines sections, vous trouverez plusieurs exemples de chacun de ces types de mesures.

Inventaires de personnalités et autres instruments de recherches

Une approche consiste à utiliser des inventaires de personnalités validés connus qui sont disponibles de façon commerciale ou dans le domaine public. Ces inventaires couvrent un vaste éventail de caractéristiques et, généralement, mesurent des notions larges ou pointues (p. ex., les dimensions du modèle *Big Five* et leurs facettes correspondantes). Ces dimensions sont utiles pour tester la compétence psychosociale générale tandis que les mesures relevant des facettes sont pratiques pour obtenir une évaluation plus détaillée. Les organisations peuvent aussi mesurer des dimensions précises ou des facettes d'intérêt. Ces inventaires offrent généralement de bonnes propriétés psychométriques lorsque les échelles sont administrées comme prévu.

Plusieurs inventaires de personnalités sont brevetés, et il est nécessaire d'avoir une licence pour les utiliser. Il y a toutefois un certain nombre de mesures bien connues et fréquemment utilisées qui sont accessibles publiquement (p. ex., l'Inventaire des cinq grands facteurs de personnalité [*Big Five Inventory*]). Plus particulièrement, l'*International Personality Item Pool* (IPIP) constitue une riche base d'énoncés et d'items de personnalité pouvant être utilisée pour créer des échelles sur les traits de personnalité. Il donne également accès à des équivalents gratuits d'inventaires de personnalité propriétaires amplement validés (pour plus d'informations, voir ci-dessous). Dans les documents spécialisés, il y a aussi un grand nombre d'instruments de recherche qui mesurent les notions des niveaux inférieurs (p. ex., l'estime de soi, l'audace). Certains sont considérés comme relevant du cadre *Big Five* et d'autres non. Bon nombre de ces instruments sont consultables en ligne ou au moyen de revues. Ils ont aussi généralement de bonnes propriétés psychométriques, comptant des études publiées sur leur validation, et un historique d'utilisation par d'autres chercheurs. Certains instruments ont été créés dans le but de mesurer des notions propres au travail comme l'estime de soi en milieu professionnel et l'éthique de travail. D'autres mesurent des notions générales qui sont mises dans le contexte du travail, comme la maîtrise de soi ou l'audace. Autant que possible, les organisations devraient choisir des mesures qui ont déjà été utilisées avec des échantillons de travailleurs et associées à des résultats liés à l'emploi. Ces instruments peuvent être utiles pour les organisations qui souhaitent mesurer des caractéristiques précises plutôt que de réaliser de vastes évaluations des habiletés.

Les mesures de la personnalité, tout particulièrement celles liées au cadre *Big Five*, sont de plus en plus utilisées pour compléter les évaluations des compétences essentielles dans le contexte d'initiatives d'examen international comme le PEICA. Comme nous l'expliquons plus en détail ci-dessous, une auto-évaluation de la personnalité peut être aussi efficace qu'une évaluation des compétences essentielles pour prédire une variété de résultats concrets.

Évaluations de l'aptitude au travail

Une autre approche consiste à utiliser les évaluations existantes de l'employabilité ou de l'aptitude au travail, qui mesurent les compétences et les attributs généraux considérés comme importants pour réussir sur le marché du travail. Elles sont souvent fondées sur les besoins cernés par les employeurs, sur l'expérience et les connaissances des professionnels qui travaillent dans les services d'emploi et les programmes de formation professionnelle, et sur ce qui a été démontré comme étant lié à l'employabilité. Ces évaluations sont utiles pour les étudiants qui sont sur le point d'obtenir leur diplôme et d'entrer sur le marché du travail pour la première fois, et pour les adultes qui retournent sur le marché du travail après une formation ou une période de chômage. Elles peuvent être utilisées par les professionnels qui offrent des services d'orientation ou de formation professionnelle aux clients, et par les administrateurs de programmes pour évaluer l'efficacité de leurs services. Bien que ces évaluations puissent porter sur les compétences essentielles de base, comme l'alphabétisation et le calcul, bon nombre d'entre elles mettent l'accent sur la préparation au travail psychosociale et sur les qualités qui contribuent à une bonne éthique de travail, au professionnalisme et à de solides compétences en service à la clientèle. En raison des contextes sociaux et du marché du travail, ces évaluations ont souvent été élaborées avec la participation de ministères gouvernementaux et d'organismes sans but lucratif. Les évaluations existantes d'aptitude au travail entraînent probablement des coûts modérés.

Les évaluations de l'aptitude au travail sont fondées sur des compétences et des caractéristiques exigées par l'industrie et associées à la réussite professionnelle. Les organisations intéressées par la création de leur propre évaluation de l'aptitude au travail peuvent recueillir ces renseignements au moyen d'entrevues ou de sondages menés auprès des répondants de l'industrie concernée et de professionnels de l'orientation en choix de carrière et de la formation. Une autre source d'information est la documentation universitaire et la littérature grise, ainsi que les évaluations existantes de l'aptitude au travail. Une fois les principales caractéristiques de la réussite recensées, les organisations peuvent créer, sélectionner ou adapter les mesures de ces compétences, p. ex., en utilisant l'IPIP ou d'autres instruments de recherche. Si des mesures adaptées sont employées, il sera nécessaire d'en tester la validité pendant la réalisation du travail sur le terrain.

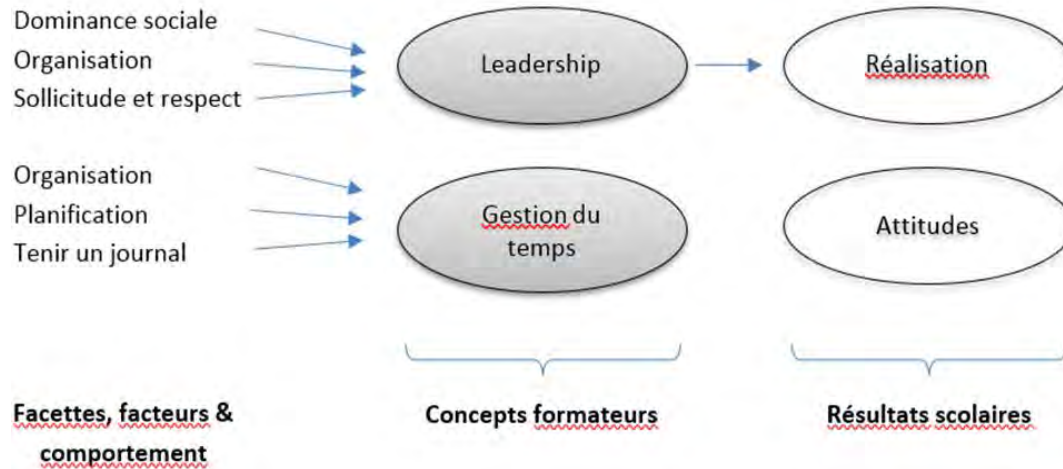
Évaluations des talents

Une troisième approche consiste à faire appel à l'évaluation des talents, qui sont des tests commerciaux brevetés conçus pour les organisations et les entreprises intéressées à utiliser les facteurs de personnalité et autres facteurs psychosociaux pour guider la sélection du personnel. Il peut s'agir notamment d'évaluer l'adéquation des candidats à différents profils d'emploi. Ces évaluations, contrairement à celles mesurant l'aptitude au travail, sont dites à grands enjeux, leurs résultats étant utilisés pour éclairer des décisions touchant l'embauche et d'autres sujets qui ont

une influence pour les répondants. Il existe plusieurs grandes entreprises de tests ou de psychométrie qui ont mis au point des évaluations de talents ou qui administrent d'autres évaluations validées, dont ETS, ACT et Pearson. L'une des caractéristiques de ces évaluations des talents par les grandes entreprises de psychométrie est que l'élaboration et la mise à l'essai de ces évaluations ont tendance à être plus rigoureuses et plus complètes sur le plan psychométrique. Les caractéristiques de personnalité et les taxonomies sont mises en correspondance avec les domaines de travail et les tâches, puis validées à l'aide d'échantillons d'effectifs et d'organisations. Cela dit, ces évaluations sont coûteuses et conviennent mieux à des situations exigeant de la précision pour prédire les résultats ou pour correspondre à une industrie ou à des métiers particuliers.

Les organisations qui souhaitent créer leurs propres mesures étayées par des modèles axés sur la personnalité et le rendement au travail pourraient, dans un premier temps, commencer par schématiser les profils d'emploi pour le métier ou l'industrie d'intérêt (p. ex., avoir recours au système de la CNP ou à des entrevues réalisées avec des intervenants) et préciser les éléments précis du travail requis pour obtenir un bon rendement au travail. En suivant l'approche de construction formative de l'ETS (Naemi, Burrus, Kyllonen, & Roberts, 2012), il est possible de définir des facettes de niveau inférieur qui sont regroupées pour former des notions intermédiaires de formation correspondant aux résultats scolaires ou professionnels. Dans l'exemple qui suit (Figure 23), les facettes de la dominance sociale, de l'organisation, la sollicitude et le respect sont regroupés pour former la notion du leadership, qui prédit à la fois les réalisations et les attitudes.

Figure 23 Exemple d'approche de concept formatif d'ETS



Source : p. 2 de Naemi, Burrus, Kyllonen, & Roberts (2012).

Bien que peu de données soient disponibles sur l'élaboration de ces évaluations des talents, la structure conceptuelle est parfois partagée. Par exemple, l'un des indices de talents d'ETS est *l'esprit d'initiative et la persévérance*, qui représente l'un des éléments des facettes de la diligence, de l'assertivité et de la fiabilité. L'examen des structures modèles de ces évaluations peut aider à guider l'organisation dans la création d'une mesure adaptée. Certaines méthodes de développement peuvent nécessiter une expertise psychométrique plus technique, mais la nécessité de cette rigueur dépendra du but de l'évaluation.

Dans les sections suivantes, nous discutons brièvement de plusieurs exemples d'inventaires de personnalités ainsi que d'évaluations de l'aptitude au travail et des talents. Ces renseignements peuvent être utilisés pour comprendre la vaste gamme d'évaluations, fournir des sources, par exemple des évaluations, et guider le processus d'élaboration d'une mesure personnalisée d'une organisation.

Exemples d'inventaires de personnalité et autres instruments de recherche

Inventaires de personnalités

Plusieurs inventaires de personnalité ont été créés. Certains sont brevetés, commercialisés et assez coûteux tandis que d'autres sont librement accessibles dans le domaine public. La longueur des évaluations de la personnalité est variable. Par exemple, l'un des inventaires de personnalité parmi les plus connus qui se fonde sur le modèle des *Big Five* est le *NEO Personality Inventory-Revised* (NEO PI-R) qui compte 240 items. En revanche, le *Ten Item Personality Inventory* (TIPI), comme son nom l'indique, ne comprend que dix items. Cependant, le NEO PI-R mesure 30 facettes et le TIPI

n'évalue que les dimensions du *Big Five*. De plus, en raison de son petit nombre d'items, le TIPI n'est pas conçu pour maximiser la fiabilité ou la structure des facteurs, mais plutôt validité du contenu et des critères. Le choix de la longueur du test variera selon les besoins et les priorités de l'organisation ou du projet. Un autre élément est de savoir si l'organisation s'intéresse aux grandes dimensions du modèle *Big Five* ou plutôt à des facettes précises. Le Tableau 14 présente une brève description de certains des inventaires de personnalité les plus utilisés qui se fondent ou s'appuient sur le modèle *Big Five*. Cela dit, il existe de nombreux autres inventaires bien connus, dont le *California Psychological Inventory* et l'inventaire multiphasique de la personnalité du Minnesota.

Tableau 14 **Exemple d'inventaires** de personnalité liés au modèle *Big Five*

Instrument	Description	Structure
NEO Personality Inventory-Revised (NEO PI-R) <i>Paul Costa & Robert McCrae</i>	Commercial 240 items, 3 items de validité, échelle classement en 5 points De 30 à 40 minutes pour le remplir Test papier-crayon Plusieurs versions disponibles (p. ex., <i>NEO-PI-3</i> , <i>NEO-FFI-3</i>), dont le <i>NEO-PI-3: 4FV</i> , qui met l'accent sur quatre facteurs, à l'exclusion du névrosisme, à utiliser dans les contextes d'emploi, de carrière et de formation	5 dimensions et 30 facettes : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscience (compétence, ordre, sens du devoir, recherche de la réussite, autodiscipline, délibération) ▪ Ouverture (aux rêveries, à l'esthétisme, aux sentiments, aux actions, aux idées et aux valeurs) ▪ Agréabilité (confiance, droiture, altruisme, compliance, modestie, sensibilité) ▪ Extraversion (chaleur, grégarité, assertivité, activité, recherche de sensation, émotions positives) ▪ Névrosisme (anxiété, colère-hostilité, dépression, timidité sociale, impulsivité, vulnérabilité)
Inventaire des Big Five (BFI, BFI2) <i>Oliver John</i>	Accessible gratuitement en ligne (https://www.ocf.berkeley.edu/~johnlab/bfi.htm) (en anglais seulement) Versions de 44 items et 10 items; nouvelle version de 60 items disponible, échelle classement en 5 points	5 facteurs : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscience ▪ Agréabilité ▪ Extraversion ▪ Ouverture ▪ Névrosisme
Big Five Aspect Scales (BFAS)	Accessible gratuitement en ligne par l'entremise de l'IPIP	5 dimensions avec deux facettes chacun : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscience (application, ordre)

Instrument	Description	Structure
<p><i>Colin DeYoung, Lena Quilty, & Jordan Peterson</i></p>	<p>https://ipip.ori.org/BFASKeys.htm (en anglais seulement)</p> <p>Une version administrée en ligne avec des rapports générés est disponible moyennant des frais sur le site Web suivant : https://understandmyself.com (en anglais seulement).</p> <p>100 items, échelle classement en 5 points</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouverture (intellect, ouverture) ▪ Extraversion (enthousiasme, assertivité) ▪ Agréabilité (compassion, politesse) ▪ Stabilité émotionnelle (volatilité, désengagement)
<p>Big Five Mini-Markers</p> <p><i>Gerard Saucier</i></p>	<p>Gratuit en ligne sur des sites tiers; disponible dans un article de revue cité en référence</p> <p>40 items (adjectifs descriptifs des traits de caractère), échelle classement en 9 points</p> <p>Version courte de l'original de Lew Goldberg</p> <p>Adjectifs descriptifs de 100 traits de personnalité</p>	<p>5 facteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscience ▪ Agréabilité ▪ Extraversion ▪ Intellect ou ouverture ▪ Stabilité émotionnelle
<p>Ten Item Personality Inventory</p> <p><i>Sam Gosling, Jason Rentfrow, & Bill Swann</i></p>	<p>Gratuit en ligne</p> <p>https://gosling.psy.utexas.edu/scales-weve-developed/ten-item-personality-measure-tipi/ (en anglais seulement)</p> <p>10 items, échelle classement en 7 points</p> <p>Quelques normes disponibles en ligne</p> <p>Court instrument conçu pour optimiser la validité (tout particulièrement la validité du contenu et des critères), et étant donné le petit nombre d'items, il est probable que le coefficient de fiabilité alpha et la structure factorielle seront faibles.</p>	<p>5 dimensions (2 items chacun) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conscience ▪ Agréabilité ▪ Ouverture ▪ Stabilité émotionnelle ▪ Extraversion
<p>HEXACO-PI-R</p> <p><i>Kibeom Lee & Michael Ashton</i></p>	<p>Gratuit pour un usage académique à but non lucratif (possible de communiquer les auteurs pour une utilisation non académique).</p> <p>http://hexaco.org/ (en anglais seulement)</p> <p>Versions de 200 items, de 100 items et de 60 items pour les auto-évaluations ou l'évaluation des autres</p> <p>Échelle classement en 5 points</p>	<p>6 dimensions, 25 facettes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Honnêteté-humilité (sincérité, équité, désintéressement, modestie) ▪ Émotivité (peur, anxiété, dépendance, sentimentalité) ▪ Extraversion (estime de soi sociale, audace sociale, sociabilité, vivacité)

Instrument	Description	Structure
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agréabilité (pardon, douceur, flexibilité, patience) ▪ Conscience (organisation, diligence, perfectionnisme, prudence) ▪ Ouverture (appréciation esthétique, curiosité, créativité, non-conformisme) ▪ Autres facettes : Altruisme (contrairement à l'antagonisme)

International Personality Item Pool (IPIP)

Étant donné que la plupart des inventaires de personnalités les plus populaires sont brevetés, l'IPIP (<https://ipip.ori.org/> – en anglais seulement – voir la Figure 24 pour une illustration de l'interface) est un outil très utile pour les organisations qui n'ont pas les ressources pour les tests commerciaux ou qui souhaitent créer des instruments sur mesures. L'IPIP est le résultat d'un effort mondial visant à fournir une ressource relevant du domaine public et facilement accessible à des fins scientifiques et commerciales. Cet accès permet le développement et le perfectionnement continus des inventaires et des évaluations de personnalité par le milieu de la recherche. L'historique détaillé et la justification du projet sont disponibles en ligne. Aujourd'hui, l'IPIP compte plus de 3 000 items, et plus de 600 études utilisant ces items ont été publiées. L'une des caractéristiques les plus remarquables de l'IPIP est la construction d'échelles analogiques d'inventaires de personnalités populaires qui sont souvent propriétaires. Ces versions analogiques d'inventaires propriétaires ont été développées en corrélant les items de l'IPIP avec ceux des inventaires de personnalités. Les éléments ont été choisis en fonction de la force de leurs corrélations avec les différentes échelles, évitant ainsi la redondance des éléments, l'analyse du contenu et l'analyse de fiabilité. L'IPIP a des versions analogiques des produits NEO-PI-R, BFAS et HEXACO-PI mentionnés ci-dessus. Au total, 463 échelles analogiques IPIP et 26 inventaires de personnalités sont actuellement représentés. Il y a 274 traits ou facettes qui ont au moins une échelle analogique. L'examen de la liste des traits permet de trouver facilement des éléments pour une construction particulière et de déterminer quels inventaires de personnalité mesurent ce concept.

L'IPIP permet une grande souplesse, et puisque les items relèvent du domaine public, les gens ont la possibilité de changer le libellé, de choisir l'échelle d'évaluation qui leur convient et de créer leur propre échelle ou d'en adapter une existante. Cependant, plus une personne s'éloigne des échelles préétablies, moins elle peut se fier à l'information sur la validité et la fiabilité fournie par l'IPIP et, par le fait même, aux inventaires de personnalité originaux.

Figure 24 **Page d'accueil de l'IPIP** et contenu disponible

International Personality Item Pool

A Scientific Collaboratory for the Development of Advanced Measures of Personality and Other Individual Differences

Site Overview

This is the official website for the International Personality Item Pool (IPIP). The site includes over 3,000 items and over 750 scales that have been constructed from the items. New items and scales are developed on an irregular basis. The items and scales are in the public domain, which means that one can copy, edit, translate, or use them for any purpose without asking permission and without paying a fee. However, the grant that supported the creation of this website has expired, so if you find the IPIP website useful, we ask you to consider making a donation through the link below.

[Support the IPIP Website with a Voluntary Donation](#)

Warning about the nature of this site

For persons wandering onto this site who have not completed a university course or two in psychological assessment: **Beware!** This site includes highly technical scientific information, and **NO PERSONALITY TESTS ARE ADMINISTERED HERE.**

If you are looking to take an online personality questionnaire based on IPIP items, try the following site: [The IPIP-NEO](#)

If you are looking for software to administer personality questionnaires based on IPIP items on your own computer, try the following site: [maccosha.bigfive.org](#)

Do you know what you are doing and what you are looking for? Go straight to IPIP items and scales

- The 1,120 IPIP items in alphabetical order
- Multi-construct IPIP instruments (including measures of the five major personality factors)
- Single-construct IPIP scales
- All IPIP scales, organized according to an alphabetical list of constructs
- How to relate to and use IPIP scales
- Publications that employ the IPIP
- Converting items into third-person format to obtain assessments of others
- Translations of English IPIP items into other languages

Are you not sure how to use the IPIP? A step-by-step, how-to guide

- Obtaining permission to use IPIP items and scales
- How to find IPIP items and scales
- How to format and administer IPIP measures, with a 50-item sample questionnaire
- How to score IPIP scales
- Interpreting individual IPIP scores
- If you still have a question or need more help

In addition, here is some more information about the IPIP project

- Project rationale
- History of the IPIP
- Scale construction methods
- Reliability and validity of IPIP scales
- IPIP technical report on the community sample
- Names and data sets
- Can information on this site be used to cheat on job-selection tests?
- How to detect invalid responding
- Ideas for future research
- Acknowledgements

Contact the webmaster at ipip@ipip.org with comments about this website.
This page last modified on 03/10/18

Source : <https://ipip.ori.org/> (en anglais seulement).

Autres instruments de recherche

La documentation sur la personnalité, la psychologie et l'organisation offre un grand nombre d'instruments conçus pour mesurer tous les types d'attitudes, de traits, de comportements et de compétences. Ce sont généralement des traits de niveau inférieur, plutôt que des dimensions de haut niveau, comme celles du modèle *Big Five*. L'avantage de l'utilisation de ces instruments est qu'une fois que l'accès à la recherche originale est obtenu, ils sont généralement gratuits. Certaines des mesures les plus utilisées et les plus populaires sont accessibles gratuitement sur Internet. Un autre avantage est que les organismes peuvent s'appuyer sur les recherches antérieures effectuées à l'aide de ces mesures et s'en inspirer. Certaines mesures ont été traduites dans de nombreuses langues et sont utilisées à l'échelle mondiale dans de nombreux contextes. Toutefois, la majorité de cette information est vraisemblablement seulement accessible dans des revues spécialisées. Cette information peut être utile pour décider de quelles mesures se servir pour des populations ou des résultats d'intérêt particuliers, et pour comparer et contextualiser les résultats.

Le Tableau 15 donne des exemples de certains instruments de recherche courants qui sont utilisés, en mettant l'accent sur les concepts liés à la conscience et à la stabilité émotionnelle, qui montrent les relations les plus solides avec les résultats scolaires et professionnels.

Tableau 15 Exemples d'autres instruments de recherche

Instrument de recherche	Big Five	Description	Structure et exemples d'éléments
Audace			
Grit Scale <i>Duckworth & Quinn (2009)</i>	Conscience	Accessible gratuitement en ligne (https://angelaquinn.com/grit-scale/) (en anglais seulement) 8 items, échelle d'évaluation en 5 points Il existe une version antérieure avec 12 items.	2 facettes : <ul style="list-style-type: none"> Persévérance des efforts Constance de l'intérêt Exemples d'item : <ul style="list-style-type: none"> Les revers ne me découragent pas. Je n'abandonne pas facilement (persévérance). Je me fixe un objectif, mais je choisis par la suite d'en poursuivre un autre (cohérence).
Maîtrise de soi			
Self-Control Scale (SCS); Brief Self-Control Scale (BSCS) <i>Tangney, Baumeister, & Boone (2004)</i>	Conscience	Disponible dans un article de revue en référence 36 items, échelle d'évaluation en 5 points Version brève en 13 items également disponible	Exemples d'item : <ul style="list-style-type: none"> Je résiste bien à la tentation Je ne me laisse pas emporter par mes émotions.
Éthique de travail			

Instrument de recherche	Big Five	Description	Structure et exemples d'éléments
<p>Multidimensional Work Ethics Profile (MWEP); MWEP-SF (Short form)</p> <p><i>Miller, Woehr, & Hudspeth (2001)</i></p> <p><i>Meriac, Woehr, Gorman, & Thomas (2013)</i></p>	Conscience	<p>Disponible dans un article de revue en référence</p> <p>65 items, échelle d'évaluation en 5 points</p> <p>Version de 28 items aussi disponible</p>	<p>7 dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomie ▪ Morale et éthique ▪ Loisir ▪ Travail assidu ▪ Centralité du travail ▪ Temps perdu ▪ Gratification différée <p>Exemple d'items :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tout problème peut être surmonté en travaillant d'arrache-pied (travail assidu) ▪ Une récompense lointaine est généralement plus satisfaisante qu'une récompense immédiate (gratification différée)
Auto-efficacité			
<p>Échelle d'auto-efficacité généralisée</p> <p><i>Schwarzer & Jerusalem (1995)</i></p>	Stabilité émotionnelle	<p>Accessible gratuitement en ligne (http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm)</p> <p>10 items, échelle d'évaluation en 4 points</p>	<p>Exemple d'items :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je réussis toujours à résoudre les problèmes difficiles si je travaille assez dur ▪ Je suis sûr de pouvoir faire efficacement face à des événements inattendus
<p>General Self-Efficacy Scale (SGSE)</p> <p><i>Sherer et coll. (1982)</i></p>	Stabilité émotionnelle	<p>Disponible dans un article de revue en référence</p> <p>17 items, échelle d'évaluation généralement en 5 points (créée avec une échelle d'évaluation en 14 points)</p>	<p>Exemple d'items :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lorsque j'élabore des plans, je suis certain de pouvoir en assurer la réussite ▪ Quand des problèmes inattendus surviennent, je ne les gère pas bien
<p>New General Self-Efficacy Scale (NGSE)</p> <p><i>Chen, Gully, & Eden (2001)</i></p>	Stabilité émotionnelle	<p>Disponible dans un article de revue en référence</p> <p>8 items, échelle d'évaluation en 5 points</p>	<p>Exemple d'items :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je suis persuadé que j'accomplirai les tâches difficiles qui m'attendent ▪ Je serai en mesure de relever avec succès de nombreux défis

Instrument de recherche	Big Five	Description	Structure et exemples d'éléments
Occupational Self-Efficacy Scale (OCCSEF) <i>Schyns & Collani (2002)</i>	Stabilité émotionnelle	Disponible dans un article de revue en référence 19 items, échelle d'évaluation en 6 points Des versions de 8 et de 6 items sont également disponibles. Basé sur les items de GSE, SGSE, et deux autres échelles; adapté au lieu de travail.	Exemple d'items : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quand je me fixe des objectifs dans mon travail, je les atteins rarement ▪ Peu importe ce qui m'arrive dans mon travail, je suis généralement capable de gérer la situation.
Estime de soi			
Échelle de mesure de l'estime de soi de Rosenberg <i>Rosenberg (1965)</i>	Stabilité émotionnelle	Disponible dans un article de revue en référence (mais peuvent être trouvés en ligne sur des sites tiers) 10 items, échelle d'évaluation en 4 points	Exemple d'items : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi-même. ▪ Parfois, je me sens vraiment inutile.
Single-Item Self-Esteem Scale (SISE) <i>Robins, Hendin, & Trzesniewski (2001)</i>	Stabilité émotionnelle	Disponible dans un article de revue en référence (mais peuvent être trouvés en ligne sur des sites tiers) 1 item; une approximation pour l'Échelle de mesure de l'estime de soi de Rosenberg	Exemple d'items : <ul style="list-style-type: none"> ▪ J'ai une grande estime de moi.
Locus de contrôle			
Rotter Locus of Control Scale <i>Rotter (1966)</i>	Stabilité émotionnelle	Disponible dans un article de revue en référence 23 ensembles d'items (plus 6 items supplémentaires), paires d'items à choix forcé	Exemple de paires d'item : <ul style="list-style-type: none"> ▪ À long terme, les gens obtiennent le respect qu'ils méritent dans ce monde. ▪ Malheureusement, la valeur d'une personne passe souvent inaperçue, peu importe ses efforts.

Instrument de recherche	Big Five	Description	Structure et exemples d'éléments
Levenson IPC Scale <i>Levenson (1973)</i>	Stabilité émotionnelle	Disponible dans un article de revue en référence 24 items, échelle d'évaluation en 6 points	3 dimensions : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Locus de contrôle interne ▪ Locus de contrôle dépendant de personnes extérieures influentes ▪ Locus de contrôle dépendant du hasard <p>Exemples d'items :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je peux à peu près déterminer ce qui va se passer dans ma vie (interne). ▪ J'ai l'impression que ce qui se passe dans ma vie est principalement déterminé par des personnes extérieures influentes
Work Locus of Control Scale (WLCS) <i>Spector (1988)</i>	Stabilité émotionnelle	Disponible dans un article de revue en référence 16 items, échelle d'évaluation en 6 points	Exemples d'items : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obtenir l'emploi que vous voulez est surtout une question de chance ▪ Des promotions sont accordés aux employés qui ont un bon rendement au travail
Auto-évaluations de base			
Core Self-Evaluation Scale <i>Judge, Erez, Bono, & Thorensen (2003)</i>	Stabilité émotionnelle	Accessible gratuitement en ligne en anglais seulement (http://www.timothy-judge.com/CSES.htm) 12 items, échelle d'évaluation en 5 points	Les <i>auto-évaluations de base</i> englobent quatre traits d'auto-évaluation de base : l'estime de soi, l'auto-efficacité généralisée, la névrose et le locus de contrôle. Cependant, il ne s'agit pas d'échelles distinctes pour chaque trait. Exemple d'items : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je suis sûr d'obtenir le succès que je mérite dans la vie ▪ Parfois, quand j'échoue, je me sens sans valeur.

Mesure de la personnalité dans le contexte des évaluations internationales

La mesure de la personnalité et d'autres compétences non cognitives est de plus en plus prioritaires dans le contexte d'études internationales à grande échelle. Par exemple, les quatre pays qui ont

effectué un suivi longitudinal de leurs échantillons du Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), c.-à-d. l'Allemagne, la Pologne, l'Italie et le Canada, ont tous inclus de courts inventaires de personnalité autoévalués dans leurs enquêtes de suivi.

Au Canada, l'enquête de suivi au PEICA se compose de trois vagues de l'Étude longitudinale et internationale des adultes (ELIA). La première vague qui a eu lieu en 2014 a servi à recueillir des données sur divers résultats socioéconomiques, y compris le marché du travail, l'éducation et la formation, et la santé, ainsi qu'un inventaire autoévalué du modèle *Big Five*. Les autres pays participants ont mis en œuvre des cadres de mesure similaires, permettant d'explorer les liens entre les résultats de la vie et les aptitudes cognitives (sous la forme d'une évaluation objective des compétences essentielles) et les dimensions non cognitives de la personnalité dans un large échantillon représentatif de leur population adulte.

Au moment de la publication de ce rapport, nous n'avons connaissance d'aucune analyse et diffusion de données canadiennes, mais les résultats d'autres pays ont été frappants. Dans le cadre des suivis du PEICA, soit le *PIAAC-L* en Allemagne réalisé 2014 et le *POSTPIAAC* en Pologne aussi mené en 2014, les répondants ont rempli une version abrégée en 15 points de l'inventaire des *Big Five*. Les résultats ont confirmé que les différences dans les traits de personnalité, en particulier dans les cinq grandes dimensions de la conscience professionnelle et de la stabilité émotionnelle, sont d'importants prédicteurs des résultats de la vie. Par exemple, dans l'échantillon de la Pologne, après contrôle des facteurs démographiques, la conscience et la stabilité émotionnelle sont à la fois significatives et en corrélation positive avec la participation au marché du travail, les salaires et la satisfaction professionnelle. Le calcul, en revanche, n'est corrélé de manière significative qu'avec les salaires, et ce dans une moindre mesure que la conscience professionnelle (Palczynska & Swist, 2016). De même, dans l'échantillon allemand, le fait d'avoir un emploi à temps plein était lié positivement à la conscience professionnelle et à la stabilité émotionnelle ainsi qu'au calcul (Rammstedt, Danner, & Lechner, 2017).

L'importante émergente des compétences psychosociales dans les évaluations internationales est présente dans le contenu de la version en ligne du PEICA, Éducation et compétences : évaluation en ligne. Cette évaluation est conçue pour fournir des résultats à l'échelle individuelle qui sont liés aux mesures du PEICA des compétences cognitives, mais comprend aussi des modules sur les compétences non cognitives qui ont été mis à l'essai sur le terrain et validés auprès de populations représentatives de plusieurs pays, dont le Canada. Son module sur les Compétences comportementales donne des résultats pour 13 traits de personnalité liés aux dimensions du modèle des *Big Five* et qui sont considérés comme liés à la réussite au travail et dans la formation (Tableau 16).

Tableau 16 Module sur les compétences comportementales, **outil d'Éducation** et compétences :
évaluation en ligne

Catégorie de personnalité générale	Trait de niveau inférieur	Description
Conscience	Diligence	La diligence décrit les comportements associés à l'atteinte des objectifs . Les personnes qui font preuve d'une grande diligence ont tendance à être décrites comme étant travaillantes, ambitieuses et confiantes.
	Organisation	L' organisation décrit ces comportements associés au maintien de l'ordre ainsi qu'à la capacité de planifier les tâches et les activités professionnelles.
	Fiabilité	La fiabilité décrit les comportements liés au sens des responsabilités personnelles. Les personnes dont la fiabilité est élevée ont tendance à être intègres et déploient tous les efforts possibles pour tenir leurs promesses.
	Autodiscipline	L' autodiscipline témoigne de la capacité d'être patient, prudent et équilibré . Les personnes qui font preuve de beaucoup d' autodiscipline conservent généralement le contrôle au travail.
Extraversion	Assertivité	L' assertivité indique une capacité de prendre les choses en main au travail. Les personnes assertives sont souvent décrites comme des leaders directs, décisifs et « naturels ».
	Amabilité	L'amabilité indique un intérêt pour les interactions sociales. Les gens très aimables souhaitent souvent rencontrer de nouvelles personnes au travail et utiliser cette compétence pour améliorer l'organisation.
Agréabilité	Générosité	La générosité décrit les personnes qui sont prêtes à offrir leur temps et leurs ressources pour soutenir les autres. Les personnes très généreuses ont tendance à aider les autres au travail.
	Collaboration	La collaboration décrit les personnes qui sont perçues comme faisant confiance aux autres et coopératives. Les personnes ayant un bon esprit de collaboration s'entendent souvent facilement avec les différents membres des équipes et travaillent bien au sein de celles-ci.
Stabilité émotionnelle	Stabilité	La stabilité décrit les personnes qui sont détendues et sans souci. Les personnes ayant un haut de stabilité travaillent bien

Catégorie de personnalité générale	Trait de niveau inférieur	Description
		dans des milieux où les priorités évoluent et gèrent bien le stress.
	Optimisme	L'optimisme décrit les personnes qui voient les choses de façon positive et qui gèrent bien les revers. Au travail, les personnes optimistes ont tendance à bien intégrer la rétroaction.
Ouverture	Créativité	La créativité décrit les comportements qui sont ingénieux et imaginatifs. Les personnes très créatives tendent à innover au travail.
	Orientation intellectuelle	L'orientation intellectuelle indique la capacité de traiter l'information et de prendre des décisions rapidement. Les personnes affichant une importante orientation intellectuelle sont souvent perçues comme cultivées par les autres.
	Curiosité	La curiosité décrit les comportements relatifs à la perspicacité et à la soif de connaissances. Les personnes très curieuses ont tendance à vouloir en apprendre davantage en participant à des ateliers au travail.

Exemples d'évaluations de l'aptitude au travail

Conference Board du Canada

Le cadre *Les Compétences relatives à l'employabilité* du Conference Board du Canada inclut des compétences nécessaires pour entrer, demeurer et progresser dans le marché du travail d'aujourd'hui. Les compétences sont regroupées en trois domaines : les compétences de bases; les compétences personnelles en gestion, et les compétences pour le travail d'équipe. Au sein de ces trois domaines, toutes les compétences essentielles de base et non techniques sont représentées à des degrés divers et sous des formes variées. Par exemple, les compétences pour le travail d'équipe comprennent de travailler avec les autres et de participer aux projets et aux tâches. Toutefois, le domaine des compétences personnelles en gestion ajoute des compétences psychosociales supplémentaires, en particulier démontrer des attitudes et des comportements positifs, être responsable, être souple, apprendre constamment et travailler de façon sécuritaire. Le Conference Board du Canada a créé plusieurs outils d'auto-évaluation qui simplifie le perfectionnement des compétences et le développement professionnel grâce à des exercices de réflexion.

L'Employability Skills Toolkit (trousse d'outils sur les compétences relatives à l'employabilité), offert en anglais seulement, compte un ensemble d'outils pratiques conçus pour les apprenants qui s'autogèrent ou pour soutenir la relation apprenant-formateur pour ceux qui travaillent avec un

conseiller. La trousse compte neuf modules qui aident les gens à réfléchir sur leurs intérêts, valeurs, compétences; à cerner et à évaluer leurs compétences relatives à l'employabilité; à prévoir et à mettre en œuvre des activités de perfectionnement des compétences, et à consigner les acquisitions de compétences. Il y a des coûts associés à la trousse d'outils, mais un aperçu est disponible en ligne (voir la Figure 25).

Figure 25 Un exemple tiré de *l'Employability Skills Toolkit*



Source : p. 40 du *Employability Skills Toolkit*.

Compétences relatives à l'employabilité 2000+	Démonstration des compétences
Réfléchir et résoudre des problèmes	
<ul style="list-style-type: none"> Évaluer des situations et cerner les problèmes 	<p><i>Je démontre cette compétence en..</i></p> <p><input type="checkbox"/> Je n'ai pas encore démontré cette compétence</p>
<ul style="list-style-type: none"> Chercher différents points de vue et les évaluer sur la base des faits 	<p><i>Je démontre cette compétence en..</i></p> <p><input type="checkbox"/> Je n'ai pas encore démontré cette compétence</p>
<ul style="list-style-type: none"> Reconnaître les dimensions humaines, interpersonnelles, techniques, scientifiques et mathématiques d'un problème 	<p><i>Je démontre cette compétence en..</i></p> <p><input type="checkbox"/> Je n'ai pas encore démontré cette compétence</p>
<ul style="list-style-type: none"> Déterminer la cause profonde d'un problème 	<p><i>Je démontre cette compétence en..</i></p> <p><input type="checkbox"/> Je n'ai pas encore démontré cette compétence</p>


Le *Skills Credentialing Tool* est un outil en ligne conçu pour les étudiants, les employés et les chercheurs d'emploi afin d'évaluer leurs compétences en matière d'employabilité et de créer un portfolio fondé sur des données probantes qui peut être partagé avec des conseillers ou des superviseurs en milieu de travail pour le perfectionnement professionnel et des compétences. L'évaluation peut être consultée en ligne gratuitement par toute personne disposant d'une adresse courriel valide. Pour chacun des douze groupes de compétences, les gens évaluent leurs compétences en fonction de cinq items en utilisant une échelle de cinq points. Il est également possible de donner des exemples concrets de ces compétences. Un relevé des réponses est envoyé au candidat par courriel. Cependant, il y a peu d'autres moyens d'interpréter les résultats.

Figure 26 Un exemple tiré du Skills Credentialing Tool

Source: <https://survey.conferenceboard.ca/SE/82/sct/>

Progress 65%



COMPÉTENCES PERSONNELLES EN GESTION — ÊTRE RESPONSABLE

J'ai démontré les compétences, attitudes et comportements suivants :

Sélectionnez l'option qui vous convient le mieux :



	N'a pas eu l'occasion de démontrer cette compétence	Ne démontre pas cette compétence	Travaille à développer cette compétence	Répond aux attentes	Surpasse les attentes	Donnez un exemple de la façon dont vous avez démontré chaque compétence au travail, à la maison, à l'école ou dans la communauté.
Je finis ce que je commence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
J'évite de perdre du temps et du matériel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Je partage l'information en temps opportun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Je me présente au travail à l'heure, prêt à travailler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
J'appelle si je vais être en retard ou si je ne peux pas venir au travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>

Les questions suivantes sont facultatives.

D'autres indicateurs de rendement (c.-à-d. des critères qui vous aident à mesurer vos compétences dans ce domaine) qui sont importants :

Recommandation d'amélioration en matière de responsabilité en milieu de travail :

Réalisations exceptionnelles en matière de responsabilité en milieu de travail :

Employability Skills Assessment Tool (ESAT)

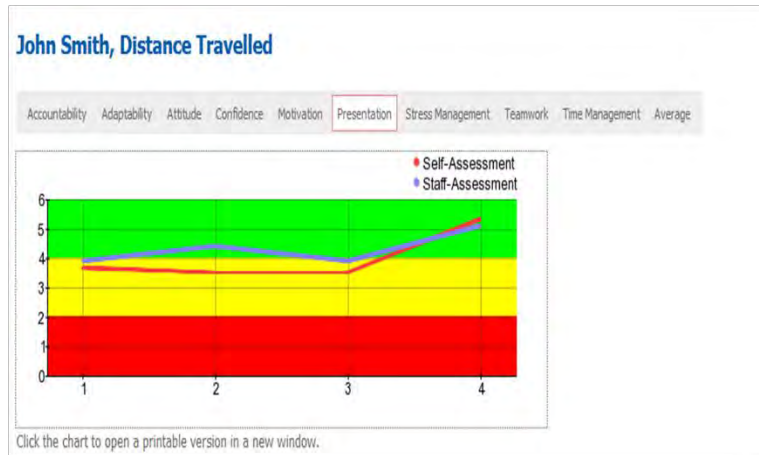
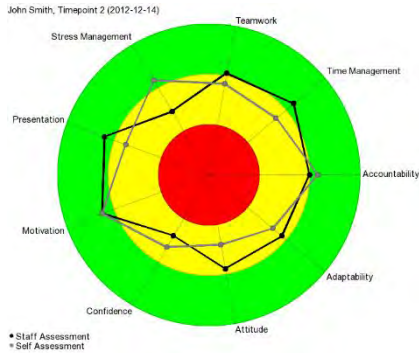
La société Futureworx est un organisme communautaire sans but lucratif qui aide divers clients à acquérir les compétences nécessaires pour réussir à l'école, au travail et dans la vie. Elle offre des programmes d'emploi, d'enseignement et de formation en Nouvelle-Écosse (un Centre de services d'emploi de Nouvelle-Écosse au travail) et travaille avec des organismes de partout au Canada et de l'étranger. Cet outil a été utilisé dans toutes les provinces canadiennes ainsi que dans plusieurs états américains.

Financée par la Counselling Foundation of Canada et le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences, la Futureworx Society of Truro, en Nouvelle-Écosse, a créé l'ESAT pour appuyer le développement de neuf compétences générales de base : responsabilité, adaptabilité, attitude, confiance, motivation, présentation, gestion du stress, travail en équipe et gestion du temps. Selon leur modèle de pyramide des compétences, la réussite professionnelle repose sur les compétences essentielles, qui s'appuient ensuite sur les compétences générales. Il s'agit d'un outil infonuagique disponible en anglais et en français conçu pour être utilisé avec les clients qui reçoivent une formation afin de les préparer à l'emploi.

L'ESAT est adaptable et peut facilement être modifié pour intégrer différents attributs et résultats ciblés, comme des exigences en matière de rendement pour des industries précises, des qualités personnelles ou des compétences essentielles non techniques, notamment la communication, le travail d'équipe et la capacité de raisonnement. L'outil combine les évaluations du personnel, qui sont fondées sur l'observation, et les auto-évaluations des apprenants, qui sont fondées sur des questionnaires, pour fournir des informations sur les compétences comportementales des apprenants en matière d'employabilité. Les évaluations des compétences entre le client et le personnel sont comparées à l'aide de graphiques radar pour mettre en évidence les points forts et les points à améliorer des deux points de vue (voir Figure 27). L'outil fournit des points de repère correspondant aux besoins et aux attentes de la plupart des milieux de travail afin que le personnel du programme puisse facilement voir dans quelle mesure les participants sont prêts à participer au marché du travail.

L'ESAT peut être utilisé dans de multiples contextes de programme, qu'il s'agisse de programmes aussi courts que trois semaines pour sensibiliser les gens et améliorer leur compréhension des attentes en matière d'employabilité, ou de programmes pouvant être d'une durée de six mois ou plus pour obtenir de réels changements de comportement. Dans ces derniers cas, des évaluations multiples peuvent être utilisées pour suivre les progrès au fil du temps. L'outil est doté d'une interface conviviale de gestion de cas, ce qui permet au personnel du programme d'accéder rapidement aux résultats des participants.

Figure 27 Un exemple de rapports générés par l'ESAT



Source : <https://contactpoint.ca/2015/10/employability-skills-assessment-tool-esat-connecting-people-to-work/>

Échelle d'employabilité

L'Échelle d'employabilité (É.E.) a été créée par Valerie G. Ward et ses collègues, DRHC et le ministère des Ressources humaines de la Colombie-Britannique. Cet outil vise à aider les clients à cerner leurs forces et leurs défis et à mesurer les changements au fil du temps, particulièrement dans le contexte de l'évaluation de la formation et d'autres programmes d'emploi.

L'É.E. se fonde sur le Modèle d'employabilité conçu à l'aide de la documentation internationale (c.-à-d. du Canada, des États-Unis, de la Suède, du Royaume-Uni et de l'Australie), de l'apport d'experts en la matière et de professionnels qui offrent des services liés à la carrière et à l'emploi. L'employabilité est déterminée par quatre facteurs de l'aptitude au travail, cinq compétences générales et trois facteurs de stress (voir le Tableau 17).

Tableau 17 **Modèle d'employabilité**

Facteurs d'employabilité	Description
Facteurs de l'aptitude au travail	
Choix de carrière	Connaître le genre de travail qui convient le mieux
Perfectionnement professionnel	Avoir les compétences pour le travail que l'on veut faire
Recherche d'emploi	Avoir les capacités de trouver du travail
Gestion continue de la carrière	Savoir gérer les changements de la vie de travail
Compétences générales	
Sentiment d'efficacité	Avoir le sentiment d'être à la hauteur de la tâche

Facteurs d'employabilité	Description
Résultats escomptés	Être convaincu que ses efforts seront fructueux et disposé à prendre la responsabilité de créer ce succès
Supports sociaux	Avoir son propre réseau et la capacité d'obtenir de l'aide
Antécédents professionnels	Avoir le sentiment d'avoir obtenu de bons résultats dans des contextes de travail antérieurs, rémunérés ou non
Maintien de l'emploi	Avoir les capacités de garder un travail
Défis	
Personnels	Les défis qu'une personne peut relever seule
Environnementaux	Les défis qu'une personne peut relever avec de l'aide
Systémiques	Les défis qui doivent être résolus à l'échelle de la collectivité

Source : <http://www.employmentreadiness.info/node/3> (en anglais seulement).

Des cinq compétences générales, le sentiment d'efficacité et les résultats escomptés mesurent plus directement des caractéristiques psychosociales spécifiques. En revanche, les supports sociaux, les antécédents professionnels et le maintien de l'emploi semblent tirer parti des qualités qui sous-tendent la capacité de maintenir un réseau social, d'avoir le sentiment d'avoir bien fait son travail et de conserver un emploi.

L'É.E. est une évaluation en ligne comptant un accès distinct pour les clients, les organismes et les fondateurs et ayant la capacité de produire différents rapports et plan d'action. L'auto-évaluation que les clients remplissent comprend 45 items mesurés selon des notes en fonction d'une échelle de 5 points, et 30 items qui sont des questions « vrai et faux ». Un résumé de la création de l'É.E. et de ses propriétés psychométriques est publié en ligne (Valerie G. Ward Consulting Ltd. & Service-Growth Consultants Inc., 2002), cependant les rapports confidentiels de la Couronne renferment plus de renseignements. Il n'y a pas d'échantillons disponibles en ligne. L'échelle complète, incluant les compétences générales, permet de prédire l'emploi subséquent dans un délai de 12 semaines, et correspond à l'évaluation des compétences générales du personnel.

Autres exemples issus des États-Unis

Plusieurs autres exemples d'évaluations de l'aptitude au travail ont été recensés aux États-Unis. Les deux décrits ci-dessous illustrent comment certaines évaluations de l'aptitude au travail peuvent utiliser des mesures plus objectives plutôt que des auto-évaluations.

L'évaluation *Workplace Readiness Skills (WRS)* a été par le *Career and Technical Education Consortium of States (CTECS)* et par le département des services de carrière et d'éducation technique du ministère de l'Éducation de la Virginie. Élaboré initialement en 1997, l'évaluation a été mise à jour en 2010 pour tenir compte des leçons tirées du mouvement des compétences du

XXI^e siècle, de la documentation universitaire, des plans de préparation au travail de sept autres états et des commentaires des employeurs de Virginie. Elle a été conçue pour les écoles secondaires et a été utilisée en Virginie, au Nevada, dans le Maine et en Idaho. L'évaluation compte 100 questions à choix de réponse couvrant trois domaines : les qualités personnelles et les aptitudes en relations humaines; les connaissances et les compétences professionnelles et les connaissances, et les compétences en technologie. Alors que la plupart des compétences essentielles de base et non techniques se trouvent principalement parmi les deux derniers domaines, les qualités personnelles et les aptitudes en relations humaines couvrent des compétences psychosociales supplémentaires, par exemple une éthique de travail positive, l'intégrité, le travail d'équipe, la représentation de soi, la sensibilisation à la diversité, la résolution de conflit, la créativité et l'ingéniosité. Contrairement à plusieurs autres évaluations de l'aptitude au travail qui se fondent sur des auto-évaluations, les questions ont de bonnes et de mauvaises réponses. Certaines questions présentent des situations de travail tandis que d'autres mettent à l'épreuve la compréhension des répondants des différentes valeurs et compétences professionnelles.

Tableau 18 Exemples de questions du WRS

1. Carla croit être plus productive lorsqu'elle écoute de la musique en travaillant, mais son patron ne le permet pas. Elle devrait :
 - a) tenter de convaincre son patron de son point de vue.
 - b) mettre des écouteurs pour écouter de la musique de façon discrète.
 - c) respecter la politique de l'entreprise.
 - d) continuer d'écouter de la musique malgré tout puisqu'elle est ainsi plus productive.
2. Nous savons que la façon dont nous communiquons est souvent aussi importante que ce que nous essayons de dire. Éviter d'utiliser des jargons dans le milieu de travail est un exemple de la compréhension de l'une des compétences suivantes, précisez laquelle :
 - a) représentation de soi.
 - b) travail d'équipe.
 - c) intégrité.
 - d) sensibilisation la diversité.

Source : https://www.ctecs.org/sites/default/files/files/SampleWRS_50.pdf (en anglais seulement).

Le CTECS et le centre Weldon Cooper de l'Université de Virginie ont validé cette évaluation, mais cette information n'est pas disponible en ligne. Il existe toutefois des documents d'information sur le concept et la mise en œuvre qui peuvent être consultés en ligne.

Le *Comprehensive Student Assessment System* (CASAS) est un organisme sans but lucratif qui fournit des évaluations des compétences de base et des outils pédagogiques. L'organisme s'est souvent associé à des organisations gouvernementales fédérales et de différents États, des entreprises et l'industrie ainsi que des établissements d'enseignement et de formation. Son *Workforce Skills Certification System* (système de certification des compétences de la main-d'œuvre) est conçu pour évaluer, profiler, développer et certifier les aptitudes aux études et les compétences générales liées

au travail. Les aptitudes scolaires incluent les compétences en lecture et en mathématiques ainsi que la pensée critique et la résolution de problèmes. Les compétences générales comprennent des qualités personnelles et le service à la clientèle. Parmi les qualités personnelles, il y a notamment l'intégrité, la responsabilité, l'estime de soi, l'autogestion et la sociabilité, tandis que le service à la clientèle intègre des éléments comme le souci de la qualité, les relations avec la clientèle et la prise de décisions. Les compétences générales sont évaluées au moyen d'un examen de jugement situationnel, ce qui implique de regarder des vidéos simulant des situations de travail et de répondre à un total de 56 questions à choix multiples. Un exemple peut être consulté sur le site Web du concepteur de l'évaluation (<http://www.learning-resources.com/>). Cette méthode diffère également des mesures psychosociales typiques, car elle ne repose pas sur des auto-évaluations, mais évalue des actions ou des décisions choisies par les répondants, qui, en principe, révèlent des caractéristiques sous-jacentes.

Exemple d'évaluations des talents

Le *WorkFORCE Assessment for Job Fit* d'ETS

Le *WorkFORCE Assessment for Job Fit* d'ETS est conçu pour cerner les candidats ayant les compétences pour des industries et des emplois précis. Cette évaluation mesure six compétences comportementales fondées sur la personnalité (voir le Tableau 19) qui sont associées à la réussite d'un employé. Elle est adaptée à l'emploi que l'employeur souhaite pourvoir, et un « *Expected Job Fit Indicator* » (indicateur d'adéquation à l'emploi prévu) donne une idée de la probabilité qu'un candidat réussisse à un poste donné. Il faut de 20 à 25 minutes pour remplir une évaluation en ligne qui compte 120 paires d'items à choix forcés (c.-à-d. que les répondants doivent choisir l'une des deux affirmations de personnalité).

Tableau 19 *WorkFORCE Assessment for Job Fit* d'ETS

Compétences comportementales	Facettes	Description
Esprit initiative et persévérance	Diligence, assertivité, fiabilité	Les personnes qui se situent plus haut dans l'échelle de cette dimension ont tendance à se donner des normes élevées et à travailler fort pour accomplir leurs tâches à temps et bien. Elles sont douées pour diriger et influencer les autres et aiment le faire. Elles ont tendance à bien organiser leurs biens et leurs tâches.
Responsabilité	Fiabilité, autodiscipline, organisation	Les personnes qui se situent plus haut dans l'échelle de cette dimension ont tendance à respecter leurs promesses et obligations et à assumer la responsabilité de leurs erreurs. Elles ne sont pas facilement distraites et réfléchissent avant d'agir. Elles réalisent efficacement les tâches nécessitant prudence et précision.

Compétences comportementales	Facettes	Description
Travail d'équipe et civisme	Collaboration, générosité	Les personnes qui se situent plus haut dans l'échelle de cette dimension ont tendance à faire confiance et à bien s'entendre avec les autres. Elles tentent d'être polies, de coopérer et de tenir compte de l'option des autres au moment de prendre une décision. Elles font souvent don de leur temps, de leur argent et de leurs biens. Elles sont plus susceptibles de sympathiser avec les problèmes des autres et de vouloir aider. De telles qualités peuvent aider ces personnes à collaborer efficacement avec leurs collègues.
Souci du service à la clientèle	Collaboration, générosité, amabilité	Les personnes qui se situent plus haut dans l'échelle de cette dimension ont tendance à faire confiance aux autres et à bien s'entendre avec eux. Elles sont plus susceptibles de sympathiser avec les problèmes des autres et de vouloir aider. Elles aiment parler avec les autres, se sentent à l'aise de rencontrer de nouvelles personnes et considèrent qu'elles ont des aptitudes sociales supérieures à la moyenne. De telles qualités peuvent les aider à interagir efficacement avec les clients et à prioriser les besoins de ces derniers.
Résolution de problèmes et ingéniosité.	Créativité, orientation intellectuelle	Les personnes qui se situent plus haut dans l'échelle de cette dimension ont tendance à lire et à traiter rapidement l'information. Elles cherchent et aiment les occasions d'essayer ou d'apprendre de nouvelles choses, proposent des idées créatives et résolvent des problèmes qui posent un défi mental. Elles peuvent s'ennuyer si elles doivent réaliser des tâches simples qui ne les stimulent pas.
Flexibilité et résilience	Stabilité, optimisme	Les personnes qui se situent plus haut dans l'échelle de cette dimension ont tendance à être plus optimistes, à avoir une bonne estime d'elles-mêmes et à bien réagir à la critique. Elles sont capables de briller sous pression, de ne pas s'en faire dans les moments stressants et d'aller de l'avant sans s'attarder sur leurs erreurs et sans perdre le sommeil. Grâce à ces qualités, ces personnes peuvent bien s'adapter à des milieux de travail changeants.

Sources : <https://www.ets.org/workforce/about/how/> (en anglais seulement) et Naemi, Seybert, Robbins & Kyllonen (2014).

L'évaluation WorkFORCE se fonde sur le modèle *Big Five*. En tout, 21 traits de niveaux inférieurs ont été répertoriés au moyen d'analyses factorielles des données d'un petit échantillon de gens qui ont participé à sept grands inventaires de personnalité en cinq ans et d'une analyse de la structure

lexicale des inventaires (voir Drasgow et coll., 2012). Des énoncés de personnalité représentant ces traits de niveaux inférieurs ont été regroupés en composantes comportementales et schématisées en fonction de taxonomies du rendement au travail fondées sur la recherche. Les six composantes utilisées comptent chacune 12 facettes distinctes. Des rapports techniques détaillés décrivent la création et la validation de l'évaluation *WorkFORCE* et le moteur *FACETS™* est utilisé pour en assurer la prestation (Naemi, Seybert, Robbins, & Kyllonen, 2014).

Le moteur *FACETS™* d'ETS compte un répertoire d'énoncés de personnalité et utilise à la fois la méthodologie des choix forcés et des examens adaptatifs informatisés pour générer les items de l'évaluation. L'examen est adaptatif de sorte que chaque item est déterminé par les réponses à la question précédente. Il en résulte une plus grande précision ainsi qu'une réduction du nombre d'items nécessaires et du temps requis pour effectuer l'évaluation. Afin de diminuer les réactions socialement désirables ou la simulation, les personnes se voient présenter deux énoncés égaux sur l'échelle de la désirabilité sociale et sont invitées à choisir celui qui s'applique le mieux à leur situation.

Exemples d'items à choix forcé

Choisissez l'énoncé qui vous **RESSEMBLE LE PLUS** :

- a) Je ne rends des décisions qu'après avoir pris connaissance de tous les faits.
- b) J'essaie de déterminer les raisons de mes actes.
- c) J'ai hâte d'avoir l'occasion d'apprendre et de me perfectionner.
- d) Je ne m'inquiète pas de ce qui s'est déjà produit.

Source : https://www.ets.org/s/workforce/videos/29107_workforce.html (en anglais seulement).

Une grande partie de la documentation disponible sur la validité est axée sur le moteur *FACETS™* et sur la taxonomie des traits de niveau inférieur sur laquelle est fondée l'évaluation *WorkFORCE*. De multiples études ont été menées auprès d'échantillons d'employés, de titulaires d'ETS et de militaires, aux États-Unis et à l'échelle mondiale (PEICA). Le moteur *FACETS™* et la taxonomie des traits ont permis de prédire un éventail de résultats scolaires, professionnels et organisationnels, y compris le roulement, l'adaptabilité, le rendement contextuel, l'exécution des tâches, les cotes des entrevues axées sur le comportement, les cotes des recruteurs à l'égard de l'aptitude globale, les progrès dans le processus de recrutement, les cotes attribuées lors des examens annuels du rendement, la note à l'évaluation SAT et la moyenne générale, comme rapporté par les participants.

Workplace Personality Inventory de Pearson

Le *Workplace Personality Inventory* (WPI) (Inventaire de la personnalité en milieu de travail) se fonde sur les 16 styles de travail de O*NET. Ces derniers décrivent les exigences liées aux dispositions ou à la personnalité pour un métier, en plus des exigences relatives aux capacités et des valeurs et des intérêts professionnels. Ces quatre éléments forment les *caractéristiques des travailleurs* qui sont importantes pour chaque métier. La taxonomie des styles de travail d'O*NET

(Borman, Kubisiak, & Schneider, 1999) a été créée en étudiant les nomenclatures de personnalités existantes (p. ex., le modèle *Big Five*, l'Inventaire de personnalité HPI [*Hogan Personality Inventory*]) et la recherche sur la personnalité et la performance au travail.

Les 16 styles de travail utilisés dans le WPI sont décrits dans le Tableau 20. Il comprend certains aspects qui pourraient chevaucher les compétences essentielles non techniques, y compris la pensée critique (c.-à-d. le raisonnement analytique) et le travail avec les autres (c.-à-d. la coopération, le souci des autres, l'orientation sociale). Le WPI est une évaluation informatisée ou réalisée en ligne comptant 175 items (de 8 à 12 par style de travail), et il faut de 20 à 30 minutes pour y répondre. Il a été conçu pour être pertinent pour le travail, court, facile à comprendre et résistant à simulation (c.-à-d. des items écrits pour minimiser la désirabilité sociale, utilisation d'avertissements, y compris l'échelle des « vertus improbables » pour cerner les contrefaçons). Un guide d'accompagnement a été créé pour aider les employeurs à comprendre comment utiliser le WPI dans leurs décisions d'embauche. En plus de profiler les postes qu'ils doivent pourvoir, ils peuvent consulter les profils d'emploi de O*NET, qui dresseront la liste des styles de travail pertinents, et utiliser un formulaire de notation de l'importance des styles de travail pour déterminer la valeur de ces derniers pour le poste.

Tableau 20 Styles de travail du *Workplace Personality Inventory* de Pearson

Dimension des styles de travail	styles de travail	Comportements pertinents
Automotivation	Réalisations et efforts	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fixer des objectifs ambitieux ▪ Maintenir les objectifs ▪ Déployer des efforts pour maîtriser les tâches
	Persévérance	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persévérer malgré les obstacles rencontrés au travail
	Esprit d'initiative	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accepter des responsabilités professionnelles sans y être obligé ▪ Se porter volontaire pour de nouvelles responsabilités professionnelles ▪ Se porter volontaire pour relever de nouveaux défis professionnels
Influence sociale	Orientation vers le leadership	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Démontrer une volonté de diriger ou de prendre les choses en main ▪ Vouloir donner son opinion
Orientation vers les relations interpersonnelles	Coopération	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se montrer agréable et de bonne humeur avec les autres au travail ▪ Encourager les gens à travailler ensemble ▪ Aider les autres dans leurs tâches
	Souci d'autrui	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Démontrer de la sensibilité aux besoins et aux sentiments des autres ▪ Faire preuve de compréhension et d'empathie envers les autres

Dimension des styles de travail	styles de travail	Comportements pertinents
	Orientation sociale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Préférer travailler avec les autres ▪ Développer des liens personnels avec ses collègues de travail
Adaptation	Maîtrise de soi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garder le contrôle de ses émotions même dans des situations difficiles
	Tolérance au stress	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Accepter la critique ▪ Tolérer le stress causé par les autres ou différentes situations
	Capacité d'adaptation et flexibilité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'adapter au changement dans le milieu de travail ▪ Gérer efficacement les ambiguïtés ▪ Faire preuve d'ouverture à l'égard d'une grande variété dans le milieu de travail
Conscience	Fiabilité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'acquitter de ses obligations de façon fiable
	Souci du détail	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exécuter minutieusement les tâches ▪ Se soucier des détails
	Intégrité et sens du devoir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Éviter les comportements contraires à l'éthique ▪ Respecter les règles et les règlements
Autonomie	Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'appuyer principalement sur soi pour accomplir les tâches ▪ Développer sa propre façon de faire les choses
Intelligence pratique	Innovation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trouver de nouvelles idées pour résoudre les problèmes liés au travail
	Raisonnement analytique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire preuve de logique pour aborder les questions liées au travail ▪ Produire des renseignements utiles et de grande qualité

Source : p. 9 de NCS Pearson, Inc. (2007b).

Il existe de la documentation en ligne sur son développement, sa fiabilité et sa validité (NCS Pearson, Inc., 2007a, 2007b). La validité et la fiabilité ont été évaluées à l'aide d'échantillons de travailleurs exerçant différentes professions et se situant à divers niveaux. La fiabilité interne de chaque échelle est relativement bonne (c.-à-d. les coefficients alpha sont tous au-dessus de 0,76 sauf un), et les échelles sont assez indépendantes les unes des autres. La validité convergente a été démontrée par les corrélations attendues avec d'autres inventaires de personnalité, tels que le *Occupational Personality Questionnaire* et l'Inventaire de personnalité HPI. La validité des critères a été établie en établissant un lien entre les résultats du WPI et le rendement au travail des titulaires. Les styles de travail du WPI ont également permis de différencier divers groupes d'emplois (p. ex., les représentants commerciaux ont obtenu les meilleurs résultats en orientation sociale, comparativement à d'autres). Lorsque l'on compare l'administration du test selon des répondants dits « honnêtes » ou « candidats » (c.-à-d., répondre honnêtement ou répondre comme dans une situation de sélection d'emploi), les notes sont gonflées dans les conditions de l'administration pour les candidats. Cependant, le changement est moins important que ce qui est généralement rapporté dans diverses études se fondant sur d'autres inventaires de personnalité. L'*Unlikely virtues Scale* peut être

utilisée pour évaluer dans quelle mesure une personne est susceptible de se présenter sous un faux jour. Des notes élevées sur cette échelle indiqueraient la prudence dans l'utilisation des résultats du WPI.

En raison de la propriété exclusive de l'évaluation et de son utilisation dans des contextes à grands enjeux, aucune autre information n'est disponible en ligne sur les items réels du test. Une évaluation similaire, soit le *Workplace Personality Inventory II*, s'appuie sur le WPI original, mesure les 16 mêmes styles de travail et a été conçue pour le recrutement et l'encadrement de professionnels en début de carrière. Les traits liés à l'emploi sont résumés en six grands secteurs de rendement, c.-à-d. réalisation, influence sociale, relations interpersonnelles, adaptation, conscience et intelligence pratique.

WorkKeys Talent Assessment d'ACT

La *WorkKeys Talent Assessment* d'ACT est conçue pour la présélection et le choix des employés et pour répertorier les besoins en matière de formation et de perfectionnement des travailleurs. L'évaluation peut être faite en ligne et dure habituellement de 30 à 35 minutes. Il y a 165 items qui sont classés selon une échelle d'évaluation en 6 points, mesurant 12 échelles de talents (personnalité), ainsi que quatre indices de talent. Les tableaux 21 et 22 en font état.

Tableau 21 **Échelles d'évaluation des talents WorkKeys d'ACT**

Dimensions du modèle <i>Big Five</i>	Échelles des talents	Description	Exemple d'item
Conscience	Prudence	La tendance à réfléchir et à planifier soigneusement avant d'agir ou de parler	Je préfère planifier
	Discipline	La tendance à être responsable, fiable et à accomplir les tâches sans se laisser distraire ou s'ennuyer	Une fois que j'ai commencé une tâche, je la mène jusqu'au bout
	Ordre	La tendance à être soigné et bien organisé	Mon espace de travail est généralement encombré (inverse)
Stabilité émotionnelle	Stabilité	La tendance à garder son sang-froid et sa logique dans les situations de stress réel ou perçu	Je suis facilement stressé (inverse)
	Optimisme	La tendance à avoir une perspective positive et confiance en des résultats positifs	J'ai tendance à croire que les choses vont s'arranger pour le mieux
Amabilité	Coopération	La tendance à être aimable et cordiale dans les situations interpersonnelles	En général, je m'entends bien avec les autres

Dimensions du modèle <i>Big Five</i>	Échelles des talents	Description	Exemple d'item
	Bonne volonté	La tendance à pardonner et à croire que les autres ont de bonnes intentions	Je pense que la plupart des gens avec qui je travaille sont égoïstes (inversé)
Extraversion	Sociabilité	La tendance à prendre plaisir à être en compagnie d'autrui et à travailler avec d'autres personnes	Je participe fréquemment à des rencontres sociales
	Influence	La tendance à influencer et à dominer les situations sociales en parlant sans hésitation et en devenant souvent un leader de groupe	Je suis souvent à la tête de groupes auxquels j'appartiens
	Ambition	La tendance à avoir des niveaux d'aspiration élevés et à travailler dur pour atteindre les objectifs	Je connais mes objectifs et je travaille constamment à les atteindre
Ouverture	Créativité	La tendance à être imaginatif et à sortir des sentiers battus	J'aime trouver des solutions créatives aux problèmes
Caractéristiques multiples et intelligence émotionnelle	Perspicacité	La tendance à percevoir les motivations des autres, à comprendre la politique de bureau et à anticiper les besoins et les intentions des autres	C'est facile pour moi de prendre le pouls de la politique au travail

Source : p. 5 de ACT, Inc. (2009).

Tableau 22 Indices de talents WorkKeys **d'ACT**

Indices de talents	Description
Travail d'équipe	Désigne la mesure selon laquelle une personne fera preuve de compromis, de coopération et de compréhension interpersonnelle lorsqu'elle travaille en équipe
Rigueur professionnelle	Désigne la mesure selon laquelle une personne fera preuve de fiabilité ainsi que d'une attitude disciplinée et positive à l'égard du travail, des règles et règlements et de l'environnement de travail
Aptitudes en gestion	Désigne la possibilité qu'une personne démontre un haut niveau de rendement au travail dans des rôles de supervision ou de gestion
Souci du service à la clientèle	Désigne la possibilité qu'une personne fasse preuve d'un niveau élevé d'attention, de courtoisie et d'obligeance dans le service à la clientèle

Source : p. 7 de ACT, Inc. (2009).

Les échelles de talents ont été élaborées à l'aide de la documentation sur la personnalité et l'organisation, ainsi que d'un examen par des experts afin de recenser les principaux concepts liés

au rendement au travail (ACT, Inc., 2009). Ces concepts clés ont été utilisés pour générer un ensemble initial d'éléments, qui ont ensuite été réduits ou révisés à l'aide de cotes de lisibilité et d'évaluations par des experts et par un échantillon d'employés. Une dernière série d'items a été établie à partir d'une analyse factorielle exploratoire et de confirmation et d'une corrélation entre les réponses des employés aux éléments et les cotes attribuées par les superviseurs. Les analyses de validité montrent une bonne cohérence interne (coefficient alpha de 0,81 à 0,89) et une bonne adéquation avec le modèle de personnalité *Big Five*. Les échelles de talents correspondaient bien aux cotes attribuées par les superviseurs quant à l'exécution des tâches, au civisme à caractère social et organisationnel, aux comportements contre-productifs, aux comportements de sécurité, à la communication, au travail en équipe, à la productivité et à un rendement élevé.

Les quatre indices de talents sont des composantes créées à partir d'items tirés de l'ensemble qui en compte 165. Un modèle théorique de rendement au travail a été établi à l'aide de la documentation, comprenant les quatre concepts suivants : le travail d'équipe, la rigueur au travail, les aptitudes en gestion et le souci du service à la clientèle. Pour créer chaque indice de talents, des items issus des échelles de talents originales comptant les 165 items ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence par rapport à chaque notion. Les items ont également été choisis en fonction de la mesure selon laquelle les réponses des employés étaient en corrélation avec les cotes attribuées par le superviseur au concept. Les analyses de validité montrent une bonne cohérence interne pour les indices (le coefficient alpha varie de 0,85 à 0,89), et chaque indice est bien corrélé avec les notes des superviseurs. La validité convergente et discriminante a été démontrée par les corrélations attendues avec d'autres critères de rendement au travail (p. ex., exécution des tâches, comportements contre-productifs) et avec les cinq grandes dimensions de la personnalité du modèle *Big Five*.

Autres inventaires de personnalités liés au travail

Il existe plusieurs inventaires de personnalités reconnus qui ont été créés par des personnes ou de plus petites entreprises de vérification dans le but d'être utilisés dans des contextes organisationnels et professionnels. Plusieurs de ces inventaires sont décrits brièvement dans le Tableau 23 ci-dessous. Comme pour les exemples précédents, ces inventaires sont commerciaux et ont été conçus en fonction de besoins liés à des professions et validés à l'aide d'échantillons de travailleurs.

Tableau 23 Exemples d'autres inventaires de personnalités liés au travail

Instrument	Description	Structure
Inventaire de personnalité HPI <i>Robert Hogan & Joyce Hogan</i>	Commercial Conçu pour être utilisé dans les organisations 206 items de type vrai ou faux	7 échelles principales, 6 échelles professionnelles et 42 sous-échelles : Adaptation (empathie, pas d'anxiété, pas de culpabilité, calme, attitude posée, pas de plaintes, confiance, bon attachement) Ambition (compétitivité, confiance en soi, accomplissement, leadership, identité, pas d'anxiété sociale)

Instrument	Description	Structure
	<p>De 15 à 20 minutes à compléter</p> <p>Fondé sur un modèle à cinq facteurs</p>	<p>Sociabilité (aime les fêtes, aime les foules, cherche à vivre de nouvelles expériences, exhibitionniste, divertissant)</p> <p>Sens des relations humaines (facile à vivre, sensible, bienveillant, aime les gens, sans hostilité)</p> <p>Prudence (moraliste, maîtrise, vertueux, pas autonome, pas spontané, contrôle des impulsions, évite les ennuis)</p> <p>Curiosité (capacité scientifique, curiosité, recherche de sensations fortes, jeux intellectuels, génération d'idées, culture)</p> <p>Approche face à l'apprentissage (éducation, habileté mathématique, bonne mémoire, lecture)</p> <p>6 échelles professionnelles : Souci du service à la clientèle, tolérance au stress, fiabilité, potentiel pour le travail de bureau, potentiel en vente, potentiel en gestion</p>
<p>Occupational Personality Questionnaire (OPQ32)</p> <p><i>Peter Saville & collègues</i></p>	<p>Commercial</p> <p>Conçu pour être utilisé dans les organisations pour la sélection des employés, le développement, etc.</p> <p>Maximum de 104 ensembles d'items, format à choix forcé</p> <p>Prend 25 minutes à compléter</p> <p>Une série de questionnaires; l'OPQ32 est la dernière version.</p>	<p>32 traits de caractère :</p> <p>Relations avec les autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Influence : persuasif, contrôlant, franc, indépendant d'esprit ▪ Sociabilité : communicatif, affiliation, confiant sur le plan social ▪ Empathie : modeste, égalitaire, attentionné <p>Style de réflexion :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse : données rationnelles, évaluatives et comportementales ▪ Créativité et changement : conventionnel, conceptuel, innovation, à la recherche de variété, adaptation ▪ Structure : réflexion à long terme, souci du détail, consciencieux, respecte les règles <p>Sentiments et émotions :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Émotions : détendu, inquiète, obstination, confiance, contrôle émotionnel ▪ Dynamisme : vigueur, compétitivité, réalisation, décisif
<p>Inventaire de Personnalité (Gordon) (GPP-I)</p>	<p>Commercial</p> <p>Conçu pour évaluer l'aptitude du candidat à la sélection d'un emploi,</p>	<p>9 traits de personnalité :</p> <p>Profil :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ascendance ▪ Responsabilité

Instrument	Description	Structure
<i>Leonard V. Gordon</i>	l'harmonisation des tâches et le rendement. 38 ensembles d'items, méthode à choix forcé Prend de 30 à 35 minutes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tolérance au stress ▪ Sociabilité ▪ Estime de soi (somme des quatre autres points) Inventaire <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prudence ▪ Pensée créatrice ▪ Relations personnelles ▪ Vigueur

Conclusion

Les exemples précédents d'inventaires de personnalités, d'instruments de recherche, d'évaluations de l'aptitude au travail et d'évaluations des talents illustrent l'éventail d'approches qui peuvent être utilisées pour concevoir et choisir des mesures psychosociales. Certaines de ces mesures sont fondées sur la théorie et les modèles de la personnalité, d'autres sont dictées par les besoins de l'industrie et des employeurs, et d'autres encore tentent d'intégrer les domaines de la personnalité et du rendement au travail. Ces exemples illustrent également l'éventail des contextes dans lesquels les mesures psychosociales sont utilisées, y compris l'évaluation et le développement des aptitudes à l'emploi chez les diplômés du secondaire et chez les adultes, l'évaluation des effets des services de formation professionnelle et axée sur les compétences et la sélection de candidats pour des profils d'emploi précis. Les mesures psychosociales sont également largement utilisées dans la recherche organisationnelle, et les compétences psychosociales prennent de plus en plus d'importance dans notre système d'éducation en tant que compétences importantes à favoriser et à mesurer pour les étudiants qui entrent dans l'économie et le marché du travail de demain.

La valeur ajoutée grâce à l'addition d'aptitudes psychosociales au cadre des compétences essentielles provient non seulement de l'utilisation croissante de ces aptitudes dans l'éducation, le travail et l'industrie, mais aussi d'une solide base de données probantes sur la pertinence de ces dernières. Les employeurs accordent de l'importance à ces aptitudes, parfois plus qu'aux compétences cognitives et aux compétences essentielles de base, et il existe de nombreuses preuves démontrant leur capacité de prédire les résultats scolaires et professionnels dans les recherches et études de validation des inventaires de personnalités et des évaluations des talents. D'un point de vue méthodique, les mesures psychosociales et de la personnalité existantes et amplement validées peuvent servir d'évaluation de rechange ou supplémentaire des compétences essentielles non techniques, qui sont généralement difficiles à juger objectivement. Le cadre des compétences essentielles intègre déjà certaines importantes aptitudes psychosociales et, en s'appuyant sur celles-ci, il serait possible de couvrir l'éventail complet de compétences cognitives et d'aptitudes psychosociales qui sous-tendent la réussite socioéconomique.

Motivées par l'émergence de données probantes sur les liens entre les compétences psychosociales et les résultats de la vie quotidienne, des études internationales à grande échelle ont commencé à

inclure des mesures de la personnalité et d'autres compétences non cognitives pour compléter les mesures de l'alphabétisation et des compétences essentielles. Par exemple, l'OCDE participe actuellement à un certain nombre d'initiatives qui reconnaissent l'importance de mesurer les aptitudes psychosociales, notamment : i) la *longitudinal study of social and emotional skills* (étude longitudinale des aptitudes sociales et émotionnelles); ii) l'intégration de mesures des compétences non cognitives dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA); et iii) la mise en place d'un groupe d'experts afin de recenser les compétences non cognitives devant être incluses dans le prochain cycle du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA).

Phase 1 — Sommaire et recommandations : Évaluations des compétences essentielles dans le contexte de cadres de rendement élargis

Des évaluations pour différentes situations de formation et populations cibles

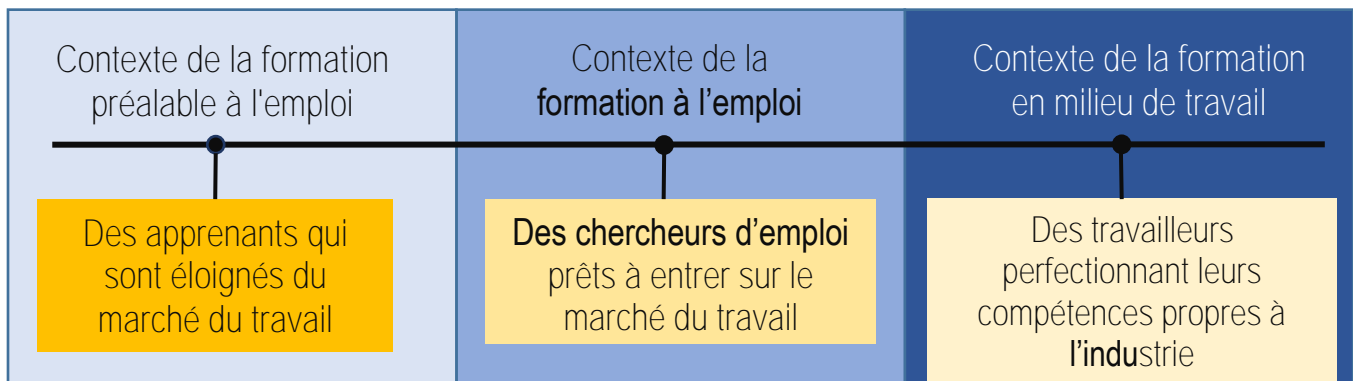
Ce rapport présente un inventaire des outils d'évaluation des neuf compétences essentielles et les divise en plusieurs catégories, p. ex., 1) ceux qui portent les compétences générales et qui peuvent être utilisés dans différents contextes professionnels et non professionnels par rapport aux outils qui sont mis en contexte pour un ensemble précis d'exigences en matière de rendement propres à une industrie; 2) les évaluations qui se fondent sur des banques d'items ayant des réponses objectivement correctes par rapport à celles qui reposent sur des compétences autoévaluées ou évaluées par une autre personne. Au sein de chaque catégorie, les évaluations varient grandement en ce qui a trait à des facteurs comme la longueur du test, le coût d'achat et d'administration et la rigueur avec laquelle les tests ont été validés et ont établi des propriétés psychométriques.

Le choix des outils pour l'évaluation dépend de la façon dont tous les facteurs concordent avec le contexte de prestation de la formation, les caractéristiques de la population cible et des implications plus ou moins importantes (à grands enjeux ou sans conséquences importantes) des résultats des tests. En général, la formation axée sur les compétences essentielles devrait porter sur des ensembles de besoins clairement établis et contribuer à l'atteinte d'objectifs qui sont porteurs de sens pour tous les intervenants (apprenants, formateurs et employeurs). Les apprenants et les formateurs seront motivés à utiliser les outils d'évaluation s'ils sont clairement liés aux activités d'apprentissage qui correspondent aux besoins et si les extrants sont perçus comme représentant des résultats utiles pour un cheminement de formation clairement défini.

La Figure 28 illustre trois grands contextes de formations pour lesquels des outils d'évaluation peuvent être choisis, selon les différents niveaux de besoins des apprenants définis en fonction de la distance par rapport au marché du travail. Les apprenants qui se trouvent au premier bloc, préparation à l'emploi, se heurtent généralement à de nombreux obstacles qui les empêchent de prendre part à la formation à l'emploi. Dans ce contexte, les activités d'apprentissage peuvent mettre l'accent sur le perfectionnement de compétences essentielles transférables qui sont importantes pour une participation à une formation subséquente qui pourrait mener à un emploi. Par exemple, l'un des fournisseurs de services du projet *Pay for Success* de la SRSA a offert des formations sur la préparation à l'apprentissage à des clients faisant face à de nombreux obstacles pour leur permettre de faire la transition entre des services axés sur la stabilisation de leur situation et ceux qui offrent de l'aide à la recherche d'emploi. Dans ce contexte, des évaluations génériques uniformisées des compétences de base (utilisation de documents et calcul) ont été utilisées en tant que composant du cadre qui intégrait aussi des mesures de l'auto-efficacité et du bien-être afin de consigner les gains issus de la formation.

Toujours à la Figure 28, les apprenants se trouvant dans le deuxième bloc sont généralement en situation de chômage ou de sous-emploi, mais ils sont prêts à participer à une formation à l'emploi. Dans ce type de situation, les activités d'apprentissage peuvent mettre l'accent sur le recensement de lacunes précises en matière d'emploi et de compétences et sur les moyens de les combler. Par exemple, le modèle de formation du projet Fondations de la SRSA a été conçu afin de permettre aux participants ayant différents objectifs professionnels de répertorier leurs compétences essentielles par rapport à celles nécessaires pour leur profession de choix et de suivre des parcours d'apprentissage conçus pour réduire ces écarts entre les compétences observées et requises. Même si ce modèle a été inspiré par des profils de compétences déjà connus, en raison du vaste éventail de professions et de secteurs ciblés, il ne fut pas tenté de préciser les compétences requises avec la participation directe des employeurs ou des intervenants du secteur. Ainsi, les évaluations génériques uniformisées des compétences de base (lecture, utilisation de documents et calcul) ont été utilisées pour cerner les besoins et suivre les progrès, conjointement avec d'autres indicateurs clés comme l'orientation professionnelle et l'auto-efficacité en recherche d'emploi. De plus, une enquête de suivi réalisée à long terme a permis d'établir dans quelle mesure les participants ont continué d'utiliser les compétences de base dans leurs activités quotidiennes.

Figure 28 Contextes de formation et populations cibles le long du parcours de l'emploi



Dans certains cas, les apprenants peuvent passer d'un contexte de formation à un autre. Par exemple, l'un des fournisseurs de *Pay for Success* s'est concentré sur la préparation des chômeurs à la recherche d'emploi pour des placements professionnels fondés sur les secteurs. Le premier volet de la formation en salle de classe portait sur l'amélioration de différents facteurs d'aptitude à l'emploi, dont l'évaluation des compétences essentielles de bases au moyen d'outils génériques uniformisés ainsi que d'une multitude d'autres facteurs comme l'adaptabilité professionnelle et l'ouverture face à la formation continue, dans le but d'accroître les chances des clients de participer avec succès à un volet subséquent de formation qui met l'accent sur le milieu de travail. Ce deuxième volet a été offert par des formateurs issus de différents secteurs et comportait une évaluation mise en contexte selon l'industrie et notée par l'employeur, fondée sur l'exécution par l'apprenant de tâches professionnelles de base correspondant à huit des neuf compétences essentielles.

Habituellement, les évaluations mises en contexte selon l'industrie sont plus adaptées pour suivre les progrès dans les modèles de formation fondés sur le secteur. Ces types de modèles sont généralement conçus pour les travailleurs occupés cherchant à améliorer leur rendement professionnel et sont offerts dans le milieu de travail (p. ex., le troisième bloc de la Figure 28). Dans ce contexte, les activités d'apprentissage peuvent mettre l'accent sur l'intégration de la formation axée sur les compétences essentielles dans un cadre de rendement au travail bien défini. Par exemple, le projet de formation par petit groupe au Nouveau-Brunswick de la SRSA mettait l'accent sur le perfectionnement des compétences des travailleurs de l'industrie du tourisme. L'objectif principal de ce modèle visait à parvenir à une concordance étroite entre les activités de formations et les lacunes en matière de rendement recensées par les employeurs et d'autres intervenants issus du secteur touristique. Il n'y avait pas d'intérêt pour des tests uniformisés; des outils d'évaluation ont plutôt été mis au point, grâce à une participation et un apport important de l'industrie, afin de mesurer les gains autoévalués relativement à un ensemble de compétences essentielles de bases et non techniques soulignant un rendement amélioré pour certaines tâches précises.

Un autre exemple lié au milieu de travail est le projet *UPSKILL* de la SRSA. Dans le cadre de ce dernier, les évaluations mises en contexte selon l'industrie ont été poussées un peu plus loin au moyen de l'intégration de la formation axée sur les compétences essentielles dans un ensemble complet de besoins organisationnels revêtant un intérêt pour les employeurs du secteur du tourisme et de la mesure des progrès grâce à un ensemble de normes de certification évaluées par des experts et applicables à toute l'industrie. Qui plus est, des évaluations génériques uniformisées ont été utilisées pour enregistrer les gains relatifs aux compétences essentielles de base, et des mesures autoévaluées ont été mises à profit pour déterminer le degré d'auto-efficacité des participants et la fréquence avec laquelle un éventail de compétences essentielles sont mises en pratique tant dans le milieu de travail qu'en dehors de ce dernier.

Phase 1 - recommandations et prochaines étapes

Une caractéristique commune à tous les modèles de formation décrits précédemment est qu'ils utilisent les évaluations des compétences essentielles comme un élément d'un plus grand cadre conceptuel et de mesure liant les attentes et les objectifs de formation à différents résultats à court et long terme fondés sur les besoins des apprenants. Ainsi, les résultats de l'évaluation destinés à avoir des répercussions sans grandes conséquences (p. ex., mesurer l'impact du programme au niveau du groupe et servir d'outil de diagnostic individuel seulement en conjonction avec d'autres indicateurs) ont été perçus comme tels par les intervenants.

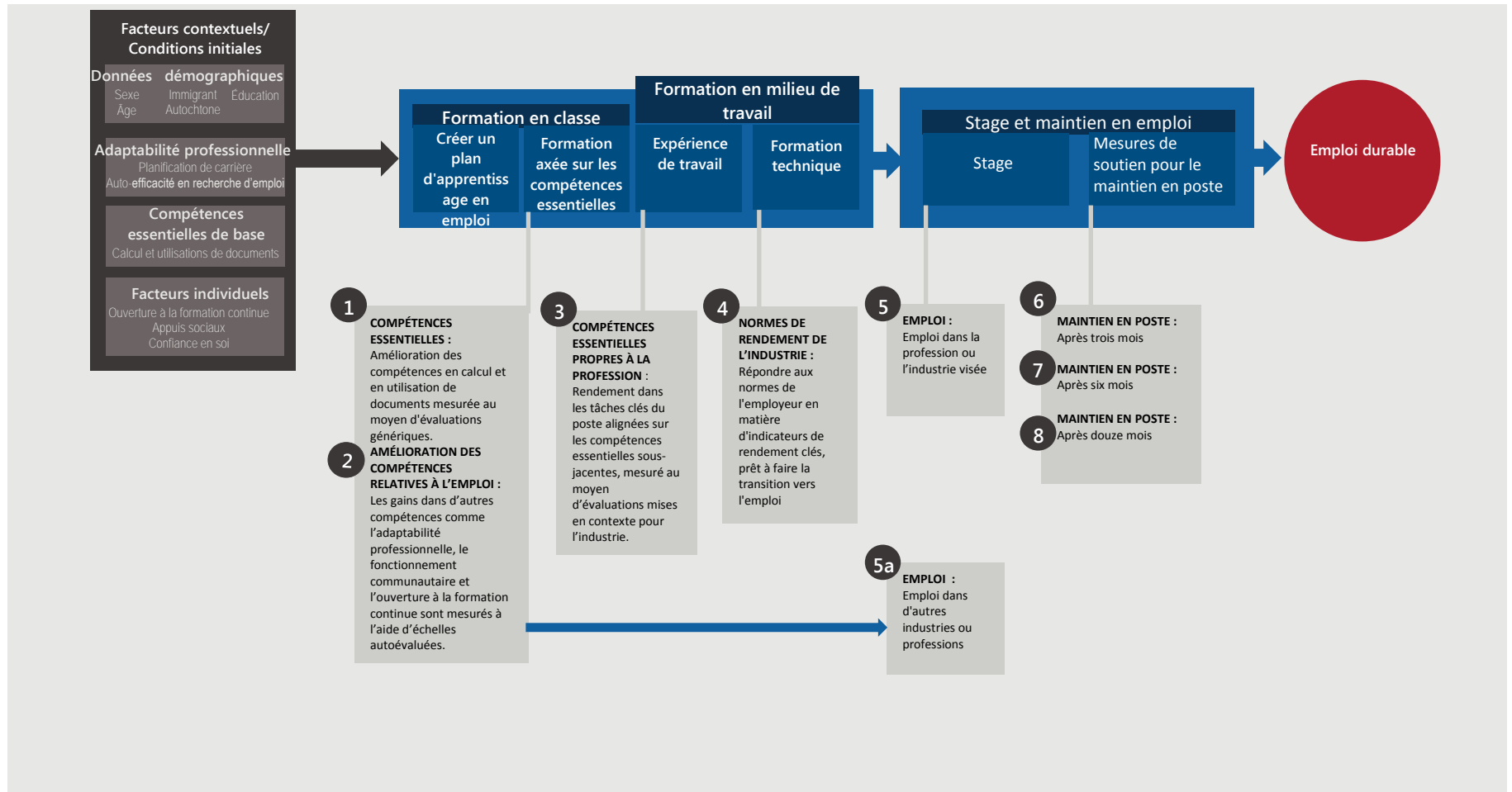
Lorsqu'un seul ensemble d'évaluations est utilisé comme l'unique ou le principal indicateur de la réussite au sein d'un ensemble de différents contextes de formation, sans harmonisation des évaluations avec les besoins des apprenants, les activités d'apprentissage ou les résultats attendus, il existe un risque réel de désengagement du formateur et de l'apprenant. Un exemple pertinent est l'application d'évaluations uniformisées des compétences de base dans le contexte du programme ABF de l'Ontario qui a recours à différents modèles de formation pour aider les apprenants ayant des besoins différents (notamment ceux issus d'une collectivité de langue officielle en situation minoritaire, les apprenants de la communauté et les étudiants de niveau postsecondaire, les apprenants autochtones et des participants sourds) à atteindre divers objectifs. Même si les

résultats d'évaluations ont montré des gains positifs à l'échelle des groupes, une importante proportion d'apprenants et de formateurs ont dit avoir vécu de mauvaises expériences qui s'expliquent principalement par une interprétation des résultats comme ayant une grande importance, par exemple qu'une note basse signifiait avoir « échouer à l'examen » et ne pas posséder les qualifications requises pour la plupart des emplois. En fait, les résultats individuels n'étaient pas mesurés avec suffisamment de précisions pour être interprétés ainsi. En fin de compte, l'utilisation de l'évaluation a été abandonnée; le projet est décrit plus en détail dans l'Encadré 1, aux pages 65 à 67.

En général, il est mieux d'intégrer les évaluations en tant qu'un élément d'un plus vaste cadre de rendement fondé sur des jalons et qui compte de multiples indicateurs entrecroisés de la réussite. La Figure 29 illustre un exemple d'un tel cadre, soit celui du projet *Pay for Success* de la SRSA. Ce cadre définit un parcours propre à un secteur pour un chômeur à la recherche d'un emploi dans le but de l'aider à faire la transition d'une formation sur l'aptitude à l'emploi en salle de classe vers un placement professionnel et de la formation technique, le tout dans le but que le participant obtienne un emploi durable. Les résultats attendus sont présentés à chaque étape; ce sont les jalons numérotés.

Les premiers indicateurs de réussite (p. ex., les jalons 1 et 2 de la Figure 29) sont définis comme des gains au chapitre des compétences essentielles de base évaluées au moyen d'outils uniformisés, mais aussi d'une gamme de mesures autoévaluées comme l'adaptabilité professionnelle et l'ouverture à la formation continue. Les résultats ont montré que les gains observés au moyen des deux types de mesures, c.-à-d. les évaluations uniformisées et les échelles autoévaluées, sont liés à des transitions réussies vers la formation en milieu de travail. Pour ceux qui ont fait la transition vers le marché du travail, le rendement lors d'une évaluation des compétences essentielles notée par l'employeur où il y avait intégration des tâches communes (étape 3) était lié à l'atteinte de normes de productivité de l'industrie mesurée de façon objective (étape 4) et, finalement, au maintien en emploi et en poste (étapes 5 à 8). De plus, le cadre comprend une multitude d'indicateurs contextuels permettant de tester dans quelle mesure la formation a été adéquate pour les différentes populations ciblées (p. ex., les femmes par rapport aux hommes; les personnes ayant fait des études supérieures par rapport à celles pour qui ce n'est pas le cas).

Figure 29 Exemple de parcours pour un programme de formation à l'employabilité propre à l'industrie



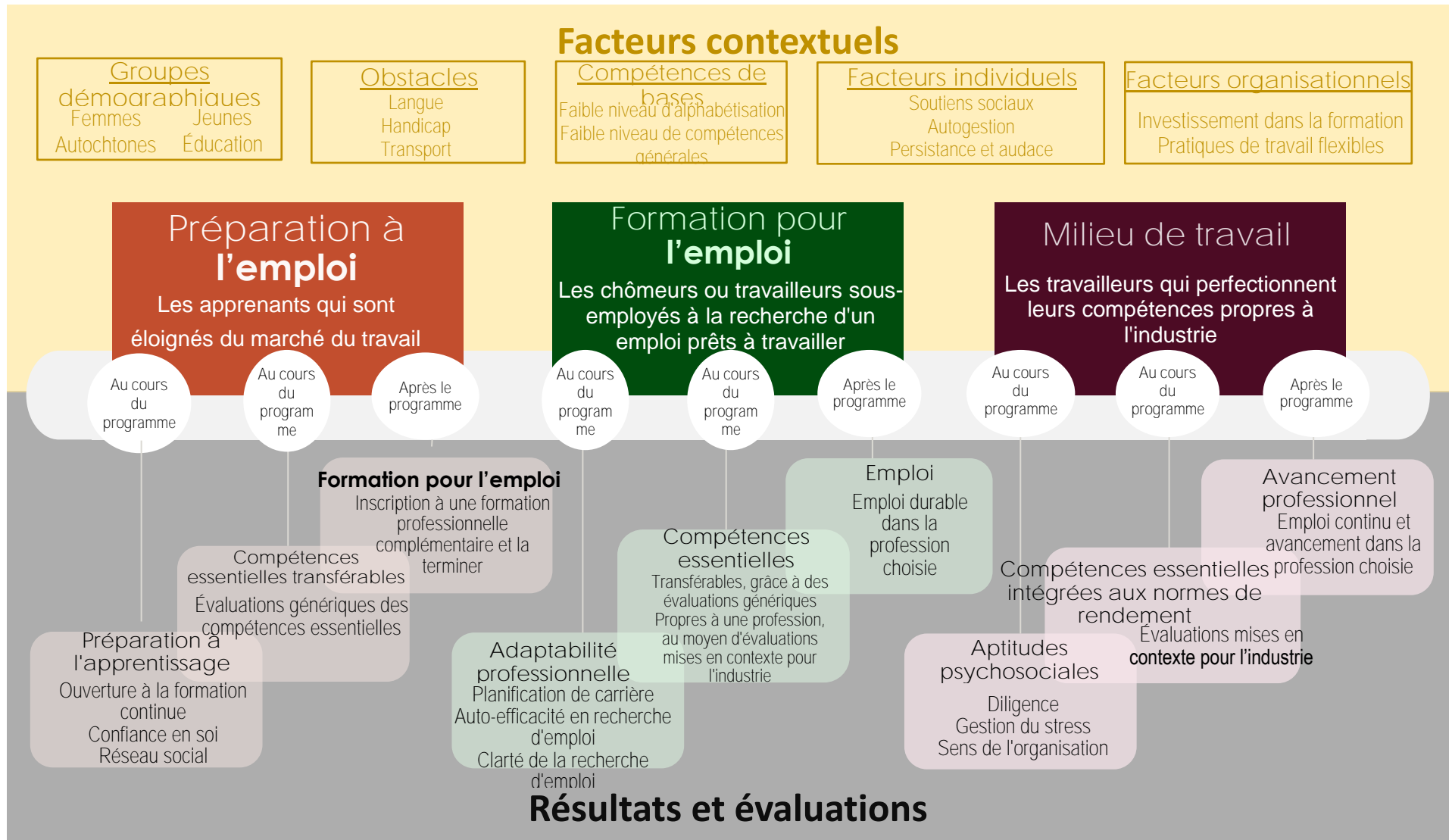
Notre objectif pour la phase 2 est de développer des cartes d'options de mesure qui intègrent :

1. Des évaluations des compétences essentielles de base et non techniques.
2. D'autres compétences et attributs importants en dehors du cadre des compétences essentielles, comme les aptitudes psychosociales.
3. Les principaux indicateurs à court, moyen et long terme de la réussite en aval, tels que la transition vers l'emploi ou la poursuite des études.
4. Les facteurs contextuels qui peuvent aider à identifier les conditions de réussite et à expliquer pourquoi des modèles de formation spécifiques ont peut-être mieux fonctionné pour certaines personnes que pour d'autres.

Nous créerons également des lignes directrices dans le but de permettre à différents intervenants d'utiliser ces cartes pour mettre sur pied des cadres de rendement axés sur les jalons qui sont mis en contexte pour les besoins et les objectifs en matière de formation d'un éventail de diverses populations ciblées. La Figure 30 présente des exemples de jalons possibles, dont des gains en cours de programme au chapitre des compétences essentielles et aptitudes psychosociales, ainsi que des indicateurs de réussite après la formation, pour chacun des trois grands contextes de formation. La figure illustre également plusieurs facteurs contextuels possibles qui peuvent être utilisés pour évaluer le succès de la formation pour diverses sous-populations.

LA SRSA mettra au point des cartes et des lignes directrices pour les cadres de rendement de la Phase 2 en s'appuyant sur les constatations de la phase 1, tout en continuant de puiser à même les données de projets antérieurs, comme *Pay for Success*, Fondations, *UPSKILL*, etc. De plus, nous consulterons EDSC afin de recenser d'autres utilisations des cadres de rendement intégrant les évaluations des compétences essentielles, et réaliserons d'autres entrevues avec des intervenants clés, s'il y a lieu.

Figure 30 Exemple de parcours pour un programme de préparation à l'emploi propre à l'industrie



Références

- ACT, Inc. (2009). *WorkKeys Talent Assessment user and technical guide*. Auteur. (En anglais seulement).
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). *Personality psychology and economics* (Discussion Paper Series No. 5500). Source : site Web de l'IZA Institute of Labor Economics : <https://www.iza.org/publications/dp/5500/personality-psychology-and-economics> (en anglais seulement).
- APA. (2018). *APA dictionary of psychology*. Source : <https://dictionary.apa.org/> (en anglais seulement).
- Ashton, M. C. (1998). Personality and job performance: The importance of narrow traits. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19, no 3, p. 289 à 303. (En anglais seulement.)
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, vol. 44, no1, p. 1 à 26. (En anglais seulement.)
- Barton, P. (2006). *High school reform and work: Facing labour market realities*. Princeton (New Jersey) : Educational Testing Service. (En anglais seulement.)
- Borman, W. C., Kubisiak, U. C., & Schneider, R. J. (1999). Work styles. In N. G. Peterson, M. D. Mumford, W. C. Borman, P. R. Jeanneret, & E. A. Fleishman (Eds.), *An occupational information system for the 21st century: The development of O*NET* (p. 213 à 226). Washington (District of Columbia) : American Psychological Association. (En anglais seulement.)
- Burrus, J., Jackson, T., Xi, N., & Steinberg, J. (2013). *Identifying the most important 21st century workforce competencies: An analysis of the Occupational Information Network (O*NET)* (Research Report ETS RR-13-21). Source : site Web d'ETS : <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-21.pdf> (en anglais seulement).
- Canada (1991), L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale. Division de l'analyse des enquêtes auprès des ménages et sur le travail, Statistique Canada. Numéro de catalogue 89-525F. Ottawa.
- Cartwright, F., TOWES, & Murray, S. (2014) Accuracy and Validity in TOWES Assessments. Document non publié. (En anglais seulement.)
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, vol. 4, no 1, p. 62 à 83.
- Clark, B., Hennessy, S., Herzog, M. (2016). Rapport final du projet de recherche sur les gains d'apprentissage. Préparé pour le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle par le Comité du secteur collégial pour le perfectionnement des adultes. Consulté en ligne en septembre : <http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/lbs-lgrp-report-learner-gains-research-csc-fr.pdf>.

- Cronbach, L. J., & Gleser, G. C. (1957). *Psychological tests and personnel decisions*, 2nd ed. Urbana, IL : Université de l'Illinois. (En anglais seulement.)
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, vol. 13, no 6, p. 653 à 665. (En anglais seulement.)
- Duckworth, A., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, vol. 9, no 2, p. 151 à 174. (En anglais seulement.)
- Dragow, F., Stark, S., Chernyshenko, O. S., Nye, C. D., Hulin, C. L., & White, L. A. (2012). *Development of the Tailored Adaptive Personality Assessment System (TAPAS) to support army selection and classification decisions* (Technical Report 1311). Source : <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a564422.pdf> (en anglais seulement).
- Egan, M., Daly, M., Delaney, L., Boyce, C. J., & Wood, A. M. (2017). Adolescent conscientiousness predicts lower lifetime unemployment. *Journal of Applied Psychology*, vol. 102, no 4, p. 700 à 709. (En anglais seulement.)
- Ellingson, J. E., Sackett, P. R., & Hough, L. M. (1999). Social desirability corrections in personality measurement: Issues of applicant comparison and construct validity. *Journal of Applied Psychology*, vol. 84, no 2, p. 155 à 166. (En anglais seulement.)
- Goldberg, L. R. (1971). A historical survey of personality scales and inventories. In P. McReynolds (Ed.), *Advances in psychological assessment* (Vol. 2) (p. 293 à 336). Palo Alto (Californie) : Science and Behavior Books. (En anglais seulement.)
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, vol. 48, no 1, p. 26 à 34. (En anglais seulement.)
- Hanover Research. (2011). *A crosswalk of 21st century skills*. Source : <http://www.montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/about/strategicplan/21stCenturySkills.pdf> (En anglais seulement.)
- Harvey, R.J. & Hammer, A.L. (1999). Item Response Theory. *The Counseling Psychologist*. Vol 27, no 3, p. 353 – 383. <https://doi.org/10.1177/0011000099273004> (en anglais seulement).
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Kautz, T. (2014). Who are the GEDs? In J. J. Heckman, J. E. Humphries, & T. Kautz (Eds.), *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago : University of Chicago Press. (En anglais seulement.)
- Heckman, J., Malofeeva, L., Pinto, R., & Savelyev, P. (2010). *Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes*. Manuscript non publié. Département d'économie, Université de Chicago. (En anglais seulement.)
- Hillage, J., Regan, J., Dickson, J., & McLouglin, K. (2002). *Employers skill survey 2002* (Research Report RR372). Department for Education and Skills. Source : <http://dera.ioe.ac.uk/4589/1/RR372.pdf> (en anglais seulement).
- Hogan, J., Barrett, P., & Hogan, R. (2007). Personality measurement, faking, and employment selection. *Journal of Applied Psychology*, vol. 92, no 5, p. 1270 à 1285. (En anglais seulement.)

- Hogan, J., & Roberts, B. W. (1996). Issues and non-issues in the fidelity-bandwidth trade-off. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 17, no 6, p. 627 à 637. (En anglais seulement.)
- Holzer, H. (1997). Is there a gap between employer skill needs and the skills of the work force? In A. Lesgold, M. Feuer, & A. Black (Eds.), *Transitions in work and learning: Implications for Assessment* (p. 6 à 33). Washington (District of Columbia): National Academy Press. (En anglais seulement.)
- John, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. A. Pervin & O. P. Johns (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 60 à 100). New York (New York) : Guilford Press. (En anglais seulement.)
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale: Development of a Measure. *Personnel Psychology*, vol. 56, no 2, 303-331. (En anglais seulement.)
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Source : site Web de l'OCDE : <http://www.oecd.org/education/ceri/Fostering-and-Measuring-Skills-Improving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf> (en anglais seulement).
- Kirsch, I. S. (2001), THE INTERNATIONAL ADULT LITERACY SURVEY (IALS): UNDERSTANDING WHAT WAS MEASURED. ETS Research Report Series, 2001: i-61. doi:10.1002/j.2333-8504.2001.tb01867.x (en anglais seulement).
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A., & Mosenthal, P. B. (1998). The measurement of adult literacy. In T. S. Murray, I. S. Kirsch, & L. Jenkins (Eds.), *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first international adult literacy survey*. Washington (District of Columbia) : U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (En anglais seulement).
- Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(3), p. 397 à 404. (En anglais seulement).
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1996). Toward a new generation of personality theories: theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The Five-Factor model of personality: Theoretical perspectives* (p. 51-87). New York: Guilford Press. (En anglais seulement).
- McFarland, L. A. (2003). Warning against faking on a personality test: Effects on applicant reactions and personality test scores. *International Journal of Selection and Assessment*, 11(4), 65-276. (En anglais seulement).
- Meek, M. (1991) *On Being Literate*, London, Bodley Head. (En anglais seulement).
- Meriac, J. P., Woehr, D. J., Gorman, C. A., & Thomas, A. L. E. (2013). Development and validation of a short form for the multidimensional work ethic profile. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 155-164. (En anglais seulement).

- Miller, M. J., Woehr, D. J., & Hudspeth, N. (2001). The meaning and measurement of work ethic: Construction and initial validation of a multidimensional inventory. *Journal of Vocational Behavior, 60*(3), 451-489. (En anglais seulement).
- Morgeson, F. P., Campion, M. A., Dipboye, R. L., Hollenbeck, J. R., Murphy, K., & Schmitt, N. (2007). Reconsidering the use of personality tests in personnel contexts. *Personnel Psychology, 60*(3), 683-729. (En anglais seulement).
- Naemi, B., Burrus, J., Kyllonen, P. C., & Roberts, R. D. (2012). *Building a case to develop noncognitive assessment products and services targeting workforce readiness at ETS*. Source : site Web d'ETS : https://www.ets.org/s/workforce_readiness/pdf/rm_12_23.pdf (en anglais seulement).
- Naemi, B., Seybert, J., Robbins, S., & Kyllonen, P. (2014). *Examining the WorkFORCE™ assessment for job fit and core capability of the FACETS™ engine* (Research Report ETS RR-14-32). Source : site Web d'ETS : <https://www.ets.org/s/research/pdf/RR-14-32.pdf> (en anglais seulement).
- NCS Pearson, Inc. (2007a). *Workplace Personality Inventory: Evidence of reliability and validity*. Auteur. (En anglais seulement).
- NCS Pearson, Inc. (2007b), *Workplace Personality Inventory: Development*. Auteur. (En anglais seulement).
- OCDE (2013) Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC). (En anglais seulement).
- Ones, D. S., & Viswesvaran, C. (1996). Bandwidth-fidelity dilemma in personality measurement for personnel selection. *Journal of Organizational Behavior, 17*(6), 609-626. (En anglais seulement).
- Ones, D. S., Viswesvaran, C., & Schmidt, F. L. (1993). Comprehensive meta-analysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance. *Journal of Applied Psychology, 78*(4), 679-703. (En anglais seulement).
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *21st century competencies: Foundation document for discussion. Phase 1 : Towards defining 21st century competencies for Ontario*. Source : http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies.pdf (en anglais seulement).
- Palczyńska, M. and K. Świst (2016), "Measurement Properties of Non-cognitive scales in the Polish Follow-up Study on PIAAC (POSTPIAAC)", *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 149, Éditions de l'OCDE, Paris. Source : <http://dx.doi.org/10.1787/c533e448-en> (en anglais seulement).
- Paunonen, S. V., Rothstein, M., & Jackson, D. N. (1999). Narrow reasoning about the use of broad personality measures for personnel selection. *Journal of Organizational Behavior, 20*(3), 389-405. (En anglais seulement.)
- Preparatory Training Programs of Toronto (2007). *Communications and Math Employment Readiness Assessment: CAMERA. Test Development Report*. (En anglais seulement.)

- Rammstedt, B., Danner, D., & Lechner, C. (2017). Personality, competencies, and life outcomes: results from the German PIAAC longitudinal study. *Large-scale Assessments in Education 5:2*. (En anglais seulement.)
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzeniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*(2), 151-161. (En anglais seulement.)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton (New Jersey) : Princeton University Press. (En anglais seulement.)
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28. (En anglais seulement.)
- Salgado, J. F., Moscoso, S., Sanchez, J. I., Alonso, P., Choragwicka, B., & Berges, A. (2014). Validity of the five-factor model and their facets: The impact of performance measure and facet residualization on the bandwidth-fidelity dilemma. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 26*(4), 628. (En anglais seulement.)
- Salgado, J. F., & Táuriz, G. (2014). The Five-Factor Model, forced-choice personality inventories and performance: A comprehensive meta-analysis of academic and occupational validity studies. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 23*(1), 3-30. (En anglais seulement.)
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (p. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON. (En anglais seulement.)
- Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 11*(2), 219-241. (En anglais seulement.)
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports, 51*(2), 663-671. (En anglais seulement.)
- Spector, P. E. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology, 61*(4), 335-340. (En anglais seulement.)
- Statistique Canada (1996). Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada. Statistique Canada. Numéro de Catalogue : 89-551-XPF. Ottawa.
- Statistique Canada (1997). Document de base sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Enquêtes et programmes statistiques – Documentation : 89F0094X. Ottawa.
- Statistique Canada (2011). Enquête sur la littératie et les compétences des adultes : Fichier de microdonnées à grande diffusion et Guide de l'utilisateur. Statistique Canada. Ottawa.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271-324. (En anglais seulement.)

- Todd, P. E., & Zhang, W. (2018). *A dynamic model of personality, schooling, and occupational choice*. Retrieved from <https://cowles.yale.edu/3a/todd-adynamicmodelofpersonalityschoolingandoccupationalchoice-dynamic-model-personality-schooling.pdf> (En anglais seulement.)
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie*, 215, 132-151. (En anglais seulement.)
- Valerie G. Ward Consulting Ltd. & Service-Growth Consultants Inc. (2002, revised 2016). Summary of research on the Employment Readiness Scale. Source : site Web d'Échelle d'employabilité : http://www.employmentreadiness.info/sites/employmentreadiness.info/files/files/Organizations/ERS%20Research%20Results_cdn.pdf (en anglais seulement).
- Viswesvaran, C., Deller, J., & Ones, D. S. (2007). Personality measures in personnel selection: Some new contributions. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(3), 354–358. (En anglais seulement.)
- Westwood, A. (2004). Skills that matter and shortages that don't. In C. Warchust, I. Grugulis, & E. Keep (Eds.), *The skills that matter*. New York, NY: Palgrave- Macmillan. (En anglais seulement.)
- Yamamoto, K. and Kirsch, I. (2002) Scaling TOWES and Linking to IALS. Source : <http://www.towes.com/media/15736/scaling%20towes%20linking%20to%20ials%20-%20kirsch%20and%20yam.pdf> (En anglais seulement.)
- Zemsky, R. (1997). Skills and the economy: An employer context for understanding the school-to-worktransition. In A. Lesgold, M. Feuer, & A. Black (Eds.), *Transitions in work and learning: Implications for assessment*. Washington, DC: National Academy Press. (En anglais seulement.)

Annexe A : Propriétés des évaluations des compétences

Les échelles psychométriques, y compris celles sur la maîtrise d'un domaine, sont abstraites et ne sont pas directement observables. L'évaluation de l'alphabétisation consiste essentiellement à situer un individu dans le continuum d'une « échelle abstraite de compétences en littératie » de sorte que toute personne dans la population puisse être classée en fonction de la notion de compétences en littératie. L'attribut ordinal de la compétence ne peut être observé qu'indirectement par des tâches liées à l'alphabétisation. Ainsi, les évaluations psychométriques sont des estimations de la psychométrie (abstraite) réalisées par le biais des résultats observables (empiriques) des diverses tâches à accomplir.

Les tests de connaissances classiques qui utilisent le pourcentage des bonnes réponses aux questions sont considérés comme des évaluations psychométriques de la maîtrise du sujet. Étant donné que de nombreux autres facteurs peuvent influencer le rendement de la personne effectuant les tâches de l'évaluation, il est inévitable que des erreurs de mesure surviennent. En général, il existe deux types de concepts d'erreur de mesure :

- L'exactitude et la validité représentent le degré de proximité des résultats de mesure par rapport à la valeur réelle. Étant donné qu'un attribut psychométrique est interprété et appliqué selon certains modèles psychologiques d'attributs psychométriques connexes, l'exactitude d'une évaluation est souvent appelée validité (et parfois erreur constante) de l'évaluation. Autrement dit, le degré selon lequel une évaluation mesure ce qu'elle est censée mesurer.
- La fiabilité et la précision représentent le degré selon lequel les mesures répétées dans des conditions inchangées donnent les mêmes résultats. Étant donné que les erreurs touchant des mesures répétées sont considérées comme aléatoires, elles affectent la fiabilité des résultats de l'évaluation, et le degré de précision d'une évaluation ou d'un test est souvent appelé la fiabilité.

En raison de l'inévitabilité des erreurs de mesure, les décisions prises en fonction des résultats d'évaluation seront sujettes à des erreurs de décisions. Par conséquent, il est important de comprendre les risques potentiels entraînés par des erreurs de décisions et de déterminer un niveau tolérable d'erreurs.

L'adoption de toute évaluation dans le processus de prise de décision doit également tenir compte de la question de l'équité de l'utilisation. Les évaluations et les tests ne produisent pas toujours la même exactitude et la même précision pour tous les candidats. L'exactitude et la précision d'une évaluation peuvent être considérablement plus faibles parmi des groupes particuliers de la population. Certains trouveraient injuste que le niveau d'erreurs de décision soit plus élevé dans certaines sous-populations.

Validité

La validité est une mesure du degré réel de concordance entre les résultats d'un outil d'évaluation et les caractéristiques qu'il est censé évaluer, plutôt que d'autres caractéristiques possiblement connexes. La validité peut être établie en analysant le contenu du test et en étudiant les liens entre les items de l'évaluation et les variables externes.

Contenu du test – Le contenu d'un outil d'évaluation doit refléter de façon exhaustive les notions qu'il prétend tester. Par exemple, une évaluation portant seulement sur le calcul et l'utilisation de documents peut être valide pour mesurer ces deux compétences, mais ne serait pas pour la communication orale. De même, une évaluation du calcul ne pourrait pas être considérée comme véritable si elle excluait un sous-domaine (p. ex., la géométrie) qui est un élément clé de la définition du calcul comme compétence essentielle. Le contenu des items d'évaluation de l'EIAA, l'ELCA, le PEICA, le TOWES et l'ESG sur la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et le calcul a été examiné pour en vérifier la validité.

Liens avec les variables externes – La validité peut aussi être déterminée au moyen des liens entre les items de l'évaluation et les autres variables externes. Ces liens peuvent être étudiés de trois façons :

1. La corrélation entre les résultats de l'évaluation et les autres variables connues pour mesurer les compétences essentielles devrait être positive et substantielle. Par exemple, les résultats d'une évaluation valide des compétences essentielles devraient correspondre à ceux d'autres évaluations déjà validées.
2. La corrélation entre les résultats de l'évaluation et d'autres variables qui ne sont logiquement pas liées aux compétences essentielles devrait être faible. Par exemple, les résultats d'une évaluation des compétences essentielles ne devraient pas être corrélés de façon significative avec les mesures des traits de personnalité d'une personne : si c'était le cas, il pourrait sembler que le test ne mesure pas vraiment les compétences essentielles.
3. La corrélation entre les résultats d'examen et les résultats attendus pour les compétences essentielles devrait être positive et importante. Par exemple, s'il est reconnu qu'un niveau élevé d'alphabétisation ou de compétences essentielles permette de prédire un salaire plus élevé, alors les résultats de l'évaluation devraient alors être corrélés positivement au niveau de revenu du participant.

Précision

La précision d'une évaluation réfère généralement à la mesure aléatoire des erreurs associées à ses résultats ou au degré de variation des résultats de l'évaluation par rapport au véritable niveau de compétences essentielles d'une personne. Dans sa forme la plus élémentaire, la précision peut être considérée comme la mesure selon laquelle les résultats d'une évaluation sont possibles de changer si un participant fait une erreur aléatoire ou devine la réponse d'un item qui ne reflète pas ses compétences réelles. Ce type d'erreur peut être expliqué de différentes façons, notamment un manque de motivation ou d'intérêt, une inattention passagère, une utilisation incohérente des compétences, des variations dans les conditions d'examen et des fluctuations dans la notation. La précision d'une évaluation influe sur le pouvoir statistique avec lequel les associations entre les gains individuels et les résultats subséquents peuvent être déterminées, ainsi que sur la taille de l'échantillon nécessaire pour déterminer avec exactitude les gains à l'échelle du groupe.

Selon le cadre de la théorie classique des tests, la précision est généralement représentée comme une constante de la fiabilité pour l'entière évaluation, peu importe le participant. En vertu du cadre

de la théorie de la réponse d'item, la précision est généralement calculée en fonction de l'erreur-type associée à la note de chaque participant, d'après le nombre de questions auxquelles le participant a répondu correctement de façon constante pour un certain niveau de difficulté, mais a donné des réponses incorrectes au niveau suivant. L'erreur-type peut être utilisée pour calculer l'intervalle de confiance associé au résultat d'un participant ou la fourchette dans laquelle il est possible d'être certain à 95 % de savoir où se situe la note d'un participant. Il est impossible de se fier à des évaluations comportant des écarts-types individuels élevés à un niveau personnel, puisque la note réelle du participant pourrait se situer dans une fourchette très large.

Contrairement à la validité et à l'équité, le niveau de précision requis peut varier selon l'utilisation prévue de l'évaluation. En général, il est plus important pour un outil d'évaluation d'être précis lorsque les résultats sont utilisés à l'échelle personnelle par rapport à un usage à l'échelle de la population. Nous expliquons comment les exigences de précision varient selon trois objectifs d'évaluation différents.

1. **Diagnostic individuel** – Dans le cas des évaluations formatives, les participants sont testés afin de déterminer leur niveau de compétences essentielles, souvent dans le but d'orienter les options de formation. Si une évaluation imprécise est utilisée, la variance par rapport au véritable niveau de compétences essentielles du participant pourrait entraîner des résultats faux positifs et faux négatifs. Il peut s'agir d'un participant ayant un niveau élevé de compétences essentielles évalué à un niveau inférieur, ce qui entraîne une formation inutile, ou d'un participant ayant un niveau inférieur de compétences essentielles évalué à un niveau supérieur, ce qui fait qu'il ne reçoit pas une formation potentiellement utile. Étant donné que les enjeux des résultats de test peuvent être élevés, les outils d'évaluation utilisés devraient avoir le niveau de précision réaliste le plus élevé.
2. **Évaluation de programme** – Dans le contexte d'évaluation d'un programme, les résultats d'évaluations ne servent pas à déterminer le niveau de compétences essentielles d'une personne, mais plutôt les niveaux et gains au chapitre des compétences essentielles d'un groupe complet participant à une intervention de formation. Étant donné que, dans ce cas, les données sont agrégées pour tous les participants au programme, une précision moindre est acceptable, car les erreurs de classification individuelles n'auront pas d'incidence sur les estimations des impacts du programme lorsqu'elles sont calculées sur l'ensemble du groupe. De plus, l'impact des évaluations individuelles est moindre, car elles ne sont pas utilisées pour prendre des décisions relatives à la formation à l'échelle personnelle. Toutefois, la précision des évaluations individuelles a une incidence sur le pouvoir statistique de détermination des impacts des programmes, tout particulièrement pour ceux qui comptent un petit nombre de participants. Ainsi, les tests dont la précision varie de moyenne à élevée devraient être utilisés dans le contexte des évaluations de programme, selon le nombre de participants et les enjeux associés au test (p. ex., s'il servira à déterminer les décisions futures en matière de financement ou de programmation).
3. **Recherche à l'échelle de la population** – Dans les projets de recherche qui établissent le profil général des compétences essentielles d'une population ou qui relient les bilans d'une intervention portant les compétences essentielles à d'autres aboutissements, les résultats de

l'évaluation sont regroupés sur un très vaste échantillon de la population. Ce scénario nécessite le plus faible degré de précision de l'évaluation des trois puisque les erreurs de classement individuelles sont équilibrées lorsque les résultats sont agrégés. Cependant, des évaluations au moins modérément précises sont souhaitables pour obtenir des profils de population plus précis ou pour vérifier les gains produits par une intervention, en particulier lorsque la taille des échantillons est plus petite. Une plus grande précision serait nécessaire pour établir un lien entre l'ampleur des gains au chapitre des compétences essentielles et d'autres résultats au niveau individuel.

Compromis entre la précision et la longueur de l'évaluation – La précision est toujours une qualité souhaitable d'un outil d'évaluation. Cela dit, le moyen le plus fiable d'augmenter la précision d'une évaluation est bien souvent d'en accroître la longueur; des évaluations plus longues et plus complexes offrent plus de possibilités de refléter les véritables compétences essentielles du participant et réduisent au minimum la variation potentielle créée par des erreurs aléatoires. Cette situation entraîne la formation d'un compromis entre la précision et la facilité de mise en œuvre au moment de la sélection des outils d'évaluation, étant donné que ceux qui sont plus précis demandent souvent plus de temps au participant et au personnel s'occupant de leur administration. Dans les cas des évaluations de diagnostic individuel, de longs tests sont habituellement préférables, car les impacts potentiels d'une mauvaise classification d'un participant l'emportent sur la durée supplémentaire de l'évaluation. Malgré tout, dans les cas de l'évaluation de programmes ou de recherche à l'échelle de la population, le recours à de courts tests peut être un moyen utile de veiller à ce que l'évaluation soit réalisable.

Équité

L'équité fait référence à la mesure selon laquelle l'administration et les résultats d'une évaluation ne favorisent pas certaines personnes par rapport à d'autres en raison de facteurs non liés au niveau de compétences essentielles du participant. L'équité est importante dans le contexte d'une proposition d'étude, car toute différence systématique touchant l'équité de l'évaluation pour les différents sous-groupes de population pourrait mener à des estimations erronées des effets du perfectionnement des compétences essentielles. Une évaluation équitable des compétences essentielles devrait répondre à plusieurs critères :

1. **Administration équitable** - L'évaluation devrait être administrée à tous les participants d'une manière équitable. Ainsi, les participants ayant divers niveaux de compétences peuvent compléter l'évaluation avec aisance.
2. **Accès équitable** – L'évaluation devrait être entièrement accessible à tous les participants. Plus précisément, il devrait tenir compte des besoins des participants ayant un handicap qui pourrait nuire à leur capacité de compléter certaines composantes de l'évaluation. De plus, l'évaluation devrait reposer sur un langage clair et des points de repère en alphabétisation qui peuvent être utilisés pour exclure les participants qui n'ont pas atteint les exigences linguistiques minimales requises pour passer l'évaluation.
3. **Contenu neutre** – Le contenu de l'évaluation ne devrait pas favoriser injustement des participants de sexe, d'âge, de religion ou d'origine culturelle spécifiques.

L'équité n'est pas aussi facilement évaluée que la validité et la précision, car elle ne correspond pas à des paramètres de test spécifiques. Toutefois, il est possible de mener des projets pilotes à petite échelle et d'examiner si certaines sous-populations défavorisées obtiennent de piètres résultats dans un test pour des raisons qui dépassent leur niveau d'alphabétisation et leurs compétences essentielles.

La théorie de la réponse d'item

Les évaluations des compétences seraient relativement simples si les tâches d'un domaine de compétences étaient bien définies, identiques aux situations de la vie courante et peu coûteuses à réaliser. Par exemple, la compétence d'une personne conduisant une automobile de façon sécuritaire sur la voie publique peut être évaluée grâce à un examen de conduite pratique. Les tâches, les situations et les enchaînements d'actions et de décisions pour gérer chaque tâche et chaque situation de conduite sont bien définis, et conduire pendant un examen pratique n'est pas différent de la conduite dans la vie quotidienne. Toutefois, ce n'est pas le cas pour l'évaluation de la maîtrise de certaines compétences de base. En effet, une personne peut être capable de réaliser des divisions en théorie (entre autres au moyen de la mémorisation), mais elle peut ne pas être en mesure d'utiliser cette opération mathématique pour calculer de prix d'articles pendant qu'elle fait ses emplettes ou pour distribuer des items aux membres d'un groupe. Les évaluations de ces compétences mesurent essentiellement certains traits de personnalité latents (qui ne sont pas directement observables) par le biais des réponses aux questions et tâches d'évaluation.

Les évaluations traditionnelles tiennent compte de l'étendue des bonnes réponses (p. ex., calculer le résultat d'un test en tant que nombre total de bonnes réponses dans un test à choix multiples) comme mesure de la compétence ou de l'aptitude de la personne. En vertu de la théorie classique des tests, un trait de personnalité est représenté par le résultat réel d'un test ou d'une évaluation en particulier, et le résultat observé est une mesure du résultat réel avec erreurs de mesure. Les résultats observés sont comparables à différents moments ou pour différentes personnes dans la mesure où la notion ne varie pas. Bien qu'il soit possible de rendre différents instruments d'essai ou d'évaluation comparables dans le cadre de la théorie classique des tests, il faut d'abord établir les propriétés de corrélation des différents tests en examinant les modèles des items avec certaines tâches ou certains items d'ancrage communs des tests. Cependant, en l'absence d'un modèle solide, les relations entre les items et le score réel dépendent également de l'échantillon. La dépendance aux tests et à l'échantillon des tests classiques rend donc difficile l'établissement de comparaisons fondées sur des normes.

Il n'entre pas dans le cadre de la présente étude de fournir une comparaison détaillée des techniques de construction d'échelles dans le cadre de la théorie classique des tests et de la théorie de la réponse d'item (TRI), et les lecteurs intéressés devraient consulter la documentation psychométrique ailleurs (comme Harvey et Hammer, 1999). La section qui suit présente certains concepts et propriétés élémentaires de la TRI pour aider à comprendre la construction de quelques évaluations des compétences essentielles de base utilisées dans le domaine.

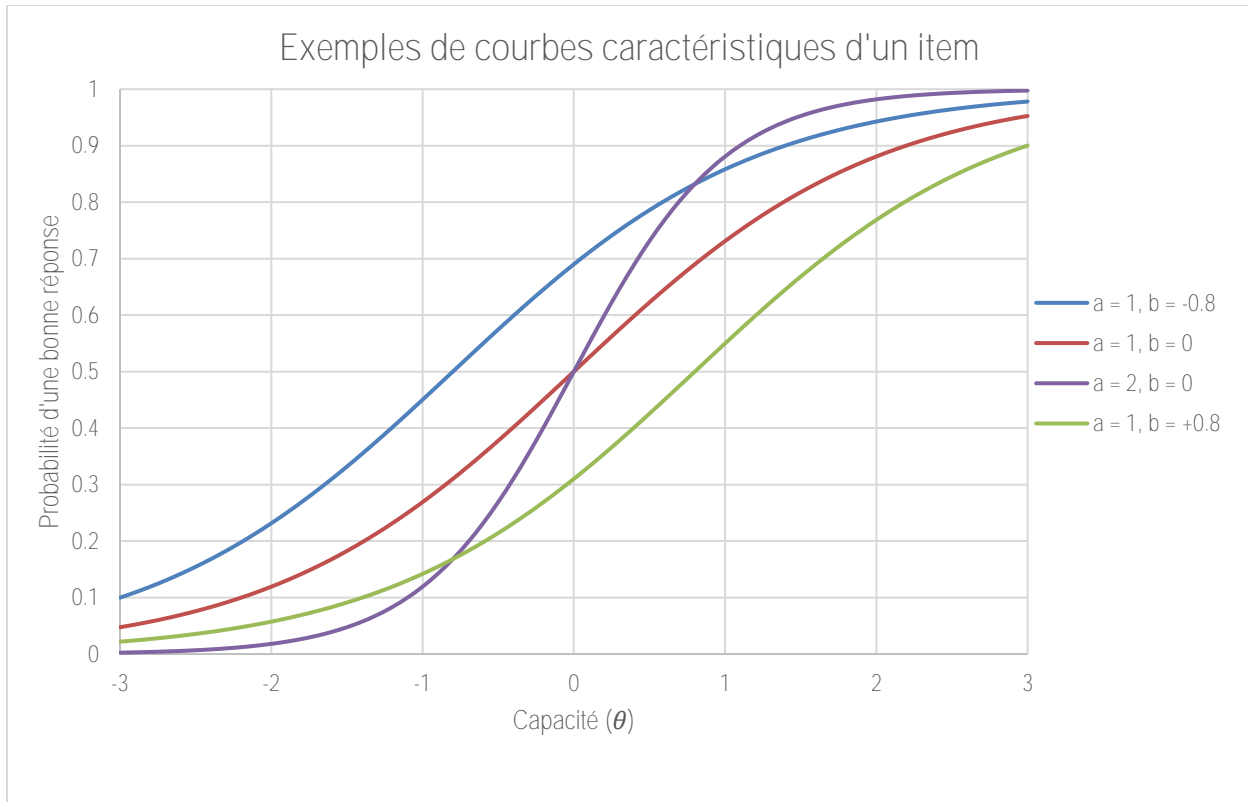
La TRI représente la probabilité qu'une personne réponde à un item en fonction de ses capacités. Par exemple, un modèle de la TRI couramment utilisé est le modèle logistique à deux paramètres

(2PL) du test d'aptitude. La probabilité pour la personne i de fournir une réponse correcte au point j est exprimée comme suit :

$$(1) P(x_j = 1|\theta_i) = 1/[1 + \exp(-a_j(\theta_i - b_j))],$$

où θ_i est la capacité de la personne i ; b_j est le paramètre de difficulté de l'élément j ; a_j est le paramètre de discrimination qui décrit à quel point l'élément j sépare les personnes ayant des capacités inférieures et supérieures. La probabilité qu'une personne ayant une capacité supérieure à la difficulté de l'item réponde correctement à l'item est de plus de 50 %. La fonction de réponse à l'item (1) peut être représentée graphiquement sous la forme d'une courbe caractéristique d'un item. Le graphique suivant illustre quelques exemples de courbe caractéristique d'un item présentant trois difficultés différentes et deux paramètres de discrimination différents. Un élément plus facile (p. ex., $b=-0,8$) est représenté par une courbe caractéristique d'un item à gauche (par rapport à $b=0$) tandis qu'un élément plus difficile ($b=+0,8$) est représenté par une courbe caractéristique d'un item à droite. Un élément ayant un pouvoir discriminatoire plus élevé ($a=2$) aurait une courbe caractéristique d'un item plus prononcée par rapport à un item ayant un paramètre de discrimination plus faible ($a=1$).

Exemples de courbes caractéristiques d'un item d'un modèle 2PL



Il est important de noter que les fonctions de réponse d'item sont utilisées pour établir la fonction de vraisemblance de sorte que les paramètres de l'item et la capacité latente de l'individu sont mesurés à partir d'un échantillon par estimation de vraisemblance maximale. En général, la répartition de la capacité individuelle est présumée être la courbe standard normale, bien qu'elle puisse être transformée en n'importe quelle fourchette.

Grâce aux fonctions de réponse d'items, il existe de nombreuses bonnes propriétés du modèle pour faciliter la révision d'un instrument d'évaluation psychométrique.

- L'estimation de la capacité d'une personne est associée à un paramètre de précision nommé erreur-type de mesure, ce qui contraste avec le paramètre de fiabilité (généralement le coefficient alpha de Cronbach) d'une échelle construite en vertu de la théorie classique des tests, qui est constant pour toute l'échelle. Pour un ensemble fixe d'items, il est courant d'avoir une erreur-type de mesure plus élevée à l'extrémité inférieure et à l'extrémité supérieure de la capacité.
- Lorsque le nombre d'items est suffisamment important, en éliminer quelques-uns de l'échelle devrait seulement avoir une incidence sur la précision de l'estimation de la capacité à condition que des items ayant un niveau de difficulté similaire se trouvent toujours dans l'évaluation.
- La fonction de réponse d'item suggère qu'un item fournit le maximum de renseignements pour une évaluation si son niveau de difficulté correspond aux capacités de la personne, ce qui implique qu'un item éloigné de la capacité d'une personne n'a aucun effet important sur la précision de

l'estimation. Cette propriété constitue la base des tests adaptatifs ou des auto-évaluations. Par exemple, il est possible d'administrer l'évaluation en deux étapes. La première comprend les items couvrant une fourchette de difficulté moyenne. Les répondants qui n'arrivent pas à donner la bonne réponse à tous les items de la première étape auront à répondre aux questions les moins difficiles à la deuxième étape, tandis que ceux ayant les bonnes réponses pour tous les items de la première étape seront ensuite invités à répondre aux questions les plus difficiles. Si la banque compte suffisamment de questions, un test adaptatif informatisé peut être utilisé pour choisir la question suivante en maximisant l'information basée sur tous les renseignements recueillis jusqu'à ce que la précision de l'évaluation atteigne un niveau prédéfini.

- L'indépendance de l'échantillon et du test de l'évaluation de la TRI facilite la comparaison entre différentes populations et différentes périodes sans qu'il soit strictement nécessaire de conserver les mêmes questions.
- En pratique, il est courant que le score de la TRI soit fortement corrélé avec le score brut utilisé dans la théorie classique des tests. En effet, pour le modèle logistique à un paramètre, le score de la TRI est une transformation monotone du score brut de la théorie classique des tests. Il est donc possible de recouper le score de la TRI avec le score brut de la théorie classique des tests.

Le modèle 2PL peut aussi être étendu pour gérer les données polytomiques ordonnées (afin de tenir compte des crédits partiels dans les questions ouvertes) au moyen d'un modèle de réponse par degré. La fonction de réponse d'item pour ce modèle est :

$$(2) P(x_j \geq c | \theta_i) = 1 / [1 + \exp(-a_j(\theta_i - b_j^c))],$$

où c est une catégorie de notation et b_j^c est la limite de la catégorie d'item.

Ces propriétés avantageuses de la TRI sont accompagnées d'hypothèses audacieuses relatives à une capacité unidimensionnelle et à une indépendance locale. Les modèles de la TRI les plus simples ne s'appliquent pas s'il y a plus d'une dimension de la capacité orientant la réponse à l'item.

Cependant, un récent développement a étendu les modèles de la TRI à de multiples dimensions. Les estimations de la TRI seraient biaisées si les réponses à deux questions étaient dépendantes. Par conséquent, la construction de l'évaluation pour cette théorie exige un examen attentif des propriétés des questions pour s'assurer que les données recueillies correspondent bien au modèle de la TRI.

Caractéristiques des tâches tirées du NALS et de l'EIAA

	Compréhension de textes suivis	Compréhension de textes schématiques	Compréhension de textes au contenu quantitatif
Niveau 1 (0 à 225)	La plupart des tâches de ce niveau exigent que le lecteur lise un texte relativement court pour trouver un seul élément d'information qui est identique ou synonyme à l'information donnée dans la question ou la directive. Si le texte contient des informations plausibles, mais inexacts, elles ne se trouvent généralement pas à proximité de l'information correcte.	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du lecteur qu'il situe une information fondée sur une correspondance exacte ou qu'il inscrive une information tirée de ses connaissances personnelles dans un document. Le texte comporte peu ou pas d'élément de distraction.	Les tâches de ce niveau exigent des lecteurs qu'ils effectuent des opérations arithmétiques simples ou relativement simples, comme l'addition. Les nombres à utiliser sont fournis et l'opération arithmétique à effectuer est précisée.
Niveau 2 (226 à 275)	Certaines tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il trouve une information dans le texte. Toutefois, plusieurs éléments de distraction ou informations plausibles, mais incorrectes peuvent être présents, ou encore des inférences de niveau peu élevé peuvent être requises. D'autres tâches exigent du répondant qu'il intègre deux informations ou plus, ou encore qu'il compare et distingue des informations facilement identifiables selon un critère fourni dans la question ou la directive.	Les tâches de ce niveau sont plus variées que celles du niveau 1. Certaines exigent du répondant qu'il fasse correspondre une information. Toutefois, plusieurs éléments de distraction peuvent être présents ou la mise en correspondance peut exiger des inférences de niveau peu élevé. Les tâches de ce niveau peuvent également exiger du répondant qu'il parcoure l'information d'un document ou qu'il intègre l'information de diverses parties d'un document.	Les tâches de ce niveau exigent généralement que les lecteurs effectuent une seule opération à l'aide de chiffres qui sont soit indiqués dans la tâche, soit facilement localisables dans le document. L'opération à effectuer peut être indiquée dans la question ou facilement déterminée à partir du format du matériel (par exemple, un bon de commande).

	Compréhension de textes suivis	Compréhension de textes schématiques	Compréhension de textes au contenu quantitatif
Niveau 3 (276 à 325)	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du lecteur qu'il fasse correspondre des informations identiques ou synonymes entre le texte et les renseignements donnés dans la tâche ou qu'il effectue des mises en correspondance qui requièrent des inférences de niveau peu élevé. D'autres tâches exigent du lecteur qu'il intègre l'information d'un texte dense et long qui ne contient aucune aide organisationnelle comme des titres. Le lecteur peut également devoir générer une réponse fondée sur des renseignements qui peuvent être facilement trouvés dans le texte. Des éléments de distraction sont présents, mais ne sont pas situés près de l'information correcte .	Certaines tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il intègre plusieurs informations d'un ou de plusieurs documents. D'autres tâches exigent du lecteur qu'il parcourt des tableaux ou des graphiques relativement complexes contenant des informations non pertinentes ou inappropriées pour la tâche.	Pour les tâches de ce niveau, deux chiffres ou plus sont généralement nécessaires pour résoudre le problème, et ces derniers doivent être trouvés dans le matériel fourni. Les opérations nécessaires peuvent être déterminées à partir des termes de relation arithmétique utilisés dans la question ou la directive.
Niveau 4 (326 à 375)	Ces tâches exigent du lecteur qu'il effectue des mises en correspondance multiples et qu'il intègre ou résume des informations tirées de passages complexes ou longs. Davantage d'inférences complexes sont nécessaires pour réaliser ces tâches. Des informations conditionnelles, qui doivent être prises en considération par le lecteur, sont souvent présentes dans les tâches de ce niveau.	Les tâches de ce niveau, comme celles des niveaux précédents, exigent du lecteur qu'il effectue des mises en correspondance multiples, qu'il parcoure des documents et qu'il intègre des informations. Toutefois, ces tâches exigent un degré plus élevé d'inférence. Un bon nombre de ces tâches exigent du lecteur qu'il fournisse de nombreuses réponses sans indiquer le nombre de réponses requis. Des informations conditionnelles, qui doivent être prises en considération par le lecteur, sont également présentes dans les tâches de ce niveau.	Ces tâches ont tendance à exiger du lecteur qu'il effectue au moins deux opérations séquentielles ou une seule opération dans laquelle les quantités se trouvent dans différents types de représentations, ou les opérations doivent être déduites en se basant sur une information sémantique donnée ou sur des connaissances préalables.

	Compréhension de textes suivis	Compréhension de textes schématiques	Compréhension de textes au contenu quantitatif
Niveau 5 (376 à 500)	Certaines tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il recherche des informations dans des textes denses contenant un certain nombre d'éléments plausibles de distraction . D'autres tâches exigent du lecteur qu'il effectue des inférences de haut niveau ou qu'il utilise des connaissances contextuelles spécialisées. Certaines tâches exigent du lecteur qu'il distingue des informations complexes.	Les tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il parcoure des montages complexes contenant de multiples éléments de distraction, qu'il effectue des inférences de haut niveau fondées sur des textes et qu'il utilise des connaissances spécialisées.	Ces tâches exigent du lecteur qu'il effectue plusieurs opérations séquentiellement. Il doit extraire les caractéristiques du problème à partir du texte ou se fier à ses connaissances de base pour déterminer les quantités ou les opérations nécessaires.

Source : Figure 7.3 (p. 133) de Kirsch, Jungeblut, et Mosenthal (1998).

Annexe B : Indicateur de compétences essentielles – exemple d'items

Calcul

6. Les agents des compagnies aériennes tiennent les clients au courant des changements apportés aux horaires de vol.

Le vol DG386 devait à l'origine arriver à 13 h. L'agent est averti que le vol sera retardé de deux heures.

Quelle est la nouvelle heure d'arrivée du vol DG386?

Utilisation de documents

2. Les installateurs de fenêtres remplissent des fiches de présence.

Consultez la fiche de présence ci-dessous.

Window Clear Inc. Feuille de présence				
Employé :	Ajit Neelamkavil			
Gestionnaire :	Erik Melnert			
Semaine se terminant le :	12 mars			
Jour	Date	Heures normales de travail	Heures supplémentaires	Total
Lundi	6 mars	8	0	8
Mardi	7 mars	8	2	10
Mercredi	8 mars	8	0	8
Jeudi	9 mars	8	3	11
Vendredi	10 mars	8	1	9
Samedi	11 mars	4	4	4
Dimanche	12 mars	0	0	0

Combien d'heures supplémentaires Ajit Neelamkavil a-t-il travaillé jeudi?

Lecture

2. Les préposés aux patients lisent les procédures d'urgence.

Un patient à l'hôpital est en colère et a jeté un produit chimique dangereux sur le sol.

Consultez le manuel des codes d'urgence ci-dessous.

Manuel des codes d'urgence		
Codes d'urgence	Description	Action immédiate
Code rose	Un enfant a été enlevé	Communiquer avec les services de sécurité pour fournir une description de l'enfant enlevé.
Code blanc	Des matières dangereuses ont été déversées	Boucler la zone. Contacter le service d'entretien pour nettoyer le déversement.
Code jaune	L'hôpital recevra un grand nombre de patients simultanément	Activer le plan de mesures d'urgence en cas de catastrophe.
Code gris	Un patient ou un autre individu se montre combatif	Communiquer avec les services de sécurité. Si possible, confinez la personne dans un endroit isolé.
Code pourpre	Un patient adulte a disparu	Communiquer avec les services de sécurité pour fournir une description du patient disparu.
Code rouge	Il y a un incendie dans le bâtiment	Déclencher l'alarme incendie. Fermez toutes les portes et fenêtres.

Quels sont les deux codes auxquels les préposés aux patients auxiliaires devraient réagir?

- A. Code rose
- B. Code blanc
- C. Code jaune
- D. Code gris
- E. Code pourpre
- F. Code rouge

Annexe C : UPSKILL – Compétences auto-évaluées

Contexte du milieu de travail

Confiance dans l'application des compétences

1. Pouvez-vous me dire si vous êtes fortement en désaccord, en désaccord, en accord ou fortement en accord avec les énoncés suivants?

Veuillez cocher la case appropriée pour chaque énoncé ci-dessous.

	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord
J'ai les compétences en lecture en anglais dont j'ai besoin pour bien faire mon travail principal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai les compétences en rédaction en anglais dont j'ai besoin pour bien faire mon travail principal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai les compétences en communication orale (c.-à-d. la capacité de parler à un superviseur et à des collègues) en anglais dont j'ai besoin pour bien faire mon travail principal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai les compétences en mathématiques dont j'ai besoin pour bien faire mon travail principal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai les compétences techniques nécessaires pour bien faire mon travail principal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fréquence d'utilisation des compétences

2. Les questions suivantes portent sur vos compétences que vous utilisez concrètement dans votre emploi principal. Dans le cadre de votre travail principal, à quelle fréquence lisez-vous ou utilisez-vous des renseignements provenant de chacun des éléments suivants?

Veuillez cocher la case appropriée pour chaque élément ci-dessous.

	Jamais	Rarement	Moins d'une fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours
Lettres, notes ou courriels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Directives, instructions, manuels ou ouvrages de référence (catalogues y compris).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rapports, factures, bordereaux, feuilles de calcul ou tableaux budgétaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. À quelle fréquence écrivez-vous ou remplissez-vous chacun des documents suivants dans le cadre de votre emploi principal?

Veuillez cocher la case appropriée pour chaque élément ci-dessous.

	Jamais	Rarement	Moins d'une fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours
Lettres, notes ou courriels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Directives, instructions, manuels ou ouvrages de référence (catalogues y compris).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rapports, factures, bordereaux, feuilles de calcul ou tableaux budgétaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. À quelle fréquence accomplissez-vous chacune des tâches suivantes dans le cadre de votre emploi principal?

Veuillez cocher la case appropriée pour chaque élément ci-dessous.

	Jamais	Rarement	Moins d'une fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours
Mesurer ou estimer la taille ou le poids des objets.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calculer les prix, les coûts ou les budgets.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Moins d'une fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours
Compter ou lire des chiffres pour faire le suivi des choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gérer ou préparer des horaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Situation hors du milieu de travail

Confiance dans l'application des compétences

5. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants.

Veuillez cocher la case appropriée pour chaque élément ci-dessous.

	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Fortement en accord
Je suis doué en mathématiques et en calcul.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens anxieux lorsque je calcule des montants comme les rabais, la taxe de vente ou les pourboires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je lis seulement quand il le faut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lecture est l'une de mes activités préférées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aime parler de ce que j'ai lu avec d'autres personnes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai confiance en ma capacité d'écrire des notes, des lettres ou des courriels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fréquence d'utilisation des compétences

6. À quelle fréquence effectuez-vous chacune des activités suivantes en dehors du travail?

Veuillez cocher la case appropriée pour chaque activité ci-dessous.

	Jamais	Rarement	Moins d'une fois par semaine	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Tous les jours
Calculer (p. ex., pour les factures, les comptes bancaires ou les cartes de crédit).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire ou utiliser l'information contenue dans les journaux ou les magazines.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire ou utiliser de l'information tirée de livres - romans ou ouvrages documentaires.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lire ou utiliser l'information contenue dans des lettres, des notes ou des courriels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rédiger des notes, des lettres ou des courriels.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliser un ordinateur en dehors du travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visiter une bibliothèque ou une librairie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annexe D : Auto-évaluations du BACE pour les **chercheurs d'emploi et les travailleurs**

Communication orale

Instructions :

1. Lisez chaque déclaration de la **Partie 1** et cochez, dans la colonne appropriée, la réponse qui décrit **le mieux** votre capacité à effectuer la tâche indiquée.
Truc : Pensez aux expériences que vous avez vécues au travail et dans votre vie personnelle.
2. Examinez vos réponses concernant chaque tâche. Si vous avez mis cinq crochets ou plus dans les colonnes « Un peu » ou « Non », il y aurait lieu que vous envisagiez d'améliorer vos compétences en **communication orale**.
3. Remplissez la **Partie 2** afin de préciser vos besoins de formation.

Partie 1 : Auto-évaluation

Ce tableau contient des déclarations pour l'auto-évaluation de la communication orale.

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Poser des questions courantes pour obtenir des renseignements.			
Laisser de courts messages téléphoniques.			
Comprendre de courts messages et transmettre l'information à d'autres.			
Donner aux autres des instructions simples sur un sujet connu.			
Expliquer des faits simples.			
Suivre des instructions verbales simples.			
Écouter les autres sans les interrompre.			
Utiliser un langage corporel approprié lors d'une conversation (p ex., sourire, signe de tête, contact visuel).			
Discuter en détail de questions ou de problèmes liés au travail.			
Poser des questions complexes pour obtenir de l'information pertinente.			
Communiquer avec d'autres personnes pour résoudre des conflits mineurs, comme des plaintes.			
Communiquer avec d'autres personnes pour coordonner le travail ou résoudre des problèmes.			

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Exprimer mes idées et mes opinions d'une manière claire et concise.			
Reformuler l'information qui est présentée verbalement.			
Donner une formation à un collègue ou lui fournir des instructions claires.			
Faire une courte présentation devant un petit groupe.			
Présider des réunions régulières (p. ex., réunions d'équipe hebdomadaires).			
Suivre des instructions verbales complexes pour effectuer une tâche.			
Traiter d'un sujet difficile en utilisant des exemples détaillés.			
Fournir des commentaires ou des conseils constructifs.			
Parler avec respect aux clients ou aux collègues quand il s'agit de traiter de problèmes complexes ou de résoudre des conflits.			
Échanger des opinions et des idées avec les clients, p. ex., pour clarifier des devis détaillés de travaux à exécuter ou négocier des contrats.			
Convaincre les autres d'envisager différentes options.			
Faire une présentation devant un grand groupe de personnes inconnues.			
Total			

Partie 2 : Perfectionnement personnel

Cette section du questionnaire vous aidera à prendre des décisions éclairées en ce qui concerne votre formation.

- Référez-vous à la colonne des « Oui » de la **Partie 1** pour cerner vos points forts et notez-les ci-dessous.
- Référez-vous aux colonnes « Un peu » et « Non » de la **Partie 1** pour déterminer les points à améliorer et notez-les ci-dessous.

Capacités en communication orale :

J'ai la certitude que je peux...

(Exemple) écouter les autres sans les interrompre.

1. _____

2. _____

3. _____

Conseil : Pensez à utiliser vos points forts pour aider un collègue, un ami ou un membre de la famille à améliorer ses propres compétences en **communication orale**.

Points à améliorer :

J'aimerais améliorer ma capacité de...

(Exemple) faire des présentations devant un grand groupe de personnes inconnues.

1. _____

2. _____

3. _____

Conseil : En établissant votre plan de formation, concentrez-vous sur l'amélioration d'une ou deux compétences à la fois.

Auto-évaluation en informatique

Instructions :

1. Lisez chaque déclaration de la **Partie 1** et cochez, dans la colonne appropriée, la réponse qui décrit **le mieux** votre capacité à effectuer la tâche indiquée.

Truc : Pensez aux expériences que vous avez vécues au travail et dans votre vie personnelle.

2. Examiner vos réponses concernant chaque tâche. Si vous avez mis cinq crochets ou plus dans les colonnes « Un peu » ou « Non », il y aurait peut-être lieu d'envisager d'améliorer vos compétences en **informatique**.

3. Remplissez la **Partie 2** afin de préciser vos besoins de formation.

Partie 1 : Auto-évaluation

Ce tableau contient des déclarations pour l'auto-évaluation en informatique.

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Utiliser divers appareils électroniques, comme des calculatrices, télécopieurs, photocopieuses et téléphones.			
Identifier les principales composantes d'un ordinateur et leurs fonctions respectives.			
Entrer un code dans un système (p. ex., guichet automatique ou système d'alarme).			

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Me servir d'une souris pour ouvrir des programmes et les explorer en cliquant sur des boutons, des menus, etc.			
Trouver facilement les touches d'un clavier et savoir les utiliser.			
Ouvrir et fermer une session d'ordinateur.			
Utiliser les icônes et menus du bureau pour ouvrir des programmes et des fichiers (p. ex., navigateur Internet, courrier électronique).			
Envoyer un courriel ordinaire à un destinataire.			
Connaître et utiliser différents périphériques, comme les imprimantes, scanners et unités de stockage (p. ex., lecteurs CD et DVD, clés USB).			
Résoudre des problèmes techniques simples (p. ex., redémarrer un ordinateur, enlever le papier coincé dans l'imprimante, remplacer une cartouche d'encre).			
Utiliser des programmes de traitement de texte pour créer des documents simples et effectuer du formatage de texte élémentaire (p. ex., lettres ou notes de service, taille et type de police, texte en gras ou souligné, listes à puces ou numérotées).			
Envoyer des courriels avec pièces jointes à plusieurs destinataires.			
Utiliser un tableur pour entrer et organiser des données.			
Gérer des fichiers électroniques (p. ex., accéder à des fichiers communs, sauvegarder des fichiers à un emplacement précis sur un disque dur ou un disque, créer des dossiers).			
Naviguer sur le Web pour trouver de l'information et télécharger des fichiers.			
Utiliser des moteurs de recherche Internet pour trouver de l'information en choisissant les bons termes de recherche ou en y ajoutant les opérateurs appropriés (p. ex., OU, « », définir).			
Utiliser un tableur pour préparer, modifier, manipuler et analyser des tableaux de données (p. ex., créer et modifier des rapports budgétaires, créer différents types de graphiques ou de diagrammes).			
Utiliser des programmes de traitement de texte pour créer des documents comportant du formatage assez complexe (p. ex., pagination, en-tête et pied de page, table des matières, notes).			
Utiliser un logiciel de présentation pour créer du matériel visuel (p. ex., diapositives, documentation, graphiques).			
Donner aux collègues des explications détaillées ou de la formation en informatique (p. ex., en leur montrant les différentes fonctions des programmes d'usage courant ou personnalisés).			

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Faire la distinction entre différents formats de fichiers (p. ex., rtf, pdf, html, exe, jpg, mpeg).			
Installer et configurer avec succès de nouveaux logiciels ou ajouter des périphériques.			
Repérer et résoudre des problèmes liés au matériel informatique ou à un logiciel à partir de manuels, de ressources en ligne, etc.			
Utiliser et créer des bases de données pour gérer les coordonnées des clients.			
Total			

Partie 2 : Perfectionnement personnel

Cette section du questionnaire vous aidera à prendre des décisions éclairées en ce qui concerne votre formation.

- Référez-vous à la colonne des « Oui » de la **Partie 1** pour cerner vos points forts et notez-les ci-dessous.
- Référez-vous aux colonnes des « Un peu » et « Non » de la **Partie 1** pour déterminer les points à améliorer et notez-les ci-dessous.

Capacités en informatique :

J'ai la certitude que je peux...

(Exemple) utiliser les icônes et menus habituels du bureau pour ouvrir des programmes et des fichiers.

1. _____

2. _____

3. _____

Conseil : Pensez à utiliser vos points forts pour aider un collègue, un ami ou un membre de la famille à améliorer ses propres compétences en **informatique**.

Points à améliorer :

J'aimerais améliorer ma capacité de...

(Exemple) installer et configurer de nouveaux logiciels ou ajouter des périphériques.

1. _____

2. _____

3. _____

Conseil : En établissant votre plan de formation, concentrez-vous sur l'amélioration d'une ou deux compétences à la fois.

Rédaction

Instructions :

1. Lisez chaque déclaration de la **Partie 1** et cochez, dans la colonne appropriée, la réponse qui décrit **le mieux** votre capacité à effectuer la tâche indiquée.

Truc : Pensez aux expériences que vous avez vécues au travail et dans votre vie personnelle.
2. Examinez vos réponses concernant chaque tâche. Si vous avez mis cinq crochets ou plus dans les colonnes « Un peu » et « Non », il y aurait peut-être lieu que vous envisagiez d'améliorer vos compétences en **rédaction**.
3. Remplissez la **Partie 2** afin de préciser vos besoins de formation.

Partie 1 : Auto-évaluation

Ce tableau contient des déclarations pour l'auto-évaluation de la rédaction.

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Rédiger une brève note de rappel pour moi-même ou les autres.			
Rédiger des listes simples (p. ex., liste d'épicerie, listes de tâches à faire au travail).			
Rédiger des notes dans un style abrégé.			
Inscrire des informations dans des agendas (p. ex., rendez-vous).			
Rédiger de courts courriels ou notes à l'intention des collègues .			
Inscrire des informations brèves sur des formulaires (p. ex., bordereau de dépôt bancaire).			
Prendre en note des messages téléphoniques.			
Rédiger de courtes notes de service ou des messages à envoyer par télécopieur pour demander ou clarifier un renseignement.			
Rédiger un texte d'un ou de plusieurs paragraphes, comme une note de service ou une lettre.			
Préparer de la documentation à partir de modèles.			
Respecter l'orthographe et les règles de grammaire.			

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Inclure des détails et des exemples pour enrichir le texte.			
Adapter ma façon d'écrire selon les destinataires.			
Rédiger des courriels ou des lettres de nature officielle à l'intention de clients ou de superviseurs.			
Rédiger un résumé d'un texte plus long.			
Rédiger de brefs comptes rendus de réunions ou de présentations.			
Rédiger de longs textes, tels que des lettres ou des rapports.			
Expliquer en profondeur mes opinions par écrit.			
Préparer des documents complets pour fournir des instructions, de la formation ou du soutien (p. ex., manuel de formation).			
Rédiger des lettres ou des courriels détaillés pour demander de l'information.			
Rédiger de longs textes comportant des éléments de formatage, tels que des en-têtes, une table des matières, des notes de bas de page, etc.			
Préparer des documents complexes (p. ex., contrats, rapports financiers) selon une présentation normalisée.			
Réécrire des textes pour en améliorer la clarté et la fluidité.			
Réviser du matériel écrit pour en vérifier la grammaire, l'orthographe et le formatage.			
Total			

Partie 2 : Perfectionnement personnel

Cette section du questionnaire vous aidera à prendre des décisions éclairées en ce qui concerne votre formation.

- Référez-vous à la colonne des « Oui » de la **Partie 1** pour cerner vos points forts et notez-les ci-dessous.
- Référez-vous aux colonnes « Un peu » et « Non » pour déterminer les points à améliorer et notez-les ci-dessous.

Capacité en rédaction :

J'ai la certitude que je peux...

(Exemple) prendre en note des messages téléphoniques.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : Pensez à utiliser vos points forts pour aider un collègue, un ami ou un membre de la famille à améliorer ses propres compétences en **rédaction**.

Points à améliorer :

J'aimerais améliorer ma capacité de...

(Exemple) adapter ma façon d'écrire selon les destinataires.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : En établissant votre plan de formation, concentrez-vous sur l'amélioration d'une ou deux compétences à la fois.

Lecture

Instructions :

1. Lisez chaque déclaration de la **Partie 1** et cochez, dans la colonne appropriée, la réponse qui décrit **le mieux** votre capacité à effectuer la tâche indiquée.

Truc : Pensez aux expériences que vous avez vécues au travail et dans votre vie personnelle.
2. Examinez vos réponses concernant chaque tâche. Si vous avez mis cinq crochets ou plus dans les colonnes « Un peu » et « Non », il y aurait peut-être lieu que vous envisagiez d'améliorer vos compétences en **lecture**.
3. Remplissez la **Partie 2** afin de préciser vos besoins de formation.

Partie 1 : Auto-évaluation

Ce tableau contient des déclarations pour l'auto-évaluation de la lecture.

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Lire et comprendre les noms et les mots qui me sont familiers ainsi que les phrases simples.			
Lire un document court, tel qu'un courriel, une note de service ou un bulletin, et en comprendre le sens.			
Lire l'étiquette d'un produit et en suivre les directives, par exemple, sur une ordonnance (prescription).			
Lire un paragraphe pour trouver un élément d'information important.			
Lire un catalogue pour obtenir de l'information de base concernant un produit.			
Lire des instructions écrites et les suivre correctement (une recette ou des instructions concernant une tâche à accomplir au travail).			
Lire un avertissement sur l'étiquette d'un produit et comprendre comment manipuler correctement le produit.			
Lire plusieurs documents courts, tels que des brochures ou des articles de journaux, pour trouver de nouvelles informations (p. ex., lire sur une destination avant de partir en voyage).			
Lire et comprendre des documents officiels, tels qu'une entente relative à une carte de crédit, un contrat de travail ou une police d'assurance.			
Consulter plusieurs sources, telles que guides et manuels, en vue de l'utilisation d'un nouvel appareil (p. ex., télécopieur, imprimante, téléphone cellulaire, lave-vaisselle).			
Lire un éditorial dans un journal et comprendre la question traitée.			
Lire divers documents afin de comparer de l'information (p. ex., les spécifications, les caractéristiques et les coûts de différents modèles d'appareils-photo numériques).			

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Consulter les sources appropriées, telles que des manuels sur la politique ou les procédures, lorsque vous avez des problèmes non familiers ou inhabituels au travail.			
Total			

Partie 2 : Perfectionnement personnel

Cette section du questionnaire vous aidera à prendre des décisions éclairées en ce qui concerne votre formation.

- Référez-vous à la colonne des « Oui » de la **Partie 1** pour cerner vos points forts et notez-les ci-dessous.
- Référez-vous aux colonnes « Un peu » et « Non » de la Partie 1 pour déterminer les points à améliorer et notez-les ci-dessous.

Capacité en lecture :

J'ai la certitude que je peux...

(Exemple) lire l'étiquette d'un produit et en suivre les directives.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : Songez à mettre vos compétences à profit afin d'aider un collègue, une amie ou un membre de votre famille à améliorer ses compétences en **lecture**.

Points à améliorer :

J'aimerais améliorer ma capacité de...

(Exemple) lire divers documents afin de comparer de l'information.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : Lorsque vous élaboriez votre plan de formation, envisagez d'améliorer une compétence ou deux à la fois.

Utilisation de documents

Instructions :

1. Lisez chaque déclaration de la **Partie 1** et cochez, dans la colonne appropriée, la réponse qui décrit **le mieux** votre capacité à effectuer la tâche indiquée.

Truc : Pensez aux expériences que vous avez vécues au travail et dans votre vie personnelle.

2. Examinez vos réponses concernant chaque tâche. Si vous avez mis cinq crochets ou plus dans les colonnes « Un peu » et « Non », il y aurait peut-être lieu que vous envisagiez d'améliorer vos compétences en **utilisation de documents**.
3. Remplissez la **Partie 2** afin de préciser vos besoins de formation.

Partie 1 : Auto-évaluation

Ce tableau contient des déclarations pour l'auto-évaluation de l'utilisation de documents.

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Trouver une information précise dans un document simple.			
Me servir de mots-clés ou de caractéristiques visuelles (p. ex., couleurs, formes) pour trouver de l'information dans un document.			
Créer de courtes listes (p. ex., choses à faire).			
Utiliser une liste de vérification.			
Reconnaître les symboles, les icônes ou les enseignements habituellement en usage sur les lieux de travail.			
Comprendre une facture simple.			
Comprendre les étiquettes d'un produit ou emballage.			
Inscrire de l'information sur des formulaires, graphiques ou tableaux simples.			
Trouver plusieurs éléments d'information dans un document.			
Utiliser les titres et sous-titres pour trouver de l'information dans un document.			
Trouver et comprendre l'information sur des graphiques ou des diagrammes (p. ex., graphiques linéaires, diagrammes à barres, diagrammes circulaires).			
Créer des schémas simples expliquant le fonctionnement de quelque chose.			

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Utiliser une table des matières ou un index pour trouver des sujets précis.			
Interpréter des cartes détaillées pour trouver un chemin ou l'indiquer à d'autres.			
Inscrire de l'information dans différents types de graphiques.			
Inscrire plusieurs éléments d'information dans divers formulaires, graphiques et tableaux.			
Trouver plusieurs éléments d'information dans un document complexe.			
Comprendre et utiliser divers documents complexes.			
Comprendre et utiliser des renseignements tirés de plusieurs documents pour résoudre un problème.			
Lire des plans.			
Comprendre et utiliser des diagrammes complexes.			
Créer des tableaux, graphiques, diagrammes et dessins à l'échelle.			
Comparer et intégrer des renseignements tirés de documents pour remplir des formulaires.			
Inscrire plusieurs éléments d'information dans des formulaires, graphiques ou tableaux.			
Total			

Partie 2 : Perfectionnement personnel

Cette section du questionnaire vous aidera à prendre des décisions éclairées en ce qui concerne votre formation.

- Référez-vous à la colonne des « Oui » de la **Partie 1** pour cerner vos points forts et notez-les ci-dessous.
- Référez-vous aux colonnes « Un peu » et « Non » de la **Partie 1** pour déterminer les points à améliorer et notez-les ci-dessous.

Capacités en utilisation de documents :

J'ai la certitude que je peux...

(Exemple) trouver et comprendre l'information sur des graphiques ou des diagrammes.

1. _____

2. _____

3. _____

Conseil : Pensez à utiliser vos points forts pour aider un collègue, un ami ou un membre de la famille à améliorer ses propres compétences dans l'**utilisation de documents**.

Points à améliorer :

J'aimerais améliorer ma capacité de...

(Exemple) inscrire de l'information sur différents types de graphiques.

1. _____

2. _____

3. _____

Conseil : En établissant votre plan de formation, concentrez-vous sur l'amélioration d'une ou deux compétences à la fois.

Calcul

Instructions :

1. Lisez chaque déclaration de la **Partie 1** et cochez, dans la colonne appropriée, la réponse qui décrit **le mieux** votre capacité à effectuer la tâche indiquée.

Truc : Pensez aux expériences que vous avez vécues au travail et dans votre vie personnelle.

2. Examinez vos réponses concernant chaque tâche. Si vous avez mis cinq crochets ou plus dans les colonnes « Un peu » et « Non », il y aurait peut-être lieu que vous envisagiez d'améliorer vos compétences en **calcul**.
3. Remplissez la **Partie 2** afin de préciser vos besoins de formation.

Partie 1 : Auto-évaluation

Ce tableau contient des déclarations pour l'auto-évaluation du calcul.

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Faire des calculs simples comme les additions et les soustractions.			
Recevoir des paiements en espèces et rendre la monnaie.			
Calculer le coût des articles sur une facture.			
Prendre des mesures simples (p. ex., longueur, poids, température).			
Faire des comparaisons (p. ex., plus grand ou plus petit, plus lourd ou plus léger, plus ou moins grand que...).			
Calculer le temps à l'aide d'horloges, de montres ou de chronomètres conventionnels ou numériques.			
Évaluer des quantités (p. ex., il me faut environ 20 copies).			
Évaluer des dimensions (p. ex., la largeur est d'environ trois pieds).			
Effectuer des calculs qui nécessitent des multiplications ou des divisions.			
Calculer des pourcentages.			
Calculer la surface des formes courantes (p. ex., carré, triangle, cercle).			
Établir des budgets et les équilibrer.			
Établir des calendriers et les contrôler (p. ex., échéanciers de projet ou horaires du personnel).			
Convertir des mesures (p. ex., de pouces à centimètres, de millilitres à litres).			

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Calculer des moyennes simples.			
Évaluer le temps nécessaire à l'accomplissement d'une tâche en particulier.			
Effectuer des calculs qui nécessitent plusieurs étapes ou opérations.			
Calculer les surfaces et les volumes des formes irrégulières.			
Mesurer la longueur de lignes courbes et irrégulières.			
Prendre des mesures précises à l'aide d'appareils spécialisés.			
Analyser et comparer des données statistiques.			
Comparer des produits semblables à différents coûts pour déterminer le choix le plus avantageux.			
Gérer des budgets complexes (p. ex., préparer des états financiers, des documents prévisionnels).			
Faire des évaluations précises à partir d'informations limitées.			
Total			

Partie 2 : perfectionnement personnel

Cette section du questionnaire vous aidera à prendre des décisions éclairées en ce qui concerne votre formation.

- Référez-vous à la colonne des « Oui » de la **Partie 1** pour cerner vos points forts et notez-les ci-dessous.
- Référez-vous aux colonnes « Un peu » et « Non » de la **Partie 1** pour déterminer les points à améliorer et notez-les ci-dessous.

Capacité en calcul :

J'ai la certitude que je peux...

(Exemple) recevoir des paiements comptants et rendre la monnaie.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : Pensez à utiliser vos points forts pour aider un collègue, un ami ou un membre de la famille à améliorer ses propres compétences en calcul.

Points à améliorer :

J'aimerais améliorer ma capacité de...

(Exemple) calculer les surfaces et les volumes des formes irrégulières.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : En établissant votre plan de formation, concentrez-vous sur l'amélioration d'une ou deux compétences à la fois.

Formation continue

Instructions :

1. Lisez chaque déclaration de la **Partie 1** et cochez, dans la colonne appropriée, la réponse qui décrit **le mieux** votre capacité à effectuer la tâche indiquée.

Truc : Pensez aux expériences que vous avez vécues au travail et dans votre vie personnelle.

2. Examinez vos réponses concernant chaque tâche. Si vous avez mis cinq crochets ou plus dans les colonnes « Un peu » et « Non », il y aurait peut-être lieu que vous envisagiez d'améliorer vos compétences en matière de **formation continue**.
3. Remplissez la **Partie 2** afin de préciser vos besoins de formation.

Partie 1 : Auto-évaluation

Ce tableau contient des déclarations pour l'auto-évaluation de la formation continue.

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Apprendre de nouvelles choses.			
Poser des questions pour chercher à mieux comprendre une notion que j'ai mal comprise.			
Demander des commentaires ou un conseil à un collègue plus expérimenté que moi.			
Déterminer les programmes d'apprentissage ou de formation qui me sont offerts en milieu de travail et dans ma communauté.			
Apprendre en observant des collègues plus expérimentés que moi.			

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Faire des recherches pour trouver du matériel ou des ressources d'apprentissage qui me seraient utiles (p. ex., naviguer sur Internet, lire des articles).			
Déterminer les séances de formation auxquelles j'aimerais prendre part et y participer.			
Déterminer et comprendre les compétences qui font ma force et celles que je dois améliorer.			
Établir des objectifs d'apprentissage au travail et dans ma vie personnelle, selon mes besoins.			
Mettre à profit les leçons apprises par le passé.			
Essayer de nouvelles façons de faire.			
Mettre en pratique les compétences et les connaissances nouvellement apprises en vue d'améliorer mon travail.			
Reconnaître mon style d'apprentissage préféré (p. ex., apprendre en regardant, en écoutant ou en exécutant).			
Prendre en charge mon propre apprentissage.			
Maintenir mon niveau de compétences en mettant en pratique les choses que j'ai apprises.			
Total			

Partie 2 : Perfectionnement personnel

Cette section du questionnaire vous aidera à prendre des décisions éclairées en ce qui concerne votre formation.

- Référez-vous à la colonne des « Oui » de la **Partie 1** pour cerner vos points forts et notez-les ci-dessous.
- Référez-vous aux colonnes « Un peu » et « Non » de la **Partie 1** pour déterminer les points à améliorer et notez-les ci-dessous.

Capacités en formation continue :

J'ai la certitude que je peux...

(Exemple) demander une rétroaction ou un conseil à des collègues plus expérimentés que moi.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : Songez à mettre vos compétences à profit afin d'aider un collègue, un ami ou un membre de votre famille à perfectionner ses compétences en matière de **formation continue**.

Points à améliorer :

J'aimerais améliorer ma capacité de...

(Exemple) essayer de nouvelles façons de faire.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : En établissant votre plan de formation, concentrez-vous sur l'amélioration d'une ou deux compétences à la fois.

Travail d'équipe

Instructions :

1. Lisez chaque déclaration de la **Partie 1** et cochez, dans la colonne appropriée, la réponse qui décrit **le mieux** votre capacité à effectuer la tâche indiquée.

Truc : Pensez aux expériences que vous avez vécues au travail et dans votre vie personnelle.

2. Examinez vos réponses concernant chaque tâche. Si vous avez mis cinq crochets ou plus dans les colonnes « Un peu » et « Non », il y aurait peut-être lieu que vous envisagiez d'améliorer vos compétences en matière de **travail d'équipe**.
3. Remplissez la **Partie 2** afin de préciser vos besoins de formation.

Partie 1 : Auto-évaluation

Ce tableau contient des déclarations pour l'auto-évaluation de la formation continue.

Travail seul

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Travailler seul pour accomplir mes tâches.			
Travailler avec peu de directives ou de supervision.			
Gérer mon temps de manière à exécuter mes tâches dans les délais.			
Planifier mon travail et le coordonner avec celui des autres.			
Organiser mes tâches en tenant compte de l'ordre de priorités établi.			

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Faire preuve d'initiative en effectuant ce qui doit être fait avant qu'on me le demande.			
Me concentrer sur mon travail même lorsque je suis exposé à des distractions (p. ex., autres collègues, bruits de fond).			
Revoir mon travail pour m'assurer qu'il ne contient pas d'erreurs et qu'il répond aux normes de qualité.			
Demander de l'aide ou des conseils à mes collègues ou à mon superviseur, au besoin.			
Fournir régulièrement des rapports d'étape à mon superviseur afin qu'il soit au courant du travail que je fais.			
Total			

Travail avec un partenaire ou dans une équipe

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Travailler en collaboration avec un partenaire ou au sein d'une équipe pour exécuter les tâches requises.			
Coordonner mon travail avec celui de mes collègues afin de mener à bien des projets de groupe.			
Accomplir toutes mes tâches à temps afin que les délais de l'équipe soient respectés.			
Accomplir ma part des tâches lorsque je travaille avec un partenaire ou en équipe.			
Suivre les directives de mon partenaire ou des membres de l'équipe, au besoin.			
Donner des directives à mon partenaire ou aux membres de l'équipe, au besoin.			
Participer aux décisions de groupe en avançant des idées et en formulant des suggestions.			
Contribuer à la prise de décisions en collaboration avec mes collègues, de même qu'au règlement respectueux des différends.			
Améliorer mon travail en tenant compte des suggestions et des conseils formulés par mon partenaire ou d'autres membres de l'équipe.			
Contribuer à bâtir un milieu de travail ouvert et digne de confiance en encourageant les autres membres de l'équipe à participer à des activités de renforcement de l'esprit d'équipe.			
Total			

Travail dans un poste de direction

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Encadrer d'autres personnes (p. ex., aider les autres en transmettant mon expérience et en offrant de l'orientation et des conseils).			
Faire preuve de leadership en étant en bon exemple pour les personnes qui m'entourent.			
Appuyer et encourager les autres.			
Faire savoir aux personnes qui m'entourent qu'elles font du bon travail.			
Prendre des décisions qui, selon moi, seront respectées par les personnes qui m'entourent.			
Donner de la rétroaction constructive aux autres afin de les aider à améliorer leur travail.			
Assurer la coordination des tâches de mes collègues afin de mener à bien le projet de groupe.			
Être passionné et enthousiasmé par le travail que je fais.			
Encourager les interactions dans le groupe et maintenir un climat favorable au sein de mon équipe.			
Appuyer mes collègues en prenant le temps de les aider à exécuter leur travail.			
Total			

Partie 2 : Perfectionnement personnel

Cette section du questionnaire vous aidera à prendre des décisions éclairées en ce qui concerne votre formation.

- Référez-vous à la colonne « Oui » de la **Partie 1** pour cerner vos points forts et notez-les ci-dessous.
- Référez-vous aux colonnes « Un peu » et « Non » de la **Partie 1** pour déterminer les points à améliorer et notez-les ci-dessous.

Capacités de travailler en équipe :

J'ai la certitude que je peux...

(Exemple) me concentrer sur mon travail même lorsque je suis exposé à des distractions.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : Songez à mettre vos compétences à profit afin d'aider un collègue, un ami ou un membre de votre famille à perfectionner ses compétences en matière de **travail d'équipe**.

Points à améliorer :

J'aimerais améliorer ma capacité...

(Exemple) prendre en charge l'exécution des projets du groupe.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : Lorsque vous élaboriez votre plan de formation, visez d'améliorer une compétence ou deux à la fois.

Capacité de raisonnement

Instructions :

1. Lisez chacun des énoncés de la **Partie 1** et mettez un crochet dans la colonne qui décrit le **mieux** votre capacité à exécuter cette tâche.

Conseil : Pensez aux expériences que vous avez vécues au travail et dans votre vie personnelle.

2. Examinez vos réponses concernant chaque tâche. Si vous avez mis cinq crochets ou plus dans les colonnes « Un peu » et « Non », il y aurait peut-être lieu que vous envisagiez d'améliorer votre **capacité de raisonnement**.
3. Remplissez la **Partie 2** pour déterminer vos besoins en formation.

Partie 1 : Auto-évaluation

Ce tableau contient des déclarations pour l'auto-évaluation de la formation continue.

Résolution de problèmes

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Déterminer la cause d'un problème lorsque j'ai en main toute l'information nécessaire.			
Suivre des procédures ou consignes afin de trouver des solutions pour résoudre un problème (p. ex., les étapes pour réparer une machine défectueuse).			
Trouver des informations de sources différentes (comme des manuels d'instruction, des politiques et des procédures) pour m'aider à comprendre le problème et trouver des solutions.			
Me baser sur des expériences en résolution de problèmes afin m'aider à trouver des solutions aux problèmes actuels.			
Reconnaître les principaux faits et enjeux liés à un problème (p. ex., répondre aux questions « qui?; quoi?; quand?; où?; pourquoi?, et comment? »).			
Déterminer et évaluer le pour et le contre de chaque solution potentielle.			
Apporter des modifications aux procédures de mon milieu de travail pour aider à résoudre un problème (il se peut que les procédures actuelles ne permettent pas de résoudre tous les types de problèmes).			
Évaluer dans quelle mesure une solution a fonctionné.			
Total			

Prise de décision

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Prendre des décisions en suivant les procédures ou les politiques.			
Utiliser mes connaissances et mes expériences antérieures pour m'aider à prendre des décisions.			
Tenir compte de toute l'information utile dont je dispose avant de prendre des décisions.			
Choisir, parmi une liste d'options , laquelle des solutions est la plus appropriée.			
Expliquer pourquoi j'ai choisi une solution en particulier.			
Total			

Planification et organisation des tâches au travail

Je peux...	Oui	Un peu	Non
Exécuter des tâches selon leur niveau d'importance lorsqu'elles ont été organisées pour moi.			
Exécuter des tâches selon leur niveau d'importance lorsque je les ai organisées moi-même.			
Utiliser des outils comme des calendriers, des agendas et des listes de choses à faire pour m'aider à organiser mes tâches.			
Coordonner mon travail avec celui de mes collègues (p. ex., établir un horaire pour utiliser un appareil partagé).			
Gérer les interruptions de façon à ce qu'elles n'entrent pas en conflit avec mon horaire de travail.			
Total			

Partie 2 : Perfectionnement personnelle

Cette section du questionnaire vous aidera à prendre des décisions éclairées en ce qui concerne votre formation.

- Référez-vous à la colonne « Oui » de la **Partie 1** pour cerner vos points forts et notez-les ci-dessous.
- Référez-vous aux colonnes « Un peu » et « Non » de la **Partie 1** pour déterminer les points à améliorer et notez-les ci-dessous.

Capacité de raisonnement – Forces :

J'ai la certitude que le peux...

(Exemple) utiliser mes expériences antérieures pour résoudre de nouveaux problèmes ou prendre de nouvelles décisions.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : Songez à mettre vos compétences à profit afin d'aider un collègue, un ami ou un membre de votre famille à perfectionner sa capacité de raisonnement.

Capacité de raisonnement – Aspects à améliorer :

J'aimerais améliorer ma capacité à...

(Exemple) m'assurer que les interruptions mineures n'entrent pas en conflit avec mes plans de travail.

1. _____
2. _____
3. _____

Conseil : Lorsque vous élaborerez votre plan de formation, essayez d'améliorer une ou deux tâches à la fois.

Annexe E : Passeport-**compétences de l'Ontario** – Exemples de question tirées des évaluations générales

Lisez la tâche et répondez par Oui ou Non.



Lecture

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Lire des fiches de données de sécurité (FDS) pour en savoir plus sur les propriétés et les utilisations des produits chimiques. (3)

Oui >>

Non >>



Rédaction

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Rédiger des rapports à l'intention des superviseurs recommandant l'achat d'équipement spécifique ou suggérant des changements aux procédures. Utiliser les rapports pour appuyer et justifier les décisions. (3)

Oui >>

Non >>



Utilisation de documents

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Interpréter les données d'une variété de graphiques. Par exemple, examinez les graphiques linéaires des heures travaillées et des coûts engagés. Interpréter les graphiques pour identifier des tendances telles que l'augmentation des coûts de main-d'œuvre. (3)

Oui >>

Non >>



Technologie numérique

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Cliquez sur une icône pour ouvrir une application sur un téléphone intelligent. Par exemple, cliquez sur une application pour voir les prévisions météorologiques avant de vous rendre au travail. (1)

Oui >>

Non >>



Communication verbale

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Accompagner et encadrer les jeunes stagiaires et les guider tout au long des projets. Formuler des critiques constructives, développer les connaissances techniques des participants et formuler des recommandations d'amélioration. (2)

Oui >>

Non >>



Calculs monétaires

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Faire de petits achats au comptant pour les fournitures et les services. Par exemple, achetez du café et des collations pour les réunions. (1)

Oui >>

Non >>



Planification budgétaire et comptabilité

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Ajuster les horaires quotidiens pour tenir compte des circonstances imprévues, comme les urgences ou les crises. (2)

Oui >>

Non >>



Mesures et calculs

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Calculez les quantités de peinture nécessaires en utilisant la surface des murs et les taux de couverture de peinture. (3)

Oui >>

Non >>



Analyse des données

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Examiner les résultats des essais pour déceler les erreurs potentielles en comparant les données aux intervalles standard pour un type particulier d'essai. (1)

Oui >>

Non >>



Calcul approximatif

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Estimer le pourcentage d'usure des sabots de freins automatiques afin d'informer les clients. (2)

Oui >>

Non >>



Planification et organisation du travail

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Vous travaillez dans un environnement dynamique qui vous oblige à relever chaque jour des défis différents. Par exemple, en tant que metteur en scène, vous dirigez le travail d'acteurs, de danseurs, d'ouvriers de production et de divers techniciens. Vous vous préparez à de nouveaux projets et gérez les projets en cours en même temps. Vous planifiez du temps pour vous occuper des tâches administratives, planifier et surveiller les calendriers de production et rencontrer les collaborateurs. Vous ajustez vos plans de travail pour tenir compte d'événements tels que le mauvais temps, un équipement défectueux et des maladies. Vous pouvez participer à la création de visions artistiques et de plans opérationnels pour votre organisme.

Oui >>

Non >>



Prise de décision

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Prendre des décisions concernant la formation du personnel. Tenir compte des coûts de formation, du temps requis et des avantages à long terme. (3)

Oui >>

Non >>



Résolution de problèmes

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Vous constatez qu'une machine est cassée ou ne fonctionne pas correctement. Vous suivez les procédures habituelles pour demander que la machine soit réparée ou remplacée. (1)

Oui >>

Non >>



Recherche de renseignements

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Trouvez de l'information sur les lieux de travail du projet en parlant avec des collègues, en lisant des renseignements historiques dans les dossiers des entreprises, en consultant des cartes et en consultant les sites Web du gouvernement. (3)

Oui >>

Non >>



Pensée critique

Est-ce que je pense pouvoir accomplir cette tâche?

Les scientifiques évaluent l'impact des catastrophes causées par des forces naturelles ou humaines sur les écosystèmes, y compris la vie végétale, animale et humaine. Ils déterminent et évaluent l'impact immédiat, à court et à long terme des catastrophes. (4)

Oui >>

Non >>

Figure 31 Exemple d'auto-évaluation de Passeport-compétences de l'Ontario – Travail d'équipe

Read the task and answer by choosing the option that best describes what you do.

Travail d'équipe
Je travaille en collaboration avec mon superviseur et mes collègues pour accomplir le travail. <input type="radio"/> Toujours <input type="radio"/> Habituellement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Sans objet
J'écoute respectueusement les idées des autres, même si je ne suis pas d'accord avec eux. <input type="radio"/> Toujours <input type="radio"/> Habituellement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Sans objet
Je respecte les membres de l'équipe qui ont des opinions et des valeurs différentes. <input type="radio"/> Toujours <input type="radio"/> Habituellement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Sans objet
Je respecte les sentiments des autres lorsque je leur donne de la rétroaction. <input type="radio"/> Toujours <input type="radio"/> Habituellement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Sans objet
J'assume ma juste part de responsabilité lorsque je travaille en équipe. <input type="radio"/> Toujours <input type="radio"/> Habituellement <input type="radio"/> Parfois <input type="radio"/> Jamais <input type="radio"/> Sans objet

Annexe F : Auto-évaluations du BACE pour la pratique d'un métier spécialisé

Instructions :

1. Veuillez lire chaque énoncé et cocher la case qui représente le mieux votre capacité de réaliser la tâche décrite. Pour vous aider à répondre, référez-vous à vos expériences professionnelles et personnelles.
2. Examinez vos réponses. Si vous avez mis cinq crochets et plus dans les colonnes « Plutôt » et « Non », il y aurait peut-être lieu que vous envisagiez d'améliorer cette compétence.
3. Consignez vos résultats dans la section « Sommaire des compétences » afin de bien comprendre vos besoins en matière de formation.

Lecture

Comprendre des documents rédigés sous forme de phrases ou de paragraphes (p. ex., rapports, contrats, manuels).

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Lire et suivre des consignes sur des produits ou des étiquettes.			
Lire et comprendre des courriels, des notes de service ou des lettres.			
Lire un catalogue pour me renseigner sur un produit.			
Lire plusieurs courts documents, tels que des bulletins, des brochures ou des articles dans un magazine pour trouver des renseignements.			
Lire et comprendre des documents officiels, tels que des contrats de service et des rapports d'incident.			
Lire et suivre des consignes dans des manuels d'entretien d'équipement, des guides d'installation ou des bons de travail.			
Lire des guides et des manuels pour obtenir de l'information.			
Lire des politiques et des procédures pour résoudre un problème au travail.			
Lire divers documents pour comparer des renseignements, par exemple les caractéristiques d'un produit.			
Lire et interpréter des règlements pour respecter des normes.			
Total			

Utilisation de documents

Trouver, comprendre ou inscrire de renseignements (p. ex., texte, symboles, nombres) dans divers documents, tels que des tableaux ou des formulaires.

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Comprendre des signes ou des symboles comme ceux qui se trouvent sur des panneaux de sécurité.			
Comprendre des étiquettes, comme celles apposées sur du matériel d'expédition ou du matériel dangereux (p. ex., SIMDUT).			
Dresser de courtes listes, telles des listes de matériel.			
Trouver des renseignements dans un document.			
Inscrire des renseignements dans des formulaires, comme des formulaires de commande ou des permis de construction.			
Comprendre des graphiques, des tableaux ou des diagrammes, comme ceux qu'on retrouve dans des rapports de production ou des tableaux de charge.			
Inscrire des données dans un graphique, un tableau ou un diagramme, comme un calendrier des travaux ou une facture.			
Créer des diagrammes pour expliquer le fonctionnement de quelque chose.			
Comparer des renseignements provenant de divers documents.			
Comprendre des dessins ou des croquis, comme des cartes, des schémas ou des plans.			
Créer des dessins ou des croquis, tels que des dessins à l'échelle.			
Total			

Calcul

Se servir de chiffres et réfléchir en termes quantitatifs pour réaliser une tâche.

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Résoudre des équations en une seule étape, telles que des additions, des soustractions, des multiplications et des divisions.			
Effectuer des calculs en plusieurs étapes et faire des calculs au moyen de pourcentages, de fractions, de décimales ou de coefficients.			

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Convertir des unités de mesure (p. ex., du système métrique au système impérial).			
Planifier ou surveiller l'évolution de calendriers, de budgets ou d'inventaires.			
Prendre des mesures précises, telles que la longueur ou la température.			
Calculer les dimensions, l'aire ou le volume de différentes formes.			
Analyser ou comparer des données numériques afin de repérer des tendances ou de compiler des statistiques.			
Estimer des valeurs inconnues, comme le temps, la distance, le volume ou la quantité.			
Calculer des coefficients et des proportions (p. ex., déterminer des dimensions réelles au moyen d'un dessin à l'échelle).			
Effectuer des calculs géométriques (p. ex., calculer la pente ou des élévations).			
Total			

Rédaction

Communiquer en inscrivant des mots, des nombres et des symboles sur une feuille de papier ou un écran d'ordinateur.

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Consigner des renseignements, tels que des messages téléphoniques ou des tâches à réaliser.			
Respecter les règles de grammaire et d'orthographe.			
Rédiger une note pour fournir ou obtenir de l'information.			
Adapter un texte en fonction d'un destinataire précis, comme un contremaître ou un fournisseur.			
Exprimer mon opinion par écrit.			
Rédiger de courtes notes, telles que des entrées à un journal ou des rappels.			
Rédiger des lettres à des clients ou remplir des rapports d'incident.			
Rédiger des notes à l'attention de collègues.			
Rédiger des plans d'affaires ou des propositions.			

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Rédiger des documents au moyen d'un modèle, comme des contrats ou des rapports financiers.			
Total			

Communication orale

Utiliser la parole pour échanger des pensées ou des renseignements.

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Un peu	Non
Discuter avec mes collègues d'un enjeu professionnel.			
Discuter avec des clients des services qui seront offerts.			
M'exprimer naturellement dans différentes situations ou devant différents groupes de personnes.			
Communiquer des renseignements de manière claire et concise (p. ex., expliquer à un superviseur un problème lié au travail).			
Comprendre des questions ou des renseignements fournis oralement (p. ex., des consignes pour réparer une pièce d'équipement).			
Recueillir des renseignements en posant des questions.			
Écouter quelqu'un sans l'interrompre.			
Reformuler dans mes propres mots des renseignements que j'ai reçus oralement.			
M'exprimer devant un groupe de personnes (p. ex., mener une discussion avec d'autres gens de métier au sujet d'un problème au travail).			
Persuader d'autres personnes en m'exprimant avec conviction.			
Total			

Travail d'équipe

Interagir avec d'autres personnes pour réaliser des tâches.

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Travailler avec un minimum d'orientation ou de supervision.			

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Travailler avec d'autres personnes pour organiser et coordonner des travaux.			
Demander de l'aide au besoin.			
Terminer le travail qui m'a été assigné dans les délais prévus afin de veiller à ce que les échéances de mon équipe soient respectées.			
Donner ou suivre des recommandations ou des instructions.			
Reconnaître les forces et les faiblesses des autres membres de mon équipe.			
M'inspirer des commentaires de mes collègues pour améliorer mon rendement au travail.			
Donner des suggestions à mes collègues pour les aider à s'améliorer.			
Résoudre des conflits lorsque je travaille avec d'autres personnes.			
Assumer un rôle directeur (p. ex., encadreur, conseiller).			
Total			

Capacité de raisonnement

Trouver et évaluer des renseignements afin de prendre des décisions éclairées ou d'organiser une charge de travail.

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Reconnaître et cerner des problèmes.			
M'inspirer de mes expériences antérieures pour résoudre des problèmes et prendre des décisions.			
Trouver plusieurs pistes de solutions possibles pour résoudre un problème.			
Soupeser des options et faire le meilleur choix pour résoudre un problème ou prendre une décision.			
Faire des suppositions raisonnables lorsque les renseignements nécessaires ne sont pas disponibles.			
Obtenir et utiliser des renseignements pertinents pour réaliser une tâche.			
Organize job tasks according to their level of priority.			
Mémoriser l'information requise pour accomplir différentes tâches professionnelles.			

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Planifier et ordonner des tâches afin de respecter les délais fixés.			
Évaluer l'exactitude ou la fiabilité des renseignements.			
Total			

Informatique

Utiliser des ordinateurs et d'autres outils technologiques.

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Utiliser une technologie propre à une entreprise, telle que des radios avec émetteur-récepteur ou de la machinerie commandée par ordinateur.			
Réaliser des tâches simples avec un ordinateur (p. ex., ouvrir une session, gérer des dossiers électroniques).			
Utiliser un logiciel de traitement de texte pour réaliser des tâches (p. ex., produire ou formater un texte).			
Utiliser un tableur pour réaliser des tâches (p. ex., organiser des données, créer des graphiques).			
Utiliser des bases de données pour réaliser des tâches (p. ex., trouver ou vérifier de l'information sur un client).			
Utiliser un logiciel de création graphique pour créer des aides visuelles (p. ex., créer des dessins simples de pièces et de porte-pièces).			
Envoyer des courriels pour communiquer (p. ex., envoyer des pièces jointes, des courriels à un groupe de personnes).			
Utiliser des logiciels propres à l'entreprise (p. ex., un logiciel de tenue de livres, de facturation et de comptabilité).			
Utiliser Internet pour trouver de l'information (p. ex., le catalogue en ligne d'un fournisseur).			
Résoudre des problèmes techniques simples (p. ex., remplacer une cartouche d'encre dans une imprimante).			
Total			

Formation continue

Participer à un processus de perfectionnement continu des compétences et des connaissances.

J'ai confiance en ma capacité de...	Oui	Plutôt	Non
Reconnaître mes forces et les compétences que je dois améliorer.			
Dresser un plan d'apprentissage avec un peu d'aide.			
Chercher des occasions, du matériel ou des ressources d'apprentissage.			
Apprendre de mes expériences antérieures et appliquer les leçons que j'en ai tirées à de nouvelles situations.			
Essayer de nouvelles façons de faire.			
Apprendre des autres (p. ex., demander conseil à un compagnon ou une compagne d'expérience).			
Prendre en charge mon apprentissage.			
Mettre en application de nouvelles compétences et connaissances.			
Tenir mes compétences à jour.			
Poser des questions lorsque l'information obtenue n'est pas suffisamment claire.			
Lire et faire des recherches pour en apprendre davantage sur un sujet quelconque.			
Total			

Sommaire des compétences

- Déterminez les compétences essentielles que vous maîtrisez le mieux. Il s'agit des compétences pour lesquelles vous avez mis moins de cinq crochets dans les colonnes « Plutôt » et « Non ».
- Déterminer les compétences que vous devriez améliorer (celles où vous avez mis plus de cinq crochets dans les colonnes « Plutôt » et « Non »).
- Consignez vos résultats dans les sections réservées à cette fin.
- Utilisez vos résultats pour élaborer votre plan de formation.
- Observez les colonnes « Plutôt » et « Non » de la section 1 pour cerner les domaines que vous devez perfectionner et notez-les ci-dessous.

Compétences essentielles bien maîtrisées (p. ex., lecture)

1. _____
2. _____
3. _____

Compétences essentielles à améliorer (p. ex., travail d'équipe)

1. _____
2. _____
3. _____

Annexe G : Évaluations propres à un métier de Passeport-**compétences de l'Ontario**

Figure 32 **Exemple d'auto-évaluation** de PCO – Assistants dentaires (CNP 3411)

Cochez les tâches que vous avez effectuées.

	Lecture
<input type="checkbox"/>	Lire des instructions et d'autres textes sur des emballages et des étiquettes de produits, p. ex., des étiquettes de produits fournissant les instructions sur le mélange des produits et les consignes particulières en matière de manipulation. (1)
<input type="checkbox"/>	Lire de courtes notes de collègues, p. ex., des notes de réceptionnistes pour être au courant des demandes spéciales et des patients retardataires. (1)
<input type="checkbox"/>	Lire du texte dans des formulaires administratifs et de rapport, p. ex., parcourir des formulaires de compagnie d'assurance pour connaître le pourcentage des frais couverts pour certains traitements. (2)
<input type="checkbox"/>	Lire des circulaires, des brochures et d'autres documents promotionnels pour connaître les promotions et les nouveaux produits, p. ex., lire des brochures de fournisseurs pour connaître les options de service pour les appareils céphalométriques. (2)
<input type="checkbox"/>	Lire des ouvrages de référence, p. ex., des ouvrages de pathologie buccale pour connaître les maladies des gencives et des dents. (3)
<input type="checkbox"/>	Lire des journaux, des magazines et des articles de sites Internet pour rester au courant des tendances de l'industrie et renforcer vos connaissances des techniques et des matériaux. (3)
<input type="checkbox"/>	Lire des manuels et des lignes directrices pour se familiariser avec des méthodes et des procédures relatives au travail, p. ex., lire les lignes directrices publiées par l'Association dentaire canadienne pour se familiariser avec les soins buccaux pour les personnes âgées. (3)
	Rédaction
<input type="checkbox"/>	Rédiger de courtes entrées de texte dans des formulaires administratifs et de rapport, p. ex., inscrire les procédures effectuées sur les fiches dentaires. (1)
<input type="checkbox"/>	Rédiger des aide-mémoire et de courtes notes à l'intention de collègues, p. ex., de brèves notes pour informer les spécialistes des nouveaux patients. (1)
<input type="checkbox"/>	Rédiger des instructions, p. ex., rédiger des notes à l'intention des patients décrivant les traitements effectués ainsi que des consignes relatives à des médicaments et à d'autres soins postopératoires. (2)
<input type="checkbox"/>	Rédiger des lettres aux patients et à leur famille au nom des dentistes, p. ex., écrire une lettre à un patient qui ne s'est pas présenté à son rendez-vous. (2)



Utilisation de documents

Examiner divers symboles et icônes, p. ex., repérer les dangers biologiques potentiels grâce aux symboles du Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT). **(1)**

Rechercher des données telles que des dates, des dimensions, des codes et des quantités sur des étiquettes, p. ex., repérer des niveaux de concentration d'ingrédients sur des étiquettes de produits. **(1)**

Rechercher des données dans des listes, des tableaux et des calendriers, p. ex., repérer des données telles que des noms de produits, des numéros d'identification, des classifications, des quantités et des coûts dans les listes de produits des fournisseurs. **(2)**

Rédiger des lettres aux patients et à leur famille au nom des dentistes, p. ex., écrire une lettre à un patient qui ne s'est pas présenté à son rendez-vous. **(2)**

Examiner des radiographies pour en déterminer la qualité et l'utilité. **(3)**

Remplir une variété de formulaires, y compris les formulaires de contrôle des stocks, les reçus, les bons de commande, les formulaires de demande de services de laboratoire et de radiologie, les demandes de réclamations d'assurance et les dossiers dentaires en entrant des données, comme les dates, les heures, les quantités et les coûts. **(3)**

Trouver des dimensions, des angles et d'autres données dans divers dessins techniques, p. ex., analyser des dessins d'assemblage pour apprendre à assembler et à désassembler des seringues à air et à eau. **(3)**



Technologie numérique

Utiliser du matériel de point de vente tel qu'une caisse enregistreuse, un lecteur optique, une balance et un écran tactile pour effectuer la facturation. **(1)**

Utiliser du matériel d'assainissement électronique tel que des stérilisateurs à chaleur sèche et des cuves de stérilisation. **(1)**

Utiliser des calculatrices et des assistants numériques personnels (ANP) pour effectuer des tâches impliquant des calculs tels que le calcul de matériel requis. **(1)**

Utiliser du matériel de bureau tel qu'une imprimante, un numériseur, un télécopieur, une photocopieuse et une affranchisseuse pour effectuer des tâches administratives. **(1)**

Utiliser des navigateurs et des moteurs de recherche pour trouver des lignes directrices relatives à l'information et des bulletins d'organisations telles que l'Association dentaire canadienne. **(2)**

Utiliser Internet pour accéder aux cours de formation et séminaires offerts par les fournisseurs, les employeurs et les formateurs. **(2)**

Utiliser un logiciel de traitement de texte pour rédiger des lettres. **(2)**



Communication verbale

Discuter avec les fournisseurs pour connaître la disponibilité de produits et leur date de livraison. (1)

Rassurer les patients pour réduire leur niveau d'anxiété et pour réconforter les personnes qui doivent subir des traitements dentaires douloureux. (2)

Échanger des renseignements avec les collègues, p. ex., discuter avec les collègues pour obtenir de l'information et coordonner les activités. (2)

Échanger des renseignements avec les dentistes, p. ex., écouter les consignes du dentiste, avant et pendant un examen, et discuter de l'état de santé des patients et des traitements à effectuer. (2)

Discuter avec les patients et leur famille, p. ex., expliquer les traitements et les pratiques d'hygiène buccale aux jeunes patients et à leurs parents. (2)



Calculs monétaires

Compter l'argent comptant et rendre la monnaie pour les paiements en espèces des patients, pour les examens et les procédures non couverts par les régimes de soins dentaires. (1)

Calculer et vérifier les montants des factures et des reçus, p. ex., calculer les montants à réclamer aux régimes de soins dentaires. (2)



Planification budgétaire et comptabilité

Comparer les options lors de la commande de nouvelles fournitures en vue d'obtenir les meilleurs prix possible. (1)

Créer des carnets de rendez-vous pour les dentistes en y apportant des ajustements fréquents en raison d'annulations ou d'autres événements imprévus. (2)

Calculer les montants des transactions par carte de débit ou de crédit, des comptes créditeurs et débiteurs, des rapprochements bancaires et des rapports sommaires du grand livre général. (3)



Mesures et calculs

Mesurer des pressions en lisant des jauges numériques identifiées selon un code de couleur lors de l'utilisation de stérilisateur. (1)

Calculer la quantité de matières à mélanger, p. ex., calculer la quantité d'eau et de plâtre à mélanger pour obtenir une pièce coulée. (2)

	<h3>Analyses de données</h3>
<input type="checkbox"/>	<p>Comparer des mesures de temps, de dimension et de pression à des spécifications, p. ex., comparer des lectures de pression de stérilisation à des spécifications pour déterminer quand l'équipement sera prêt à être utilisé. (1)</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Collecter et analyser des données opérationnelles, p. ex., recueillir et analyser des données sur divers types d'interventions dentaires pour calculer le temps moyen consacré à chaque type d'intervention. (2)</p>
	<h3>Calcul approximatif</h3>
<input type="checkbox"/>	<p>Estimer le temps requis pour effectuer des tâches associées à un poste sur la base des expériences passées, p. ex., estimer le temps nécessaire pour un rendez-vous en évaluant la nature et la complexité des traitements dentaires à dispenser. (1)</p>
	<h3>Planification et organisation du travail</h3>
<input type="checkbox"/>	<p>Les assistants dentaires organisent la journée de travail en fonction du carnet de rendez-vous. Ils déterminent la préparation nécessaire pour chaque patient, en servant parfois plusieurs patients à la fois. (2)</p>
	<h3>Prise de décisions</h3>
<input type="checkbox"/>	<p>Trouver des patients pour remplacer ceux qui ont annulé leur rendez-vous. Utiliser la règle du premier arrivé, premier servi, ou selon les priorités établies en fonction de la gravité du problème de santé dentaire. (1)</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Choisir les méthodes d'organisation du matériel et des fournitures de bureau. (1)</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Choisir les fournisseurs ainsi que les fournitures et le matériel à acheter. Tenir compte de facteurs tels que le budget et les besoins prévus. (2)</p>
	<h3>Résolution de problèmes</h3>
<input type="checkbox"/>	<p>Faire face à des patients ayant des besoins spéciaux, p. ex., servir les patients en fauteuil roulant qui sont incapables de se déplacer jusqu'à la chaise du dentiste. Répondre à leurs besoins, par exemple, en les aidant à se déplacer sur la chaise avec l'aide d'un autre membre du personnel. (1)</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Prendre du retard. Essayez d'accélérer les procédures, de les reporter ou de réduire le temps que les dentistes passent à parler aux patients. (2)</p>
<input type="checkbox"/>	<p>Faire face à des patients nerveux qui craignent les traitements dentaires. Utiliser un ton de voix rassurant et fournir des renseignements pour réduire leur peur et leur niveau d'anxiété. (2)</p>



Recherche de renseignements



Obtenir des renseignements sur les patients en leur posant des questions et en lisant leur dossier afin d'y trouver des renseignements concernant leur état de santé ou leurs besoins particuliers. (1)



Consulter des catalogues ou des collègues afin de se renseigner sur les nouveaux produits et de comparer des produits ou des fournisseurs. (2)



Consulter des ouvrages de référence sur la pathologie buccale, des collègues et des dentistes pour obtenir des renseignements sur les diverses maladies des gencives et des dents. (2)



Rechercher des spécifications telles que les temps d'application, les codes de couleur et les ingrédients en examinant les étiquettes et l'emballage des produits ainsi que l'information affichée sur les sites Internet des fabricants et en discutant avec les fournisseurs et les collègues. (2)



Pensée critique



Juger du rendement de produits tels que le fluorure et la pâte de moulage. (1)



Juger de l'état et de la propreté d'outils tels que des sondes et des miroirs à bouche. (1)



Évaluer le rendement d'équipement tel que des pompes à salive et des évacuateurs. (1)



Évaluer l'utilité des radiographies et des moulages de dents. (2)

Annexe H : Évaluation du projet de formation par grappe du Nouveau-Brunswick

Service à la clientèle

1. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chaque énoncé en cochant la case appropriée.

	Fortement en désaccord 1	En désaccord 2	Ni d'accord ni en désaccord 3	D'accord 4	Fortement en accord 5	Ne s'applique pas à mon emploi 6
J'ai toutes les compétences nécessaires pour bien faire mon travail dans les domaines suivants :						
Comprendre comment mes tâches quotidiennes contribuent à répondre aux attentes des clients.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendre comment la façon d'interagir avec les clients contribue au succès de l'entreprise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoir une attitude positive dans les relations avec les clients (p. ex., être disposé à s'adapter et à faire preuve de souplesse dans une situation difficile).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prendre des initiatives dans les relations avec les clients (p. ex., prendre des décisions de façon autonome, faire les choses avant que ce ne soit demandé).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écouter et comprendre les besoins et les demandes des clients.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parler clairement et de façon appropriée pour répondre aux besoins ou aux demandes des clients.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconnaître les expressions non verbales d'insatisfaction ou d'inconfort des clients et y réagir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Fortement en désaccord 1	En désaccord 2	Ni d'accord ni en désaccord 3	D'accord 4	Fortement en accord 5	Ne s'applique pas à mon emploi 6
Demander des précisions pour confirmer l'information reçue des clients (p. ex., renseignement sur la carte de crédit, sur la réservation, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Montrer de l'intérêt avec des signaux non verbaux (p. ex., contact visuel, arrêt de ce que vous faites) lorsque vous parlez aux clients.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Répondre aux questions ou aux demandes de renseignements reçues par courriel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Écouter et comprendre les plaintes des clients.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demander des précisions pour confirmer les préoccupations des clients.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Négocier et résoudre les conflits (p. ex., désamorcer les conflits avec les clients).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Examiner les options pour résoudre les plaintes et décider d'une solution.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enregistrer les plaintes et les résolutions selon les procédures standard.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. En général, vous arrive-t-il souvent d'être stressé au travail lorsque vous traitez avec des clients?

- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque tous les jours
- Ne s'applique pas à mon emploi (Je ne traite pas directement avec les clients)

B. Excellence du service

3. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chaque énoncé en cochant la case appropriée.

	Fortement en désaccord 1	En désaccord 2	Ni d'accord ni en désaccord 3	D'accord 4	Fortement en accord 5	Ne s'applique pas à mon emploi 6
J'ai toutes les compétences nécessaires pour bien faire mon travail dans les domaines suivants :						
Savoir comment et où trouver l'information nécessaire pour résoudre les problèmes qui surviennent au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Collaborer avec des collègues pour résoudre des problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gérer les problèmes touchant les outils et l'équipement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Fortement en désaccord 1	En désaccord 2	Ni d'accord ni en désaccord 3	D'accord 4	Fortement en accord 5	Ne s'applique pas à mon emploi 6
Surpasser les exigences du service de base pour créer des expériences qui dépassent les attentes des clients.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offrir un service qui encourage les nouveaux clients à revenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaître les services et installations de l'entreprise et être capable d'en parler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaître la communauté (p. ex., restaurants, activités culturelles, transport) où se situe l'entreprise et être capable d'en parler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. En général, vous arrive-t-il souvent de vous sentir stressé au travail tout en essayant de maintenir l'excellence du service?

Jamais

- Parfois
- Souvent
- Presque tous les jours

C. Productivité

5. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chaque énoncé en cochant la case appropriée.

	Fortement en désaccord 1	En désaccord 2	Ni d'accord ni en désaccord 3	D'accord 4	Fortement en accord 5	Ne s'applique pas à mon emploi 6
J'ai toutes les compétences nécessaires pour bien faire mon travail dans les domaines suivants :						
Planifier et organiser le travail afin d'accomplir les tâches prioritaires à temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Réduire les inefficacités (p. ex., accorder trop de temps à des tâches non prioritaires).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exécuter les tâches clés avec précision et être capable de trouver les erreurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire face aux distractions pendant l'exécution des tâches clés du travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Remplir avec précision les documents liés à l'emploi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. En général, vous arrive-t-il souvent de vous sentir stressé au travail en raison de préoccupations quant à votre productivité?

- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque tous les jours

D. Travailler en équipe

7. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chaque énoncé en cochant la case appropriée.

	Fortement en désaccord 1	En désaccord 2	Ni d'accord ni en désaccord 3	D'accord 4	Fortement en accord 5	Ne s'applique pas à mon emploi 6
J'ai toutes les compétences nécessaires pour bien faire mon travail dans les domaines suivants :						
Comprendre le rôle et les responsabilités de mes collègues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fournir de la rétroaction à mes collègues et accepter leurs commentaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présenter mes commentaires, mes opinions et mes idées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendre mon rôle au sein de l'équipe et contribuer à son succès.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demander de l'aide au besoin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trouver des stratégies pour résoudre les conflits avec mes collègues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprendre mes responsabilités et être responsable de mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. En général, vous arrive-t-il souvent de vous sentir stressé au travail en raison de vos relations avec vos collègues?

- Rarement
- Parfois
- Souvent
- Presque tous les jours

E. Santé et sécurité

9. Êtes-vous titulaire du certificat du Programme national de formation à la sécurité alimentaire offert par l'Association de l'industrie touristique du Nouveau-Brunswick (AITNB)?

- Oui
- Non, mais j'ai suivi une autre formation en salubrité des aliments (veuillez préciser)

- Non, je n'ai pas suivi de cours de formation sur la salubrité des aliments
- Ne s'applique pas à mon emploi (PASSEZ À LA Q31)

10. Vous sentez-vous souvent en confiance lorsque vous appliquez les normes de salubrité des aliments dans le cadre de votre travail?

- Rarement
- Souvent
- La plupart du temps
- Tout le temps

11. Avez-vous suivi le cours *Service responsable de boissons alcoolisées : c'est bon pour les affaires* qui est offert par l'Association de l'industrie touristique du Nouveau-Brunswick (AITNB)?

- Oui
- Non, mais j'ai suivi une autre formation sur le service responsable de boissons alcoolisées (veuillez préciser) _____
- Non, je n'ai pas suivi de formation sur le service responsable de boissons alcoolisées
- Ne s'applique pas à mon emploi (PASSEZ À LA Q33)

12. Dans le cadre de votre travail, vous sentez-vous souvent en confiance lorsque vous appliquez des normes du service responsable de boissons alcoolisées?

- Rarement
- Parfois
- La plupart du temps
- Tout le temps

Annexe I : Protocole de la SRSA pour les entrevues avec les intervenants clés

Préambule

Le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) a retenu les services de la Société de recherche sociale appliquée pour la réalisation d'un examen exhaustif des options de mesures pour évaluer les résultats des initiatives d'alphabétisation et de perfectionnement des compétences essentielles et pour la création d'un cadre appuyant une plus vaste stratégie de mesure du rendement.

Comme vous le savez, le BACE a répertorié neuf compétences essentielles en milieu de travail, y compris les compétences de base en alphabétisation et en calcul (comme la lecture, la rédaction, l'utilisation de documents, le calcul et l'informatique), et quatre compétences générales qui sont de plus en plus présentes dans les récentes recherches, mais pour lesquelles la mesure objective du rendement n'est pas largement disponible, soit la communication orale, la capacité de raisonnement, le travail d'équipe et la formation continue.

Pour accompagner notre examen des options de mesures, nous aimerions en apprendre davantage au sujet des ressources que vous avez créées ou utilisées pour évaluer les compétences essentielles, en salle de classe et en milieu de travail. Dans le cadre de cette conversation, nous aimerions nous concentrer sur les quatre compétences générales, mais toute information pertinente au sujet des outils d'évaluation de l'alphabétisation et des compétences essentielles nous intéresse.

Questionnaire

1. Pouvez-vous nous parler du processus de création de ces outils?
 - Dans quelle mesure l'industrie participe-t-elle à la création des outils?
 - Créez-vous des outils génériques qui peuvent être utilisés dans différentes situations?
2. Pour laquelle des quatre compétences essentielles générales suivantes avez-vous mis au point (ou êtes-vous en train de mettre au point) des outils d'évaluation des capacités?
 - a. Communication orale
 - b. Capacité de raisonnement
 - c. Travail d'équipe
 - d. Formation continue

[POSER TOUTES LES QUESTIONS CI-DESSOUS POUR CHAQUE COMPÉTENCE OU MESURE INDIQUÉE CI-DESSUS]

- (a) Quel outil d'évaluation avez-vous développé pour les mesurer? Quel est le nom de l'outil d'évaluation?

- (b) Les mesures sont-elles prêtes à être utilisées sur le terrain?
 - a. Si ce n'est pas le cas, à quel stade de développement en sont-ils?
 - b. Si oui, ont-ils été utilisés sur le terrain? Avec qui (secteur spécifique?) et où (en classe, sur le lieu de travail)?
- (c) Les outils incluent-ils des mesures subjectives (p. ex., auto-évaluation ou évaluation réalisée par l'employeur) ou des mesures objectives (p. ex., tests uniformisés, compétences observables; normes de rendement)?
- (d) Quels sont certains des indicateurs utilisés pour mesurer ces compétences?
- (e) Avez-vous évalué les propriétés statistiques de ces mesures (p. ex., fiabilité ou validité des mesures)?
- (f) Les outils que vous utilisez pour mesurer cette compétence ont-ils été mis au point pour un secteur particulier ou seraient-ils applicables à plusieurs secteurs?
- (g) Dans quel contexte avez-vous utilisé ces outils (en salle de classe, en milieu de travail)?
- (h) À quel stade ces outils seraient-ils les plus utiles? Par exemple, sont-ils plus utiles pour évaluer les besoins des apprenants ou mesurer les gains après la formation? Sont-ils mieux adaptés pour mesurer le rendement au travail après la formation?

[Les compétences qui ne sont pas évaluées.]

Envisagez-vous de développer des outils de mesure de ces compétences non techniques dans l'avenir?

- a. Quelles compétences?
- b. Pour quel contexte ces outils seront-ils créés (p. ex., utilisation en salle de classe ou en milieu de travail)?
- c. Mettrez-vous l'accent sur un secteur précis?

Quels sont certains des défis que vous avez eu à relever pendant la mise au point de mesures objectives fiables pour ces compétences essentielles?

D'après votre expérience, est-ce qu'il y a des indicateurs de compétences non techniques qui peuvent être plus difficiles à mesurer que d'autres?



Ottawa



Vancouver

Ottawa

55 Murray Street, Suite 400
Ottawa, Ontario
K1N 5M3

55, rue Murray, bureau 400
Ottawa (Ontario)
K1N 5M3

Vancouver

789 West Pender Street, Suite 440
Vancouver, British Columbia
V6C 1H2

789, rue Pender Ouest, bureau 440
Vancouver (Colombie-Britannique)
V6C 1H2

www.srdc.org

1 866 896 7732

info@srdc.org