

# Guide du formateur sur la programmation axée sur les tâches

le ministère de la Formation, des Collèges et des Universités de l'Ontario

mars 2011



# Table des matières

<b>Avant de commencer</b> .....	<b>1</b>
<b>Pourquoi a-t-on élaboré le cadre du CLAO?</b> .....	<b>1</b>
Organisation d'un programme selon les tâches .....	2
<b>Pourquoi le cadre du CLAO s'appuie-t-il sur la programmation axée sur les tâches?</b> .....	<b>2</b>
Justification de l'approche axée sur les tâches pour la programmation en AFB .....	3
<b>Quels sont les principaux éléments d'un programme axé sur les tâches?</b> .....	<b>4</b>
Buts à court et à long terme de la personne apprenante .....	5
Contextualisation .....	5
Exigences du but de la personne apprenante .....	5
Tâches liées au but .....	6
Évaluation axée sur les tâches.....	6
Le plan d'apprentissage de la personne apprenante .....	6
<b>Comment élaborer un programme axé sur les tâches</b> .....	<b>7</b>
Définition d'une tâche .....	7
Détermination du niveau d'une tâche .....	8
Établissement de buts clairement énoncés.....	8
<i>Processus d'évaluation axée sur les buts</i> .....	9
Sélection ou élaboration de tâches .....	11
<i>Sélection d'une tâche</i> .....	11
<i>Élaboration d'une tâche à l'aide du cadre du curriculum</i> .....	11
<i>Ressources pour aider à la sélection et à l'élaboration de tâches</i> .....	17
Prestation de formation intégrée .....	19
<i>Répondre aux autres besoins de la personne apprenante</i> .....	20
<b>Comment évaluer la progression de la personne apprenante dans un programme axé sur les tâches</b> .....	<b>20</b>
Utilisation de tâches jalons .....	21
<b>Compréhension des approches axées sur les tâches et sur les habiletés pour la programmation en littératie</b> .....	<b>21</b>
Processus du programme qui reflètent une approche axée avant tout sur les tâches ou sur les habiletés ..	22
Acquisition d'habiletés selon une approche axée sur les tâches .....	24
<i>Les tâches ou les habiletés — lesquelles viennent en premier?</i> .....	24
Équilibre entre les tâches et les habiletés .....	24

## Avant de commencer

Les quatre documents généraux suivants sur le site Web du cadre du CLAO présentent un examen approfondi des principales composantes qui ont donné forme au cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO) :

1. Le document *Fondements conceptuels du cadre du curriculum* ([http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO\\_Fondements\\_conceptuels\\_du\\_cadre\\_du\\_curriculum\\_mars\\_2011.pdf](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Fondements_conceptuels_du_cadre_du_curriculum_mars_2011.pdf)), décrit l'élaboration du cadre du curriculum axé sur les grandes compétences.
2. Le document *Fondements de la programmation axée sur la transition* ([http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO\\_Fondements\\_de\\_la\\_programmation\\_axee\\_sur\\_la\\_transition\\_mars\\_2011.pdf](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Fondements_de_la_programmation_axee_sur_la_transition_mars_2011.pdf)), décrit les transitions des personnes apprenantes dans le contexte de l'apprentissage contextualisé et axé sur les buts.
3. Le document *Fondements de l'évaluation* ([http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO\\_Fondements\\_de\\_levaluation\\_mars\\_2011.pdf](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Fondements_de_levaluation_mars_2011.pdf)), traite de l'importance des différentes approches de l'évaluation.
4. Le document *Fondements des ressources d'apprentissage* ([http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO\\_Fondements\\_des\\_ressources\\_dapprentissage\\_mars\\_2011.pdf](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Fondements_des_ressources_dapprentissage_mars_2011.pdf)), examine le contenu de programme adapté au contexte.

Le terme « cadre du CLAO » renvoie à toutes les caractéristiques de la programmation axée sur les grandes compétences, notamment :

- les grandes compétences ;
- l'évaluation ;
- les ressources d'apprentissage ;
- la transition des personnes apprenantes vers l'emploi, les études, la formation ou l'autonomie.

Ces caractéristiques sont décrites dans les documents susmentionnés.

Le terme « cadre du curriculum » renvoie plus précisément aux six grandes compétences qui organisent le contenu d'apprentissage et décrivent le niveau de compétence des personnes apprenantes au moyen de trois niveaux de rendement.

Si vous voulez tirer le maximum de ce guide, lisez le document *Introduction au cadre du curriculum* ([http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO\\_introduction\\_au\\_CC\\_Mar\\_11.pdf](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_introduction_au_CC_Mar_11.pdf)) que vous trouverez à la page « Comprendre le cadre du CLAO » sur le site Web du cadre du CLAO et examinez la section Grandes compétences.

## Pourquoi a-t-on élaboré le cadre du CLAO?

L'objectif du nouveau cadre du CLAO consiste à aider les organismes de prestation de services à élaborer de la programmation établissant un lien entre l'apprentissage de la littératie et l'utilisation que la personne apprenante en fait à la maison, en milieu de travail, dans la communauté et dans d'autres situations d'apprentissage. Le cadre du CLAO aide la personne apprenante à répondre à la question suivante : « Pourquoi est-ce que j'apprends ça? »

Le cadre du CLAO appuie aussi les formateurs et formatrices en littératie dans la prestation de programmation pour aider les personnes apprenantes à acquérir et à utiliser les savoirs, savoir-faire et savoir-être appropriés qui correspondent à leurs intérêts et à leurs buts. Il aide à répondre à la question suivante du formateur ou de la formatrice : « Qu'est-ce que je dois enseigner? »

Enfin, l'approche de la programmation axée sur les tâches et sur les grandes compétences du cadre du CLAO aide les formateurs, les formatrices et les personnes apprenantes à clarifier les relations entre l'acquisition de la littératie et les tâches concrètes que les personnes apprenantes accomplissent au travail, en milieu d'apprentissage et dans la communauté — des tâches authentiques qui reflètent les besoins, les intérêts et les buts des personnes apprenantes. En établissant les critères et les normes qui permettent de bien comprendre ces tâches, le cadre du CLAO aide à répondre à la question suivante des intervenants de l'extérieur : « Qu'est-ce que la personne accomplit dans un programme de littératie? »

## Organisation d'un programme selon les tâches

Un programme organisé selon les tâches est important pour les personnes apprenantes, les organismes de prestation de services, les intervenants et le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) pour les trois raisons suivantes :

1. **Une tâche peut être comprise en termes concrets.** Les tâches liées au but de la personne apprenante permettent à celle-ci de constater le lien entre l'apprentissage réalisé dans le programme d'AFB axé sur les buts et le transfert de cet apprentissage dans les activités quotidiennes.
2. **Le niveau d'une tâche peut être déterminé.** Il est possible d'analyser la complexité sous-jacente d'une tâche à l'aide des descripteurs des tâches et du rendement, des indicateurs et des exemples de tâches dans le cadre du curriculum. L'analyse des caractéristiques de la tâche elle-même et des caractéristiques observables du rendement de la personne apprenante aideront à déterminer le niveau d'une tâche, ce qui donne aussi un moyen clair et facile aux personnes apprenantes et aux organismes de prestation de parler de la progression et des réalisations avec d'autres organismes et intervenants en AFB.
3. **Une tâche peut être évaluée.** La capacité de déterminer le niveau des tâches donne une plus grande uniformité à l'évaluation. L'uniformité de l'évaluation du progrès des personnes apprenantes à l'échelle provinciale est nécessaire pour rendre compte précisément du succès du programme d'AFB dans l'ensemble, une importante considération pour le gouvernement et le public.

## Pourquoi le cadre du CLAO s'appuie-t-il sur la programmation axée sur les tâches?

Le programme d'Alphabétisation et de formation de base (AFB) est axé sur les personnes apprenantes, sur les buts et sur la transition. Son objectif principal consiste à permettre aux personnes apprenantes d'acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour atteindre leurs buts à la maison, au travail, en milieu d'apprentissage et dans la communauté. Le cadre du CLAO appuie explicitement l'atteinte de ces résultats en s'attachant à la façon dont les personnes apprenantes utilisent ce qu'elles ont appris à des fins particulières.

Grâce au programme d'AFB, les personnes apprenantes peuvent acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui leur manquent pour atteindre leurs buts. L'engagement envers l'apprentissage peut toutefois poser un défi à de nombreux adultes qui ont d'autres responsabilités. S'il veut susciter une participation constante,

les programmes de littératie doivent donc se rapporter à quelque chose de significatif. Une approche axée sur les tâches liées aux buts motive suffisamment les personnes apprenantes pour qu'elles restent dans le programme d'AFB assez longtemps pour réussir.

## Justification de l'approche axée sur les tâches pour la programmation en AFB

Voici sept principes sous-jacents à l'approche axée sur les tâches du cadre du CLAO :

1. **La programmation axée sur les tâches est une méthodologie efficace qui aide les personnes apprenantes à utiliser leurs capacités en littératie.** La recherche confirme que l'on retient mieux les connaissances quand on les transfère et les intègre dans la pratique quotidienne.

« Le succès des programmes d'alphabétisation ne dépend pas uniquement de l'acquisition de compétences et de qualifications dans la salle de classe, mais aussi de leur application dans la vie quotidienne privée et professionnelle... Les avantages socioéconomiques de l'alphabétisation ne sont pas le résultat de l'apprentissage de connaissances en alphabétisation, mais de l'usage que l'on en fait. Je prétendrais même que virtuellement, l'apprentissage de connaissances en alphabétisation n'a jamais profité à personne; c'est bien plus l'usage de ces connaissances dans un objectif précis qui est utile. »

*Professeur Alan Rogers, directeur d'Éducation au développement, DVV International, Institut de coopération internationale de la Confédération allemande pour l'éducation des adultes.<sup>1</sup>*

2. **La programmation axée sur les tâches est conforme aux principes de l'andragogie.** Étant donné que les adultes vivent dans un monde axé sur les tâches et qu'ils sont, par choix ou nécessité, des « exécutants » pragmatiques, une approche de l'apprentissage axée sur les tâches est particulièrement intéressante. Le contenu de programme qui est immédiatement pertinent et applicable motive beaucoup plus les adultes.
3. **Une approche axée sur les tâches s'appuie sur des pratiques d'AFB efficaces.** La majorité des organismes de prestation de services d'AFB appliquent déjà divers aspects de la programmation axée sur les tâches. De nombreux plans d'apprentissage de personnes apprenantes, par exemple, organisent l'apprentissage par tâches et la majorité des programmes ont recours à des démonstrations axées sur les tâches pour les évaluations d'admission, les évaluations continues et les évaluations de transition.

Au fil des ans, des ressources d'enseignement et d'apprentissage axées sur les tâches ont vu le jour pour les programmes grâce à des projets de recherche et développement sur le terrain. Pour avoir accès aux produits de grande qualité élaborés en Ontario, visitez le site Web de l'Ontario Literacy Coalition à l'adresse [www.on.literacy.ca](http://www.on.literacy.ca) ou celui de la Coalition ontarienne de formation des adultes à l'adresse [www.coalition.ca](http://www.coalition.ca). Vous y trouverez une liste complète de tous les organismes-cadres d'AFB qui ont élaboré des ressources pour les personnes apprenantes et les formateurs et formatrices.

<sup>1</sup> En ligne : [www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=471&clang=2](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=471&clang=2)

4. **Le cadre du CLAO appuie l'évaluation commune de la progression des personnes apprenantes.** Le cadre du curriculum favorise une interprétation uniforme de la progression des personnes apprenantes en déterminant le niveau des tâches. Tôt ou tard, les programmes pourront utiliser un ensemble de tâches normalisées liées au but qui indiquent la progression des personnes apprenantes vers l'atteinte de leur but (tâches jalons) à des fins de responsabilisation. Le recours au genre de critères normalisés que l'on trouve dans le cadre du curriculum pour élaborer des tâches et en déterminer le niveau est le seul moyen de garantir la crédibilité d'une approche axée sur les tâches en milieu d'apprentissage, de formation ou de travail.
5. **La programmation axée sur les tâches appuie les pratiques d'évaluation justes.** Grâce à l'utilisation d'une approche axée sur les tâches pour la programmation quotidienne, les personnes apprenantes sont
  - mieux préparées à bien accomplir les activités d'évaluation axées sur les tâches, par exemple, les évaluations de la littératie, les démonstrations et les évaluations en milieu de travail,
  - plus conscientes de leur capacité de transférer leur apprentissage et d'utiliser la littératie dans des milieux authentiques et significatifs,
  - mieux en mesure de reconnaître qu'elles ont atteint leur but et qu'elles sont prêtes à quitter le programme d'AFB.
6. **Les niveaux du cadre du CLAO sont fondés sur les mêmes facteurs qui déterminent la complexité des tâches aux niveaux 1, 2 et 3 des compétences essentielles.** Étant donné que les trois niveaux du cadre du CLAO sont fondés sur les mêmes facteurs qui déterminent la complexité des tâches aux niveaux 1, 2 et 3 des compétences essentielles, les formateurs et formatrices en AFB peuvent puiser dans la mine d'information et de ressources liées aux compétences essentielles pour améliorer leur programme. Les ressources sont offertes à l'échelle provinciale et nationale. Voici deux sources importantes :
  - le site Web de Passeport-compétences de l'Ontario/Ontario Skill Passport à l'adresse <http://skills.edu.gov.on.ca/OSPWeb/jsp/fr/login.jsp> ;
  - le site Web de Ressources humaines et Développement des compétences Canada à l'adresse [www.rhdcc.gc.ca/](http://www.rhdcc.gc.ca/).
7. **Une approche axée sur les tâches offre un langage bien connu pour décrire l'exécution de tâches quotidiennes.** Le cadre du curriculum appuie le recours à un langage commun, facile à comprendre que peuvent utiliser les intervenants pour aiguiller leur clientèle.

## Quels sont les principaux éléments d'un programme axé sur les tâches?

Un programme axé sur les tâches comprend les six principaux éléments suivants :

1. les buts à court et à long terme de la personne apprenante,
2. la contextualisation,
3. les exigences du but de la personne apprenante,
4. les tâches liées au but,

5. l'évaluation axée sur les tâches,
6. le plan d'apprentissage de la personne apprenante.

## Buts à court et à long terme de la personne apprenante

Le **but à court terme** de la personne apprenante est celui qu'elle atteindra pendant le programme d'AFB. Il décrit ce qu'elle sera en mesure de faire à la fin de son séjour dans l'organisme de prestation de services d'AFB. Le **but à long terme** de la personne apprenante, d'autre part, est la voie qu'elle veut emprunter après le programme d'AFB. Voici les cinq voies de transition dans le contexte du cadre du CLAO :

1. l'emploi ;
2. la formation en apprentissage ;
3. les études secondaires ;
4. les études postsecondaires ;
5. l'autonomie.

Les buts à court et à long terme de la personne apprenante devraient rencontrer les critères suivants :

- être établis par la personne apprenante avec l'aide du formateur ou de la formatrice, au besoin ;
- être spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et temporellement définis (SMART) ;
- tenir compte des savoirs, savoir-faire et savoir-être actuels de la personne apprenante ;
- figurer dans le plan d'apprentissage de la personne apprenante pour que les objectifs d'apprentissage soient clairs ;
- être surveillés pour déterminer la progression de la personne apprenante et être révisés, au besoin ;
- comprendre des tâches jalons, lorsqu'il y en a, comme principaux indicateurs de progression.

## Contextualisation

Le contexte est un élément important de l'élaboration de programmation appropriée pour les personnes apprenantes. Les contextes de la culture, de la langue et du but influencent le contenu, les tâches et la prestation du programme. Le programme d'AFB s'attache aux besoins en littératie de quatre groupes culturels et linguistiques : les anglophones, les francophones, les autochtones et les personnes Sourdes et malentendantes. Étant donné que les contextes culturels et linguistiques déterminent les connaissances, l'expérience, les valeurs et les normes de la personne apprenante, il faut en tenir compte pour optimiser le succès de celle-ci.

Pour en savoir plus sur les considérations culturelles de chacun des quatre groupes culturels et linguistiques, lisez le document *Tâches supplémentaires* ([http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO\\_Taches\\_supplementaires\\_Mar\\_11.pdf](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Taches_supplementaires_Mar_11.pdf)), qui se trouve à la page « Comprendre le cadre du CLAO » du site Web du cadre du CLAO.

## Exigences du but de la personne apprenante

Le contexte de la voie de la personne apprenante comprend la compréhension des exigences particulières de sa prochaine étape — information essentielle pour l'élaboration de tâches culminantes visant à préparer les personnes apprenantes à réussir la transition. Il y a contextualisation quand on veille à ce que les tâches

soient appropriées sur les plans culturels et linguistiques et à ce qu'elles soient directement liées au but de la personne apprenante.

## Tâches liées au but

Les tâches liées au but sont des activités d'apprentissage qui reflètent l'utilisation et les objectifs concrets de la littératie. Par exemple, les voies de transition vers les études et la formation exigent une concentration particulière sur l'acquisition d'habiletés qui permettront aux personnes apprenantes de répondre aux exigences d'un milieu d'apprentissage théorique. Pour ces voies de transition, les tâches porteront sur des activités qui favorisent la réussite d'un étudiant. Voici des exemples de tâches liées au but et à la réussite de l'étudiant :

- prendre des notes pendant un cours ;
- se préparer aux tests et aux examens ;
- faire de la recherche ;
- travailler avec d'autres étudiants à un projet ;
- trouver les bonnes ressources à la bibliothèque.

La voie vers l'emploi, un autre exemple, comprendra des tâches qui portent sur des activités favorisant la réussite d'un travailleur. Voici des tâches qui peuvent être liées à la réussite d'un travailleur :

- trouver de l'information dans un large éventail de documents ;
- rédiger de brèves notes pour expliquer ou donner des directives ;
- lire des schémas.

## Évaluation axée sur les tâches

L'évaluation axée sur les tâches détermine l'apprentissage acquis grâce à l'enseignement axé sur les tâches. Cette évaluation répond à la description suivante :

- elle comprend du matériel authentique, par exemple, des graphiques ou des tableaux ;
- elle est axée sur des activités authentiques – quelque chose que la personne apprenante peut concrètement faire dans le monde à l'extérieur du programme d'AFB ;
- elle exige une exécution mesurable.

Lisez le document *Outils d'évaluation sélectionnés*

([http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO\\_Outils\\_devaluation\\_selectionnees\\_Mar\\_11.pdf](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Outils_devaluation_selectionnees_Mar_11.pdf)), qui se trouve à la page « Liens entre l'évaluation et le cadre du CLAO » du site Web du cadre du CLAO pour obtenir davantage d'information sur l'évaluation axée sur les tâches et l'évaluation en général.

## Le plan d'apprentissage de la personne apprenante

C'est l'établissement d'un but approprié et la capacité qu'a le formateur ou la formatrice de sélectionner ou d'élaborer des tâches appropriées liées au but à court terme qui déterminent l'efficacité du plan d'apprentissage de la personne apprenante. Ce plan décrit l'apprentissage nécessaire pour préparer la personne apprenante à ses prochaines étapes. Il fait ce qui suit :

- décrit la voie, soit le but à long terme, de la personne apprenante ;

- énumère les principaux indicateurs de l'atteinte du but, soit le but à court terme de la personne apprenante ;
- comprend les principaux indicateurs déterminant si la personne apprenante est prête pour la transition ;
- indique les mesures de soutien à la personne apprenante, la coordination des services ou l'aiguillage nécessaires ;
- énumère les éléments du programme, par exemple, les tâches et l'acquisition connexe des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour que la personne apprenante atteigne son but à court terme ;
- précise comment atteindre les objectifs d'apprentissage dans le temps que la personne apprenante peut y consacrer ;
- établit une stratégie d'évaluation ;
- fournit de l'information pour suivre la progression de la personne apprenante — information qui correspond aux exigences de son but à court terme.

## Comment élaborer un programme axé sur les tâches

Pour élaborer un programme axé sur les tâches, il faut établir des buts clairement énoncés, sélectionner ou élaborer des tâches et offrir de la formation intégrée, sans oublier les autres besoins de la personne apprenante.

### Définition d'une tâche

Dans le cadre du CLAO, une **tâche** est une activité qui a un objectif précis et une utilisation authentique. Par exemple, on peut demander à la personne apprenante de faire ce qui suit :

- discuter avec d'autres personnes apprenantes des notes du cours sur les différentes causes des maladies d'origine alimentaire ;
- remplir une demande de location d'appartement ;
- établir un horaire d'étude en vue de l'examen pour l'obtention d'un certificat de qualification professionnelle ;
- téléphoner à un collègue pour savoir où se trouve le bureau du registraire ;
- vérifier son horaire de travail pour confirmer les jours, les heures et les tâches attribuées.

Les tâches comprennent habituellement les deux éléments essentiels suivants :

1. une action ou activité précisée – ce que l'on demande à la personne de faire ;
2. un objectif énoncé ou un résultat prévu – la raison pour laquelle on demande à la personne d'accomplir la tâche.

**Exemple**

<b>Tâche</b>	Parcourir un bon de travail pour repérer les coordonnées d'un client.
<b>Action ou activité</b>	Parcourir
<b>Objectif</b>	Repérer les coordonnées d'un client

Dans l'énoncé de tâche précédent, l'action et l'objectif sont énoncés explicitement. Dans l'énoncé de tâche suivant, toutefois, l'objectif de la tâche est omis, mais clairement implicite.

**Exemple**

<b>Tâche</b>	Trouver la date de péremption (date «meilleur avant») sur un coupon de réduction.
<b>Action ou activité</b>	Trouver
<b>Objectif</b>	L'objectif n'est pas explicitement énoncé, mais il est facile à deviner : on veut savoir si l'on peut toujours utiliser le coupon pour obtenir une réduction.

L'authenticité est un facteur important à considérer quand on établit des tâches liées à la voie de la personne apprenante. Pour déterminer l'authenticité, on se pose la question suivante : « Est-ce que la personne apprenante ferait vraiment cette activité à l'extérieur du programme? » Si la réponse est « *Oui* », la tâche est authentique.

## Détermination du niveau d'une tâche

Il est possible de déterminer le niveau des tâches. La clé pour analyser le niveau de complexité de la tâche est de comprendre l'échelle utilisée. Dans le contexte du cadre du CLAO, on peut déterminer le niveau d'une tâche en examinant les descripteurs des tâches et du rendement dans le cadre du curriculum. Il faut examiner les caractéristiques des tâches et du rendement conjointement pour déterminer le niveau d'une tâche.

Les tâches élaborées à des fins d'enseignement sont souvent plus prévisibles ; les tâches authentiques ne correspondent pas toujours à tous les critères. Peu importe si la tâche est élaborée ou authentique, elle se rapproche habituellement clairement d'un niveau ou un autre.

Les exemples de tâches qui font partie du cadre du curriculum sont rédigés de façon à démontrer ce qu'une personne apprenante est en mesure de faire à la fin d'un niveau. Ces exemples aident à déterminer le niveau d'une tâche.

## Établissement de buts clairement énoncés

L'élaboration d'une programmation de qualité axée sur les tâches commence par l'établissement de buts efficaces. Quand on utilise l'approche axée sur les tâches, il faut établir un but clairement énoncé qui permet de trouver des tâches significatives et appropriées. Si la personne apprenante n'a pas de but clair, en établir un devient sa première activité du programme. L'établissement de buts, qui fait partie du processus

d'évaluation axée sur les buts, oriente l'élaboration du programme de la personne apprenante. Il aide celle-ci et le formateur ou la formatrice à déterminer et à préciser ce qui suit :

- la voie de la personne apprenante, soit son but à long terme — où elle veut aller après le programme de littératie ;
- le but de la personne apprenante, soit son but à court terme — ce qu'elle veut accomplir en entreprenant le programme de littératie ;
- l'atteinte du but — ce que la personne apprenante pourra faire pour démontrer qu'elle est prête pour la transition ;
- les tâches liées au but — les tâches sur lesquelles la personne apprenante se concentrera dans le programme, ainsi que les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour les accomplir ;
- les lacunes repérées lors de l'évaluation d'admission et de l'évaluation continue — les savoirs, savoir-faire et savoir-être dont la personne apprenante a besoin pour atteindre son but ;
- les considérations culturelles — les différences entre les forces culturelles et linguistiques de la personne apprenante et le milieu culturel et linguistique de la voie qu'elle a choisie.

L'établissement de buts avec les personnes apprenantes est fermement ancré dans la pratique d'AFB, et la majorité des organismes ont leurs propres politiques et procédures à ce sujet. Le tableau suivant résume les principales étapes d'un processus d'évaluation axée sur les buts qui mène à l'élaboration du plan d'apprentissage de la personne apprenante.

### Processus d'évaluation axée sur les buts

Étapes pour les formateurs et formatrices	Résultats
<p><b>Étape 1</b> Obtenir les renseignements suivants sur la personne apprenante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'expérience de formation ;</li> <li>• l'expérience de travail ;</li> <li>• les habiletés transférables ;</li> <li>• le style d'apprentissage préféré ;</li> <li>• les obstacles et les difficultés.</li> </ul> <p>Pendant le processus d'évaluation, obtenez le plus d'information possible pour éclairer votre décision sur le plan d'apprentissage de la personne apprenante.</p>	<p><b>L'étape 1</b> indique si votre programme permet ou non de faire ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• renforcer les forces et les habiletés transférables de la personne apprenante que l'on a repérées ;</li> <li>• surmonter les obstacles et les difficultés qui risquent de nuire considérablement à la progression et à la persévérance de la personne apprenante.</li> </ul> <p>Si votre programme ne répond pas actuellement à l'une des conditions qui précèdent, vous devrez déterminer comment répondre au mieux aux besoins de la personne apprenante. Vous pouvez y arriver, par exemple, à l'aide de ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les mesures de soutien offertes par votre organisme ou d'autres organismes de prestation de services,</li> <li>• l'aiguillage vers un autre organisme de prestation de services d'AFB dans votre communauté, qui est mieux en mesure de répondre aux besoins de la personne apprenante.</li> </ul>

Étapes pour les formateurs et formatrices	Résultats
<p><b>Étape 2</b> Établir les buts suivants de la personne apprenante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>le but à long terme à atteindre après le programme d'AFB ;</li> <li>le but à court terme à atteindre pendant le programme d'AFB.</li> </ul>	<p><b>L'étape 2</b> indique ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>la voie de la personne apprenante ;</li> <li>ce qu'elle pourra faire à la fin du programme d'AFB.</li> </ul>
<p><b>Étape 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluer les exigences du but de la personne apprenante.</li> <li>Définir des indicateurs importants de la réalisation des tâches à des fins de responsabilisation.</li> </ul>	<p><b>L'étape 3</b> détermine ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>les tâches liées au but qui sont nécessaires pour l'atteindre ;</li> <li>le niveau de complexité de chaque tâche ;</li> <li>les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la bonne exécution des tâches ;</li> <li>les habiletés à acquérir ;</li> <li>les exigences culturelles et linguistiques de la voie ;</li> <li>les titres, certificats, examens ou qualités personnelles hors du programme d'AFB dont la personne apprenante a besoin pour faire la transition vers le but à long terme.</li> </ul>
<p><b>Étape 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluer les réalisations de la personne apprenante et sa capacité actuelle d'accomplir les tâches liées au but.</li> </ul>	<p><b>L'étape 4</b> détermine ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>les tâches liées au but que la personne apprenante peut déjà accomplir ;</li> <li>les tâches qui deviendront le point central de l'apprentissage ;</li> <li>les savoirs, savoir-faire et savoir-être sous-jacents importants qu'il faut avoir pour accomplir les tâches liées au but.</li> </ul>
<p><b>Étape 5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Établir le plan d'apprentissage de la personne apprenante.</li> </ul>	<p><b>L'étape 5</b> permet d'établir un plan d'apprentissage qui fait ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>résume l'information des étapes 1 à 4 ;</li> <li>trace le plan d'action pour l'apprentissage;</li> <li>permet de surveiller la progression de la personne apprenante ;</li> <li>détermine la durée estimée du programme selon l'engagement de la personne apprenante à participer.</li> </ul>

## Sélection ou élaboration de tâches

Lorsque vous sélectionnez ou élaborez des tâches pour la planification du curriculum ou l'évaluation, posez les questions clés suivantes :

- « La tâche a-t-elle du sens pour la personne apprenante, étant donné tout ce que je sais de ses antécédents, de sa culture, de sa situation présente dans la vie et de ses capacités actuelles? »
- « Y a-t-il une relation évidente entre la tâche et la voie que la personne apprenante a choisie? »
- « La tâche constitue-t-elle un gros fragment d'apprentissage? »
- « La tâche peut-elle être répartie en sous-tâches pour la planification du programme? »
- « Les tâches individuelles sont-elles toutes nécessaires pour atteindre le but au niveau de complexité approprié à la personne apprenante? »
- « Étant donné ce que je sais de la personne apprenante, pourra-t-elle accomplir la tâche pendant son séjour dans le programme? »

### Sélection d'une tâche

Voici des sources qui peuvent vous aider à sélectionner des tâches appropriées :

- votre propre banque de ressources qui contient des activités axées sur les tâches, liées à des buts précis ;
- des ressources existantes d'enseignement et d'apprentissage du programme d'AFB qui appuient les voies de transition vers les études, la formation, l'emploi ou l'autonomie ;
- des études indépendantes qui répondent à la question suivante : « Qu'est-ce que les gens doivent savoir faire afin de réussir dans (*un secteur donné*)? ».

### Élaboration d'une tâche à l'aide du cadre du curriculum

Les formateurs et formatrices peuvent utiliser le cadre du curriculum pour faire ce qui suit :

- élaborer une tâche ;
- aider à indiquer les savoirs, savoir-faire et savoir-être sous-jacents qu'il faut pour réussir une tâche.

Voici une approche de l'élaboration d'une tâche.

**ÉTAPE 1 : Tenez compte du but de la personne apprenante.** Le but à long terme (voie) et le but à court terme (ce que la personne apprenante apprendra en participant au programme d'AFB) aident à déterminer les tâches, les grandes compétences et les savoirs, savoir-faire et savoir-être précis sur lesquels portera le programme de la personne apprenante.

**Formateur ou formatrice :** Une personne apprenante a déterminé qu'un crédit d'études secondaires est sa voie. Elle m'a dit que son but à court terme est « d'accomplir des tâches liées au succès d'une étudiante qui veut des crédits d'études secondaires. »

**ÉTAPE 2 : Tenez compte de la capacité de la personne apprenante d'exécuter les tâches.** L'évaluation d'admission vous donnera une idée des savoirs, savoir-faire et savoir-être de la personne apprenante qui participe au programme d'AFB, ce qui vous permettra de déterminer le niveau des tâches appropriées à cette personne.

**Formateur ou formatrice :** Le rendement de la personne apprenante lors de l'évaluation d'admission indique qu'elle peut accomplir des tâches du niveau 1 du cadre du CLAO et quelques autres du niveau 2 du cadre du CLAO. Son programme comprendra donc des tâches des deux niveaux, mais il se concentrera d'abord sur des tâches du niveau 1.

**ÉTAPE 3 : Déterminez les grandes compétences principales** qui permettent d'atteindre le but. Toutes les grandes compétences sont nécessaires à la réussite, peu importe la voie que choisit la personne apprenante. Elles sont toutes importantes, mais n'entrent pas toutes en jeu dans chaque tâche liée au but. De plus, les grandes compétences qui entrent en jeu dans certaines tâches liées au but n'ont pas toutes la même importance. Selon les exigences de la tâche, certaines grandes compétences sont plus essentielles à la réussite globale que d'autres. Vous voudrez donc déterminer d'abord les grandes compétences qui sont les plus étroitement liées à l'atteinte du but.

Examinez les six grandes compétences et sélectionnez celles qui, de toute évidence, sont étroitement liées au but de la personne apprenante. À mesure que la personne apprenante approche du but ou de la transition vers la prochaine étape, les tâches intégrées deviendront probablement plus complexes et comprendront au moins deux des grandes compétences suivantes du cadre du CLAO :

- A. Rechercher et utiliser de l'information
- B. Communiquer des idées et de l'information
- C. Comprendre et utiliser des nombres
- D. Utiliser la technologie numérique
- E. Gérer l'apprentissage
- F. S'engager avec les autres

Voici les questions à poser :

- « Quelles grandes compétences jouent un rôle important pour l'atteinte du but ou la transition? »
- « Quel niveau de complexité de la tâche est-il approprié à cette personne apprenante? »

**Formateur ou formatrice :** La personne apprenante est extrêmement timide et a tendance à éviter de parler aux autres. Étant donné que la programmation pour les crédits cible davantage le travail en groupe, les tâches liées à la grande compétence *B. Communiquer des idées et de l'information*, et la grande compétence *F. S'engager avec les autres* seraient un bon point de départ. Nous commencerons par des tâches de niveau 1 du cadre du CLAO.

**ÉTAPE 4 : Sélectionnez un groupe de tâches.** Après avoir déterminé au moins une grande compétence, choisissez-en une pour commencer et examinez ses groupes de tâches. Posez la question suivante : « Lequel de ces groupes de tâches est clairement lié au but de la personne apprenante? » La réponse à cette question vous aidera à sélectionner un groupe de tâches en particulier pour concevoir une tâche.

**Formateur ou formatrice :** La personne apprenante et moi-même avons sélectionné la grande compétence *B. Communiquer des idées et de l'information* et le groupe de tâches *B1. Interagir avec les autres*.

**ÉTAPE 5 : Consultez le cadre du curriculum** pour en apprendre davantage sur les tâches de niveau 1 du cadre du CLAO du groupe de tâches B1. Interagir avec les autres. L'introduction de la grande compétence B. Communiquer des idées et de l'information donne un aperçu des trois niveaux du groupe de tâches B1. Interagir avec les autres et décrit comment les tâches de ce groupe sont utilisées dans la vie. Cette description aide à confirmer la relation entre le groupe de tâches et ce qui est nécessaire pour atteindre le but. L'**aperçu des indicateurs**, les **exemples de tâches** et les **tâches supplémentaires** donnent des idées sur le genre de tâches que vous pouvez élaborer.

**Formateur ou formatrice :** L'introduction de la grande compétence B. *Communiquer des idées et de l'information* indique que le groupe de tâches B1. *Interagir avec les autres* porte sur les façons dont les adultes se rassemblent pour échanger de l'information, expliquer des idées et en discuter, et échanger des opinions — ce qui confirme que j'ai établi une bonne relation entre B1. *Interagir avec les autres* et le but à court terme de la personne apprenante.

**L'aperçu des indicateurs** pour le groupe de tâches B1. Interagir avec les autres est « participer à de brèves interactions pour échanger de l'information avec une seule autre personne ». Cet aperçu donne une idée des caractéristiques appropriées d'une tâche de niveau 1 du cadre du CLAO — une brève interaction avec une seule autre personne.

Les genres d'interactions décrits sont appropriés aux interactions de niveau 1 du cadre du CLAO — échanger des renseignements, donner des directives, indiquer le chemin et donner ses préférences. La personne apprenante et moi-même sommes d'accord que sa tâche devrait consister à donner des directives.

**ÉTAPE 6 : Consultez les descripteurs des tâches** pour connaître les critères qui déterminent le niveau de complexité de la tâche. Le fait d'examiner les descripteurs des tâches aux trois niveaux vous permet d'apprécier davantage les différences dans la complexité des tâches et vous aide à faire en sorte que la tâche que vous élaborerez corresponde constamment aux critères appropriés.

**Formateur ou formatrice :** Les descripteurs des tâches ont indiqué les principaux critères d'une tâche de niveau 1 du cadre du CLAO : Dire à un pair comment se rendre au laboratoire informatique. Je sais que cette tâche serait appropriée parce qu'elle correspond à la majorité des critères.

Critère	Rempli?	Comment le savez-vous?
La tâche a une portée limitée ;	√	Les directives comprennent quelques étapes simples, notamment, tournez à droite, descendez, tournez à gauche et trouvez l'indication sur la porte.
elle concerne une seule autre personne ;	√	Seulement une personne est concernée.

Critère	Rempli?	Comment le savez-vous?
elle est brève ;	√	La tâche comprend seulement quelques directives.
elle s'adresse à un public familier ;	√	La personne apprenante connaît l'autre personne.
elle comporte du contenu concret et familier ;	√	La personne apprenante sait déjà comment se rendre au laboratoire informatique.
elle a un objet très explicite ;		L'objet est clair, mais implicite
elle est informelle.	√	Dans la vraie vie, la tâche ferait probablement partie d'une conversation informelle.

**ÉTAPE 7 : Vérifiez les descripteurs du rendement** pour déterminer ce qui constitue une bonne exécution de la tâche et pour approfondir votre compréhension de la complexité de la tâche. Les descripteurs du rendement peuvent aussi donner des idées d'activités d'apprentissage.

**Formateur ou formatrice :** Les descripteurs du rendement m'ont donné des idées pour la programmation et l'évaluation.

<b>Tâche : Dire à un pair comment se rendre au laboratoire informatique</b>		
<b>Descripteurs du rendement</b>	<b>Ce qu'il faut déterminer dans l'exécution de la tâche par la personne apprenante</b>	<b>Activités et stratégies d'apprentissage</b> (verbales dans la mesure du plus possible)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• communique de l'information sur des sujets familiers ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La personne apprenante sait-elle comment se rendre au laboratoire informatique?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire un remue-méninges avec les personnes apprenantes pour dresser une liste des demandes de chemin fréquentes. Inclure des endroits dans le centre d'apprentissage et à proximité.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• montre qu'elle est consciente des facteurs (différences sociales, linguistiques et culturelles) influençant les interactions dans de brefs échanges avec les autres ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La personne apprenante peut-elle modifier son exécution pour tenir compte des différences? Par exemple, peut-elle utiliser de nouveaux termes ou changer son débit?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter des différences sociales, culturelles et linguistiques dont il faut tenir compte lorsque l'on communique avec d'autres; utiliser des jeux de rôle pour modéliser les différences.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• choisit un langage approprié dans des échanges ayant un objet clairement défini ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La personne apprenante emploie-t-elle un ton respectueux qui révèle un intérêt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander à la personne apprenante d'observer ses interactions et celles des autres (à la cafétéria, au centre commercial, etc.) et d'en rendre compte.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• participe à des échanges courts et simples ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La personne apprenante peut-elle s'engager à l'aise dans des échanges courts et simples?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander à la personne apprenante de travailler avec un partenaire à un exercice de questions-réponses tirées d'un chapeau pour se pratiquer à participer à des échanges courts et simples.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• donne des consignes ou des directives courtes et simples ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La personne apprenante donne-t-elle des directives qui ont une suite logique?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À l'aide de bons et de mauvais exemples, démontrer l'importance des suites lorsqu'on donne des directives.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• parle ou s'exprime par signes de façon claire, nette et précise ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La personne apprenante articule-t-elle ou s'exprime-t-elle par signes de façon claire?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À l'aide de bons et de mauvais exemples, démontrer l'importance de l'articulation ou de l'expression par signes claires ; demander à la personne apprenante de lire à haute voix ou de s'exprimer par signes.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• répète ses propos ou pose des questions pour confirmer la compréhension ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La personne apprenante peut-elle clarifier les directives si ses pairs posent des questions?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire un remue-méninges avec les personnes apprenantes afin de trouver des stratégies pour confirmer la compréhension dans des conversations quotidiennes. Utiliser des jeux de rôle pour pratiquer différentes stratégies.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilise et interprète des indices non verbaux, p. ex., le langage corporel, les expressions faciales et les gestes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La personne apprenante répond-elle au langage corporel ou aux expressions faciales?</li> <li>• La personne apprenante peut-elle expliquer ce qu'elle remarque dans le langage corporel ou les expressions faciales des autres?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des photos ou des séquences télévisées muettes pour aider les personnes apprenantes à interpréter les expressions faciales et les gestes.</li> <li>• Leur demander d'élaborer un vocabulaire pour décrire les expressions et faire un simple questionnaire sur l'intelligence émotionnelle.</li> </ul>

## Ressources pour aider à la sélection et à l'élaboration de tâches

Le cadre du curriculum et d'autres outils du cadre du CLAO offrent d'importantes mesures de soutien pour un programme axé sur les tâches. Vous avez accès à la majorité de ces ressources à la page « Comprendre le cadre du CLAO » du site Web du cadre du CLAO (<http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/oalcf/framework.html>).

### 1. Exemples de tâches

Des exemples de tâches ont été élaborés pour chaque groupe de tâches de chaque grande compétence du cadre du curriculum. Les exemples de tâches font ce qui suit :

- illustrent comment reconnaître dans chacune des tâches les indicateurs, les descripteurs des tâches et les descripteurs du rendement à chacun des trois niveaux ;
- ont une portée limitée et ciblent un seul niveau d'indicateurs ;
- représentent les tâches de fin de niveau.

### Comment les exemples de tâches aident-ils?

Quand vous sélectionnez ou créez des tâches, les exemples de tâche peuvent aider à confirmer les décisions que vous avez prises sur ce qui suit :

- pour situer la tâche dans les grandes compétences et les groupes de tâches ;
- sur le niveau de complexité de la tâche ;
- pour trouver des tâches semblables ou connexes ;
- sur la relation entre la tâche et la voie.

## 2. Tâches supplémentaires

Les tâches supplémentaires sont organisées selon la culture et la langue (anglophones, francophones, autochtones et personnes Sourdes et malentendantes), la grande compétence et le niveau de complexité des tâches. Ces tâches décrivent ce que la personne apprenante est en mesure de faire à l'intérieur d'un niveau. Elles comprennent des notes sur les considérations culturelles de chacun des quatre groupes culturels et linguistiques. Vous trouverez le document *Tâches supplémentaires* à la page « Comprendre le cadre du CLAO » du site Web du cadre du CLAO (<http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/oalcf/framework.html>).

### Comment les tâches supplémentaires aident-elles?

Quand vous cherchez d'autres idées de tâches liées à une grande compétence, à un groupe de tâches, à un niveau de complexité ou à un groupe culturel, les tâches supplémentaires et les notes sur les considérations culturelles offrent une excellente orientation.

## 3. Tâches intégrées

Les tâches intégrées sont des tâches multicouches qui comprennent des grandes compétences, des groupes de tâches et des tâches à divers niveaux de complexité. Une tâche intégrée peut toutefois être facilement décomposée en ses tâches et composantes, chacune représentant un important fragment d'apprentissage.

Les tâches intégrées donnent aux personnes apprenantes l'occasion de mettre en pratique un large éventail de savoirs, savoir-faire et savoir-être de façon à refléter leur utilisation authentique. Voici des exemples de tâches intégrées :

- planifier un voyage de camping pour la famille ;
- se préparer à une entrevue d'emploi ;
- monter un présentoir au centre communautaire local pour promouvoir la lecture en famille ;
- composer un portfolio d'information en vue de l'inscription à un programme de formation en apprentissage ;
- se préparer à une évaluation de reconnaissance des acquis (RDA) ;
- établir un système de classement pour organiser les factures et les documents importants du ménage.

Étant donné que les tâches intégrées comprennent plusieurs couches et plusieurs tâches, il est très complexe d'en déterminer le niveau selon le cadre du CLAO et de les évaluer de façon normalisée. Elles jouent toutefois un rôle très important pour convaincre les personnes apprenantes qu'elles progressent ou qu'elles sont prêtes à quitter le programme de littératie et à faire la transition vers la prochaine étape.

### Comment les tâches intégrées montrent-elles la progression de la personne apprenante?

Les tâches intégrées peuvent servir tout au long du programme de la personne apprenante comme moyen d'organiser l'apprentissage et de reconnaître la progression. Il est possible de décomposer les diverses composantes des tâches intégrées en plus petites tâches, qui de leur côté peuvent devenir l'objet de la formation quotidienne. Une tâche intégrée composée de petites tâches et d'activités d'apprentissage connexes représente un moyen convivial pour la personne apprenante de décrire les éléments de programme de son plan d'apprentissage. La capacité de la personne apprenante d'accomplir une tâche intégrée liée à son but à court terme constitue un bon indicateur qu'elle a atteint son but et qu'elle est prête pour la transition.

Certaines personnes apprenantes ont de la difficulté à accomplir des tâches aux niveaux les plus bas et doivent se concentrer surtout sur l'acquisition d'habiletés de base. Or, les tâches qui reflètent le but à court

terme et l'atteinte du but peuvent être des tâches simples qu'il est possible de décomposer en composantes afin de concentrer sur l'acquisition d'habiletés.

#### 4. Tâches intégrées par voie

Les tâches dans la réalité ne sont pas toujours des activités simples ciblées. De nombreuses tâches exigent une combinaison de grandes compétences et de groupes de tâches pour permettre à la personne apprenante de les réussir. La page « Objectif du cadre du CLAO » du site Web du cadre du CLAO donne cinq exemples de tâches intégrées que vous pouvez accomplir, une pour chaque voie. Ces *Tâches intégrées par voie* (<http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/oalcf/purpose.html>) donnent des exemples significatifs qui indiquent comment mettre les tâches en correspondance avec les grandes compétences et les groupes de tâches du cadre du curriculum pour élaborer des activités d'apprentissage dans un programme axé sur les tâches. Elles montrent aussi comment divers groupes de tâches appartenant à différentes grandes compétences fonctionnent ensemble de façon intégrée.

Chacune des cinq tâches intégrées par voie comporte une introduction, une description de la principale grande compétence et du principal groupe de tâches concernés, des grandes compétences et des groupes de tâches connexes et des suggestions activités.

#### 5. Tâches jalons

Les tâches jalons de chaque voie seront prêtes en 2012. Elles seront un indicateur clé de la progression des personnes apprenantes vers l'atteinte de leur but à des fins de responsabilisation. Voilà pourquoi les tâches jalons et les activités d'évaluation seront normalisées. Les formateurs ou formatrices et personnes apprenantes, travailleront ensemble au début du programme afin de choisir les tâches jalons que la personne apprenante devra accomplir pour démontrer sa progression vers l'atteinte du but qu'elle s'est fixé. Les tâches jalons sélectionnées seront comprises dans le plan d'apprentissage de la personne apprenante et constitueront un élément qui permettra d'éclairer la planification du programme.

##### Comment les tâches jalons aideront-elles?

Les tâches jalons fourniront aux formateurs et formatrices un moyen juste, significatif et compréhensible d'évaluer et de communiquer la progression de la personne apprenante vers l'atteinte de son but. La programmation axée sur les tâches permettra aux personnes apprenantes de s'exercer et de se préparer chaque jour à ce genre d'évaluation.

## Prestation de formation intégrée

Le programme d'AFB ne comprend pas une seule bonne approche pour la planification de contenu et la prestation de programme. Le diagramme suivant présente toutefois plusieurs éléments éventuels et une façon possible de les ordonner pour la prestation d'un programme axé sur les tâches. Ce diagramme ne sert qu'à donner des idées et ne se veut pas normatif. Dans l'exemple qui suit, la personne apprenante a établi un but à court terme, et le formateur ou la formatrice et elle-même ont convenu d'une tâche sur laquelle se concentrer pour la formation.



## Répondre aux autres besoins de la personne apprenante

Nous avons établi dans la section Processus d'évaluation axée sur le but que la personne apprenante peut avoir d'autres besoins pour réussir à faire la transition après le programme de littératie — besoins pour lesquels l'organisme de prestation de services d'AFB ne peut rien. Obtenir un permis de conduire, par exemple, peut être un besoin pour la personne apprenante dont le but est de travailler dans l'industrie des transports, ce qui échappe au mandat du programme d'AFB et est exclu de la compréhension de l'atteinte du but.

Le plan d'apprentissage de la personne apprenante mentionnera cependant les mesures à prendre pour qu'on effectue l'aiguillage ou la coordination des services nécessaire pendant le séjour de la personne apprenante dans le programme d'AFB. Le plan documentera aussi les mesures que l'organisme de prestation de services a prises ou l'aiguillage qu'il a fait en réponse aux autres besoins de la personne apprenante. La coordination des services est une mesure importante de l'efficacité du programme, mais ce n'est pas une mesure de l'atteinte du but.

## Comment évaluer la progression de la personne apprenante dans un programme axé sur les tâches

Dans un programme axé sur les tâches, les formateurs et formatrices voudront déterminer si les personnes apprenantes peuvent utiliser ou non les habiletés et les grandes compétences acquises dans le programme d'AFB et demanderont aux personnes apprenantes d'accomplir des tâches concrètes liées à leur but. L'évaluation axée sur les tâches conduit à un produit ou à une exécution mesurable. Le document *Outils d'évaluation sélectionnés* qui se trouve à la page « Liens entre l'évaluation et le cadre du CLAO » (<http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/oalcf/assessment.html>) du site Web du cadre du CLAO vous donnera des exemples d'outils d'évaluation axée sur les tâches.

## Utilisation de tâches jalons

Le MFCU élabore actuellement des indicateurs de progression, ou tâches jalons, pour l'atteinte des buts. L'atteinte des buts signifie que la personne apprenante a réalisé tout ce qu'elle a indiqué dans son plan d'apprentissage. Le plan reflète ce qui est pertinent aux besoins individuels de chaque personne apprenante et les exigences de son but en matière d'emploi, d'études, de formation ou d'autonomie.

Les tâches jalons fourniront aux personnes apprenantes et aux formateurs et formatrices de l'information concrète sur la progression des personnes apprenantes vers les buts fixés. Les tâches feront ce qui suit :

- refléteront trois niveaux de complexité de tâche pour chaque voie ;
- refléteront ce que les personnes apprenantes sont en mesure de faire à la fin des niveaux ;
- figureront dans le plan d'apprentissage des personnes apprenantes.

Les personnes apprenantes ne sont pas censées accomplir toutes les tâches jalons, mais seulement celles qui sont appropriées à leur voie et qui reflètent ce sur quoi elles doivent se concentrer dans le programme d'AFB. Les tâches jalons ne sont pas non plus censées devenir la somme du programme de la personne apprenante ; elles doivent plutôt appuyer la prestation du programme en éclairant le choix du contenu d'apprentissage et en établissant des critères communs pour suivre la progression de la personne apprenante.

Sélectionnées pour chaque personne apprenante, les tâches jalons serviront aussi d'indicateurs de la progression des personnes apprenantes vers l'atteinte de leur but dans le SGC du SIEO, l'outil que les organismes de prestation de services d'AFB utiliseront pour la gestion active des cas afin de suivre les besoins, les programmes, les mesures de soutien, les réalisations et les résultats des personnes apprenantes en littératie.

## Compréhension des approches axées sur les tâches et sur les habiletés pour la programmation en littératie

Le document *Comment utiliser les résultats d'apprentissage : Ébauche de validation*<sup>2</sup> de l'AFB de 1998 a aidé les formateurs et formatrices à comprendre l'acquisition d'habiletés en littératie dans trois domaines des cinq niveaux de l'AFB qui correspondaient au programme de la première à la neuvième année de l'Ontario. À l'interne, les formateurs et formatrices pourront continuer à considérer utiles les « Résultats d'apprentissage » et la « Matrice » de l'AFB pour l'interprétation commune de l'acquisition d'habiletés. Le nouveau cadre du curriculum du CLAO vous donne toutefois un moyen de comprendre et de suivre la progression des personnes apprenantes vers l'atteinte de leur but en fonction de l'exécution de tâches liées à leur but.

Certes, l'acquisition d'habiletés est toujours une composante essentielle de la programmation en AFB, mais les nouvelles pratiques de responsabilisation mettent l'accent sur la capacité de la personne apprenante de démontrer l'utilisation accrue de la littératie. Afin de soutenir adéquatement cet accent accru sur l'exécution des tâches, certains programmes d'AFB devront apporter des changements à leur approche d'enseignement de la littératie. Pour déterminer les secteurs où des améliorations sont possibles, examinez les descriptions suivantes des approches de la programmation en littératie axées sur les tâches et sur les habiletés et évaluez ensuite les pratiques de votre programme actuel. L'objectif consiste à tracer le profil des pratiques actuelles

<sup>2</sup> *Working with Learning Outcomes: Validation Draft*; Literacy and Basic Skills Section, Workplace Preparation Branch, Ministry of Training, Colleges and Universities, October 1998

de votre organisme et, le cas échéant, à déterminer comment mieux harmoniser les pratiques actuelles avec l'approche axée sur les tâches.

## Processus du programme qui reflètent une approche axée avant tout sur les tâches ou sur les habiletés

Dans une approche axée sur les tâches	Dans une approche axée sur les habiletés
<ul style="list-style-type: none"> <li>La personne apprenante est évaluée à l'admission, tout d'abord à l'aide d'un éventail d'outils et d'activités d'évaluation axée sur les tâches, comme les démonstrations, et ensuite si nécessaire à l'aide d'activités axées sur les habiletés, qui peuvent comprendre des problèmes de mathématiques, un exercice de compréhension de la lecture et un échantillon de rédaction. L'évaluation d'admission donne une idée de la capacité de la personne apprenante à utiliser ses habiletés et ses grandes compétences actuelles en littératie à certains niveaux de complexité des tâches selon le cadre du CLAO.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La personne apprenante est évaluée à l'admission pour déterminer ses habiletés et ses capacités actuelles. Les outils et méthodes d'évaluation peuvent comprendre des démonstrations, des feuilles de calcul, un exercice de compréhension de la lecture et un échantillon de rédaction. Les habiletés de la personne apprenante en lecture, en rédaction et en calcul sont déterminées à l'aide des niveaux d'AFB. L'évaluation d'admission donne une idée des habiletés qu'a la personne apprenante.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Avec l'aide du formateur ou de la formatrice, la personne apprenante choisit une voie (but à long terme) et un but à court terme pour son apprentissage. Le formateur ou la formatrice analyse ensuite le but à court terme pour déterminer les principales grandes compétences en jeu, les tâches sous-jacentes et les niveaux de complexité des tâches selon le cadre du CLAO. Le formateur ou la formatrice cherche les savoirs, savoir-faire et savoir-être sous-jacents nécessaires pour réussir les tâches.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avec l'aide du formateur ou de la formatrice, la personne apprenante établit les buts à court et à long terme pour son apprentissage. Les buts de la personne apprenante sont analysés pour déterminer les habiletés sous-jacentes et leur niveau d'AFB.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le formateur ou la formatrice travaille avec la personne apprenante à élaborer son plan d'apprentissage, qui comprend le but à court terme et les tâches précises à accomplir pour l'atteindre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le formateur ou la formatrice travaille avec la personne apprenante à élaborer son plan d'apprentissage, qui comprend son but à court terme et le niveau d'AFB des habiletés à acquérir pour atteindre le but.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>La planification du contenu commence et prend fin avec les tâches liées au but. On sélectionne ou élabore des activités d'apprentissage quotidiennes pour appuyer l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'exécution de chaque tâche précise et d'autres tâches semblables au même niveau de complexité ou à un niveau moindre (niveaux du cadre du</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La planification du contenu commence au point de départ de la personne apprenante dans le continuum d'acquisition d'habiletés et prend fin lorsqu'elle arrive au niveau d'habileté d'AFB nécessaire à l'atteinte de son but. Les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage sont fondées sur les besoins particuliers de la personne apprenante et sur la banque de ressources</li> </ul>

Dans une approche axée sur les tâches	Dans une approche axée sur les habiletés
<p>CLAO). On inclut aussi d'autres tâches liées au but pour la pratique.</p>	<p>d'enseignement du formateur ou de la formatrice.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le formateur ou la formatrice intègre des ressources sélectionnées provenant de diverses sources pour enseigner les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires et pour renforcer l'exécution des tâches.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pour la démonstration à venir, le formateur ou la formatrice recueille des échantillons et du matériel authentique qui sont pertinents au but de la personne apprenante et qui exigent des habiletés de lecture, de rédaction et de calcul.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Des activités de renforcement des habiletés sont présentées si le manque d'éléments d'habiletés nuit à la réussite des tâches. Dès que possible, on ramène l'attention sur l'exécution des tâches, et la personne apprenante continue les activités axées sur les tâches et accomplit des tâches jusqu'à ce qu'elle ait atteint son but.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>À mesure que la personne apprenante acquiert les habiletés nécessaires, le formateur ou la formatrice présente du matériel authentique lié au but et des activités de tâches qui montrent l'amélioration des habiletés de la personne apprenante. On sélectionne habituellement les tâches selon leur capacité de démontrer l'acquisition d'habiletés précises à des niveaux d'AFB donnés.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le formateur ou la formatrice suit la progression grâce à l'évaluation continue de l'exécution de tâches liées au but par la personne apprenante. À mesure que la personne apprenante accomplit des tâches plus complexes, la progression vers la satisfaction des exigences du but devient évidente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le formateur ou la formatrice surveille l'acquisition d'habiletés grâce à l'évaluation continue, qui peut comprendre des questionnaires, des tests, des examens et des démonstrations.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Les tâches liées au but de la personne apprenante permettent de mesurer et de suivre sa progression. On reconnaît que le but est atteint lorsque la personne apprenante réussit toutes les tâches qui figurent dans son plan d'apprentissage.</li> <li>En 2012, des tâches jalons seront établies pour chaque voie et permettront de communiquer de façon normalisée la progression de la personne apprenante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les démonstrations permettent de mesurer et de suivre la progression de la personne apprenante. Les résultats sont axés sur les résultats d'apprentissage pendant l'activité de démonstration et indiquent la progression réalisée à l'intérieur et entre les niveaux d'AFB. On reconnaît que le but est atteint lorsque la personne apprenante démontre les habiletés aux niveaux d'AFB indiqués dans son plan d'apprentissage.</li> </ul>

## Acquisition d'habiletés selon une approche axée sur les tâches

Les tâches reposent sur une solide base d'éléments d'habiletés. Ces éléments d'habiletés, parfois appelés aptitudes scolaires, sont les habiletés précises que la personne apprenante acquiert pendant le continuum d'acquisition d'habiletés. Ces habiletés permettent de maîtriser, par exemple, la lecture, la rédaction ou le calcul. La « Matrice » qui se trouve à l'annexe du document *Comment utiliser les résultats d'apprentissage : ébauche de validation* contient une liste des aptitudes scolaires décrites dans l'ensemble des cinq niveaux d'AFB utilisés par l'approche axée sur les résultats d'apprentissage.

Les habiletés sont essentielles à la bonne exécution de la multitude de tâches que l'adulte accomplit. Dans presque chaque situation, la réussite des tâches dépend de certaines connaissances préalables nécessaires, d'une bonne compréhension des attentes liées aux savoir-être appropriés et de la maîtrise des habiletés sous-jacentes. Les habiletés et les tâches sont liées, elles vont de pair. Les habiletés permettent d'accomplir les tâches; les tâches permettent d'atteindre le but.

### Les tâches ou les habiletés — lesquelles viennent en premier?

Dans la programmation axée sur les tâches, les tâches liées au but viennent toujours en premier. Quand les personnes apprenantes choisissent leur voie, l'évaluation axée sur les tâches indique le genre de tâches et les niveaux de complexité (niveaux du cadre du CLAO) des tâches pour le programme de la personne apprenante. Les formateurs et formatrices sélectionneront des tâches qui semblent appropriées aux premières étapes. Si l'exécution des tâches par la personne apprenante révèle une lacune dans ses habiletés sous-jacentes, la personne apprenante et vous-même mettez la tâche de côté pour travailler aux habiletés. Vous donnez l'enseignement et les activités d'acquisition d'habiletés nécessaires, sans oublier de mentionner les répercussions positives de l'acquisition d'habiletés sur leur utilisation. C'est toujours une question de passer des tâches aux habiletés pour revenir aux tâches.

## Équilibre entre les tâches et les habiletés

Les choix portant sur le temps approprié à consacrer à l'acquisition d'habileté et à l'exécution de tâches varient d'un programme à l'autre. Certains éléments peuvent toutefois avoir une incidence sur vos choix, notamment les suivants :

- la voie de la personne apprenante ;
- le niveau de compétence de la personne apprenante ;
- la programmation ciblée.

La **voie de la personne apprenante** indique où celle-ci veut aller – ou vers où elle veut faire la transition – après son programme de littératie. Par exemple, si le but à long terme de la personne apprenante est lié à la formation en apprentissage, aux études secondaires ou aux études postsecondaires, elle devra se concentrer en particulier sur l'acquisition d'habiletés pour être en mesure de répondre aux exigences du prochain milieu d'apprentissage supérieur. Les points suivants permettront d'établir un bon équilibre entre les activités d'acquisition d'habiletés et les activités axées sur les tâches pour les personnes apprenantes qui s'orientent vers les études ou la formation :

- les habiletés et les connaissances préalables que la personne apprenante a déjà acquises ;
- les connaissances et les habiletés qu'il faudra acquérir pendant la période allouée ;
- le temps que la personne apprenante peut consacrer au programme ;
- le rythme d'apprentissage de la personne apprenante ;

- l'importance relative des tâches précises pour la réussite globale dans le prochain milieu d'apprentissage ;
- les connaissances, la compréhension et la maîtrise des tâches qui favorisent le succès de la personne apprenante.

En revanche, la personne apprenante dont le but à long terme est l'autonomie ou l'emploi consacrerait probablement davantage de temps aux activités axées sur les tâches.

Le **niveau de compétence de la personne apprenante** peut être un autre élément déterminant. Lors de l'évaluation d'admission, il est possible que vous constatiez des lacunes dans les habiletés de la personne apprenante en examinant l'exécution des tâches. Si la personne apprenante a de la difficulté à accomplir des tâches à des niveaux de complexité de base (niveaux du cadre du CLAO), c'est peut-être parce qu'il lui manque des habiletés en particulier. Vous pouvez décider dans ce cas d'utiliser un outil d'évaluation axée sur les habiletés pour obtenir des renseignements détaillés sur les habiletés de la personne apprenante. Dans le cas des personnes apprenantes qui travaillent à des niveaux de littératie plus faibles, vous réserverez beaucoup de temps à l'établissement d'une bonne base d'habiletés, mais les tâches joueront toujours un rôle important. Les habiletés soutiennent toujours les tâches. Ainsi, même à des niveaux de base, les tâches authentiques donneront un sens à l'acquisition d'habiletés et fourniront des données concrètes à la personne apprenante sur sa progression vers l'atteinte de son but.

**La programmation ciblée**, élaborée pour répondre à des besoins particuliers dans la communauté, est le troisième élément déterminant de la proportion de temps consacré aux habiletés comparativement à celui consacré aux tâches. Les programmes qui annoncent l'amélioration des habiletés à une fin précise insisteront naturellement sur l'acquisition d'habiletés, même si un objectif a été établi. Les petits cours offerts en ligne ou sur papier pour préparer les personnes apprenantes à un cours de formation générale ou améliorer une habileté pour un contexte de travail en particulier sont des exemples de programmation ciblée qui peut insister sur l'acquisition d'habiletés.

Les programmes qui s'adressent aux clients intéressés à un emploi déterminé ou à une formation propre à l'emploi organisent habituellement le programme de cours selon diverses tâches nécessaires à cet emploi. Il y a de nombreux exemples de modules qui préparent les personnes apprenantes à des emplois en particulier, notamment, celui d'aide dans un métier spécialisé, de préposé aux services de soutien à la personne ou de commis à la vente au détail.

*Les liens du présent guide étaient valides le 1<sup>er</sup> mars 2011.*