

Introduction au cadre du curriculum

le ministère de la Formation, des Collèges et des Universités de l'Ontario
mars 2011



Un peu de contexte

Le terme « cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO) » renvoie à toutes les caractéristiques de la prestation de programmes axés sur les grandes compétences, notamment :

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

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.

En quoi consiste le cadre du curriculum dans le contexte du CLAO?

Un cadre de curriculum établit le contenu d'apprentissage au sein d'un système au moyen d'un ensemble établi de principes d'organisation. Dans le contexte du CLAO, le cadre du curriculum utilise des grandes compétences, soit de grandes catégories génériques regroupant les capacités des personnes apprenantes, pour organiser l'ensemble de l'apprentissage dispensé dans le programme d'Alphabétisation et de formation de base (AFB), le système ontarien de littératie des adultes. L'objectif principal du nouveau cadre du curriculum consiste à mettre en évidence les savoirs, savoir-faire et savoir-être dont les personnes apprenantes adultes ont besoin pour soutenir leur pleine participation au travail, dans la communauté et dans des situations d'apprentissage.

L'approche axée sur les grandes compétences du cadre du curriculum aide les formateurs et formatrices et les personnes apprenantes à clarifier les relations entre l'amélioration de la littératie et les tâches concrètes que les personnes apprenantes accomplissent au travail, en milieu d'apprentissage et dans la communauté. Cette approche étend l'enseignement de la littératie au-delà de l'acquisition d'habiletés précises et se concentre plutôt sur l'interaction entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être correspondant aux besoins, aux buts et aux intérêts des personnes apprenantes.

Qu'est-ce qui a guidé l'élaboration du cadre du curriculum?

Les six principes suivants ont guidé l'élaboration du cadre du curriculum :

1. **Répondre d'abord et avant tout aux besoins des personnes apprenantes.** Le modèle axé sur les grandes compétences permet d'élaborer une programmation efficace et significative afin de répondre aux besoins complexes et changeants des personnes apprenantes. En utilisant des grandes compétences indépendantes du contexte, le cadre du curriculum permet aux personnes apprenantes de travailler à atteindre le but qu'elles se sont fixé et, si elles le souhaitent, de changer de but à mi-chemin de leur programme d'apprentissage. Le cadre du curriculum appuie aussi le transfert de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations concrètes, ce qui

permet aux personnes apprenantes d'établir des relations claires entre ce qu'elles apprennent en milieu d'apprentissage et la façon de l'utiliser en dehors du programme d'AFB.

2. **Faciliter la tâche des formateurs et formatrices.** Ce principe reconnaît le rôle important que jouent les formateurs et formatrices dans le soutien offert aux personnes apprenantes pour l'atteinte de leurs buts. Le cadre du curriculum est conçu de façon à expliciter les objectifs d'apprentissage grâce aux tâches qu'il utilise et à fournir des indications claires permettant aux formateurs et formatrices de sélectionner du contenu approprié dans leur travail auprès des personnes apprenantes.
3. **Être approprié et accessible pour les personnes apprenantes ainsi que les formateurs et formatrices ayant différents besoins culturels.** Ce principe reconnaît que les personnes apprenantes dans les programmes de littératie ont divers besoins culturels et linguistiques. Fondé sur les tâches que les personnes apprenantes doivent être en mesure d'accomplir à la fin de leur programme de littératie, le cadre du curriculum tient compte des contextes culturels et linguistiques où les tâches doivent être accomplies, afin de privilégier le type d'intervention andragogique nécessaire pour aider toutes les personnes apprenantes à atteindre leurs buts.
4. **Rendre compte au public.** Ce principe reconnaît que les organismes de prestation de services d'AFB ont la responsabilité d'offrir de la programmation efficace. Le cadre du curriculum est conçu de façon à permettre au public, aux bailleurs de fonds et aux autres intervenants de comprendre facilement ce qu'offre le programme d'AFB.
5. **Reposer sur une fondation théorique solide et déterminée, conforme à l'andragogie.** Ce principe reconnaît l'importance qu'il faut accorder à l'andragogie dans les programmes de littératie. Le cadre du curriculum est conforme aux théories actuelles d'apprentissage chez l'adulte, aux théories d'acquisition de la langue, de la littératie et de la numératie, ainsi qu'aux théories de complexité des tâches et des textes.
6. **Être clair pour les personnes apprenantes, les formateurs et formatrices en littératie, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) et d'autres intervenants.** Ce principe reconnaît que le langage peut servir à la fois à inclure et à exclure. Tout au long du processus d'élaboration et de documentation, l'équipe de conception s'est efforcée d'employer un langage clair afin de produire un cadre du curriculum accessible.

Le cadre du curriculum s'inspire de cadres et de curriculums existants utilisés au Canada, notamment :

- le *Projet de recherche sur les compétences essentielles*;
- le cadre du curriculum *Manitoba Stages of Learning*;
- les *Niveaux de compétence linguistique canadiens*.

Il s'est aussi inspiré de cadres de curriculum utilisés à l'étranger et plus précisément des suivants :

- le cadre *Australian Core Skills Framework*;
- les curriculums *Adult Literacy Core Curriculum* et *Adult Numeracy Core Curriculum* de l'Angleterre;
- les normes *Equipped for the Future* des États-Unis.

Quelles sont les caractéristiques du cadre du curriculum?

Le cadre du curriculum organise le contenu d'apprentissage en *grandes compétences* et décrit le niveau de compétence des personnes apprenantes au moyen de *trois niveaux de rendement*. Les *tâches* et les caractéristiques qui contribuent à leur complexité constituent aussi des caractéristiques clés du cadre du curriculum.

Grandes compétences

Prises conjointement, les six grandes compétences couvrent l'ensemble des façons dont les personnes apprenantes devront utiliser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être après avoir atteint leur but. En ce sens, les grandes compétences du cadre du CLAO s'étendent au-delà des concepts traditionnels étroits de la lecture, de la rédaction et du calcul. Elles permettent d'intégrer les compétences intellectuelles et interpersonnelles, ainsi que les savoir-être qui aident les personnes apprenantes à transférer leurs habiletés de façon à réussir au travail, dans la communauté et dans d'autres contextes d'études et de formation.

Dans une approche axée sur les grandes compétences, l'interaction entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être, ainsi que la compréhension qu'ont les personnes apprenantes de la façon d'utiliser leurs habiletés, contribue à leur capacité d'accomplir des tâches. L'apprentissage axé sur les grandes compétences définit le succès de nombreuses manières, mais la clé réside toujours dans la capacité des personnes apprenantes de démontrer leur succès par rapport aux normes établies par le cadre du curriculum.

Établissement des grandes compétences

Pour établir les grandes compétences, l'équipe de conception a fait la synthèse des réponses fournies par les organismes ontariens de prestation de services de littératie à la question suivante : « *Qu'est-ce que les personnes apprenantes devraient apprendre dans les programmes de littératie?* ». Ensuite, les membres de l'équipe représentant les intérêts des personnes apprenantes anglophones, francophones, autochtones, et Sourdes et malentendantes, ainsi que des représentants d'organismes de prestation de services en milieu communautaire, scolaire et collégial, ont répertorié des grandes compétences chacun de leur côté. En discutant, l'équipe s'est ensuite entendue sur l'ensemble de grandes compétences qui formerait le cadre.

Groupes de tâches

Les groupes de tâches servent à organiser le contenu de chaque grande compétence. Ils établissent des liens entre les grandes compétences générales et l'élaboration de programmes, et facilitent la détermination de ce qu'une personne apprenante est capable de faire ou non. Pris conjointement, les groupes de tâches décrivent l'ensemble du contenu de chaque grande compétence. Ils ne suivent aucune hiérarchie implicite, puisqu'il est possible de les enseigner ou y puiser dans n'importe quel ordre, selon le but et les besoins des personnes apprenantes.

Établissement des groupes de tâches

Afin d'établir des groupes de tâches, l'équipe de conception a recueilli et trié des exemples d'activités d'apprentissage jugés appropriés et représentatifs pour tous les organismes de prestation de services de littératie et tous les contextes d'apprentissage faisant partie du système de littératie des adultes de l'Ontario.

Tâches

Les tâches et les caractéristiques qui contribuent à leur complexité constituent une partie importante du cadre du curriculum. Les tâches sont des activités dotées d'un objectif, qui regroupent des savoirs, savoir-faire et savoir-être de façons tout à fait particulières. Lorsqu'elles sont démontrées avec succès, les tâches montrent aux formateurs et formatrices et aux personnes apprenantes comment transférer l'apprentissage dans des activités réalisées au travail, à la maison et dans la communauté.

Le cadre du curriculum appuie une approche axée sur les tâches en aidant les adultes à établir des relations entre ce qu'ils apprennent en milieu d'apprentissage et la façon de transférer leurs savoirs et savoir-faire dans leurs activités quotidiennes. Si les six grandes compétences fournissent une structure d'organisation globale, le fait que le cadre du curriculum soit axé sur les tâches aide les formateurs et formatrices à déterminer comment dispenser et évaluer l'apprentissage.

Élaboration des tâches

Les membres de l'équipe de conception représentant les intérêts des personnes apprenantes provenant des quatre groupes culturels et des trois secteurs de prestation ont donné des idées de tâches chacun de leur côté pour veiller à ce que l'ensemble de la prestation de la littératie soit représentée dans le cadre du curriculum au sein du CLAO.

Niveaux de rendement

Le cadre du curriculum utilise trois niveaux pour décrire l'amélioration de la capacité qu'ont les personnes apprenantes d'accomplir des tâches. Ces trois niveaux sont fondés sur les mêmes facteurs qui déterminent la complexité aux niveaux 1, 2 et 3 des compétences essentielles. En général, ce sont les deux facteurs suivants qui déterminent la complexité dans le cadre du curriculum :

- les descripteurs des tâches, soit les caractéristiques des tâches elles-mêmes;
- les descripteurs du rendement, soit les caractéristiques du rendement que l'on attend des personnes apprenantes à la fin d'un niveau donné.

Pour comprendre le niveau de rendement, il faut toujours interpréter ces deux facteurs ensemble. Il est très possible que le niveau de compétence des personnes apprenantes varie d'une grande compétence à l'autre et d'un groupe de tâches à l'autre.

Le tableau qui suit résume les caractéristiques de complexité des tâches utilisées dans le cadre du curriculum :

Descripteurs	Niveau 1 → Niveau 2 → Niveau 3
Les descripteurs des tâches décrivent les caractéristiques des tâches à la fin d'un niveau donné.	Les tâches gagnent en complexité dans les conditions suivantes : • elles ne sont pas bien définies; • elles exigent plus d'étapes; • elles peuvent être accomplies de plus d'une façon, surtout lorsqu'elles n'ont pas de procédure établie; • elles contiennent des éléments non familiers (p. ex., contexte et vocabulaire); • elles comportent des textes et des documents multiples ou complexes.
Les descripteurs du rendement sont les caractéristiques attendues du rendement des personnes apprenantes à la fin d'un niveau donné.	Plus les personnes apprenantes accomplissent des tâches complexes, plus elles sont en mesure de faire ce qui suit : • faire des déductions pour déterminer les exigences des tâches; • transférer leur expérience et leurs connaissances préalables afin d'accomplir des tâches non familières; • gérer des tâches comportant des éléments non familiers; • trouver différentes façons d'accomplir les tâches; • trouver, intégrer et analyser de l'information; • faire des essais et résoudre des problèmes pour obtenir les résultats voulus.

Cadre du curriculum du CLAO et cadre des compétences essentielles

Comme les compétences essentielles, le cadre du curriculum du CLAO s'intéresse aux façons dont les gens utilisent leurs capacités pour accomplir des tâches à l'extérieur du milieu d'apprentissage. Lorsque les savoirs traités dans le cadre du curriculum coïncident avec les domaines des compétences essentielles, les descripteurs des tâches correspondent aux niveaux 1, 2 et 3 des compétences essentielles. Dans les cas où les compétences essentielles n'offraient pas d'échelle de complexité appropriée, on a soit établi des caractéristiques de complexité de tâches semblables pour décrire les tâches sur une échelle de 1 à 3, soit jugé que les tâches étaient appropriées pour toutes les personnes apprenantes, peu importe leur niveau de compétence.

Le cadre du curriculum se distingue du cadre des compétences essentielles en ce sens que son objectif principal consiste à appuyer l'apprentissage des adultes. Pour ce faire, il s'écarte des neuf compétences essentielles établies par le cadre des compétences essentielles pour adopter plutôt un système qui organise et définit l'apprentissage en fonction de grandes compétences et de groupes de tâches.

L'échelle des compétences essentielles décrit cinq niveaux de complexité des tâches, mais le cadre du curriculum en aborde les trois premiers. On a décidé d'inclure seulement les niveaux 1, 2 et 3 en se fondant sur les constatations de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), qui indiquent que les adultes ayant des habiletés de niveau 3 peuvent répondre à la plupart des exigences

de la vie quotidienne en matière de compétences essentielles et peuvent transférer leur apprentissage plus facilement d'un contexte à l'autre. À des fins de programmation, les formateurs et formatrices peuvent décider d'accomplir des tâches qui se situent au-delà du niveau 3 avec leurs personnes apprenantes. Toutefois, le centre d'intérêt du cadre du curriculum du CLAO demeure les trois niveaux qui correspondent aux besoins en littératie et en numératie de base.

Cadre du curriculum du CLAO et niveaux d'AFB

Les niveaux du **cadre du curriculum ne s'alignent pas parfaitement sur les niveaux d'AFB étant donné que ces derniers organisent l'acquisition d'habiletés de façon hiérarchique. Dans le cadre du curriculum, les habiletés nécessaires pour accomplir une tâche varient en fonction des exigences de la tâche.

Comment le cadre du curriculum est-il organisé?

Le cadre du curriculum est organisé en fonction des six grandes compétences suivantes :

- *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*

De plus, les pages du cadre du curriculum sont organisées en six sections, une par grande compétence. Chaque section commence par une définition de la grande compétence et de tout groupe de tâches qui y est associé.

Deux autres éléments du cadre du curriculum sont les groupes de tâches et les indicateurs. Les groupes de tâches servent à organiser le contenu de la grande compétence au besoin. Ils permettent d'explorer les caractéristiques des tâches et du rendement pour différents aspects des grandes compétences. Les indicateurs sont enracinés dans les groupes de tâches et décrivent chacun des niveaux. Par conséquent, il suffit aux formateurs et formatrices, aux personnes apprenantes et aux intervenants de lire les indicateurs pour avoir une idée de l'augmentation de la complexité à l'intérieur d'un groupe de tâches.

Le tableau qui suit résume les grandes compétences, les groupes de tâches et les niveaux :

Grande compétence	Groupe de tâches	Indicateur : Niveau 1	Indicateur : Niveau 2	Indicateur : Niveau 3
A. Rechercher et utiliser de l'information	A1. Lire des textes continus	A1.1 Lire des textes brefs pour repérer des renseignements précis	A1.2 Lire des textes pour repérer des idées et des éléments d'information et établir des liens entre eux	A1.3 Lire de longs textes pour établir des liens entre des idées et des éléments d'information, les évaluer et les intégrer
	A2. Interpréter des documents	A2.1 Interpréter des documents très simples pour repérer des renseignements précis	A2.2 Interpréter des documents simples pour repérer des éléments d'information et établir des liens entre eux	A2.3 Interpréter des documents assez complexes pour établir des liens entre des éléments d'information, les évaluer et les intégrer
	A3. Extraire de l'information de films, d'émissions et de présentations	Aucune évaluation de complexité n'est attribuée aux tâches de ce groupe.		
B. Communiquer des idées et de l'information	B1. Interagir avec les autres	B1.1 Participer à de brèves interactions pour échanger de l'information avec une seule autre personne	B1.2 Amorcer et entretenir des interactions avec une autre personne ou plus pour expliquer ou échanger de l'information et des opinions ou en discuter	B1.3 Amorcer et entretenir des interactions plus longues avec une autre personne ou plus sur divers sujets
	B2. Rédiger des textes continus	B2.1 Rédiger des textes brefs pour communiquer des idées simples et de l'information concrète	B2.2 Rédiger des textes pour expliquer et décrire des idées et de l'information	B2.3 Rédiger des textes plus longs pour présenter des idées, de l'information et des opinions
	B3. Remplir et créer des documents	B3.1a Entrer de l'information facile pour remplir des documents très simples B3.1b Créer des documents très simples pour présenter et organiser une quantité limitée d'information	B3.2a Utiliser la disposition pour déterminer où entrer de l'information dans des documents simples B3.2b Créer des documents simples pour trier, présenter et organiser de l'information	B3.3a Décider quelle information entrer, à quel endroit et comment dans des documents assez complexes B3.3b Créer des documents plus complexes pour trier, présenter et organiser de l'information
	B4. S'exprimer de façon créative	Aucune évaluation de complexité n'est attribuée aux tâches de ce groupe.		
C. Comprendre et utiliser des nombres	C1. Gérer de l'argent	C1.1 Comparer des coûts et faire des calculs simples	C1.2 Faire des déductions de faible niveau pour calculer des coûts et des dépenses qui peuvent comprendre des taux, tels que des taxes et des réductions	C1.3 Trouver, intégrer et analyser de l'information numérique pour faire des calculs en plusieurs étapes afin de comparer des options de coûts et de préparer des budgets
	C2. Gérer le temps	C2.1 Mesurer le temps et faire des calculs et des comparaisons simples	C2.2 Faire des déductions de faible niveau pour effectuer des calculs portant sur le temps	C2.3 Trouver, intégrer et analyser de l'information numérique pour effectuer des calculs en plusieurs étapes portant sur le temps
	C3. Utiliser des mesures	C3.1 Mesurer et faire des calculs et des comparaisons simples	C3.2 Utiliser des mesures pour faire des calculs en une étape	C3.3 Utiliser des mesures pour faire des calculs en plusieurs étapes; utiliser des outils de mesure spécialisés
	C4. Gérer des données	C4.1 Faire des calculs et des comparaisons simples	C4.2 Faire des déductions de faible niveau pour organiser des données, faire des calculs sommaires et représenter des données	C4.3 Trouver, intégrer et analyser des données; dégager des tendances dans les données
D. Utiliser la technologie numérique	s.o.	D.1 Accomplir des tâches numériques simples en suivant une procédure établie	D.2 Accomplir des tâches numériques bien définies en plusieurs étapes	D.3 Faire des essais et résoudre des problèmes pour accomplir des tâches numériques en plusieurs étapes
E. Gérer l'apprentissage	s.o.	E.1 Établir des buts à court terme; commencer à utiliser des stratégies d'apprentissage limitées; commencer à suivre son propre apprentissage	E.2 Établir des buts réalistes à court et à long terme; utiliser un nombre limité de stratégies d'apprentissage; suivre son propre apprentissage	E.3 Établir des buts réalistes à court et à long terme; utiliser diverses stratégies d'apprentissage; suivre et évaluer son propre apprentissage
F. S'engager avec les autres	s.o.	Aucune évaluation de complexité n'est attribuée à cette grande compétence.		

Figure 1 : les grandes compétences, les groupes de tâches et les niveaux du cadre du CLAO

Comment les pages du cadre du curriculum sont-elles organisées?

Lors de l'enseignement ou de l'évaluation dans le contexte du cadre du CLAO, il faut tenir compte de tous les aspects des grandes compétences, soit les groupes de tâches, les indicateurs et les descripteurs, ainsi que de la relation entre les grandes compétences. Les descripteurs des tâches et du rendement sont conçus de façon à fonctionner ensemble et aident à créer des occasions d'apprentissage significatives et contextualisées.

Le diagramme qui suit présente les éléments qui se trouvent habituellement sur les pages du cadre du curriculum ainsi que l'objet de chaque élément.

- Les **grandes compétences** représentent l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être traités dans le programme d'AFB.
- Les **groupes de tâches** servent à organiser le contenu de la grande compétence, au besoin. Ils n'ont pas de hiérarchie implicite; les formateurs et formatrices peuvent les enseigner ou y puiser dans n'importe quel ordre, selon le but et les besoins des personnes apprenantes. Trois des six grandes compétences comportent des groupes de tâches.
- Les **indicateurs** décrivent les réalisations à la fin de chaque niveau et présentent un aperçu de l'objet de la programmation à ce niveau.
- Les **descripteurs** présentent les caractéristiques des tâches et du rendement des personnes apprenantes à un niveau donné. Ils fonctionnent ensemble pour favoriser la compréhension de la complexité des tâches à un niveau donné à l'intérieur d'un groupe de tâches. Les descripteurs sont habituellement propres à un niveau, mais il arrive que certaines caractéristiques s'appliquent à plus d'un niveau. Les **descripteurs du rendement** sont des caractéristiques observables du rendement des personnes apprenantes, tandis que les **descripteurs des tâches** décrivent les caractéristiques des tâches. Les grandes compétences *E. Gérer l'apprentissage* et *F. S'engager avec les autres* comportent seulement des descripteurs du rendement.
- Les **exemples de tâches** illustrent ce que les personnes apprenantes sont en mesure de faire à la fin d'un niveau. Chaque exemple de tâche indique la voie de transition dans laquelle les personnes apprenantes sont susceptibles d'avoir à accomplir des tâches semblables après leur transition. Les exemples de tâches montrent aussi clairement que le cadre s'applique à toutes les personnes apprenantes, peu importe leur but.

A1.1

Grande compétence A :
Rechercher et utiliser de l'information

Les grandes compétences représentent l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être traités dans le programme d'AFB.

Groupe de tâches A1 :
Lire des textes continus

Les groupes de tâches servent à organiser le contenu de la grande compétence.

Niveau 1

À ce niveau, les personnes apprenantes :

Lire des textes brefs pour repérer des renseignements précis

Descripteurs du rendement

La personne apprenante :

décode les mots et tire une signification des phrases dans un seul texte;
lit des textes courts afin de repérer un seul élément d'information;
suit l'ordre des événements dans des textes chronologiques simples;
suit des textes de directives simples, directs;
trouve l'idée principale dans des textes brefs;
a besoin d'aide pour trouver des sources, ainsi qu'évaluer et intégrer l'information.

Descripteurs des tâches

a une portée limitée;
comprend un seul texte;
a jusqu'à un paragraphe de contenu du vocabulaire couramment familier;
a un contexte familier;
porte sur des sujets quotidiens concrets;
a un objet très explicite.

Types de texte :

directives,
description,

Exemples :

- Notes
- Directives simples
- Instructions

Les indicateurs décrivent les réalisations à la fin de chaque niveau et présentent un aperçu de l'objet de la programmation à ce niveau.

Les descripteurs présentent les caractéristiques des tâches et du rendement des personnes apprenantes à un niveau donné. Ils fonctionnent ensemble pour favoriser la compréhension de la complexité des tâches à un niveau donné à l'intérieur d'un groupe de tâches. Les descripteurs sont habituellement propres à un niveau.

Des exemples de tâches qu'une personne apprenante peut accomplir à la fin du niveau 1 :

Lire des textes brefs pour repérer des renseignements précis

Tâches	E	FA	ES	EP	A
Lire le mode d'emploi sur l'étiquette d'un produit de nettoyage	•	•			•
Lire un bref courriel confirmant la date et l'heure d'une réunion	•	•	•	•	•
Lire une brève note écrite par un collègue	•	•			
Suivre des directives pour se rendre à un magasin de détail local	•	•			•
Lire un bref billet de blogue sur un sujet			•	•	•
Lire une note dans un journal de bord	•	•			

Chaque exemple de tâche indique la voie de transition dans laquelle les personnes apprenantes sont susceptibles d'avoir à accomplir des tâches semblables après leur transition.

Les exemples de tâches illustrent ce que les personnes apprenantes sont en mesure de faire à la fin d'un niveau.

Comment utiliser le cadre du curriculum?

Le cadre du curriculum a été conçu de façon à être utilisé dans divers contextes, notamment la programmation en littératie offerte dans des contextes communautaires, scolaires, collégiaux et professionnels. Même si les principaux utilisateurs du cadre du curriculum sont les formateurs et formatrices en littératie, d'autres intervenants peuvent l'utiliser pour mieux comprendre les services offerts aux personnes apprenantes en littératie.

Le cadre du curriculum appuie diverses fonctions de prestation de services dans les programmes ontariens de littératie, entre autres l'information et l'aiguillage, l'élaboration du plan d'apprentissage de la personne apprenante, la formation et l'évaluation.

Information et aiguillage

Le cadre du curriculum offre aux formateurs et formatrices un langage commun pour décrire le rendement des personnes apprenantes dans l'ensemble des six grandes compétences et en discuter. Il est possible de prendre des décisions éclairées en matière d'aiguillage en se fondant sur la compréhension de ce que les personnes apprenantes savent faire et de ce qu'elles doivent améliorer. L'utilisation uniforme des indicateurs facilite la transition des personnes apprenantes d'un programme de littératie à l'autre. De plus, les indicateurs peuvent aider d'autres intervenants à prendre des décisions éclairées sur l'aiguillage de leur clientèle vers des programmes dans les organismes de prestation de services d'AFB.

Mise en situation : Faciliter l'aiguillage effectué par les intervenants

Ça fait six mois que Luc cherche un emploi, depuis qu'il a quitté l'école secondaire sans obtenir de diplôme. Lors de son inscription dans un organisme de services d'emploi afin d'obtenir de l'aide, Luc avoue ne pas savoir se servir d'un ordinateur pour remplir le formulaire de demande de service en ligne. En regardant Luc remplir la version papier du formulaire, la conseillère en emploi remarque que Luc a du mal à remplir le formulaire et qu'il laisse beaucoup de champs vides. Étant donné qu'elle a examiné le document *Aperçu : Grandes compétences, groupes de tâches et indicateurs du cadre du CLAO* récemment, la conseillère détecte que Luc est incapable d'accomplir une tâche de niveau 2 du groupe de tâches *B3. Remplir et créer des documents*. Forte de ces renseignements, elle suggère à Luc de se rendre dans un programme de littératie pour une évaluation plus poussée qui pourrait indiquer qu'il doit améliorer ses habiletés pour trouver un emploi.

Élaboration du plan d'apprentissage de la personne apprenante

Le cadre du curriculum reconnaît que le niveau de complexité des tâches qu'une personne est capable d'accomplir peut varier d'une grande compétence à l'autre. Il est possible d'analyser le rendement d'une personne dans chacune des grandes compétences pour obtenir des renseignements précieux sur ses points forts et ses points à améliorer. Ces renseignements peuvent ensuite servir à appuyer l'élaboration du plan d'apprentissage de la personne apprenante. Il est possible d'employer les indicateurs dans le plan d'apprentissage pour illustrer ce que la personne apprenante doit être en mesure de faire après sa transition. L'information peut aussi servir à prendre des décisions sur le classement approprié de la personne apprenante dans un programme.

Mise en situation : Comprendre les grandes lignes de forces et de besoins

Jérémie a été aiguillé vers un programme de littératie par un organisme local de services d'emploi. Il a été licencié récemment après avoir travaillé dans une usine pendant 15 ans. Souhaitant devenir soudeur, Jérémie veut d'abord terminer ses études secondaires puisqu'il ne lui manque que quelques crédits pour obtenir son diplôme. Il pourra ensuite s'inscrire au programme de soudure dans le collège communautaire de sa région. Son évaluation d'admission axée sur les tâches a donné les résultats suivants :

Groupe de tâches ou grande compétence	Niveau
A1. Lire des textes continus	2
A2. Interpréter des documents	2
B1. Interagir avec les autres	1
B2. Rédiger des textes continus	1
B3. Remplir et créer des documents	2
C1. Gérer de l'argent	2
C2. Gérer le temps	2
C3. Utiliser des mesures	1
C4. Gérer des données	2
D. Utiliser la technologie numérique	2
E. Gérer l'apprentissage	3

Les résultats révèlent que Jérémie doit travailler à améliorer ses capacités dans un certain nombre de grandes compétences et de groupes de tâches avant de pouvoir faire la transition vers les études secondaires. Il doit surtout se concentrer sur les groupes de tâches *B2. Rédiger des textes continus* et *C3. Utiliser des mesures*.

Formation

Le cadre du curriculum appuie une approche axée sur les tâches de l'enseignement de la littératie, qui aide les personnes apprenantes à établir des liens entre ce qu'elles apprennent en littératie et le monde qui les entoure. Accomplir des tâches aide les personnes apprenantes à comprendre comment elles utiliseront leurs habiletés pour répondre aux exigences du monde réel qui les attendent après leur transition vers la prochaine étape. Le cadre du curriculum offre un ensemble de critères communs à partir desquels les formateurs et formatrices peuvent élaborer de la programmation qui répond aux besoins de chacune des personnes apprenantes à mesure qu'elles se rapprochent de leur but. Les formateurs et formatrices peuvent utiliser des exemples de tâches dans le cadre du curriculum pour déterminer quelles tâches seraient appropriées pour chacune des cinq voies de transition suivantes :

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

Afin d'utiliser le cadre du curriculum de façon efficace, les formateurs et formatrices doivent être en mesure de déterminer les tâches qui sont appropriées pour les personnes apprenantes auprès de qui ils œuvrent. Ils doivent aussi savoir analyser les tâches afin de comprendre les exigences qu'elles présentent en matière d'habiletés. Dans leur analyse des tâches, les formateurs et formatrices s'intéresseront aux deux principaux éléments suivants :

1. déterminer la grande compétence ou le groupe de tâches auxquels la tâche appartient;
2. déterminer le niveau de complexité de la tâche.

Pour déterminer la grande compétence ou le groupe de tâches auxquels la tâche appartient, il suffit aux formateurs et formatrices de déterminer l'habileté principale que la personne apprenante doit mobiliser pour accomplir la tâche. Ils peuvent ensuite utiliser les descripteurs des tâches et du rendement dans le cadre du curriculum pour déterminer le niveau de complexité de chacune des tâches.

Utilisation des *Tâches supplémentaires*

Lors de la sélection ou de la création de tâches à des fins de programmation, les formateurs et formatrices doivent aussi cerner le contexte des tâches. Le contexte culturel et linguistique et la voie de transition choisie des personnes apprenantes ont une incidence sur l'objet et le contenu de la tâche. Sur la page « Comprendre le cadre du curriculum » du présent site Web se trouve le document *Tâches supplémentaires*

(http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Taches_supplementaires_Mar_11.pdf), qui propose d'autres tâches organisées selon la grande compétence, la culture, la langue et le niveau. Il contient aussi des notes brèves intitulées « Considérations culturelles », qui donnent des conseils aux formateurs et formatrices pour l'élaboration de tâches à l'intention de personnes apprenantes provenant de divers contextes culturels et linguistiques.

Utilisation des *Tâches intégrées par voie de transition*

Même si les grandes compétences sont étudiées séparément dans le cadre du curriculum, elles sont destinées à fonctionner ensemble pour orienter la programmation. On peut clairement le constater dans

la description des grandes compétences et des groupes de tâches, qui fournit des liens vers d'autres groupes de tâches. Ainsi, le cadre du curriculum favorise l'utilisation de tâches intégrées dans la programmation en littératie. Sur la page « Objectif du cadre du CLAO » du présent site Web se trouve aussi le document *Tâches intégrées par voie de transition* (http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Taches_integrees_Mar_11.pdf), qui reflète des activités concrètes auxquelles les personnes apprenantes participent. Ces tâches englobent un certain nombre de grandes compétences et de groupes de tâches. Lorsqu'on les utilise auprès de groupes de personnes apprenantes de différents niveaux, les tâches intégrées permettent d'adapter les exigences de l'activité aux capacités de chacune des personnes apprenantes, grâce aux descripteurs des tâches et du rendement. Par exemple, un formateur ou une formatrice peut décider d'élaborer des leçons qui portent sur l'achat d'un nouvel ordinateur pour le centre d'apprentissage. Les leçons peuvent inclure de l'enseignement et de la pratique sur les sujets suivants :

- la recherche sur Internet au sujet de différents modèles d'ordinateurs (*D. Utiliser la technologie numérique*);
- la comparaison des coûts (*C1. Gérer de l'argent*);
- la lecture d'avis d'utilisateurs (*A1. Lire des textes continus*).

Le formateur ou la formatrice peut demander aux personnes apprenantes de faire ce qui suit :

- documenter leur recherche sous forme de tableau (*B3. Remplir et créer des documents*);
- rédiger un rapport présentant leur recommandation d'achat (*B2. Rédiger des textes continus*).

Le cadre du curriculum peut servir à élaborer des activités d'apprentissage liées au but des personnes apprenantes, au niveau approprié. Par exemple, supposons que des personnes apprenantes sur la voie de l'autonomie expriment leur souhait d'améliorer leur capacité de choisir des aliments sains à manger. Les leçons pourraient porter sur les éléments suivants :

- l'interprétation du *Guide alimentaire canadien* afin de comprendre les besoins alimentaires (*A2. Interpréter des documents*);
- la lecture de brochures d'information sur le lien entre la mauvaise alimentation et les maladies chroniques (*A1. Lire des textes continus*);
- la comparaison des quantités de gras et de sodium sur les étiquettes nutritionnelles de différents produits (*C3. Utiliser des mesures*);
- l'établissement d'une liste d'épicerie contenant des choix d'aliments sains (*B3. Remplir et créer des documents*).

Sélection de ressources d'apprentissage

Les formateurs et formatrices peuvent aussi utiliser le cadre du curriculum comme guide pour sélectionner des ressources d'apprentissage. Les ressources que l'on sélectionne pour appuyer le programme d'une personne apprenante doivent se rapporter au but et aux intérêts de celle-ci et être de niveau approprié. Pour s'assurer que le niveau est approprié, il faut examiner les ressources par rapport au cadre du curriculum, tout en gardant à l'esprit ce que la personne apprenante devra faire avec les ressources.

Évaluation

Le cadre du curriculum peut servir à évaluer les personnes à mesure qu'elles acquièrent des habiletés dans le programme d'AFB. Les formateurs et formatrices ou les évaluateurs et évaluatrices peuvent utiliser le cadre du curriculum pour décrire le niveau de rendement d'une personne apprenante à n'importe quel moment, que ce soit lors de l'évaluation d'admission, de l'évaluation continue ou de l'évaluation de transition.

Mise en situation : Noter l'amélioration des personnes apprenantes au fil du temps

Lors de son admission, Julie souhaitait apprendre à mieux écrire, ainsi qu'à comprendre et à remplir des formulaires. En effet, son évaluation d'admission indiquait qu'elle était seulement en mesure d'accomplir des tâches de niveau 1 dans ces domaines. Le programme de Julie s'est donc concentré sur l'amélioration de ses habiletés au moyen de diverses activités en milieu d'apprentissage et en ligne. Lorsque Julie a terminé son programme six mois plus tard, son évaluation de transition indiquait qu'elle avait beaucoup amélioré sa capacité d'écrire, ainsi que sa capacité de comprendre et de remplir des formulaires. Grâce aux activités en ligne, elle a aussi beaucoup amélioré sa capacité d'accomplir des tâches liées à la technologie numérique.