

Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario

Fondements de la programmation axée sur la transition

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

mars 2011



Table des matières

Sur quoi porte le document?	1
En quoi consiste la programmation axée sur la transition?	1
En quoi consiste l'apprentissage axé sur les buts?	2
Caractéristiques clés de l'apprentissage axé sur les buts	2
<i>Quelles sont les cinq voies du cadre du CLAO?</i>	3
En quoi consistent les tâches jalons?.....	4
<i>En quoi consiste l'apprentissage axé sur les tâches?</i>	4
En quoi consiste l'apprentissage contextualisé?	5
Quels sont les rôles de la coordination des services et des mesures de soutien aux personnes apprenantes?	6
Cinq types de mesures de soutien aux personnes apprenantes	6
<i>Outils du cadre du CLAO visant à aider les formateurs et formatrices à trouver des mesures de soutien pour les personnes apprenantes</i>	7
Coordination des services et programmation intégrée visant à fournir des mesures de soutien aux personnes apprenantes.....	7
Outils du cadre du CLAO visant à trouver des mesures de soutien pour les personnes apprenantes et à faciliter la coordination des services	9
Références	10

Sur quoi porte le document?

Le document *Fondements de la programmation axée sur la transition* fait ce qui suit :

- explique en quoi consiste la programmation axée sur la transition dans le cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO);
- décrit le lien entre la programmation axée sur la transition et les principes de l'apprentissage axé sur les buts;
- discute du lien entre la programmation axée sur la transition et l'apprentissage contextualisé;
- explore la coordination des services et des mesures de soutien non liés à la formation pour les personnes apprenantes du programme d'Alphabétisation et de formation de base (AFB).

En quoi consiste la programmation axée sur la transition?

Le terme « programmation axée sur la transition » englobe les éléments clés suivants du cadre du CLAO :

- l'apprentissage axé sur les buts;
- l'apprentissage contextualisé;
- la coordination des services et des mesures de soutien aux personnes apprenantes.

Au fil des ans, les formateurs et formatrices en AFB ont approfondi leur compréhension de la contribution que peut apporter l'apprentissage contextualisé et axé sur les buts à la réussite des personnes apprenantes dans le programme d'AFB et après – dans leur *transition* vers les prochaines étapes de l'emploi, des études, de la formation ou de l'autonomie. De plus, les formateurs et formatrices se sont rendu compte que les personnes apprenantes adultes en littératie obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'elles reçoivent des services de soutien intégrés de leur communauté. Autrement dit, les personnes apprenantes réussissent mieux dans les conditions suivantes :

- lorsqu'elles s'engagent à s'efforcer d'atteindre le but qu'elles se sont fixé;
- lorsqu'elles suivent de la programmation contextualisée qui présente du contenu dans des contextes authentiques et pertinents;
- lorsqu'elles reçoivent des services de soutien intégrés, non liés à la formation de la part de leur communauté.

Le cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO) offre l'orientation et les outils nécessaires pour aider les formateurs et formatrices à faire des choix éclairés sur la façon d'intégrer les éléments de programmation axée sur la transition dans leurs activités quotidiennes – en tenant compte de la capacité organisationnelle et des moyens de l'organisme.

En quoi consiste l'apprentissage axé sur les buts?

La clé du concept de programmation axée sur la transition est l'apprentissage axé sur les buts, qui se fonde sur le but de la personne apprenante, ou sa raison de suivre le programme d'AFB, pour planifier et dispenser de la programmation à l'appui de ce but. Les buts des personnes apprenantes sont fondamentalement axés sur la transition parce qu'ils regardent au-delà du programme d'AFB. Le but que les personnes apprenantes se fixent les aide à exprimer leur souhait de s'engager dans de l'apprentissage qui leur sera utile au travail, à la maison, dans la communauté, et dans leurs études et leur formation.

À l'origine, la signification et la mise en œuvre de la programmation axée sur les buts ont été décrites dans le document *Processus d'évaluation initiale par objectifs* publié en 1997. Le mécanisme clé visant à aider les formateurs et formatrices à mettre en œuvre l'apprentissage axé sur les buts était l'élaboration pour chaque personne apprenante d'un plan d'apprentissage servant à planifier des activités d'apprentissage, à suivre la progression et à évaluer les réalisations. Même si le modèle original de plan d'apprentissage d'AFB n'était pas normatif, il présentait des catégories directrices permettant aux personnes apprenantes et aux formateurs et formatrices de travailler de façon participative et collaborative. Le plan contenait les éléments clés suivants :

- les renseignements personnels, scolaires et professionnels de la personne apprenante;
- les buts à court et à long terme de la personne apprenante;
- les compétences requises pour atteindre ces buts;
- les lacunes dans les compétences de la personne apprenante et le plan d'action pour les combler et atteindre les buts fixés.

À l'origine, les plans de formation visaient à décrire ce que les personnes apprenantes devaient savoir au tout début de leur prochaine étape, ce qui leur donnait des chances raisonnables de réussite dans la nouvelle situation. L'accent que l'on mettait ainsi sur l'apprentissage de la littératie visant à préparer les personnes apprenantes pour leur prochaine étape est l'essence même de la programmation axée sur la transition.

Les deux documents à l'appui suivants ont été publiés à la suite du document *Évaluation orientée par les buts* :

1. *Comment utiliser les résultats d'apprentissage : ébauche de validation* (1998)
2. *Une évaluation commune pour le Programme d'alphabétisation et de formation de base* (2000)

Ces documents réunis sont devenus le curriculum en alphabétisation des adultes et ont aidé les formateurs et formatrices à planifier des activités d'apprentissage et d'évaluation. Les documents décrivaient aussi comment communiquer le progrès de l'apprentissage et les réalisations des personnes apprenantes. Même si les documents d'évaluation orientée par les buts ont préparé la voie à la programmation axée sur la transition, les formateurs et formatrices en AFB ont ajouté la nécessité de documenter la progression des personnes apprenantes vers l'atteinte de buts précis, y compris l'emploi, la formation en apprentissage, les études secondaires, les études postsecondaires et l'autonomie.

Caractéristiques clés de l'apprentissage axé sur les buts

Le cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO) appuie l'objectif principal du programme d'AFB qui consiste à aider les personnes apprenantes à combler les lacunes dans les compétences dont elles ont besoin en littératie et en numératie pour atteindre leurs buts. Le cadre du CLAO aide aussi les formateurs et formatrices à organiser le contenu en fonction de la façon dont les personnes apprenantes transfèrent leur apprentissage de manière significative et en fonction de leurs buts. Divers outils et guides d'utilisation ont été

élaborés en vue d'aborder directement des éléments de l'apprentissage axé sur les buts dans le contexte de la programmation axée sur la transition. Plus précisément, ces ressources portent sur les sujets suivants :

- les cinq voies du cadre du CLAO et ce à quoi elles mènent;
- l'utilisation de tâches jalons pour indiquer la progression des personnes apprenantes vers l'atteinte de leur but;
- le rôle de l'apprentissage axé sur les tâches.

Quelles sont les cinq voies du cadre du CLAO?

L'idée des voies est une caractéristique unique des activités de planification, d'évaluation et de production de rapports des programmes. C'est aussi une caractéristique clé de l'approche axée sur la transition du cadre du CLAO pour l'apprentissage de la littératie et de la numératie.

À l'heure actuelle, le programme d'AFB utilise trois voies globales pour la planification et la production de rapports des programmes : l'emploi, les études et la formation, et l'autonomie. Pour une communication plus claire et cohérente des réalisations des personnes apprenantes, le cadre du CLAO utilise les cinq voies suivantes :

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

Décrites en détail dans le cadre du CLAO, ces cinq voies permettent de faire ce qui suit :

- guider et organiser les buts à long terme et les buts à court terme connexes des personnes apprenantes;
- aider les formateurs et formatrices à planifier des activités d'apprentissage appropriées;
- permettre aux programmes de communiquer l'atteinte des buts et les résultats favorables.

L'équipe de conception du cadre du CLAO travaille à établir pour les formateurs et formatrices comment utiliser les cinq voies pour appuyer l'apprentissage et comment déterminer les éléments nécessaires pour permettre aux personnes apprenantes de passer à la prochaine étape de la voie qu'elles ont choisie (la prochaine étape de leur but!). En étudiant ce à quoi les personnes apprenantes sont susceptibles de faire face lors des prochaines étapes, l'équipe de conception pourra fournir des renseignements utiles sur les exigences d'admission et de transition pour accéder à la formation en apprentissage, aux études secondaires et aux études postsecondaires, ainsi que les attentes et les processus d'admission courants pour accéder à un emploi. L'équipe de conception établira des activités de transition clés que les personnes apprenantes devront accomplir pour chacune de ces quatre voies. On accorde un traitement différent à la voie particulière qui mène à l'autonomie. Pour la décrire, les chercheurs ont consulté une panoplie d'études universitaires et d'études réalisées par des formateurs et formatrices, qui décrivent l'amélioration de la littératie sans utiliser de mesures axées sur les compétences.

Les formateurs et formatrices recevront une synthèse des renseignements liés aux cinq voies précisés par le cadre du CLAO.

En quoi consistent les tâches jalons?

Les organismes de prestation de services d'AFB devront rendre compte de la progression des personnes apprenantes vers l'atteinte de leur but au moyen de tâches qui sont authentiques et significatives pour les personnes apprenantes. Ces *tâches jalons* sont en voie de développement.

Les tâches jalons fournissent un indicateur de la progression des personnes apprenantes en reflétant les exigences en matière de contenu et de transition établies pour la voie qu'elles ont choisie et en indiquant l'utilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être requis pour la prochaine étape, ou la transition, des personnes apprenantes. Tout au long de leur programme d'AFB, les personnes apprenantes utiliseront des activités d'apprentissage axées sur les tâches pour comprendre le lien entre l'acquisition de compétences en littératie et l'utilisation de la littératie. Tôt ou tard, on établira des tâches jalons pour chaque voie, qui seront l'un des indicateurs de la progression des personnes apprenantes vers l'atteinte de leur but.

Les tâches jalons offrent un moyen universel pour les intervenants externes de comprendre ce que font les programmes de littératie puisqu'elles utilisent un langage commun pour rendre compte de la progression des personnes apprenantes. De plus, elles permettront au Ministère de mieux comprendre l'impact de la programmation d'AFB. L'équipe de conception du cadre du CLAO donnera aux formateurs et formatrices des conseils en matière d'évaluation pour les aider à choisir, à évaluer et à consigner les tâches jalons de façon à documenter la progression des personnes apprenantes.

En quoi consiste l'apprentissage axé sur les tâches?

Le cadre du CLAO utilise des normes des grandes compétences axées sur les tâches pour situer les activités d'apprentissage et d'évaluation des programmes dans l'un des trois niveaux de compétence des personnes apprenantes en littératie. Les niveaux couvrent un vaste éventail de capacités en littératie – tout comme le font les personnes apprenantes dans les programmes d'AFB – à partir des étapes initiales d'apprentissage de la littératie jusqu'aux étapes avancées, qui indiquent l'état de préparation pour les études postsecondaires. Les critères qui distinguent les niveaux sont des tâches, et non pas des habiletés précises. L'utilisation de tâches pour démontrer l'amélioration de la littératie appuie directement la programmation *contextualisée*, c'est-à-dire de la programmation articulée autour de situations significatives et authentiques où les personnes apprenantes utilisent des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour accomplir des tâches intégrées. Représentatives de la façon dont on utilise la littératie à l'extérieur du programme, les tâches intégrées sont authentiques par rapport à la voie choisie par les personnes apprenantes et peuvent incorporer un groupe de tâches ou plusieurs grandes compétences. Par exemple, un exemple de tâche intégrée pour la voie de l'autonomie pourrait consister à demander à la personne apprenante d'utiliser un horaire de transport sur un site Web afin de trouver le coût et le temps de déplacement pour un voyage d'une fin de semaine dans une autre ville.

En utilisant les normes des grandes compétences axées sur les tâches, les formateurs et formatrices peuvent mesurer les activités d'apprentissage et d'évaluation de façon plus holistique, ce qui leur permet d'avoir une meilleure vue d'ensemble de l'amélioration de la littératie. Ils peuvent maintenant se fonder sur la complexité des tâches et le rendement des personnes apprenantes pour évaluer la progression, au lieu de s'en tenir à l'acquisition d'habiletés précises en littératie ou en numératie.

L'équipe de conception du cadre du CLAO a élaboré un modèle complet d'exemples de tâches pour appuyer à la fois les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation.

En quoi consiste l'apprentissage contextualisé?

Dans le programme d'AFB, la programmation axée sur la transition est de la programmation *contextualisée* qui établit le contexte pour la réalisation d'activités d'apprentissage en littératie et leurs grandes compétences sous-jacentes. L'apprentissage contextualisé signifie que les personnes apprenantes utilisent les ressources d'apprentissage comme elles le feraient à l'extérieur du programme d'AFB. Cette pratique permet aux personnes apprenantes de comprendre clairement le lien entre leur but et ce qu'elles apprennent dans leur programme. Elle aide aussi les formateurs et formatrices à planifier des activités d'apprentissage qui correspondent, le plus possible, à la façon dont la littératie est utilisée et transférée dans les cinq voies. Ainsi, les personnes apprenantes participent à des activités d'apprentissage *authentiques*. Par exemple, les activités d'apprentissage d'une personne apprenante qui a comme but l'autonomie seront très différentes de celles d'une personne apprenante qui se dirige vers un programme de formation en apprentissage (de métiers).

Du point de vue des personnes apprenantes, une approche contextualisée mène à l'utilisation accrue de la littératie à l'extérieur du programme. Plus les programmes utilisent des ressources authentiques, plus l'utilisation authentique de la littératie augmente (Purcell-Gates, Degener, Jacobson et Soler, 2002). L'utilisation active de la littératie entraîne des changements positifs pour les personnes apprenantes sur le plan personnel et social (Bingman et Ebert, 2000; Lefebvre, et coll., 2006), y compris un changement dans la confiance en soi et l'identité. Cette constatation vient appuyer l'idée que les adultes cherchent à acquérir des compétences en littératie afin de changer ce qu'ils peuvent faire, la façon dont on les perçoit et la façon dont ils se perçoivent dans des contextes sociaux et culturels précis (Stein, 1995, p. 10).

Lorsqu'on se fonde sur des pratiques de littératie contextualisées pour mesurer les résultats des personnes apprenantes, ces pratiques permettent de démontrer l'impact de la participation des personnes apprenantes à un programme (Beder, 1999; Purcell-Gates, et coll., 2002; Reder, 2008; Sheehan-Holt et Smith, 2000). Au contraire, lorsqu'on mesure uniquement les habiletés en littératie, elles ne suffisent pas à elles seules à démontrer l'amélioration de la littératie (Beder, 1999; Brooks, Davies, Duckett, Hutchison, Kendall, Wilkin, 2000; Reder, 2009; Sheehan-Holt et Smith, 2000).

Enfin, une approche contextualisée permet d'avoir une meilleure compréhension de la littératie qui tient compte des préoccupations linguistiques et culturelles des personnes apprenantes adultes en littératie, ainsi que de leurs besoins suivants :

- une approche culturelle de la littératie qui tient compte des systèmes de croyances, des attitudes, des valeurs, d'un sentiment d'identité, d'un sentiment d'appartenance à une communauté donnée, et d'une compréhension de la place qu'elles occupent dans le monde;
- une sensibilité interculturelle qui aide à renforcer leur estime de soi et leur fierté face à leur identité culturelle.

Quels sont les rôles de la coordination des services et des mesures de soutien aux personnes apprenantes?

La réussite des personnes apprenantes à acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour atteindre leur but dépend non seulement de leur participation à un programme de littératie, mais aussi de la satisfaction de besoins qui exigent souvent du soutien supplémentaire. Les personnes apprenantes qui ont accès à diverses mesures de soutien liées ou non à la formation persévèrent et réussissent plus souvent dans leur apprentissage.

Les organismes de prestation de services d'AFB ont toujours servi une grande diversité de personnes apprenantes en littératie qui ont besoin de mesures de soutien supplémentaires. Par exemple, certaines personnes apprenantes ont des problèmes de santé physique ou mentale qui les empêchent de suivre des cours « réguliers ». D'autres vivent dans la pauvreté ou doivent répondre aux exigences pratiques du travail, ce qui complique leur participation à un programme. Certaines personnes apprenantes peuvent avoir commis des crimes ou avoir eu des problèmes de toxicomanie, ce qui les empêche d'envisager un cheminement de carrière direct où l'éducation joue un grand rôle. Enfin, l'interruption de l'emploi dû à un accident de travail ou à une fermeture d'usine peut changer radicalement la situation d'une personne apprenante. Certaines personnes apprenantes se présentent au programme d'AFB appuyées par un réseau de soutien, d'autres pas.

Le premier mandat des organismes de prestation de services en AFB consiste non seulement à offrir de la programmation en littératie, mais aussi à aiguiller les personnes apprenantes vers des organismes ayant le mandat et la spécialité d'offrir du soutien non lié à la formation. Par conséquent, afin de bien aiguiller les personnes apprenantes, les organismes de prestation de services de littératie doivent travailler en étroite collaboration avec divers organismes de services d'emplois, de services de santé et de services sociaux. Grâce au cadre du CLAO, les formateurs et formatrices en littératie auront maintenant une orientation claire sur la façon de maximiser la réussite des personnes apprenantes en coordonnant les services et les mesures de soutien de façon efficace.

Cinq types de mesures de soutien aux personnes apprenantes

Les personnes apprenantes en littératie se butent à de nombreux obstacles qui les empêchent de suivre et de réussir leur programme. Selon les ressources dont dispose un organisme d'AFB, le personnel évalue officiellement les mesures de soutien dont les personnes apprenantes ont besoin, spécialement les mesures de soutien qui ne sont pas liées à la formation. Le personnel de l'organisme d'AFB aiguille ensuite les personnes apprenantes vers l'organisme approprié à des fins d'évaluation approfondie. En général, il est possible de classer les mesures de soutien dans les cinq catégories suivantes :

- des mesures de soutien financières et matérielles;
- des mesures de soutien à la santé;
- des mesures de soutien liées à la formation;
- des mesures de soutien à l'emploi;
- d'autres services sociaux.

1. LES MESURES DE SOUTIEN FINANCIÈRES ET MATÉRIELLES ont une grande importance pratique pour beaucoup de personnes apprenantes. Les personnes apprenantes en AFB éprouvent souvent des besoins

financiers et peuvent être admissibles à du financement pour couvrir les frais de garde d'enfants et de transport, lesquels peuvent représenter un obstacle important à leur participation au programme. D'autres obstacles à la participation peuvent comprendre le besoin de soutien au logement ou au revenu.

2. DES MESURES DE SOUTIEN À LA SANTÉ sont souvent nécessaires pour les personnes apprenantes en littératie. Bien que l'étendue de ces obstacles soit mal documentée, on pense qu'une grande proportion de personnes apprenantes en littératie éprouvent des besoins en matière de santé, y compris des besoins en santé physique ou mentale, particulièrement les personnes apprenantes considérées comme « en difficulté extrême ». Les problèmes de santé sont particulièrement évidents chez les personnes apprenantes à faible revenu et les chômeurs chroniques. Offrir des services aux personnes apprenantes qui ont besoin de counseling et, dans certains cas, d'aide plus approfondie en santé mentale, représente un défi de taille dans de nombreuses communautés.

3. LES MESURES DE SOUTIEN LIÉES À LA FORMATION, y compris l'orientation, sont un autre type de soutien important dont les personnes apprenantes en littératie ont souvent besoin. Elles peuvent inclure du tutorat supplémentaire, du soutien pour les personnes apprenantes ayant des troubles d'apprentissage et toutes sortes d'autres mesures de soutien, telles que des évaluations scolaires ou linguistiques et la traduction de documents d'apprentissage.

4. LES MESURES DE SOUTIEN À L'EMPLOI comprennent l'orientation professionnelle, la recherche d'emploi, l'encadrement en cours d'emploi et d'autres services d'emplois. Les conseillers en orientation, en particulier, peuvent aider les personnes apprenantes en littératie à clarifier leurs attentes et à exprimer des renseignements importants sur leur cheminement de carrière et les conditions nécessaires pour obtenir les différentes attestations. Étant donné l'importance des buts d'emploi en Ontario, les mesures de soutien à l'emploi sont essentielles, non seulement pour les personnes apprenantes en littératie ayant des buts en matière d'emploi, mais aussi pour les personnes apprenantes se dirigeant vers les études secondaires, les études postsecondaires ou la formation en apprentissage.

5. LES AUTRES SERVICES SOCIAUX, y compris l'orientation personnelle et l'orientation de groupe, peuvent constituer un préalable, ou un élément important, de la motivation dont les personnes apprenantes ont besoin pour participer à un programme de littératie.

Outils du cadre du CLAO visant à aider les formateurs et formatrices à trouver des mesures de soutien pour les personnes apprenantes

L'équipe de conception du cadre du CLAO fournira aux formateurs et formatrices un outil d'évaluation des besoins pour les aider à trouver des mesures de soutien qui pourraient être utiles aux personnes apprenantes. Cet outil aidera les formateurs et formatrices à bien aiguiller les personnes apprenantes, à concevoir leur plan d'apprentissage et à déterminer leur mode de prestation d'AFB préféré. Un modèle standard de plan d'apprentissage sera aussi offert pour aider les organismes à documenter les éléments de programme.

Coordination des services et programmation intégrée visant à fournir des mesures de soutien aux personnes apprenantes

Les études révèlent que plus les programmes d'AFB sont en mesure d'offrir des services intégrés aux personnes apprenantes, meilleurs sont les résultats qu'ils obtiennent (Liebowitz et coll., 2003, p. 13). Pour offrir des mesures de soutien, les organismes de prestation de services d'AFB doivent coordonner leurs services avec ceux d'autres organismes, puisqu'ils ne peuvent pas, à eux seuls, répondre à la multitude de besoins et résoudre tous les

problèmes qu'éprouvent les personnes apprenantes en littératie. À l'heure actuelle, les organismes financés par le programme d'AFB travaillent et collaborent avec des partenaires communautaires de différentes façons. Avec l'intérêt croissant que porte Emploi Ontario aux résultats des clients et à l'intégration des services, beaucoup de partenaires sont disposés à continuer d'améliorer l'efficacité de la coordination des services. Voici quatre façons d'aborder la coordination des services et la programmation intégrée :

- la collaboration interorganismes;
- la programmation intégrée;
- la planification à l'échelle communautaire;
- la gestion active des cas.

1. LA COLLABORATION INTERORGANISMES se produit lorsque les organismes arrivent à collaborer ensemble pour offrir des mesures de soutien aux personnes apprenantes. Par exemple, un organisme indépendant pourrait accepter d'offrir tous les services d'évaluation dans une communauté et de surveiller l'efficacité de l'aiguillage. Ou encore, un organisme de prestation de services d'AFB pourrait élaborer un outil de dépistage commun que tous les organismes pourraient utiliser. Les formateurs et formatrices favorisent aussi la collaboration interorganismes en « négociant » officieusement avec les organismes dans leur communauté, grâce à leurs relations personnelles avec ces organismes.

2. LA PROGRAMMATION INTÉGRÉE se produit lorsque des services d'emploi et de formation sont offerts en même temps, idéalement par un seul partenariat ou organisme de prestation de services. Par exemple, une personne apprenante peut accéder à un service de placement dans un centre de compétences professionnelles où elle peut aussi suivre un programme d'enseignement de littératie et de numératie en milieu de travail offert par un organisme de prestation de services d'AFB. Une étude récente de la programmation axée sur la transition aux États-Unis fait ressortir la valeur des efforts qui combinent l'enseignement de compétences contextualisées, la formation de la main-d'œuvre et d'autres services de soutien afin d'aider les adultes à améliorer leurs habiletés de base (MPR Associates, 2010).

3. LA PLANIFICATION À L'ÉCHELLE COMMUNAUTAIRE se produit lorsque les organismes communautaires de prestation de services collaborent pour faire en sorte d'offrir les mesures de soutien non liées à la formation dont les personnes apprenantes en AFB ont besoin dans l'ensemble de la communauté. Par exemple, les organismes de prestation de services d'AFB participent actuellement à un processus de planification de services de littératie pour veiller à ce que les programmes de littératie répondent aux besoins particuliers des communautés. Il serait possible d'étendre ce processus de façon à inclure d'autres organismes qui pourraient offrir des mesures de soutien financières, matérielles et scolaires, des mesures de soutien à la santé et à l'emploi, ainsi que d'autres services sociaux.

4. LA GESTION ACTIVE DES CAS se produit lorsque l'information sur les besoins liés à la formation et ceux qui ne sont pas liés à la formation est gérée centralement pour faire en sorte de répondre à ces besoins. La gestion active des cas peut renforcer la capacité d'un programme à évaluer les obstacles des personnes apprenantes et faire de l'aiguillage ou orienter les services de façon plus efficace. À l'heure actuelle, les organismes de prestation de services d'emplois qui font partie d'Emploi Ontario utilisent cette approche pour coordonner les services. Bientôt, les organismes de prestation de services d'AFB pourront utiliser un outil important pour la gestion active des cas : le SIEO-SGC du Ministère. Ce système permettra de suivre les besoins, les programmes, les mesures de soutien, les réalisations et les résultats des personnes apprenantes en littératie. Le fait d'avoir un mécanisme pour suivre et analyser la progression des personnes apprenantes permet aux formateurs et formatrices de déterminer où diriger les stratégies d'amélioration de programme de façon plus efficace (National Center on Education and the Economy, 2009; et Duke et Strawn, 2010).

Une question importante que toutes les approches de coordination de services et de programmation intégrée ont en commun est la suivante : « *De quelles formes et de quels niveaux de soutien les diverses personnes apprenantes ont-elles besoin?* » Il est essentiel de répondre à cette question avant de décider quelles approches permettront d'offrir, au fil du temps, les services de soutien qui répondront le mieux aux besoins des personnes apprenantes. De plus, les formateurs et formatrices en littératie de l'Ontario ont suggéré que différentes communautés pourraient avoir besoin de différentes approches, selon les services et les ressources disponibles, ainsi que l'existence et l'histoire des relations entre les différents organismes de prestation de services, y compris les organismes financés par le programme d'AFB.

Outils du cadre du CLAO visant à trouver des mesures de soutien pour les personnes apprenantes et à faciliter la coordination des services

Pour aider les organismes ontariens de prestation de services de littératie à offrir aux personnes apprenantes des mesures de soutien, de la programmation intégrée et de la coordination de services efficaces, le Ministère leur fournira des outils permettant de décrire la coordination des services et les mesures de soutien aux personnes apprenantes qui touchent les organismes financés par le programme d'AFB et d'autres organismes. De plus, les formateurs et formatrices recevront ce qui suit :

- un outil d'évaluation des besoins des personnes apprenantes en matière de soutien – ou un *arbre de décision* contenant des questions pour les aider à déterminer les mesures de soutien qui pourraient être nécessaires et où les personnes apprenantes peuvent se les procurer;
- un modèle de plan d'apprentissage pour les aider à élaborer leurs propres plans afin d'offrir les éléments de programme requis et de permettre aux personnes apprenantes d'obtenir des mesures de soutien.

Références

- Beder, H. (1999). *The outcomes and impacts of adult literacy education in the United States*. NCSALL Reports # 6. Extrait de <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/report6.pdf>
- Bingman, M.B. et O. Ebert. (2000). *"I've come a long way": Learner-identified outcomes of participation in adult literacy programs*. NCSALL Reports # 13. Extrait de <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/report13.pdf>
- Bingman, M. B., O. Ebert et M. Smith (1999). *Changes in learners' lives one year after enrollment in literacy programs*. NCSALL Reports # 11. Extrait de <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/report11.pdf>
- Brooks, G., R. Davies, L. Duckett, L., D. Hutchison, S. Kendall et A. Wilkin. (2000). *Progress in adult literacy: Do learners learn?* London, UK: The Basic Skills Agency.
- Chisman, Forest. (2009). *Background and Supporting Evidence for Adult Education for Work (Background paper for One Step Forward: A Guide to Adult Education for Work. Transforming Adult Education to Grow a Skilled Workforce*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Coalition ontarienne de formation des adultes. (2010). *Rapport préliminaire sur les considérations culturelles pour la mise en œuvre du CLAO*. Disponible auprès de l'auteur.
- Duke, Amy-Ellen et Julie Strawn. (2010). *Overcoming Obstacles, Optimizing Opportunities: State Policies to Increase Postsecondary Attainment for Low-Skilled Adults*. Extrait de <http://www.breakingthroughcc.org/BTpolicyoverview.pdf>
- Lefebvre, S., P. Belding, M. Brehaut, S. Dermer, A.-M. Kaskens, E. Lord, et coll. (2006). *"I've opened up": Exploring learners' perspectives on progress*. Extrait de <http://www.nald.ca/library/research/openup/cover.htm>
- Liebowitz, Marty, Amy Robins et Jerry Rubin. (2003). *Rising to the Literacy Challenge: Building Adult Education Systems in New England*. Extrait de <http://www.jff.org/publications/education?page=12>
- Mendoza, Janie. (n.d.). *Wrap-Around Services; Promising Practice*. Extrait le Jan 4, 2011 de <http://www.collegetransition.org/promisingpractices.briefs.wraparoundservices.html>
- MPR Associates. (2010). *ABE Career Connections: A Manual for Integrating Adult Basic Education Into Career Pathways*. Washington, DC: Office of Vocational and Adult Education, U.S. Department of Education. Extrait de http://www.policy2performance.org/wp-content/uploads/ABE_Career_Connections_Manual.pdf
- National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy. (2008). *A Guide for Managers, Practitioners and Learners* (from the Stick With It: Motivating Skills for Life Learners to Persist, Progress and Achieve Project of the Quality Improvement Agency). Extrait de <http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=164919> (connexion requise, possibilité de compte gratuit)
- Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles, Ressources humaines et Développement des compétences Canada. (2009). *En quoi consistent les compétences essentielles?* Extrait de http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/competences_essentielles/quoi_consistent_comptences_essentielles.html
- Purcell-Gates, V., S. Degener, E. Jacobson et E. Soler. (2002). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 70-92.

Reder, S. (2009). Scaling up and moving in: Connecting social practices views to policies and programs in adult education. *Literacy and Numeracy Studies*, 16(2), 35-50.

Reder, S. (2008) The development of literacy and numeracy in adult life. In S. Reder and J. Bynner, (Eds.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*. New York and London: Routledge, pp. 59-84.

Rowen, Norman. (1999.) *People Over Programs: Some Characteristics of More Integrated Planning and Delivery of Employment and Training Programs and Some Possible Directions and Supports for Communities*. Extrait de <http://www.mtml.ca/resources>

Sheehan-Holt, J.K. et M. Smith. (2000). Does basic skills education affect adults' literacy proficiencies and reading practices? *Reading Research Quarterly*, 35(2), 226–243.

Stein, S. (1995). *Equipped for the Future: A Customer-Driven Vision for Adult Literacy and Lifelong Learning*. Washington DC: National Institute for Literacy. Extrait de <http://eff.cls.utk.edu/assessment/content.htm>