

CADRE ÉCOSSAIS POUR LA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT ET DU CALCUL EN FORMATION D'ADULTES





CADRE ÉCOSSAIS POUR
**LA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT ET
DU CALCUL EN FORMATION D'ADULTES**



Remerciements

Cet ouvrage est une traduction de l'ouvrage:

«*An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland*», publié en 2005 par Learning Connections - Communities Scotland, une Agence du Scottish Executive.



27-29 Palmerston Place
Edinburgh EH12 5AP
Tel: 44 (0)131 313 0044

Nous remercions très sincèrement « Learning Connections – Communities Scotland » pour l'autorisation qu'ils nous ont gracieusement donnée de pouvoir traduire et diffuser leur travail. Les formateurs d'adultes francophones les en remercient !

Editeur :

Collectif Alpha, 12 rue de Rome, 1060 Bruxelles
Tél : 02 5383657 – Mail : info@collectif-alpha.be

N° ISBN : 978-2-930499-04-8

Dépôt légal : D/2007/5.111/2

Traduction : Emmanuel Pons

Relecture : Natacha Mangez et Anne Loontjens

Mise en page et impression : mht.paraph@skynet.be

Avec le soutien du :



Programme Socrates-Grundtvig 2



Service Education Permanente de la
Commission Communautaire française



Service Education Permanente de
la Communauté française

Table des matières

Table des matières	
Note des éditeurs.....	4
Avant-propos	5
Introduction	7
PREMIÈRE PARTIE : DES PRINCIPES	
1. En quoi consiste le programme ?.....	11
2. Qu'entendons-nous par alphabétisation chez les adultes ?	12
3. Sur quelle base théorique repose le programme ?	14
4. Principes clés de l'apprentissage et de l'enseignement	19
5. Quel lien établit-on entre apprentissage et évaluation ?.....	21
DEUXIÈME PARTIE : DES PRATIQUES	
1.1 Le programme.....	27
1.2 La roue.....	29
1.3 Décomposition des capacités complexes liées à la maîtrise de l'écrit et du calcul	35
II. APPRENTISSAGE	
2.1 Stratégies cognitives et métacognitives.....	44
2.2 Organisation de l'apprentissage individuel et en groupe	47
2.3 Approches intégrées, approches spécifiques.....	53
2.4 Ressources	59
III. PLANIFICATION INDIVIDUELLE DE L'APPRENTISSAGE	
3.1 Le processus de planification individuelle de l'apprentissage	67
3.2 Discussion initiale et évaluation.....	69
3.3 Outils et tâches pour l'évaluation initiale	72
3.4 Plans individuels d'apprentissage	77
3.5 Évaluation continue et formative.....	87
3.6 Indicateurs de progrès	91
3.7 Évaluation sommative ; analyses ; évaluation du dispositif de formation.....	93
Références	97

Note des éditeurs

1. Nous avons choisi d'utiliser le terme « **alphabétisation** », plus fréquemment utilisé en Communauté française, là où le texte d'origine faisait référence à ce qu'on pourrait traduire par « maîtrise de l'écrit, de la lecture et du calcul » (**literacy and numeracy**). Quand la présente traduction parle d'*alphabétisation*, il faut donc comprendre que cela couvre aussi bien des compétences de lecture et d'écriture que des compétences mathématiques.

Dans certains cas, il a cependant été nécessaire de conserver la distinction de termes que fait le texte original : on a alors utilisé les mots « maîtrise de l'écrit », « maîtrise de la lecture », « maîtrise du calcul ».

2. Cet ouvrage sera suivi de la publication d'un second volet reprenant notamment des exemples concrets. Quand le présent texte fait référence à des « annexes » numérotées, il renvoie au second volet.

Avant-propos

La stratégie adoptée par l'Exécutif écossais en vue de relever les niveaux d'alphabétisation dans toute l'Écosse est exposée dans le rapport intitulé *Adult Literacy and Numeracy in Scotland* [Maîtrise de l'écrit et du calcul chez les adultes en Écosse (NdT : non publié en français)], publié en juillet 2001. Une des principales recommandations de ce rapport était d'« améliorer la qualité des programmes par l'élaboration d'un nouveau programme-cadre ».

Ce programme-cadre écossais pour l'alphabétisation d'adultes pose les jalons essentiels de la voie à suivre par les formateurs et les apprenants. Il s'appuie sur l'ouvrage intitulé « *Literacies in the Community : resources for practitioners and managers* » [Maîtrises de l'écrit dans la communauté : outils pour les formateurs et les gestionnaires (NdT : non publié en français)] et préconise l'approche écossaise de l'apprentissage et de la formation en alphabétisation d'adultes. Basée sur les pratiques sociales, cette approche accorde une place centrale à l'apprenant, dont les utilisations de l'écrit et du calcul ainsi que le contexte dans lesquels se déroulent ces utilisations servent de base à la négociation d'un programme destiné à promouvoir l'autonomie et l'esprit critique.

Ce nouveau document-cadre a été décrit par un formateur en ces termes :

« essentiel à la fois pour soutenir les formateurs et pour offrir un service de qualité aux apprenants. Il combine les contenus d'enseignement disponibles avec un ensemble de pratiques adaptées au contexte écossais actuel. »

En abordant les aspects à la fois théoriques et pratiques de ce programme, nous pensons que ce document-cadre permettra aux formateurs d'analyser et d'améliorer le travail qu'ils effectuent avec les adultes fréquentant les classes d'alphabétisation.

Une vaste consultation a été menée pendant la phase d'élaboration de ce document-cadre. Nous souhaitons remercier tous ceux qui ont apporté leur précieux concours à ce travail, que ce soit par le biais des Partenariats de formation des adultes ou d'autres organisations, en consacrant du temps aux diverses étapes du processus de consultation. Leurs contributions ont déterminé l'orientation fondamentale de ce document final, qui est solidement ancré dans les pratiques de terrain actuelles et reflète l'excellente qualité de la gamme de cours d'alphabétisation ouverts aux adultes. Nous tenons tout particulièrement à remercier aussi les formateurs, apprenants et autres intervenants qui nous ont aidés en fournissant des études de cas et des exemples de référence pour le présent document.

Nous recommandons ce programme-cadre à tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, quel qu'en soit le contexte, avec la ferme conviction qu'à mesure qu'ils l'utiliseront, ils auront le même sentiment que ce formateur qui y voit « plus qu'un programme-cadre traditionnel, mais plutôt un manuel de référence qui explicite les tenants et les aboutissants de l'alphabétisation dans l'Écosse aujourd'hui. »

Malcolm Chisholm
Ministre en charge
des Collectivités locales

Allan Wilson
Commissaire en charge
des Entreprises et de l'apprentissage
tout au long de la vie



INTRODUCTION

CONTEXTE DU PRÉSENT DOCUMENT

Les présentes directives exposent un Programme-cadre écossais pour l'alphabétisation d'adultes. Notre travail s'appuie sur le rapport *Adult Literacy and Numeracy in Scotland* (ALNIS) [Maîtrise de l'écrit et du calcul chez les adultes en Écosse], publié en 2001, qui recommandait d'« améliorer la qualité des programmes par l'élaboration d'un nouveau programme-cadre » (p.3). Ces directives s'inspirent aussi de l'ouvrage intitulé « *Literacies in the Community (2000): resources for practitioners and managers* » [Maîtrise de l'écrit dans la communauté : outils pour les formateurs et les gestionnaires] (le dossier LIC). Ce dossier LIC exposait le cadre de bonnes pratiques adopté pour l'Écosse et donnait des conseils sur le tutorat et l'accompagnement ainsi que sur le perfectionnement et la formation du personnel. Les présentes directives s'inspirent des principes énoncés dans le dossier LIC pour l'élaboration et la transmission des apprentissages, à savoir :

- promouvoir l'autonomie
- acquérir une compréhension de ce qu'est qu'être alphabétisé
- reconnaître et respecter les différences et la diversité.

OBJECTIF DU PRÉSENT DOCUMENT

- promouvoir la philosophie et l'approche écossaises de l'alphabétisation d'adultes, quel que soit le contexte dans lequel ces cours sont dispensés
- montrer comment centrer cet apprentissage sur l'apprenant
- améliorer la qualité de l'offre de cours d'alphabétisation à destination des adultes en Écosse.

Nous espérons que ce document-cadre se révélera utile pour :

- les formateurs – afin de stimuler une réflexion et de générer des idées sur leur travail
- les gestionnaires – afin d'élargir les possibilités d'organisation de cours
- les travailleurs de tous les secteurs – afin de stimuler le débat sur la manière dont sont dispensés les cours d'alphabétisation ainsi que sur les contenus d'enseignement et d'apprentissage.


PRINCIPES DIRECTEURS SOUS-TENDANT NOTRE APPROCHE

Nous suivons cinq principes directeurs :

1) *Les recherches et la théorie servant de base à ce programme doivent être explicites et transparentes.*

En effet, des formateurs qui comprennent ce qu'ils font peuvent être plus efficaces. Les personnes qui n'ont été formées qu'aux techniques n'ont pas une idée claire de la philosophie et des valeurs qui sous-tendent ces techniques.

2) *L'enseignement doit être centré sur l'application de compétences et de savoirs, pas simplement sur leur acquisition.*



Ce principe vise à amener les apprenants à appliquer leurs savoirs, que ce soit sur le lieu de travail ou dans l'environnement familial ou social. L'application des compétences et des connaissances fait partie intégrante de l'évaluation de l'apprentissage. L'évaluation des progrès tient compte des objectifs de l'apprenant et reflète un engagement dans la voie de l'apprentissage tout au long de la vie plutôt qu'un modèle déficitaire.

3) *Pour acquérir souplesse et rapidité de réaction face aux besoins spécifiques de groupes particuliers d'apprenants, il faut un cadre national large, soutenu par l'élaboration de projets et de programmes au niveau local et individuel.*

Notre approche consiste à élaborer un cadre qui donne une orientation et une direction mais nous pensons qu'il est inopportun de préciser en détails les contenus de formation et d'apprentissage au niveau national. Au sein de ce cadre national large, les responsables et les formateurs locaux disposant des compétences et du soutien nécessaires peuvent proposer un programme capable de répondre à des besoins particuliers plutôt que généraux.

4) *Un cadre national doit préciser aux apprenants et aux formateurs les contenus à apprendre et le niveau à atteindre.*

Au lieu de s'appuyer uniquement sur des résultats de tests ou sur des qualifications pour évaluer les progrès, ce programme met pleinement l'accent l'auto-évaluation et la prise de conscience des acquis.

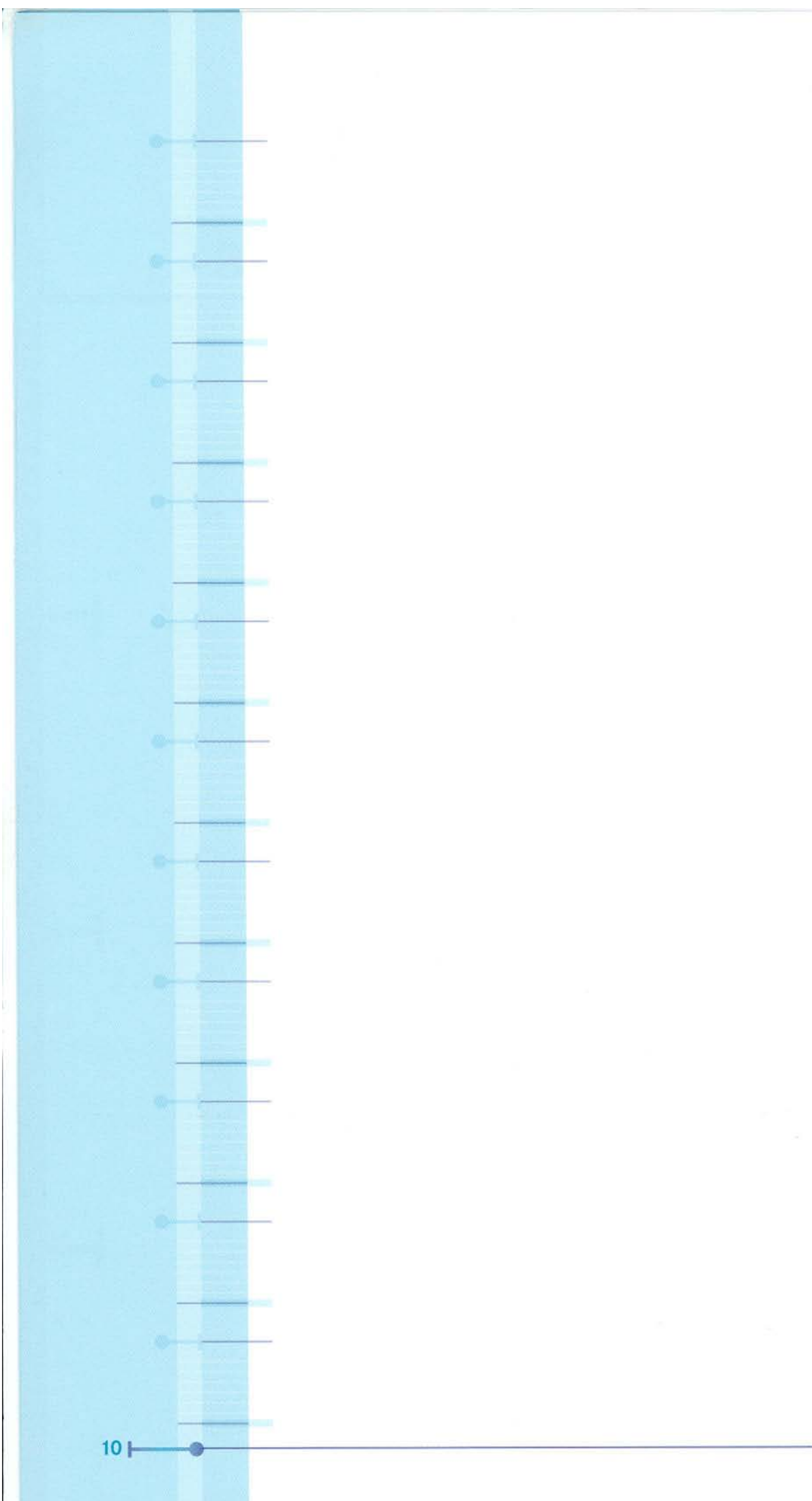
5) *Il n'y a pas de remèdes miracles : il faut du temps pour mettre sur pied un système global et souple et un engagement dans le temps pour le soutenir et l'affiner.*

Ce programme-cadre n'en est qu'à ses premiers balbutiements. Pour qu'il puisse intégrer les leçons de ses réussites et de ses échecs, il faut que les formateurs et les apprenants soient associés à son élaboration. Il en résultera un cadre plus efficace, lié aux modèles de formation et d'apprentissage actuellement utilisés par les formateurs et les apprenants.

STRUCTURE DE CE DOCUMENT-CADRE

Ce document-cadre est subdivisé en deux parties. La première résume les principaux résultats de la recherche afin de dégager les principes clés d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation qui devraient sous-tendre le programme pour l'alphabétisation d'adultes. La deuxième aborde les implications pratiques de la mise en œuvre de ces principes clés et mentionne des études de cas tirées de l'expérience actuelle des cours d'alphabétisation destinés aux adultes.

PREMIÈRE PARTIE : **DES PRINCIPES**



2. Qu'entendons-nous ?

1. En quoi consiste le programme ?

Ce document présente un Programme-cadre écossais pour l'alphabétisation d'adultes. Il existe diverses interprétations du terme « programme » et différentes approches de la définition d'un programme. Cette variété d'approches va d'une description détaillée des contenus à aborder ou des résultats à atteindre à une explication des processus entrepris par les apprenants et les formateurs pour déterminer, planifier, exécuter et analyser des programmes d'apprentissage pour des apprenants spécifiques. C'est cette dernière conception, basée sur les **processus**, que pri-

vilégie l'approche retenue pour les présentes directives, tout en reconnaissant que les apprenants et les formateurs apprécieront peut-être de recevoir des indications quant aux contenus d'apprentissage possibles. Elle souligne comment négocier le programme avec les apprenants et tirer parti, dans un esprit créatif, de leurs connaissances et compétences actuelles ainsi que des réalités de leur vie privée, familiale, sociale et professionnelle. Plus le programme est ouvert, plus il sera facile de l'adapter aux besoins et objectifs d'apprentissage des apprenants.



2. Qu'entendons-nous par alphabétisation chez les adultes ?


« Savoir lire, écrire et utiliser des nombres, gérer des informations, exprimer des idées et des opinions, prendre des décisions et résoudre des problèmes en tant que membre de la famille, travailleur, citoyen et apprenant engagé dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie » (ALNIS, 2001).

Cette définition nous livre les éléments suivants :

- Savoir lire et écrire, c'est non seulement maîtriser les compétences mécaniques nécessaires pour encoder et décoder des symboles mais aussi avoir les connaissances, les compétences et la compréhension requises pour pouvoir faire ce que nous voulons faire dans notre vie privée, familiale, sociale et professionnelle.
- Pour déterminer ce qu'il faut apprendre, il est important de tenir compte des principaux domaines de la vie et contextes sociaux dans lesquels la lecture, l'écriture et le calcul sont utilisés.
- Les compétences en lecture, écriture et calcul sont presque toujours utilisées dans un but précis (tel que prendre des décisions ou résoudre des problèmes) et dans un contexte social particulier. L'utilisation de la lecture, de l'écriture et du calcul dans la vie quotidienne est étroitement liée à des pratiques sociales qui ont un objectif et un sens propres au niveau social. L'apprentissage occasionnel qui se produit dans de tels contextes est tout aussi important que l'apprentissage planifié et délibéré qui se

déroule dans le cadre de cours. Il importe que les apprenants acquièrent des compétences non seulement dans un contexte particulier mais aussi dans d'autres contextes afin d'élargir leur apprentissage et de transférer des acquis.

Nous nous basons sur une description de l'alphabétisation chez les adultes qui repose sur des **pratiques sociales** (Barton, 2002). Dans cette conception, l'alphabétisation est considérée non en tant que manipulation mécanique et décontextualisée de lettres, mots et chiffres, mais en tant que processus intégré dans des contextes sociaux, émotionnels et linguistiques. Parmi les occasions de la vie requérant des aptitudes de lecture et de calcul, beaucoup sont des activités régulières, répétitives, telles que payer des factures, envoyer des cartes de vœux ou lire des histoires aux enfants, et certaines sont liées à des routines faisant partie intégrante des procédures et exigences formelles d'institutions sociales telles que les lieux de travail, les écoles et les services sociaux. Les attentes et pressions moins formelles du groupe familial ou des amis structurent d'autres aspects de la vie auxquels sont liés des conventions de comportement (Lave et Wenger, 1991). Ainsi, les pratiques associées à la cuisine sont très différentes en termes de soutien, d'apprentissage et d'exécution des tâches selon que l'on se trouve à la maison ou sur le lieu de travail. La division du travail diffère dans les cuisines de collectivités, ainsi que les quantités concernées, les vêtements portés par les personnes actives en cuisine, les précautions à prendre pour respecter les consignes d'hygiène et de sécurité, etc. Les pra-



tiques de lecture et de calcul couvrent les routines, compétences et interprétations organisées dans des contextes spécifiques ainsi que les sentiments et valeurs qu'inspirent ces activités. Si vous craignez ne pas pouvoir faire quelque chose, vous éprouverez plus de difficultés dans un contexte public ou professionnel qu'à la maison, dans une atmosphère détendue.

La lecture et l'écriture sont des activités cognitives complexes qui dépendent aussi dans une grande mesure de la connaissance du contexte et des intentions liées à ce contexte (c'est-à-dire sociales). Par exemple, une personne qui lit la une d'un journal ne décode pas seulement des mots : elle utilise aussi la connaissance des conventions de l'écriture journalistique, de la vocation locale/nationale du journal et de son orientation politique et philosophique. En fait, elle lit « entre les lignes » (Bransfield et al, 1999). De même, les adultes faisant leurs courses dans un supermarché ne font pas qu'utiliser

leurs compétences arithmétiques lorsqu'ils comparent des prix : ils tiennent également compte de leur expérience antérieure des marques, des préférences familiales et peut-être de préoccupations éthiques (par ex. produits biologiques, exempts d'OGM, non fabriqués par de la main-d'œuvre enfantine, ou issus du commerce équitable).

L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul se déroule dans des contextes sociaux particuliers (Wenger, 1998). Il importe donc de comprendre la nature des stratégies d'apprentissage informel des gens. Chacun a une idée de la façon dont il apprend, a des théories sur la maîtrise de l'écrit et du calcul et sur l'éducation et utilise des stratégies particulières pour apprendre de nouvelles compétences. Cette interprétation de l'alphabétisation constitue un aspect essentiel de l'apprentissage de chacun et chacun se laisse guider dans ses actes par ses propres théories, même si celles-ci ne sont pas très explicites (Gillespie, 2002c).

3. Sur quelle base théorique repose le programme ?

Pour pouvoir pratiquer un enseignement et une évaluation appropriés, nous devons réfléchir aux théories de la connaissance qui sous-tendent notre compréhension des techniques d'apprentissage des individus.

La **psychologie comportementale** est une théorie qui conçoit l'apprentissage comme l'acquisition d'un ensemble de compétences, telles que reconnaître et reproduire des lettres, des signes et des symboles, acquisition qui se fait grâce au renforcement, par le formateur ou d'autres intervenants de la société, des réactions approuvées. Elle tend à percevoir l'apprenant comme relativement passif et présuppose que la répétition des aptitudes favorisera l'apprentissage. Cette approche est particulièrement courante dans l'enseignement de l'arithmétique, qui repose sur l'hypothèse que les apprenants comprendront les quatre opérations (+, -, x, ÷) en exécutant de nombreux exemples de calculs similaires. Cette théorie établit une distinction nette entre les bonnes et les mauvaises réponses et présuppose que la connaissance existe indépendamment tant du formateur que de l'apprenant. De nos jours, rares sont les formateurs qui utilisent consciemment les théories comportementalistes. Toutefois, certains aspects de la psychologie comportementale continuent à influencer les pratiques pédagogiques (Bruner, 1986). Citons à titre d'exemple, le renforcement d'une compétence par le biais de nombreuses feuilles d'exercices pratiques répétitifs.

Le **constructivisme**, par contre, est une théorie qui conçoit l'apprentissage en tant que processus actif de développement de la compréhension dans lequel les apprenants utilisent leurs

acquis théoriques et pratiques pour forger du sens et acquérir de nouvelles connaissances (Glaser, 1992). Il repose sur des recherches liées au développement de compétences de réflexion. Cette approche souligne que les êtres humains sont des agents actifs de résolution de problèmes qui apprennent en vue de comprendre le monde qui les entoure. Les individus explorent, résolvent des problèmes et mémorisent. Les activités d'apprentissage sont exécutées non comme une fin en soi mais comme un moyen d'atteindre des objectifs et buts plus vastes qui prennent sens dans les communautés dont fait partie l'apprenant. Dès lors, la connaissance naît des activités de résolution de problèmes auxquelles participe l'apprenant. Au lieu de dépendre du formateur qualifié comme unique source de connaissances, l'apprenant a pour rôle d'interpréter le contenu enseigné pour lui donner sens dans son contexte personnel. Par exemple, les apprenants savent tacitement comment l'expérience de la réalisation d'une tâche particulière (telle que retirer de l'argent d'un distributeur automatique de billets ou trouver son chemin dans un nouveau quartier) leur permet d'apprendre à faire de nouvelles choses. Les formateurs doivent aider les apprenants à réfléchir aux stratégies qu'ils utilisent dans ce type d'apprentissage et à la façon dont ils peuvent transférer ces stratégies à d'autres types de tâches de lecture, d'écriture ou de calcul. Dans l'apprentissage actif, les transferts d'apprentissages du cadre du cours à celui de la vie quotidienne de l'apprenant sont considérés comme essentiels. Sans ces transferts, l'alphabétisation se dissocie des grands objectifs de l'apprenant, qui perçoit dès lors l'apprentissage comme dépourvu de sens réel (Daniels, 2001).

Cette théorie révèle en outre combien il est important que les formateurs s'appuient sur les connaissances antérieures des apprenants en les aidant à déterminer ce qu'ils savent déjà sur un sujet particulier (Gillespie, 2002a). Les formateurs devraient pleinement comprendre l'éventail des connaissances et expériences antérieures que peuvent apporter certains apprenants, y compris ceux issus de minorités qui ont souffert de préjugés et de discriminations basés sur le sexe, la race, l'âge ou le handicap ou sur leur capacité à apprendre. Les acquis existants peuvent ensuite servir de tremplin pour aider les apprenants à atteindre une compréhension plus précise. Par exemple, dans un programme d'apprentissage familial, les formateurs peuvent demander ce que les parents savent déjà sur l'éducation de leurs enfants, construire directement sur cette base pour identifier les lacunes, puis résoudre tout malentendu. La recherche montre que les apprenants qui ne sont pas associés à la détermination et à l'analyse de leurs acquis ne saisissent pas de nouveaux concepts, tels que de nouvelles manières de comprendre l'arithmétique, et se replient sur ce qu'ils savent déjà. Cette recherche souligne en outre qu'il est important de développer l'esprit critique des apprenants et de les encourager à remettre en question leurs hypothèses. Si les hypothèses ne sont pas remises en question, des idées fausses persisteront et causeront des blocages chez les apprenants, qui éprouveront des difficultés à intégrer de nouvelles connaissances et une nouvelle compréhension des choses (Gillespie, 2002b).

Les comptes rendus de recherche soulignent en outre qu'il est essentiel de s'intéresser aux stratégies cognitives et métacognitives (Greeno et al, 1997). Les stratégies d'apprentissage se subdivisent en deux catégories fon-

damentales. Les stratégies **cognitives** nous aident à mémoriser et à organiser les informations relatives au fond. Lorsque nous lisons, par exemple, nous appliquons une stratégie cognitive pour parcourir le titre, les photos et les intertitres d'un texte afin de dégager l'essentiel du contenu du texte que nous allons lire. Il se peut que nous prenions des notes pour nous aider à mémoriser les points principaux. Un lecteur averti saura également quand il est possible de passer des paragraphes d'un texte et quand il convient de lire tous les mots attentivement. Pour apprendre un grand nombre de faits, un apprenant ayant une bonne stratégie appliquera un mode d'étude « plus futé » en s'attachant à acquérir une compréhension globale puis en divisant les faits en catégories sur la base d'un système de classification, d'un diagramme ou d'une représentation graphique, par exemple des arbres conceptuels (Gillespie et Nash, 2002).

Les stratégies **métacognitives** désignent les connaissances sur nos propres processus de réflexion. Elles sont les « gestionnaires » de la connaissance et impliquent planification, contrôle, évaluation et analyse de nos propres processus de réflexion. De bons utilisateurs de stratégies métacognitives se lancent dans un processus permanent destiné à identifier leurs connaissances préalables d'un sujet, ce qu'ils ne savent pas et ce qu'ils doivent apprendre. Les stratégies métacognitives permettent aux apprenants de planifier et gérer eux-mêmes leur travail et de juger des stratégies cognitives les plus opportunes à appliquer en fonction de la situation.

Les formateurs peuvent aider les apprenants à acquérir ces compétences en travaillant par étapes successives. Tout d'abord, ils peuvent les amener à ana-

lyser leurs connaissances préalables et à composer de nouvelles connaissances à la lumière de leurs expériences passées grâce à une réflexion sur les connaissances, compétences et stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent pour exécuter une tâche particulière. Ils peuvent ensuite leur demander de réfléchir à la manière dont cet apprentissage spécifique peut être transféré à d'autres aspects de leur vie et à l'utilisation de cette information et de leurs processus de réflexion pour surveiller, développer et modifier leur compréhension des choses. Enfin, ils peuvent leur demander d'identifier les obstacles qui, selon eux, entravent leur apprentissage et de réexaminer leurs hypothèses concernant ces obstacles à la lumière de leur propre indépendance croissante.

Il existe trois types de connaissances métacognitives : celles qui permettent de *choisir* les stratégies pertinentes, celles qui établissent *comment* appliquer la stratégie appropriée et celles qui déterminent *pourquoi* ces stratégies sont utiles. Cela signifie que dans le cadre de l'apprentissage d'une nouvelle compétence, le formateur doit décomposer la tâche complexe en plusieurs petites étapes, aider l'apprenant à voir comment réussir chaque étape et ensuite montrer comment rassembler les différentes pièces du puzzle. Des formateurs efficaces doivent donc savoir expliquer les différentes parties d'une activité, comprendre comment stimuler la réflexion de l'apprenant sur le problème et savoir expliquer les processus de réflexion à un niveau que l'apprenant puisse comprendre et utiliser.

Un autre concept clé est celui de « **soutien à l'apprentissage** », « *scaffolding* » en anglais (Vygotsky, 1986). Le rôle du formateur est, par le biais d'une parti-

cipation bien menée, de jeter des ponts afin de permettre à l'apprenant d'atteindre un nouveau niveau de connaissance à partir de sa compréhension et de ses compétences actuelles. Grâce à une continuité de développement, ce processus de collaboration fait évoluer l'apprenant du statut de novice à celui de connaisseur. Le soutien à l'apprentissage y contribue en donnant des tâches qui sont légèrement au-dessus du niveau d'autonomie de l'apprenant mais peuvent être accomplies moyennant un bon accompagnement. Au cours du processus d'exécution conjointe d'une tâche, un formateur ou un apprenant plus avancé peut faire remarquer les liens entre la tâche à exécuter et les tâches que l'apprenant connaît déjà, ce qui aide l'apprenant à étendre sa compréhension au niveau de développement suivant. Dans le cadre d'un cours d'alphabétisation pour adultes, le formateur doit d'abord structurer la tâche et l'environnement d'apprentissage afin que ce qu'il exige de l'apprenant soit d'un niveau de difficulté approprié. Ensuite, il doit continuellement adapter le niveau d'intervention et l'éventail des tâches au niveau d'autonomie et de compétence de l'apprenant.

L'idée du soutien à l'apprentissage est fondamentale et pour être efficace, elle doit reposer sur des pratiques qui :

- permettent à l'apprenant de s'approprier l'activité à apprendre
- sont adaptées au niveau de connaissance actuel de l'apprenant
- fournissent une structure qui correspond à une séquence « naturelle » de réflexion et d'action
- entraînent une collaboration entre formateur et apprenant
- engendrent une internalisation via le retrait graduel du soutien à l'apprentissage et le transfert du contrôle.

Le formateur est toujours un membre de la communauté d'apprentissage et devrait préciser qu'il est aussi un apprenant et que l'apprentissage est une responsabilité partagée.

L'apprentissage ne porte pas uniquement sur le développement cognitif mais aussi sur les valeurs et perceptions, de sorte que les **dimensions émotionnelles et sociales** y occupent une place tout aussi grande (Illeris, 2004). Comme les compétences en maîtrise de l'écrit et du calcul ont acquis une énorme importance dans la société occidentale contemporaine, les théories sur l'alphabétisation chez les adultes tendent à se concentrer sur les lacunes des individus plutôt que sur leurs compétences actuelles et à mettre en avant leurs points faibles plutôt que leurs points forts. Les apprenants intègrent cette perception d'échec individuel au lieu de réfléchir sur les circonstances et les structures susceptibles de rendre l'apprentissage difficile.

En conséquence, beaucoup d'apprenants ont une piètre opinion d'eux-mêmes et se montrent parfois réticents à l'idée de risquer de s'engager dans de nouveaux modes d'apprentissage

(Crowther et al, 2001). À l'école, ils ont peut-être utilisé la stratégie de ne pas tenter de nouveaux modes d'apprentissage parce qu'ils avaient peur d'échouer. S'en tenir à ce qu'ils savaient leur paraissait plus sûr même si leurs vieilles habitudes ne semblaient pas d'un grand secours. Les gens apprennent très tôt à l'école qu'il faut éviter l'échec, ce qui peut les amener à se replier sur eux-mêmes plutôt que de montrer qu'ils n'ont pas compris quelque chose. C'est pourquoi il est important que les formateurs collaborent avec les apprenants pour tirer parti des connaissances, des compétences et de la compréhension de ces derniers car cette approche met l'accent sur leurs points forts plutôt que sur leurs points faibles.

Les apprenants prennent ainsi confiance en leurs connaissances, leurs savoir-faire et sont donc mieux à même d'apprendre et de développer une image positive d'eux-mêmes (Beder, 1999). Il convient en outre de reconnaître que les obstacles à l'apprentissage peuvent être créés non seulement par les apprenants mais aussi par les formateurs, ces obstacles reposant souvent sur des stéréotypes et des a priori involontaires quant au contexte et aux capacités des apprenants.

4. Principes clés de l'apprentissage et de l'enseignement

Les résultats des recherches menées nous permettent d'énoncer quelques principes fondamentaux d'apprentissage et d'enseignement pour les programmes d'alphabétisation des adultes.

1. L'apprentissage est une activité volontaire, dirigée vers un but. Un apprentissage efficace repose sur un processus permanent de fixation d'objectifs et d'auto-évaluation.
2. L'apprentissage volontaire s'appuie sur les connaissances et expériences antérieures de l'apprenant pour forger et construire de nouvelles connaissances. Il ne faut jamais oublier que ceux qui ont souffert de préjugés et de discriminations sur la base du sexe, de la race, de l'âge, de la sexualité ou du handicap peuvent avoir intégré certaines de ces idées négatives sur leur capacité d'apprentissage.
3. L'apprentissage est une activité sociale ancrée dans une culture et un contexte particuliers. Il se fait par participation active aux activités des communautés cognitives, telles que les collègues de travail ou les membres de la famille.
4. Le transfert effectif d'apprentissages d'un contexte à un autre exige que l'apprenant comprenne non seulement les faits mais aussi « l'approche globale » (c'est-à-dire les principes, modèles et relations sous-jacents) qu'il acquiert par l'application du savoir.
5. Savoir quand et comment appliquer les acquis (savoir procédural) constitue la clé de voûte de la maîtrise et ce savoir ne peut s'acquérir que par la pratique.
6. Pour enseigner, il faut interpréter en connaissance de cause les approches de l'apprentissage utilisées par les apprenants et y apporter des réponses appropriées. Les formateurs devraient toujours garder à l'esprit l'effet des préjugés et discriminations basés sur le sexe, la race, l'âge, la sexualité ou le handicap.
7. Les stratégies métacognitives (connaissances de ses propres processus de réflexion) peuvent s'enseigner. Par le contrôle et l'évaluation de leurs propres progrès, les apprenants peuvent développer une conscience et des stratégies métacognitives.
8. Un enseignement basé sur un soutien à l'apprentissage aide les apprenants à développer leur maîtrise, leur indépendance et la portée de leurs connaissances à mesure qu'ils passent du statut de nouvel apprenant à celui d'apprenant averti.



5. Quel lien établit-on entre apprentissage et évaluation ?

L'évaluation est un processus qui aide les apprenants à identifier leurs aptitudes et connaissances actuelles, à planifier leur apprentissage futur et à savoir dans quelle mesure ils atteignent leurs objectifs et répondent à leurs besoins d'apprentissage. Elle détermine, décrit et prouve les aptitudes et connaissances actuelles d'une personne. Elle peut aussi servir à révéler et consigner les réalisations de l'apprenant et contribuer à déterminer comment améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'évaluation se concentre généralement sur des domaines particuliers : elle ne nous dit pas tout ce qu'un individu est capable de faire mais livre seulement des réponses à nos questions. Elle est aussi temporaire : elle nous révèle les savoirs d'un individu et ses aptitudes à un moment déterminé (Stites, 2002).

Le terme « évaluation » peut, dans l'esprit de l'apprenant, être associé à l'idée d'examens et d'obtention d'un diplôme. Dès lors, lorsqu'ils utilisent ce terme, les formateurs devraient être conscients de ces associations ainsi que de leurs connotations potentiellement négatives et ils devraient préciser que l'évaluation fait simplement partie du processus d'apprentissage.

L'évaluation poursuit six buts généraux :

- déterminer l'existence d'un besoin général d'apprentissage (repérage)
- déterminer le niveau auquel un apprenant devrait travailler (positionnement)
- identifier des besoins d'apprentissage (évaluation diagnostique)
- soutenir et gérer le processus d'apprentissage et d'enseignement (évaluation formative)
- reconnaître ou certifier le résultat atteint par l'apprenant (évaluation sommative)
- repérer les points forts et faibles des processus d'apprentissage ou des programmes (évaluation de la qualité).

Il s'agit là d'objectifs distincts mais pas nécessairement d'activités distinctes. Un outil ou une activité d'évaluation spécifique peut être utilisée pour plus d'un de ces objectifs. En outre, il est peu probable qu'un programme d'apprentissage tente (ou voie la nécessité) d'atteindre tous ces objectifs. Certains objectifs peuvent être plus adaptés à un secteur (par ex. la formation continue) qu'à un autre (par ex. l'apprentissage et le développement communautaires).

• **Les outils de repérage** sont des instruments très simples destinés soit à permettre de repérer les éventuels besoins de maîtrise de l'écrit et du calcul d'un individu ou à permettre à quelqu'un de mentionner la question de ses besoins en la matière. Ils sont particulièrement utiles dans des contextes tels que les bureaux de placement ou les prisons, où le personnel doit gérer de grands nombres de clients et où le temps disponible ne permet pas une évaluation approfondie des besoins. Lorsqu'un besoin général d'apprentissage est repéré, l'apprenant devrait avoir l'occasion de participer à une évaluation plus détaillée de ses besoins.

• **Les outils de positionnement** indiquent aux apprenants et aux formateurs quel niveau de cours d'alphabéti-

sation conviendrait le mieux à l'apprenant concerné. Les outils de positionnement sont utiles dans des contextes tels que les instituts de formation continuée pour déterminer dans quelle classe l'apprenant devrait être placé. Une évaluation plus détaillée des besoins peut ensuite être entreprise en collaboration avec le formateur responsable du cours. Les outils de positionnement sont souvent informatisés et, en général, ils ne donnent pas à l'apprenant des informations détaillées sur ses besoins d'apprentissage. Ces outils informatisés ne seront en général pas utiles dans des contextes tels que l'apprentissage et le développement communautaires, où le formateur aura sans doute plus tendance à nouer un contact direct avec l'apprenant au stade de l'évaluation initiale.

• **L'évaluation diagnostique** aide les apprenants et les formateurs à mettre au point un plan individuel d'apprentissage en repérant les aptitudes et les connaissances que possède déjà l'apprenant et, par implication, les domaines d'apprentissage sur lesquels l'apprenant pourrait souhaiter se concentrer. L'évaluation diagnostique peut se réaliser sur une base individuelle à l'aide de documents écrits. Toutefois, des outils informatisés d'évaluation diagnostique sont également disponibles aujourd'hui. L'évaluation diagnostique constitue un élément essentiel du processus d'évaluation initiale. Les outils de repérage et de positionnement peuvent aider les apprenants à amorcer une nouvelle expérience d'apprentissage mais l'outil diagnostique est vital pour les aider à planifier l'expérience d'apprentissage qu'ils souhaitent et dont ils ont besoin.

Ces trois premiers objectifs peuvent être regroupés sous le concept **d'évaluation initiale**.

• **L'évaluation formative** consiste notamment à aider les apprenants et les formateurs à prendre la mesure des progrès réalisés dans l'apprentissage. Tous les apprenants et les formateurs devraient pratiquer ce genre d'évaluation. Les résultats doivent être disponibles rapidement pour être utiles et ils doivent être suffisamment précis pour aider les formateurs et les apprenants à planifier le cours de façon à répondre aux besoins de chaque apprenant. L'évaluation formative doit épouser au plus près les objectifs ou les résultats qu'a identifiés l'apprenant. Elle fait partie intégrante d'un apprentissage et d'un enseignement efficaces.

• **L'objectif de l'évaluation sommative** est de montrer que l'apprenant a réalisé ses objectifs ou a terminé un programme de cours et atteint un certain niveau de maîtrise. Il devrait appartenir à l'apprenant de décider s'il souhaite subir une évaluation sommative et si oui, sous quelle forme. Cette question peut être réexaminée tout au long du processus d'apprentissage. Lorsque l'évaluation sommative est utilisée à des fins de délivrance d'un certificat, des jugements externes objectifs sont requis et toute évaluation effectuée par le formateur et l'apprenant doit être examinée par d'autres. Comme l'évaluation devra répondre à des normes nationales convenues, il faudra établir un lien entre les objectifs individuels d'apprentissage et ces normes. Lorsque le but est de montrer de façon moins formelle que les objectifs d'apprentissage ont été atteints, l'évaluation sommative peut être conçue comme une activité conjointe de l'apprenant et du formateur. Un apprenant indépendant devrait avoir les aptitudes nécessaires pour décider s'il a atteint son objectif et si son apprentissage est terminé.

• **L'évaluation de la qualité** est un processus qui consiste à mesurer les points forts et faibles d'un dispositif ou d'un programme d'apprentissage. Tous les intervenants, qu'il s'agisse des apprenants, des formateurs ou des gestionnaires, devraient participer à cette évaluation. Il peut s'agir d'un processus relativement informel visant à aider les formateurs et les apprenants à repérer les éventuelles améliorations à apporter au processus ou au programme. Dans ce cas, les apprenants devraient toujours avoir l'occasion d'exprimer leurs avis et remarques sur le programme et sur la mesure dans laquelle ce programme les a aidés à atteindre leurs propres objectifs. L'évaluation peut être plus formelle, par exemple, lorsque des in-

formations sur les apprenants, leurs heures d'apprentissage et les résultats de l'apprentissage doivent être communiquées à l'organisation. Lorsque l'évaluation vise à rendre des comptes à des pouvoirs publics dispensateurs de fonds, une évaluation neutre du programme dans son ensemble est requise. Les jugements doivent s'appuyer sur des critères cohérents et convenus et doivent permettre un regroupement des résultats en vue de l'établissement d'un rapport. Cette forme d'évaluation ne doit pas être fréquente et ne nécessite pas une communication rapide des résultats. En outre, tous les apprenants ne doivent pas nécessairement y participer : un échantillon représentatif choisi de façon appropriée suffit.



Dans le cadre des formations d'alphabétisation pour adultes, les résultats d'apprentissage qui importent le plus sont les applications des savoirs, de la compréhension et des compétences dans des situations concrètes de la vie privée, familiale, sociale et professionnelle. Des études récentes portant sur la persévérance (poursuite de l'enseignement-apprentissage) des élèves adultes laissent penser que les apprenants sont plus susceptibles de persévérer et d'atteindre les objectifs dans une évaluation qu'ils perçoivent comme étroitement liée à leurs objectifs d'apprentissage et de vie (Comings et al, 1999 ; 2000). Par conséquent, toutes les évaluations devraient tenter de refléter le contexte dans lequel les savoirs ou les compétences sont effectivement appliqués. Cette recherche sert de base aux principes d'évaluation que voici :

1. L'évaluation devrait être étroitement intégrée aux activités de formation

et d'apprentissage. Les apprenants peuvent tirer des leçons de leurs propres expériences d'évaluation.

2. Après avoir fixé leurs propres objectifs d'apprentissage, ils devraient régulièrement analyser leurs propres progrès.
3. L'évaluation devrait poser un défi aux apprenants et requérir créativité, réflexion stratégique et résolution de problèmes.
4. L'évaluation devrait permettre aux apprenants de percevoir les relations entre ce qu'ils apprennent et les applications concrètes de cet apprentissage.
5. Tous les intervenants (formateurs, apprenants, coordinateurs de programmes) devraient avoir une idée claire de la matière évaluée, du mode d'évaluation et des implications des

résultats de l'évaluation pour la planification des futures activités d'apprentissage et de formation.

6. Dans la mesure du possible, les activités utilisées pour l'évaluation devraient être choisies ou conçues par les apprenants.
7. Portefeuilles de travaux, scénarios de résolution de problèmes, performances et simulations informatisées sont autant de méthodes qui peuvent servir à modéliser les réalités des apprenants.

Lorsque l'évaluation est destinée à la délivrance d'un certificat, il faudrait aussi tenir compte des principes suivants :

8. Les évaluations devraient être **valables**, c'est-à-dire être adaptées à leur objectif, couvrir de façon satisfaisante tous les éléments de l'apprentissage et être accessibles à tous.
9. Les évaluations devraient être **justes**, c'est-à-dire fournir des résultats précis pour tous les types d'apprenants du système (surtout dans le cas d'une évaluation sommative en vue de la délivrance d'un certificat).

10. Les évaluations devraient être **pratiques** et pas trop onéreuses, ni trop chronophages, ni trop difficiles à mettre en œuvre avec les ressources humaines et matérielles disponibles.

Ces principes s'appliquent généralement à l'évaluation initiale et formative (dont le but est de soutenir le processus d'apprentissage) et à l'évaluation sommative (dont le but est de reconnaître ou de certifier les accomplissements des apprenants). Toutefois, comme il faut veiller à ce que l'évaluation sommative à des fins de certification repose sur le travail authentique non assisté de l'apprenant, il n'est pas toujours possible d'intégrer l'évaluation dans les activités d'apprentissage en cours. Il est également nécessaire de veiller à ce que la tâche d'évaluation corresponde aux critères d'évaluation de l'organe de certification, ce qui peut imposer certaines contraintes lors de la conception de la tâche. Dans la plupart des autres cas, par contre, les tâches d'évaluation sommative peuvent être aussi axées sur l'apprenant que celles utilisées pour l'évaluation formative.

DEUXIÈME PARTIE : **DES PRATIQUES**



LE PROGRAMME

Le programme repose sur trois principes. Il devrait :

- **Promouvoir l'autonomie** des apprenants, tout d'abord en les aidant à choisir en connaissance de cause leurs contenus et méthodes d'apprentissage et à assumer la responsabilité de leur apprentissage ; ensuite, en veillant à ce que la formation en alphabétisation soit perçue comme faisant partie du cheminement individuel d'apprentissage tout au long de la vie et en restant en phase avec les nouvelles compétences que requiert l'évolution sociale et technologique. Ce n'est pas une remédiation rapide.
- **Générer une compréhension de la chose écrite** qui mette l'accent sur une perception critique des modes et motifs de production de tous types de communications et de la manière dont ceux-ci sont censés nous influencer. À cette fin, le programme s'intéressera à l'auteur de la communication quelle que soit la forme de celle-ci (texte, statistiques, graffiti, etc.), au public-cible, au message que l'auteur tente de faire passer de façon tant explicite qu'implicite et à la manière dont ce message peut influencer le lecteur. Un tel décodage des communications permet aux formateurs et aux apprenants de voir que toutes les communications ont un but et qu'aucune n'est neutre.

Encourager une maîtrise critique de l'écrit constitue une importante facette de la pratique de la maîtrise de l'écrit dans un domaine. Ce genre de maîtrise n'est pas considéré comme une compétence avancée pour les apprenants plus avertis mais le but est d'ouvrir le débat à chaque occasion possible. Par exemple, un formateur a demandé à un apprenant pourquoi il écrivait toujours Docteur et Professeur avec une majuscule. Un intéressant débat s'en est suivi sur les personnes importantes de la communauté et sur la manière dont nous écrivons à leur sujet. Les formateurs sont encouragés à utiliser des journaux locaux et nationaux, des photos actuelles et des ressources qui stimulent le débat et l'expression d'opinions. Il est un fait acquis que formateurs et apprenants se sentent plus sûrs d'eux lorsqu'ils travaillent les compétences d'écriture et d'orthographe mais des réunions mensuelles volontaires et un contrôle régulier des formateurs encouragent l'usage d'exercices créatifs et critiques.

- **Reconnaître et respecter les différences et la diversité** en s'assurant que les dispositifs de formation tiennent compte des utilisations de l'écrit et du calcul que privilégient les apprenants ainsi que de leurs valeurs et de leurs réalités.

Respecter la diversité des langues

Un groupe de six hommes, un formateur et deux volontaires ont travaillé à des projets individuels pendant la première heure de cours, puis le formateur a dirigé le reste du cours.

Un des formateurs volontaires a présenté un des apprenants comme issu d'une famille appartenant à la communauté écossaise des gens du voyage. Il lui a demandé s'il connaissait le Cant (langue secrète des gens du voyage dérivée du rom). L'apprenant a mentionné quelques mots mais tous les hommes du groupe les connaissaient comme des termes du dialecte d'Édimbourg. Le formateur a retracé le contexte historique des enclosures [passage d'un système agricole communal à un découpage en parcelles affectées à des exploitants spécifiques] et l'arrivée des tsiganes au XVI^e siècle comme travailleurs agricoles saisonniers itinérants dans le sud et l'est d'Édimbourg pour expliquer pourquoi tant de mots cants ou roms sont présents dans le dialecte d'Édimbourg.

Il a demandé à chacun de citer des mots de dialecte d'Édimbourg et a dressé au tableau une liste des mots qui faisaient aussi partie du cant ou du rom. Certains de ces mots sont également tirés du hindi comme l'a fait remarquer, dans un autre groupe, un apprenant parlant le hindi. Ainsi, le groupe a établi un lien linguistique entre la classe ouvrière édimbourgeoise et l'Inde sur une période de 500 ans.

Termes cants/roms ou hindis en dialecte d'Édimbourg

<i>chore</i>	- voleur ou voler (cant/rom/hindi)
<i>peeve</i>	- terme générique pour une boisson alcoolisée (cant/rom/hindi)
<i>shan</i>	- mauvais (cant/rom)
<i>barry</i>	- beau/bon (cant/rom/hindi ?)
<i>chavvie</i>	- fils/jeune homme (cant)
<i>raj</i>	- fou/furieux (cant/rom/hindi ?)
<i>manashae</i>	- femme (cant)
<i>deekin</i>	- regardant/paraissant (cant/rom/hindi)
<i>gadgie</i>	- homme (cant)
<i>giddie</i>	- enfants (cant)
<i>hornie</i>	- policier (cant)
<i>tam</i>	- bière
<i>naggings</i>	- copain/ami

Ce cours a été extrêmement dynamique et productif : les mots fusaient. Les hommes étaient amusés et fiers de leur propre dialecte et ils étaient heureux de le partager et de s'en souvenir. Ils ont donné des exemples d'utilisation de certains de ces mots :

« *I felt really barry when Celtic won the match at the weekend.* » (« Je me suis vraiment senti heureux quand Celtic a gagné le match ce week-end. ») *My manashae went raj when she smelt the tam in my claes.* » (« Ma femme s'est mise en colère quand elle a senti l'alcool dans mes vêtements. »)

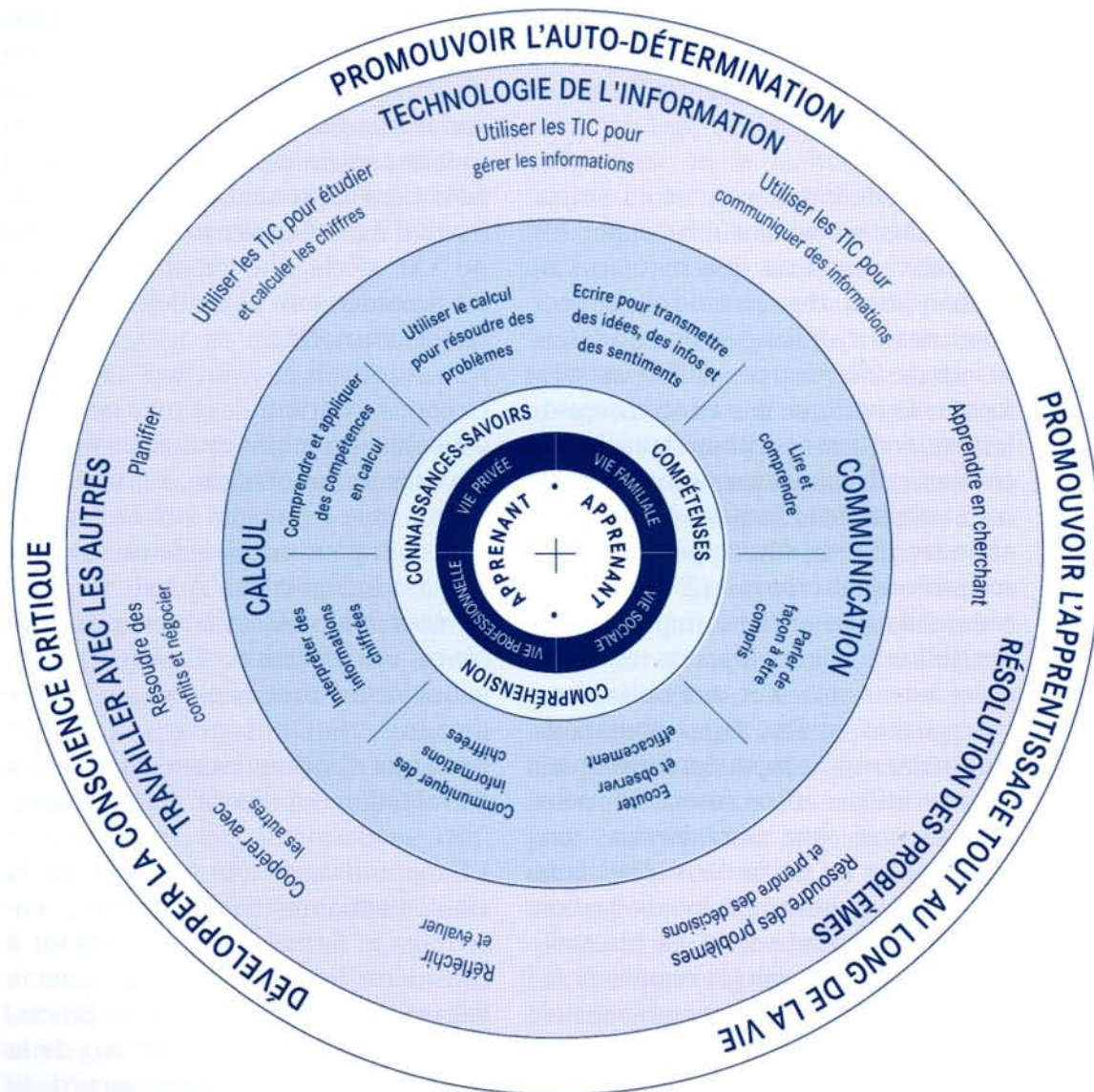
« *My naggings is a barry chavvie.* » (« Mon copain est un beau jeune homme. »)

L'homme issu de la communauté des gens du voyage était tout naturellement la référence, étant donné qu'il parlait le cant, ce qui a permis au groupe d'explorer beaucoup plus de mots et de coutumes.

LA ROUE

Nous avons choisi une roue pour représenter le programme d'alphabétisation d'adultes parce que nous voulons que ce programme soit centré sur l'apprenant.

Le programme est représenté sous la forme de cercles concentriques sur une roue afin de rappeler de façon visuelle aux formateurs et aux apprenants ce qui peut être enseigné et appris dans un programme d'alphabétisation s'adressant aux adultes et les principes qui devraient les guider.



Au centre de la roue se trouve l'apprenant, entouré de ses différents contextes d'apprentissage : **vie privée, vie familiale, vie sociale et vie professionnelle** (1^{er} cercle). Ces contextes illustrent l'importance accordée aux pratiques concrètes et quotidiennes de l'apprenant, qui sont placées au cœur même de l'approche écossaise de l'enseignement de l'alphabétisation aux adultes. Ils constituent la motivation à apprendre. Les ressources nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage seront tirées de ces contextes et les apprenants évalueront leurs progrès en fonction des changements qu'ils y ont apportés.

On attend de l'apprenant et du formateur qu'ils souhaitent développer les capacités complexes que requiert l'alphabétisation chez les adultes. Tout programme d'alphabétisation d'adultes associera toujours ces différents éléments : la pratique des *compétences* en lecture, écriture et arithmétique, la discussion et l'acquisition de *connaissances* à propos de la lecture, de l'écriture et du calcul et le développement d'une *compréhension* critique (2^e cercle). La compréhension critique implique une sensibilisation aux rapports de force entre auteur et lecteur, aux utilisations qui peuvent en être faites pour nous manipuler et à la façon dont nous pouvons les utiliser efficacement. Elle nous rappelle aussi que nous devrions toujours garder à l'esprit dans quels buts nous voulons utiliser l'alphabétisation et quel sera notre public. De plus amples informations sur les compétences, les connaissances et la compréhension de l'alphabétisation sont données en 2^e partie, à la section 1.3.

Le rapport ALNIS (Adult Literacy and Numeracy In Scotland) recommandait d'articuler l'évaluation des progrès autour des buts de l'apprenant et du

chemin parcouru en s'inspirant du Cadre des compétences de base. C'est pourquoi ces compétences reflètent les compétences de base du Centre écossais d'homologation (SQA) en matière de communication et de maîtrise du calcul (3^e cercle). Des précisions quant au niveau à atteindre dans chaque compétence de base sont données dans le dossier descriptif y afférent du SQA. Quant aux capacités complexes qu'exige la maîtrise de l'écrit et du calcul chez les adultes, elles sont explicitées ci-dessous. Le quatrième cercle reflète les autres compétences de base du SQA. Il met l'accent sur les activités sociales et éducatives qui facilitent et soutiennent la démarche d'alphabétisation de l'apprenant et en illustre l'utilisation dans des situations concrètes. Au XXI^e siècle, une importance accrue est accordée aux nouvelles compétences liées aux TIC.

Le cercle extérieur de la roue nous rappelle les principes qui sous-tendent le cadre du programme. « Promouvoir l'autonomie » rappelle aux formateurs qu'ils ont pour mission de rendre l'apprenant indépendant. À cette fin, l'apprenant et ses objectifs sont placés au centre du processus d'apprentissage, les objectifs sont négociés et les apprenants sont encouragés à choisir leur sujet d'apprentissage et les modes d'évaluation qui leur seront appliqués.

« L'apprentissage tout au long de la vie » mentionné dans ce cercle encourage le formateur et l'apprenant à considérer leur apprentissage comme faisant partie intégrante d'un processus d'apprentissage tout au long de la vie qui embrasse tous les aspects de la vie. Il s'agira notamment d'encourager les progrès en matière d'apprentissage dans d'autres domaines, tant formels qu'informels, et d'éventuellement envisager d'obtenir une reconnaissance

officielle de leur travail en alphabétisation ou de travailler en vue de l'obtention d'un autre certificat. La roue souligne qu'aucun élément n'est étudié isolément. Il peut être utile d'imaginer

chaque cercle tournant comme les disques d'une serrure à combinaisons pour offrir une expérience d'apprentissage riche et appropriée à chaque apprenant.

Comment utiliser cette roue ?

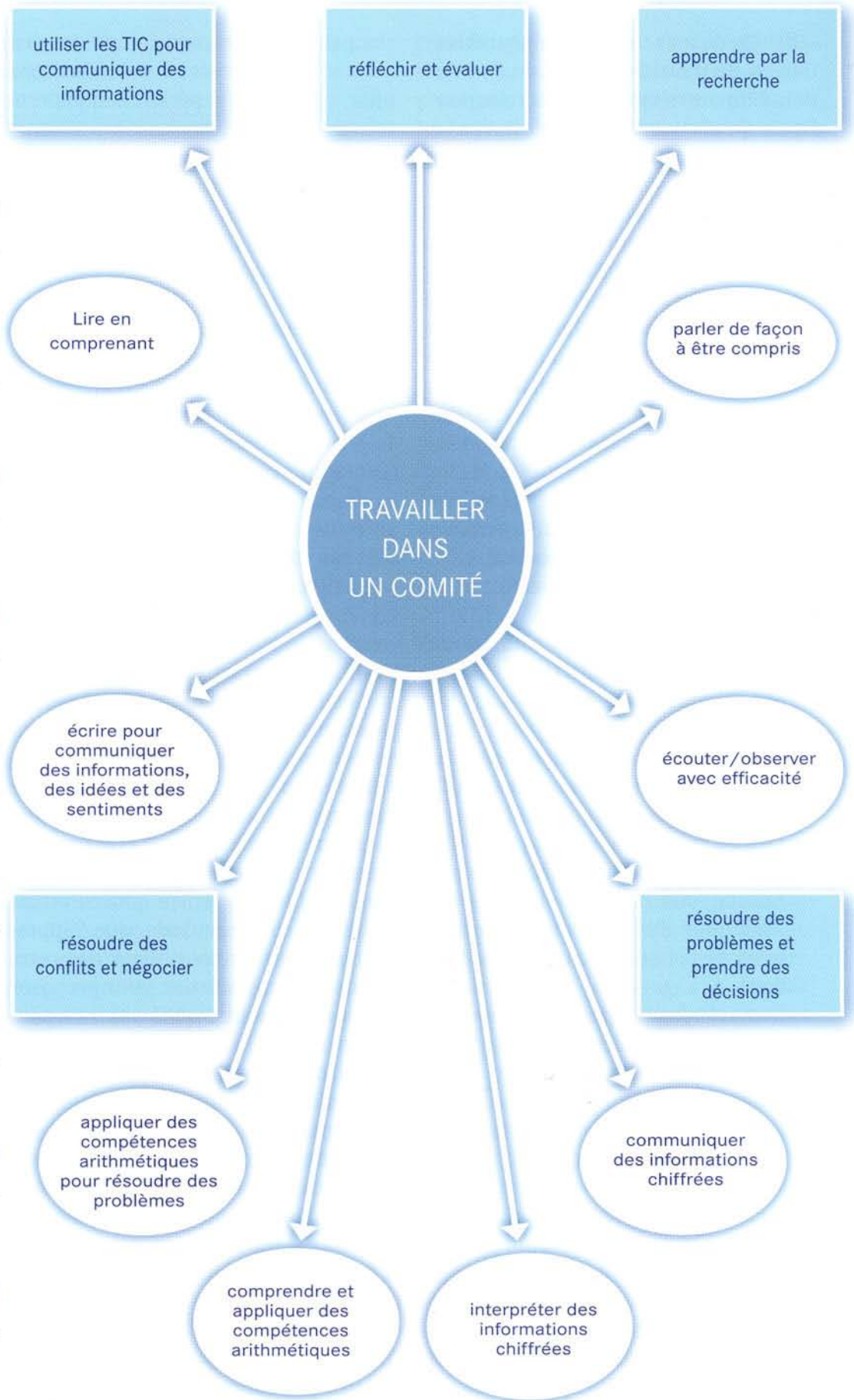
À partir de l'exemple d'un apprenant hypothétique au sein d'une classe d'alphabétisation, les diagrammes ci-dessous explorent une partie des connaissances, des compétences et de la compréhension susceptibles d'être nécessaires pour permettre à cet apprenant, récemment devenu membre d'un comité, de jouer son nouveau rôle. Une analyse plus complète est livrée à l'Annexe 1.

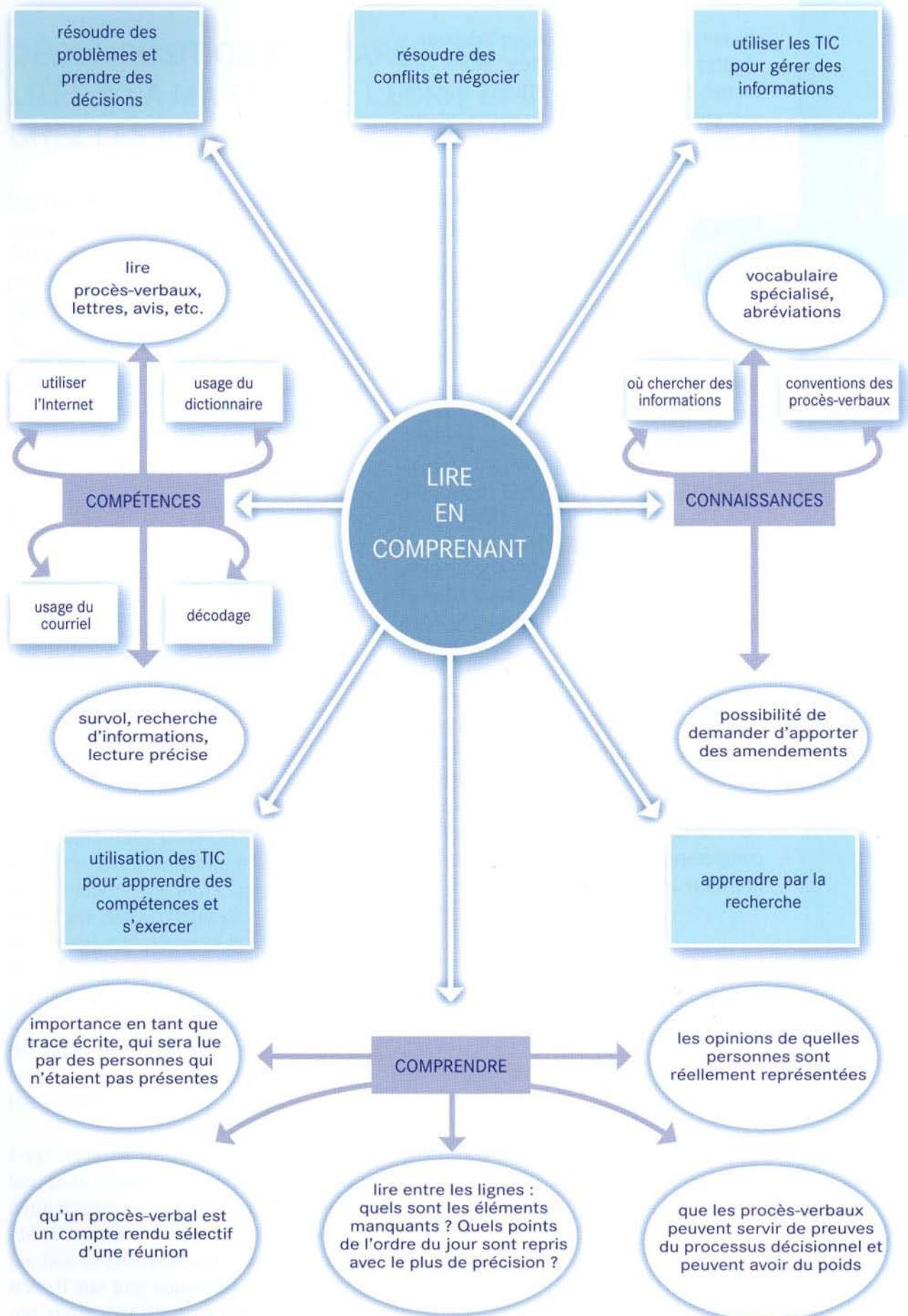
- Les compétences de base en communication et maîtrise du calcul ont été analysées en détail sous les titres :
- Écrire pour communiquer des informations, des idées et des sentiments
- Lire en comprenant
- Parler de façon à être compris
- Écouter/observer avec efficacité
- Appliquer des compétences arithmétiques pour résoudre des problèmes
- Comprendre et appliquer des compétences arithmétiques
- Interpréter des informations chiffrées
- Communiquer des informations chiffrées

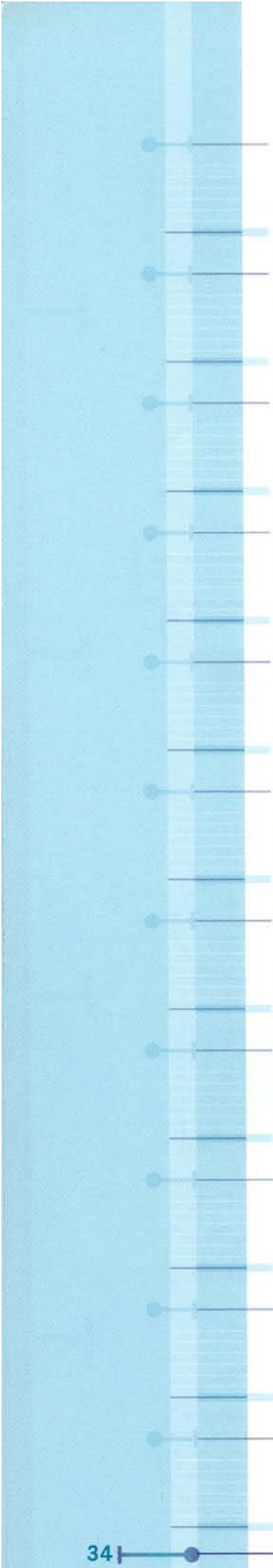
Les informations contenues dans les cercles des diagrammes représentent les compétences en calcul et communication réparties dans les rubriques susmentionnées. Les rectangles représentent les autres compétences de base du SQA reprises dans le quatrième cercle de la roue.

Le formateur peut utiliser la roue comme aide-mémoire lorsqu'il envisage ce qui peut être enseigné à un apprenant spécifique. Si nous prenons l'exemple de la lecture d'un procès-verbal (d'une réunion du comité), la roue rappellera au formateur que l'apprenant et ses utilisations de la maîtrise de l'écrit sont au cœur du programme d'alphabétisation et que le processus de négociation, planification et évaluation constitue la pierre angulaire du processus d'apprentissage. Elle pourrait aussi rappeler au formateur d'analyser le processus de lecture de procès-verbaux en termes de compétences, de connaissances et de compréhension, de s'assurer que les approches utilisées renforceront l'esprit critique; elle pourrait aussi lui rappeler que l'apprenant va devoir réfléchir sur ce procès-verbal et évaluer son exactitude, que l'apprenant pourrait devoir utiliser des compétences de négociation pour proposer des amendements, qu'il pourrait souhaiter utiliser le courrier électronique pour communiquer avec le secrétaire du comité de direction ou utiliser l'Internet pour en apprendre plus sur les questions soulevées dans le procès-verbal. Ces aspects pourraient à leur tour amener à envisager des approches de la lecture d'informations sur l'Internet et à comparer ces approches avec celles utilisées pour lire un procès-verbal.

Grâce à la roue, le formateur peut donc adopter une approche indirecte, c'est-à-dire aller au-delà de la compréhension







du contenu d'un procès-verbal pour y ajouter d'autres aptitudes, telles que mener une réflexion critique sur son contenu, agir en conséquence et ensuite appliquer les stratégies de lecture à d'autres contextes et illustrer et étendre les utilisations concrètes que fait l'apprenant de la maîtrise de l'écrit.

Un exemple d'utilisation de la maîtrise du calcul qu'un tel apprenant pourrait souhaiter travailler pourrait être l'interprétation d'informations chiffrées, telles que le budget du projet. Ici aussi, le formateur déterminera les compétences, les connaissances et la compréhension requises. En regardant la roue, il pourrait aussi envisager : le recours aux TIC pour obtenir des informations sur l'élaboration d'un budget dans le contexte d'organisations bénévoles, l'apprentissage par la recherche de ces informations, l'utilisation d'approches critiques pour interpréter les informations présentées et la pratique d'une écoute active. En outre, l'apprenant pourrait souhaiter être capable d'expliquer ou de justifier le budget dans une conversation avec des utilisateurs de cette organisation, de sorte qu'un travail sur la structuration des idées et les compétences orales pourrait être intégré dans le plan de travail.

DÉCOMPOSITION DES CAPACITÉS COMPLEXES LIÉES À LA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT ET DU CALCUL CHEZ LES ADULTES

Parfois, il est utile de décomposer les capacités complexes liées à la maîtrise de l'écrit et du calcul afin de voir ce qui peut être enseigné et appris. C'est pourquoi nous donnons ci-dessous une liste d'autres idées sur les compétences, les connaissances et la compréhension associées à l'utilisation de la maîtrise de l'écrit et du calcul. Ces capacités complexes ont été adaptées de l'ouvrage « *Literacies in the Community* ».

Notre objectif n'est pas de fournir une liste de vérification ni de suggérer un ordre dans lequel enseigner ces capacités.

Ces listes sont trop compliquées pour être utilisées par les apprenants et ne s'adressent qu'aux formateurs, à qui elles serviront d'outils de référence dans le cadre de la planification des leçons.

Les formateurs peuvent y choisir les activités d'apprentissage appropriées aux objectifs de leurs apprenants et mélanger des activités destinées à pratiquer des *compétences* avec des activités visant à explorer les *connaissances* et la *compréhension* propres à la maîtrise de l'écrit. Il peut se révéler utile de noter les idées de plans de leçons sur un diagramme en araignée (voir, par exemple, l'Annexe 1).

Pour rendre l'utilisation de ces listes plus aisée, les compétences, les connaissances et la compréhension ont été dissociées. Toutefois, ces trois capacités se chevauchent, de sorte que le travail sur une compétence (par exemple, parcourir un texte) entraînera iné-

vitement le recours à des connaissances sur les modes de structuration des textes, les indices à rechercher, tandis que la compétence du formateur sera peut-être nécessaire pour engager un débat sur la personnalité de l'auteur et les raisons qui ont présidé aux choix rédactionnels. Tous les apprenants peuvent être amenés à travailler ces trois capacités, qu'ils parcourent rapidement une affiche, un site Internet ou un article scientifique. De même, les compétences, les connaissances et la compréhension peuvent être associées pour rédiger soit une lettre de groupe ou un courriel organisant une excursion de groupe, soit une lettre adressée par un individu à l'école.

COMPÉTENCES EN MAÎTRISE DE L'ÉCRIT

Il s'agit des compétences suivantes :

Lecture

- reconnaître des signes, des symboles et des termes symboliques (par ex. pousser, sortie de secours)
- faire correspondre lettres et sons
- utiliser des stratégies pour lire des mots inconnus
- utiliser des images et des informations graphiques pour reconnaître des textes et trouver des informations
- utiliser la mise en page et les titres comme points de repère dans un texte
- survoler et rechercher des informations
- lire dans des buts précis (par ex. recherche d'informations spécifiques, tirer la substantifique moelle d'un texte, lire pour le plaisir)
- lire pour comprendre
- pratiquer une lecture critique
- lire à haute voix
- utiliser l'ordre alphabétique
- utiliser des ouvrages de référence pour trouver la signification de mots inconnus
- accéder à toute une gamme de documents de référence (par ex. l'Internet, des magazines, des manuels, des collections de bibliothèques).

Écriture

- utiliser la mise en page, la division en paragraphes et les titres comme points de repère dans un texte
- utiliser les enchaînements et les liens pour clarifier le sens
- utiliser des termes qui expriment des attitudes, des opinions et des degrés de certitude
- adapter la longueur et la complexité des phrases à l'objectif
- utiliser un langage adapté à l'objectif/au lecteur
- traitement de textes et rédaction de messages -
utiliser les options de traitement de textes pour planifier, rédiger, composer, réviser et corriger les épreuves
- orthographe -
choisir et utiliser des stratégies pour mémoriser l'orthographe des mots et apprendre à orthographier les mots correctement
- ponctuation -
choisir et utiliser une ponctuation appropriée, utiliser majuscules et minuscules à bon escient
- écriture cursive
- utilisation des dictionnaires, d'un thésaurus et de logiciels correcteurs d'orthographe.

CONNAISSANCE DE DIVERSES FORMES DE MAÎTRISE DE L'ÉCRIT

Savoir :

- que nous ne devons pas nécessairement lire un texte d'un bout à l'autre mais que nous pouvons utiliser les intertitres ou sélectionner certaines parties du texte en fonction de notre propre but
- qu'il faut parfois lire un texte en détail
- qu'en combinant nos connaissances et notre expérience avec les indices et repères du texte, nous pouvons parvenir à déduire le sens
- qu'en anglais (de même qu'en français, N.d.T.), les lettres ou groupes de lettres peuvent se prononcer différemment en fonction des mots dans lesquels ils apparaissent
- que la langue écrite diffère de la langue parlée et que nous devons y organiser les mots différemment et choisir la ponctuation
- que notre usage de la langue varie selon les contextes (par ex. lettre officielle, SMS)
- que la structure des textes varie selon le type de texte (par ex. menus, chapitres, « pages »/couches d'un hypertexte)
- qu'il existe de nombreuses sources d'informations auxquelles on peut accéder de diverses manières (par ex. l'Internet, les bibliothèques, des individus)
- que l'écriture est un processus qui comprend les aspects suivants :
 - réfléchir à ce que nous voulons dire, à nos raisons pour le dire et à ceux qui liront ce que nous écrivons
 - planifier, organiser et agencer dans un ordre logique nos intentions (le sens de notre message)
 - décider de la longueur et du degré de détail du texte
 - sélectionner le langage et le style adaptés à notre but
 - rédiger
 - réviser le texte afin que :
 - l'écriture atteigne son but, que les phrases aient un sens
 - l'écriture soit grammaticalement adaptée au but et au public-cible (par ex. accord du verbe avec le sujet et cohérence des temps)
 - relecture finale.
- que l'anglais s'est développé à partir de plusieurs langues, ce qui peut être à la fois une aide et un obstacle pour en maîtriser l'orthographe.
- qu'il existe des schémas et règles qui peuvent nous aider à orthographier correctement les mots
- qu'il peut être utile de recourir à des méthodes visuelles, auditives et autres ainsi qu'à la répétition pour apprendre l'orthographe
- qu'il peut être utile de créer des dictionnaires personnels et des listes de mots clés pour notre propre usage
- que nous pouvons écrire d'une manière impersonnelle et détachée ou que nous pouvons nous adresser directement au lecteur
- que nous pouvons utiliser la langue pour atteindre des buts différents (par ex. informer, amuser, persuader)
- qu'il existe des conventions d'écriture (par ex. pour un récit, un rapport, des instructions ou des courriels) qui peuvent être apprises et utilisées.

COMPRENDRE LES DIVERSES FORMES DE MAÎTRISE DE L'ÉCRIT

Comprendre :

- qu'il est important de déterminer qui a écrit le texte et dans quel but afin d'évaluer le message
- qu'il est utile de comparer les dires de l'auteur du texte à notre propre connaissance et expérience d'un sujet
- que le message d'un auteur peut être tantôt explicite, tantôt implicite, voire les deux à la fois
- que ce qui est omis dans un texte est parfois aussi important que ce qui y est dit
- qu'il est parfois important de lire et écrire de façon précise et correcte et parfois pas : tout dépend du contexte
- que l'écriture répond à des conventions et que l'auteur peut choisir d'appliquer ou non ces conventions. Toutefois, dans certains environnements, il arrive que des structures spécifiques soient imposées (par ex. feuilles de temps, fiches de travail, certificats de naissance ou, sur le lieu de travail, lettres commerciales)
- que les TIC et autres technologies (par ex. les SMS) modifient de plus en plus la façon dont les gens utilisent l'écriture
- que l'usage des compétences écrites varie selon les personnes et le moment
- que les auteurs doivent choisir des outils de présentation adaptés à leur but, par exemple, un porte-plume ou un système de traitement de texte pour les lettres commerciales et les demandes d'emploi.

Comment un apprenant peut élargir son apprentissage pour passer d'une focalisation sur les compétences techniques à l'acquisition de connaissances et de la compréhension

Lorsque Marion est arrivée en classe spécifique d'alphabétisation, ce qu'elle voulait travailler, c'était « Juste mon orthographe ». Sachant qu'il est important de disposer d'un contexte pour travailler l'orthographe, le formateur lui a demandé ce qu'elle écrivait pour le moment et ce qu'elle voulait pouvoir écrire et orthographier. Après beaucoup d'insistance, elle commença par dire « rien de particulier », puis une courte liste de courses, des formulaires d'allocations, des messages à un fils soldat et des lettres à l'école pour justifier l'absence de sa fille.

Marion a accepté de commencer par un modèle de lettre à une école, qu'elle pourrait adapter à toutes sortes de maladies. Ce serait le point de départ pour examiner l'orthographe.

Pour parvenir à lui faire écrire quelque chose, il a toutefois fallu beaucoup de stimulations et de discussions, qui ont dépassé les compétences en orthographe. Marion et le formateur ont parlé du message à transmettre et de l'ordre dans lequel présenter les choses, du ton approprié et de la mise en page adaptée au but recherché.

Le formateur a encouragé Marion à « simplement écrire ce qu'elle avait à dire et on s'occuperait de l'orthographe plus tard ». Mais Marion éprouvait des difficultés à commencer, de sorte que le formateur lui a demandé de simplement dire oralement ce qu'elle avait à dire. Le formateur a répété ce que Marion avait dit et elle a écrit une partie et le formateur, le reste. Ensuite, ils ont relu la lettre et modifié certains mots pour rendre le ton

plus formel. Cette approche de l'écriture de lettres, avec toute la connaissance des types de maîtrise de l'écrit qu'elle implique, était nouvelle pour Marion, qui déclara que, d'habitude, elle signalait simplement ce que sa fille écrivait. Néanmoins, elle tenait toujours à aborder la question de l'orthographe !

Le formateur lui a demandé de repérer les mots qu'elle avait mal orthographiés et, en s'aidant du dictionnaire et d'un vérificateur d'orthographe, ils ont corrigé certains mots. Ils ont ensuite discuté de la façon dont Marion pourrait les apprendre et ont tenté plusieurs techniques de mémorisation pour déterminer celle qui lui conviendrait le mieux.

La semaine suivante, ils ont pris le brouillon et discuté de la façon de le réécrire pour lui donner une meilleure présentation. Le formateur a proposé de lui montrer comment disposer une lettre et la dactylographier si elle le souhaitait mais Marion voulait absolument savoir pourquoi, cent ans après l'invention du téléphone, l'école persistait à vouloir des justifications écrites d'absence et autres notes. La conversation a ensuite porté sur qui lit ces mots à l'école, que deviennent ces mots une fois lus puis, sur les cas qu'ils ont connus où le mot adressé à l'école s'est révélé important.

La discussion sur la valeur légale de certains écrits et sur leur importance en tant que preuve d'une transaction a amené Marion à mentionner d'autres lettres qu'elle aurait souhaité écrire, surtout une plainte au sujet des réparations à sa maison que l'on tardait à venir faire.

À RETENIR

Les tâches complexes permettent d'acquiescence, les compétences techniques et la compréhension. Bien entendu, la planification des tâches distinctes pour rep...

COMPÉTENCES EN MAÎTRISE DU CALCUL

Utiliser les compétences suivantes pour réaliser des tâches de la vie quotidienne :

- reconnaître les chiffres
 - parlés
 - écrits
- concepts et mots utilisés pour définir le temps, le poids, la distance, pour comparer et mesurer
- compter par unités, par 2, par 5 et par 10 (par ex. avec de l'argent et des intervalles de cinq minutes à l'horloge)
- manier les nombres dont la somme égale 5, 10 ou 100
- les additions, y compris de grands chiffres, et les additions exigeant des reports ; les soustractions, y compris de grands chiffres, et les soustractions exigeant une décomposition
- la valeur en fonction de la place du chiffre (comprendre les nombres à deux et trois chiffres et l'importance du zéro dans ces nombres)
- les multiplications (fois 2 et 10, tables, méthodes à utiliser avec les grands nombres, les décimales et les fractions)
- les divisions (en tant qu'opération contraire à la multiplication, partager, utiliser les tables pour diviser)
- comment et quand utiliser une calculatrice
- les nombres décimaux (reconnaître et comprendre les centimes, utiliser les additions et les soustractions et comprendre leur relation aux fractions)
- les fractions (les reconnaître et les comprendre dans des situations concrètes, savoir comment les écrire, reconnaître des fractions équivalentes et reconnaître leur relation aux décimales)
- les pourcentages (reconnaître qu'il s'agit de fractions de la centaine, identifier les pourcentages dans des situations concrètes et connaître la valeur de montants courants)
- estimation et approximation
- rapport et proportion
- probabilité et statistiques en contextes
- graphiques, diagrammes et tableaux
 - savoir les manier (lire, comprendre et utiliser)
 - savoir en produire
- les mesures
 - mesurer à l'aide de différents outils
 - choisir les unités de mesure appropriées
- reconnaître, dessiner et créer des formes simples
- utiliser des formules, par exemple dans des tableurs
- comparer des informations chiffrées (par ex. des offres de prêts)
- gérer un compte en banque
- établir un budget.

CONNAISSANCES EN MATIÈRE DE CALCUL

Savoir :

- que les mathématiques ont leur propre langage et que parfois des processus et relations sont indiqués par des symboles

- que les mathématiques ont leur propre vocabulaire et que des termes différents peuvent être utilisés pour des processus identiques (par ex. soustraire, déduire, moins)
- que des méthodes informelles peuvent aussi bien fonctionner que les méthodes écrites dans des situations concrètes
- que notre bon sens peut souvent nous dire si un calcul est incorrect
- qu'il n'est pas nécessaire d'être toujours absolument précis : tout dépend des circonstances
- estimations et approximations sont utiles dans certaines circonstances, par exemple pour se faire une idée de quantités ou d'un coût
- que certains calculs, tels que les longues divisions et la manipulation de fractions, sont rarement utilisés dans la vie courante
- qu'il vaut mieux faire certains calculs avec une calculatrice
- que les diagrammes, tableaux et graphiques sont des moyens importants et courants de communiquer des informations chiffrées.

COMPRENDRE LA MAÎTRISE DU CALCUL

Comprendre :

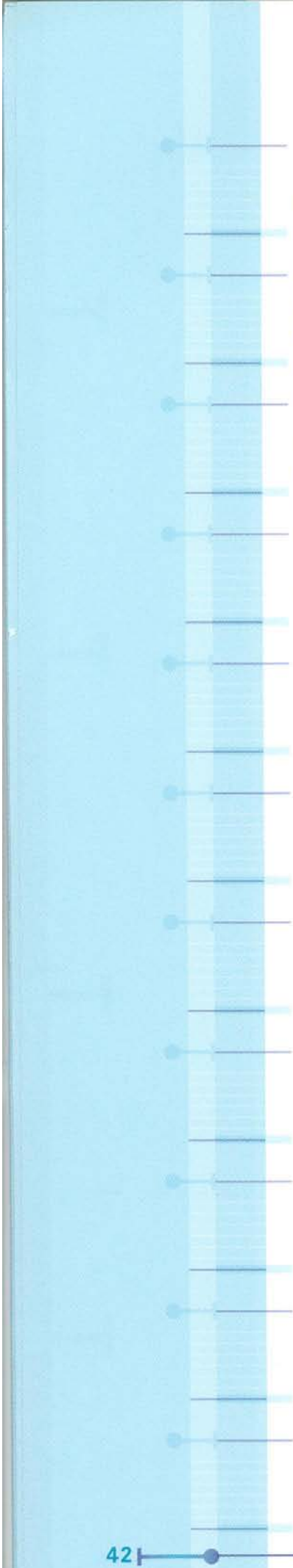
- comment fonctionnent les nombres (par ex. la valeur selon la place ou la relation entre multiplier et diviser).

Comprendre :

- qu'il se crée sans cesse de nouveaux moyens de présenter des informations chiffrées
- que les informations chiffrées doivent être présentées au public de façon appropriée et qu'il existe des conventions à respecter
- que la pratique des mathématiques varie selon les personnes et le moment
- qu'en fonction du contexte, il est important ou non d'obtenir une réponse exacte et d'utiliser une méthode particulière
- que nous devons comprendre un problème à fond avant de pouvoir décider laquelle des quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division) nous devons utiliser pour le résoudre
- que les calculs mathématiques peuvent être utilisés pour apporter une réponse à un problème pratique (par ex. calculer la quantité de peinture à acheter ou le coût d'un voyage en voiture)
- que les nombres sont utilisés à des fins diverses et que nous devons nous demander comment et pourquoi les gens les utilisent avant de les évaluer
- que ce qui est omis dans des informations chiffrées est parfois aussi important que ce qui y est mentionné (les publicités en sont de bons exemples)
- qu'en mathématiques, comme dans la vie courante, il faut utiliser ses compétences si on ne veut pas les perdre.

RASSEMBLER LES PIÈCES DU PUZZLE

Les listes mentionnées ci-dessus servent à montrer comment décomposer les *compétences*, les *connaissances* et la *compréhension* liées à l'usage de la maîtrise de l'écrit et du calcul – c'est-à-dire liées au statut de personne « alphabétisée ». Bien entendu, la plupart des formateurs travaillent en même temps sur tous ces aspects distincts pour répondre aux souhaits de leurs apprenants.



La section 3.6 montre comment établir un lien entre *l'évaluation* et le travail sur les compétences, les connaissances et la compréhension dans un contexte correspondant aux objectifs de l'apprenant ; quant à l'Annexe 5, il donne un exemple d'un cadre permettant d'enregistrer les progrès.

Le reste du présent document expose comment les formateurs peuvent envisager l'apprentissage et la planification individuelle de l'apprentissage d'une manière qui réponde aux souhaits des apprenants et convienne à leurs contextes d'apprentissage.

Apprentissage

Notre objectif est d'élaborer un programme d'alphabétisation d'adultes qui couvre tous les secteurs de l'éducation et de la formation dans lesquels les adultes apprennent ainsi que les divers modes d'organisation de cet apprentissage. Toutefois, il est également important de reconnaître que ces divers environnements génèrent des occasions et des contraintes particulières et que, si les principes sont universels, leurs modalités d'application devront parfois être différentes.

Le programme d'alphabétisation d'adultes est destiné à être utilisé dans le secteur de l'apprentissage et du développement communautaires, dans les organisations bénévoles, dans les instituts de formation continuée, sur les lieux de travail et dans les prisons. Il est conçu pour être applicable dans toute une gamme d'environnements, notamment les cours particuliers, les centres d'accueil, les cours intégrés d'alphabétisation (où l'alphabétisation est incorporée à d'autres objectifs d'apprentissage) et les cours spécifiques d'alphabétisation (qui ont l'alphabétisation pour objectif premier et explicite).

La présente section aborde quelques-uns des principaux aspects de l'élaboration de pratiques efficaces d'enseignement et d'apprentissage. Dans la mesure du possible, les idées sur les pratiques efficaces sont étayées par des études de cas décrivant ce que font actuellement les formateurs dans divers secteurs. Toutefois, il est impossible d'apporter des réponses tranchées à toutes les questions que nous pouvons nous poser sur l'alphabétisation des adultes. Les directives qui suivent constituent une contribution à la re-

cherche permanente de pratiques efficaces.

Pour élaborer des pratiques efficaces, il faut (entre autres) tenter de répondre aux questions suivantes :

- Comment enseigner et apprendre des stratégies cognitives et métacognitives ?
- Comment organiser l'apprentissage individuel et en groupe ?
- L'apprentissage devrait-il être intégré ou spécifique ?
- Que peut-on utiliser comme ressources ?

STRATÉGIES COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES

Dans la première partie des présentes directives, nous avons montré que des apprenants efficaces construisent et interprètent activement des connaissances en ajoutant de nouvelles informations et expériences à ce qu'ils savent déjà. Chacun a un savoir-faire dans un domaine particulier de la vie mais la plupart des apprenants suivant les cours d'alphabétisation ne se voient pas sous cet angle, souvent parce qu'ils n'ont pas une image très positive d'eux-mêmes. C'est pourquoi il est important de travailler avec les apprenants pour découvrir ce qu'ils savent déjà et quelles stratégies ils utilisent pour apprendre. Beaucoup d'apprenants adultes se perçoivent comme incapables d'apprendre et cette perception constitue un obstacle interne qu'ils doivent surmonter avant de pouvoir entamer un nouveau processus d'apprentissage. Les formateurs peuvent aider les apprenants à changer leur perception d'eux-mêmes en reliant la maîtrise de l'écrit et du calcul à des stratégies d'apprentissage efficaces que les apprenants utilisent dans d'autres domaines de la vie. Il peut s'agir d'une capacité de retenir une liste de courses ou d'une aptitude à calculer les nombres nécessaires pour gagner aux fléchettes. Ces deux exemples amènent les apprenants à réfléchir à leurs stratégies efficaces d'apprentissage dans un contexte. Il est ensuite possible de les aider à transfé-

rer ces stratégies au nouveau contexte de la maîtrise de l'écrit et du calcul.

Les formateurs devraient toujours encourager les apprenants à réfléchir à **leur façon** d'apprendre. Ils peuvent commencer par de petites choses comme faire réfléchir les apprenants à ce qui fonctionne lorsqu'ils tentent de se rappeler l'orthographe d'un mot ou d'effectuer un calcul. Une fois que les apprenants commencent à parler des méthodes qu'ils utilisent, ils peuvent percevoir lesquelles sont efficaces chez eux. Pour l'orthographe, certains mentionneront l'importance visuelle d'un soulignement de couleur tandis que d'autres préféreront prononcer le mot d'une manière inhabituelle en faisant ressortir les lettres qui ne s'entendent normalement pas. D'autres découvriront que le simple fait de discuter avec d'autres de leurs stratégies peut les amener à essayer de nouvelles méthodes. Les formateurs doivent aider les apprenants à trouver le domaine dans lequel ils excellent puis se servir de ce savoir-faire comme tremplin pour permettre aux apprenants d'acquérir de nouvelles connaissances. Lorsqu'ils développent des stratégies cognitives et métacognitives, les formateurs devraient garder à l'esprit les facteurs culturels propres à l'expérience personnelle de l'apprenant. ■

En travaillant l'orthographe, un groupe d'apprenants a partagé des stratégies d'apprentissage de mots et a convenu que chacun tenterait d'utiliser la méthode de l'autre afin de déterminer quel était le mode d'apprentissage qu'il préférait. Des discussions par deux puis en groupe sur certains des mythes entourant l'orthographe ont amené les participants à conclure qu'un des facteurs essentiels de succès était de prendre une part active à leur apprentissage au lieu d'être des récepteurs passifs d'informations.

Un apprentissage efficace implique non seulement l'acquisition mais aussi l'**application active** de connaissances, de compétences et de la compréhension. Les apprenants ne sont pas toujours capables d'identifier aisément ce qu'ils apprennent lorsqu'ils appliquent les nouvelles connaissances ou compétences à un contexte particulier. Il appartient donc au formateur de les aider sur ce point. Par exemple, des apprenants peuvent prouver qu'ils maîtrisent la compétence fondamentale « comprendre et appliquer des compétences en arithmétique » lorsqu'ils simulent en classe un magasin de bricolage mais ne pas se rendre compte qu'ils sont capables d'utiliser ces compétences également dans le contexte de leur vie familiale et sociale. Par conséquent, après une activité, les apprenants devraient discuter de ce qu'ils ont appris et de la manière dont ils peuvent appliquer cet acquis dans les différents rôles qu'ils jouent. Par exemple, un groupe qui s'employait à acquérir des compétences arithmétiques pour le travail avait appris à mesurer pour calculer la superficie requise pour un magasin de bricolage. Les apprenants ont pu voir comment la connaissance sous-jacente des techniques de mesure et de calcul pouvait être appliquée dans leur vie familiale pour déterminer la quantité de peinture requise pour repeindre une pièce. Ils pouvaient également s'en servir pour aider les enfants à faire leurs devoirs et, dans le cas d'un apprenant, pour participer à la rénovation de l'église.

Il est également important d'encourager les apprenants à réfléchir à ce qu'ils doivent savoir et être capables de faire. Par exemple, si un apprenant veut apprendre à écrire des lettres, il faut d'abord s'enquérir des motifs pour lesquels il doit écrire, des destinataires et des contextes dans lesquels ces lettres seront envoyées. Une fois ces points

clarifiés, le formateur peut choisir une activité d'apprentissage qui permettra à l'apprenant de s'exercer aux aptitudes de base associées à l'écriture de lettres. Pendant leur apprentissage, les apprenants peuvent réfléchir sur les aptitudes qu'ils acquièrent, telles que la manière d'ordonner les idées et d'adapter le style au public-cible. Le formateur peut en outre encourager les apprenants à réfléchir à la façon dont la connaissance apprise dans un contexte peut être transférée à un nouveau contexte. Par exemple, formateur et apprenant pourraient étudier ensemble comment les techniques d'écriture de lettres officielles peuvent être appliquées à l'écriture de lettres personnelles ou à l'envoi de courriers électroniques à des amis.

Un autre aspect des stratégies cognitives et métacognitives consiste à encourager les apprenants à se considérer comme des personnes qui construisent elles-mêmes des savoirs plutôt que comme des individus qui dépendent de formateurs perçus comme des « experts ». Pour concevoir un environnement d'apprentissage centré sur les savoirs, il faut créer des occasions d'apprentissage axées sur le développement et la pratique d'aptitudes que les apprenants souhaitent maîtriser afin de pouvoir mener à bien des activités et atteindre leurs objectifs. Il faut aussi que les apprenants s'emploient à repérer et résoudre les problèmes ensemble dans un esprit d'équipe car, ainsi, l'attention se porte sur des savoir-faire non plus individuels mais partagés.

La communication et la résolution conjointe de problèmes permettent de jeter des ponts entre les savoirs anciens et nouveaux et entre les différentes interprétations des partenaires (formateur, apprenant, co-apprenants) à mesure que les individus cherchent à s'accorder sur une interprétation partagée.

Un groupe hétérogène d'apprenants a décidé à l'unanimité vouloir centrer les travaux de groupe sur la réalisation de mots-croisés pendant un semestre. En utilisant un diagramme en araignée, les membres du groupe ont déterminé qu'ils savaient déjà beaucoup de choses sur la réalisation de mots-croisés et, ce faisant, ont soulevé plusieurs questions auxquelles ils souhaitaient répondre, notamment : « Comment savoir ce que signifie la définition donnée ? » et « Ou'indique la présence d'une virgule entre deux chiffres à la fin de la définition ? ». Pendant les trois semaines suivantes, les participants ont travaillé en groupe sur les mots croisés, ont échangé des idées sur les indices contenus dans les définitions, ont travaillé avec un dictionnaire et un thésaurus (et ont découvert la différence entre ces deux outils) et se sont aidés mutuellement à comprendre les définitions. Des discussions ont aussi porté sur ce que les individus cherchent dans un dictionnaire et sur la vaste gamme de dictionnaires disponible. Une apprenante a décidé de passer du temps à examiner les dictionnaires dans une librairie afin de trouver celui qui lui conviendrait le mieux ; un autre apprenant a estimé qu'il serait utile de travailler les compétences requises pour consulter un dictionnaire afin de l'aider à atteindre son objectif de lecture.

À la fin du semestre, l'apprenante qui avait lancé l'idée des mots-croisés se sentait prête à se joindre aux clients de son café lorsque ceux-ci faisaient leurs mots-croisés. Un autre participant a repris des mots-croisés à la maison pour les terminer avec sa femme et son fils

ORGANISATION DE L'APPRENTISSAGE INDIVIDUEL ET EN GROUPE

Nous savons que, chez les adultes, un apprentissage efficace de la maîtrise de l'écrit et du calcul devrait tenir compte des objectifs individuels. Mais nous savons aussi que les adultes apprennent au contact d'autres participants lorsqu'ils travaillent en groupe. L'élaboration de règles de base avec un groupe d'apprenants peut donner aux formateurs une occasion utile d'encourager la totalité du groupe à mettre en question les expressions discriminatoires et les stéréotypes. Ce peut aussi être une manière de promouvoir une culture de travail faite de respect et de soutien mutuels.

L'apprentissage en groupe présente quatre avantages :

- *Le travail en groupe génère un environnement propice à l'apprentissage*

Travailler ensemble à une tâche commune est stimulant pour tous les participants, permet de créer un climat qui renforce l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes et encourage ceux-ci à redoubler d'efforts. Grâce à la solidarité qui en résulte, les apprenants se sentent suffisamment en sécurité pour prendre des risques et faire des expériences dans un environnement sûr, ce qui permet de surmonter les angoisses individuelles et de donner confiance.

- *Le travail en groupe stimule les apprenants*

Le groupe permet de se confronter à une nouvelle gamme d'opinions, de préjugés et d'expériences, qui tous appellent à évoluer dans l'apprentissage

et à élargir les horizons. Le groupe peut stimuler le changement, affûter la prise de conscience et la réflexion critique et permettre ainsi aux adultes de pratiquer un apprentissage plus conscient et plus efficace.

- *Un groupe peut offrir les ressources nécessaires pour construire des structures d'apprentissage plus riches et plus complexes*

Le groupe peut tirer des leçons de la variété d'expériences et de ressources que possèdent ses membres et ainsi proposer un plus vaste éventail de solutions possibles aux problèmes. Les participants ont leurs propres styles d'apprentissage, ce qui multiplie d'autant les méthodes disponibles dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'existence du groupe augmente nettement les ressources auxquelles tant l'apprenant que le formateur peuvent faire appel.

- *La dynamique de groupe*

Le groupe a une vie et un élan qui lui sont propres. Il crée et entretient la motivation, facilite l'assimilation des connaissances et fixe un rythme d'apprentissage qui convient à la majorité de ses membres. Plus que toute demande émise par le formateur, c'est la fidélité au groupe qui amènera souvent les participants à faire plus d'efforts à certains moments.

Contexte et but de l'apprentissage

Un apprenant d'un groupe d'alphabétisation est fermier ; il siège au comité d'une association organisant des concours de labour. La présidence du comité est assurée à tour de rôle par les membres et ce sera son tour dans quelques mois. L'homme s'inquiétait de son incapacité à prendre la parole devant un groupe et à prendre des notes cohérentes. Le groupe a discuté de ce problème et a convenu que tout en s'alliant pour aider le fermier, les participants pouvaient transformer cette activité en un projet d'apprentissage pour tous.

Après discussion, le groupe a décidé de jouer le rôle d'un groupe de collecte de fonds pour une œuvre caritative. Chaque participant a pris un siège au comité et a écrit des rapports sur des points relevant de ses compétences. La fonction de collecte de fonds du comité a introduit une part importante de compétences arithmétiques dans le programme de ce groupe, dont le travail s'est axé sur les idées de collecte de fonds proposées par les membres du comité.

Depuis que le groupe a commencé à travailler sur ce projet, le fermier a participé à de nombreuses activités d'écriture et d'expression orale au sein du groupe et n'a maintenant plus peur de prendre des notes ou de prendre la parole au sein d'un groupe. Il a gagné en confiance et comprend la nécessité de prendre son temps et de ne pas miser trop haut en termes de vocabulaire utilisé. Il estime en outre qu'« il y a beaucoup de bluff dans cette farce de présidence ».

Commentaire final du formateur : « J'ai été très surpris et heureux des effets du projet, non seulement sur notre président mais aussi sur tous les membres du groupe – c'est une consécration de la pédagogie dirigée par les étudiants. »

Le présent programme encourage différents modes d'apprentissage, tant individuels qu'en groupe, mais privilégie l'enseignement en groupe dans la mesure du possible. Toutefois, au sein des groupes, les formateurs peuvent éprouver des difficultés à trouver un équilibre entre les objectifs et besoins individuels et ceux du groupe. Les techniques de gestion de groupe, une préparation mûrement réfléchie et des ressources appropriées peuvent les aider mais, comme en témoignent de nombreux formateurs, la pédagogie en groupe reste difficile à pratiquer.

De plus, une formation basée sur un ensemble de cours individuels ou une formation à la carte reste peut-être préférable pour les apprenants dont les modes de vie sont influencés, par exemple,

par des problèmes de santé mentale ou par les exigences de garde d'enfants.

Dans les groupes d'alphabétisation, le formateur souhaitera peut-être organiser le travail différemment selon que la priorité est donnée au groupe ou à l'individu.

Si la priorité est donnée aux activités de groupe, celles-ci pourraient venir en premier et les individus et les paires pourraient travailler pour atteindre leurs propres objectifs en deuxième partie de cours.

Si les activités de groupe génèrent les tâches d'apprentissage individuel, le formateur doit avoir à portée de main un bon fonds de ressources permettant une sélection rapide et assurée.

La tâche du groupe génère les tâches d'apprentissage des individus

- Travail individuel ou par paires
- Le formateur choisit les tâches dans un stock de matériel pédagogique
- Le formateur conçoit du matériel pédagogique sur mesure pour les tâches individuelles

Activités de groupe et programmes individuels

Les quatre apprenants du groupe « Super acheteur » étaient soutenus par un formateur responsable du groupe et deux volontaires. Ils travaillaient à leurs programmes individuels durant la première heure selon l'horaire négocié la semaine précédente. Un vaste éventail de matériel pratique, imprimé ou informatisé était mis à la disposition des formateurs et des volontaires, qui pouvaient y choisir des exercices et les adapter. Deux apprenants utilisaient des feuilles d'exercices sur les opérations arithmétiques tandis que le troisième s'exerçait à peser avec une balance analogique et une balance digitale pour se préparer à une unité du SQA. Un quatrième apprenant identifiait et comptait les pièces dans le cadre d'une tâche d'achat en magasin.

Une pause-café a fourni des occasions de réaliser des transactions réelles avec de l'argent avant que le groupe ne passe à son activité commune visant à identifier les jus de fruits présentant le meilleur rapport qualité/prix. Cette tâche s'inscrivait dans une séquence de travaux comprenant l'achat d'ampoules électriques, la dégustation de chocolats, l'examen des guerres de supermarchés, les additifs alimentaires, ainsi que le meilleur rapport qualité/prix dans le domaine des journaux, des CD et des cassettes vidéos. Ces sujets avaient été choisis dans le cadre de discussions de groupe et avaient donné lieu à un important travail sur le temps, les poids et les pourcentages ainsi que sur la lecture d'informations et le déchiffrement d'informations graphiques. Les visites dans les magasins ont bien entendu nécessité planification, estimation et consignation écrite des résultats.

La maîtrise critique de l'écrit et du calcul constitue un aspect important des discussions de groupe, qui ont porté aussi sur le langage publicitaire, les offres spéciales et la façon dont les emballages peuvent tromper l'acheteur !

Le groupe a beaucoup aimé identifier (à partir de sa propre expérience) ce qu'omettaient les publicités pour des vols bon marché et a tenté de décoder le message écrit en caractères extrêmement discrets au bas des publicités. Une autre activité qui a suscité des commentaires critiques a été l'identification du langage des offres spéciales du type « trois pour le prix de deux », « emballage familial » et « gratuit à l'achat de... ». Les participants ont discuté de l'impact de ces messages et ont comparé leurs expériences d'achat (et de stockage !) de telles offres.

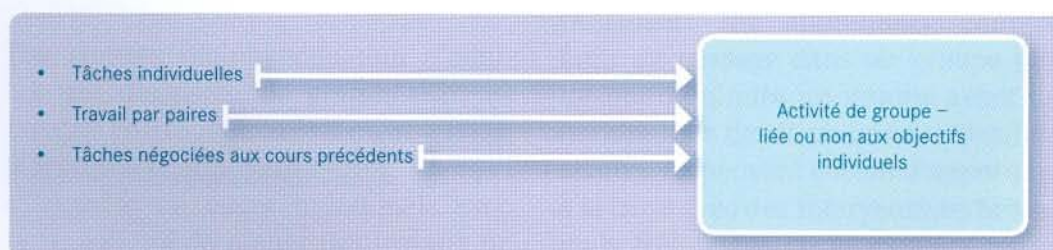
Pendant leur visite au supermarché local à la recherche du meilleur rapport qualité/prix, ils ont pu comparer différentes formes de flacons de shampoing contenant des quantités similaires. Il s'en est suivi une discussion sur les emballages : sont-ils conçus pour tromper ou simplement pour attirer ? Des interrogations similaires ont été appliquées à d'autres produits à la présentation imaginative, tels que les déodorants.

Lorsque des apprenants n'ont pas encore rallié un sujet ou lorsque de nouveaux membres doivent être intégrés, le formateur peut décider de préparer des feuilles individuelles d'exercices pour la première partie du cours puis réunir le groupe pour une activité agréable en fin de cours.

Dans ce modèle, le formateur devra préparer des travaux individuels répondant aux critères négociés au cours précédent.

Dans ces deux modèles, une pause-café est utile non seulement pour permettre les contacts sociaux et l'exploration du matériel pédagogique mais aussi pour relâcher la concentration. Dans un groupe, où le café n'est pas gratuit, la collecte et l'enregistrement des paiements sont utilisés comme activités d'apprentissage.

Processus d'activités



Programmes de groupe et tâches individuelles

Un groupe d'apprenants d'une classe d'alphabétisation a décidé, après avoir reçu un bulletin d'information d'un autre groupe, qu'il souhaitait publier son propre bulletin d'information.

Les apprenants ont utilisé leurs travaux de rédaction du bulletin d'information pour se concentrer sur les aptitudes requises pour atteindre leurs objectifs individuels tandis que le travail de groupe leur a permis d'aborder les questions relatives aux connaissances et à la compréhension. Certains des travaux individuels comprenaient l'organisation du texte en paragraphes, le travail de l'orthographe, la réflexion sur le processus de faire écrire une lettre, la sélection et l'organisation des informations sur ce processus susceptibles d'intéresser d'autres apprenants de classes d'alphabétisation, la relecture du texte pour repérer les omissions de petits mots, l'utilisation d'un dictionnaire personnel pour y inscrire les mots à utiliser à l'écrit et des exemples de formules courtes en guise d'aide à la construction d'une tournure.

Travaux de groupe effectués pendant le semestre :

- examen d'exemples de bulletins d'information issus de diverses sources (église, école, groupe d'alphabétisation, syndicat) afin d'étudier le public-cible, le but, le contenu, le niveau de langue, la mise en page
- décision quant au contenu : le groupe a identifié ce qu'il lit en premier lieu dans les magazines/journaux afin de sélectionner les contenus qui intéresseront d'autres apprenants
- discussion des différences entre usage écrit et oral
- planification de l'écriture : recherche d'idées, sélection, organisation, agencement des idées
- extension du vocabulaire en utilisant le groupe comme thésaurus et en consultant un thésaurus publié
- discussion sur la langue anglaise en tant que langue en perpétuelle évolution
- relecture et correction des contributions des uns et des autres en veillant à ce que le sens soit clair pour le lecteur
- choix d'un titre pour le bulletin d'information
- négociation et accord sur la mise en page : les participants n'avaient pas accès aux TIC et n'ont donc pas pu utiliser un ordinateur eux-mêmes pour publier le bulletin d'information mais ils ont décidé de la police de caractères, des illustrations et de l'ordre en tenant à l'esprit leur public-cible et ont pris part à la session finale de collage.

Si le formateur a des **assistants** à sa disposition, ce qui arrive surtout dans le cadre de l'apprentissage et du développement communautaires, il peut leur demander d'effectuer du travail individuel avec un membre spécifique du groupe ou de passer d'un apprenant à l'autre selon les nécessités. Parfois les assistants préparent des travaux

individuels, parfois ils utilisent du matériel préparé par le formateur. Le recours à des assistants peut permettre au formateur de répondre à la fois aux besoins individuels et à ceux du groupe et aux nouveaux apprenants de surmonter leur gêne pour, d'apprenant isolé, devenir des participants assurés au sein du groupe.

Travailler avec des assistants

Dans un projet du secteur bénévole destiné aux toxicomanes en rémission/stabilisés, une formation en alphabétisation est offerte sur une base volontaire dans le cadre d'un cours obligatoire de 12 semaines. Les apprenants pratiquent une auto-évaluation de leurs aptitudes puis choisissent des aspects spécifiques de la maîtrise de l'écrit qu'ils souhaitent apprendre dans le cadre du groupe. Bien qu'une partie du travail se fasse en groupe, le recours à des bénévoles permet aux apprenants de travailler à des tâches individuelles. Chaque apprenant élabore un portefeuille de travaux à emporter avec lui et décide quels travaux il souhaite éventuellement inclure dans un livret de groupe.

Plusieurs outils et méthodologies sont utilisés :

1. Plan de travail individuel : un éventail de plans sont utilisés allant de trois questions brèves jusqu'à un modèle détaillé qui ne sera parfois complété qu'au terme de plusieurs séances. Ces plans sont réexaminés à la fin d'une période convenue.
2. Évaluation des progrès : dans ce cas aussi, plusieurs méthodes sont offertes et les apprenants choisissent la méthode qui leur paraît la mieux adaptée à leurs besoins. Cette évaluation impliquera une analyse du plan individuel d'apprentissage mais elle peut se faire via un enregistrement, une lettre, la production d'un portefeuille, un formulaire à compléter, un papillon adhésif, etc.
3. La tenue d'un carnet de bord de l'écrit/du calcul a été utilisée par certains apprenants pour donner un point de départ permettant de comprendre les usages actuels et d'identifier les usages potentiels.


Lorsque l'espace disponible le permet, des formateurs ont mené des expériences de **groupement** de cours individuels dans une même salle sous le contrôle d'un formateur responsable du groupe, qui peut graduellement introduire quelques activités de groupe. Cette fois encore, une pause-café peut être un premier pas utile pour constituer un groupe.

Il est possible de sortir des modèles traditionnels que sont les cours de groupe/cours individuels/cours individuels groupés à condition de disposer de locaux adéquats, d'un grand nombre d'heures et d'un personnel suffisant.

Les centres d'alphabétisation d'adultes qui disposent de grands espaces ouverts peuvent ainsi créer une « **communauté d'apprentissage** ». Celle-ci s'organise en cours individuels avec la possibilité de mener des travaux de

groupe lorsque plusieurs apprenants souhaitent examiner une idée similaire (par ex. l'écriture cursive, un travail sur des magazines, des trucs et astuces concernant l'orthographe). Seuls ceux qui souhaitent interrompre leur travail individuel participeraient à ces activités. La notion de choix est ici un facteur important permettant de souligner que c'est l'apprenant qui décide de son expérience d'apprentissage. De plus, le passage de la non-participation à la participation est une étape observable dans le développement des nouveaux apprenants.

Il y a d'autres modes d'organisations possibles : les apprenants peuvent faire un passage dans un groupe plutôt que rejoindre un groupe ayant un horaire, une durée ou une composition arrêtés. Ils peuvent choisir d'apprendre à la carte avec des interventions brèves mais fréquentes de formateurs rému-



nérés et/ou des moments où les apprenants travaillent seuls. Les apprenants peuvent participer à plusieurs séances par semaine : d'après les travaux de recherche, ce type de modèle peut doper les progrès.

Dans ce contexte, les compétences du formateur sont cruciales pour entretenir une dynamique au sein de ce qui pourrait être un univers d'étude silen-

cieux. Un apprenant peut aussi choisir une certaine dose d'espace privé et éviter le stress des interruptions et il peut même se voir affecter un formateur pour lui seul. Il n'est nullement nécessaire de recourir à des sujets créés de façon artificielle pour travailler ensemble : les apprenants partagent le même environnement et les discussions font partie intégrante de l'expérience.

APPROCHES INTÉGRÉES, APPROCHES SPÉCIFIQUES

Pour être efficaces, les formations en alphabétisation destinées aux adultes doivent s'enraciner dans les contextes sociaux et dans les objectifs des apprenants. Dans cette perspective, les approches *intégrées* d'alphabétisation offrent de sérieux atouts.

Par ailleurs, nous savons aussi que l'apprenant devrait avoir une conscience explicite de son apprentissage de la maîtrise de l'écrit afin de pouvoir réfléchir sur son processus d'apprentissage et analyser celui-ci. Pour ce qui est de cet objectif, il est parfois plus aisé de l'atteindre dans des approches *spécifiques* d'alphabétisation.

Il vaut donc peut-être mieux envisager les formations en alphabétisation *intégrée* et *spécifique* comme prenant place dans une continuité plutôt que comme deux types d'offre totalement distincts. Néanmoins, ces termes restent utiles

pour distinguer deux grandes approches de l'alphabétisation chez les adultes et nous les utiliserons dans les paragraphes qui suivent.

L'alphabétisation *intégrée* est souvent proposée dans des formations courtes dont la matière (par ex. premiers secours, écriture de chansons, récit de vie, utilisation de l'ordinateur et des TIC) peut constituer la première préoccupation de l'apprenant. La publicité pour ces cours peut mentionner une matière précise, telle qu'« Un projet sur l'histoire locale » ou « Une bonne alimentation pour vos enfants », mais en indiquant clairement les tâches de maîtrise de l'écrit qui seront abordées (écriture et mise en page d'une brochure d'histoire ou lecture et manie- ment de menus et graphiques). Dans les formations courtes, les formateurs devraient rechercher des occasions de reconnaître et promouvoir la diversité

Offre cohérente de programmes intégrés et spécifiques d'alphabétisation

L'unité de soutien à l'apprentissage d'un institut de formation continuée offre un service à la carte aux apprenants, qui viennent soit spontanément, soit parce qu'ils y sont envoyés (par des assistants sociaux, des services d'aide aux toxicomanes, des services d'aide aux sans-abri). La discussion commence sur une base individuelle avec un formateur chargé d'offrir le soutien à l'apprentissage puis vient l'établissement d'un profil de compétences de base. Les centres d'intérêts des apprenants sont utilisés comme base de départ pour développer les aptitudes en maîtrise de l'écrit/du calcul. Beaucoup d'apprenants souhaitent améliorer leurs aptitudes en maîtrise de l'écrit/du calcul pour des raisons familiales, telles que l'entrée des enfants à l'école, tandis que d'autres entament ces cours parce qu'ils doivent assumer de nouveaux rôles. Ce fut notamment le cas d'un retraité à qui il avait été demandé de devenir trésorier d'un club de bowling. Il est venu au cours pour améliorer ses compétences en comptabilité (maîtrise du calcul) et ses compétences en communication (assister et participer à des réunions, par exemple). En outre, il a acquis des compétences en TIC (traitement de texte).

Une autre personne ayant profité du service « à la carte » est un ancien détenu qui souhaitait s'inscrire à un cours de plomberie destiné aux adultes mais n'avait pas les qualifications ni les compétences nécessaires. Il voulait acquérir des compétences en TIC et a commencé par là. Il a aussi utilisé son travail en TIC pour améliorer sa maîtrise de l'écrit et a poursuivi jusqu'à l'obtention de son certificat. Ses ambitions ont ensuite changé et il s'est inscrit à un cours d'informatique.

Les apprenants s'inscrivent souvent à des unités homologuées (compétences de base) au niveau d'admission 2 ou 3. Beaucoup passent ensuite du service « à la carte » à des cours à temps plein ou à temps partiel, tels que « Retour aux études ».

Promouvoir la conscience critique dans un groupe de récit de vie et d'alphabétisation

Dans un home pour personnes âgées d'Édimbourg, une formation courte consacrée aux souvenirs et à la maîtrise de l'écrit vise à entretenir et développer les capacités en maîtrise de l'écrit d'apprenants âgés en perte d'autonomie, grâce à la lecture, au partage, à la discussion, à l'enregistrement et à l'écriture de leurs souvenirs. La discussion est souvent stimulée par la lecture commune des recueils publiés par d'autres groupes de récit de vie..

Pour lancer une discussion sur les vacances et les excursions, le groupe a lu ces deux récits d'excursions d'avant-guerre d'Édimbourg à Ratho, organisées et payées par un conseiller municipal.

« Un jour, j'ai obtenu un ticket pour le voyage de Barrie et je l'ai ramené à la maison et ma mère m'a dit : « Va rapporter ce ticket. C'est pour des enfants beaucoup plus pauvres que toi, des enfants dont le père est sans travail. J'ai été très déçue. » Minnie Goodall, Pleasance Day Centre
Tiré de « *Memories of Edinburgh Streets : the City Image* » [*Souvenirs des rues d'Édimbourg – Image de la ville (non publié en français)*], Living Memory Association, novembre 2001.

« Le fonds Courant envoyait des enfants pique-niquer à Ratho. Nous nous rassemblions à la Milton House School et marchions au son des cornemuses jusqu'au Royal Mile, puis prenions Jeffrey Street jusqu'à la gare de Waverley. En route, nous chantions :

I'm no goin' on Barrie's trip [Je ne vais pas au voyage de Barrie]

I'm no goin' again [Je n'irai plus]

I'm no goin' on Barrie's trip [Je ne vais pas au voyage de Barrie]

It always comes on rain [Il finit toujours par pleuvoir]

George Flannigan et David Anderson

Tiré de *Kiss me while my lips are tacky* [*Embrasse-moi tant que mes lèvres sont encore humides (non publié en français)*], WEA, 1988.

Les membres du groupe ont discuté du point de vue de chaque auteur sur ce voyage et des raisons pour lesquelles les souvenirs et les comptes-rendus étaient si différents. Ensuite, on leur a demandé s'ils avaient jamais participé à un tel voyage et quels souvenirs ils en avaient gardé.

des apprentissages et expériences passés des étudiants.

Dans ce cas, la négociation du programme est centrée d'abord sur le thème et ensuite sur les compétences en maîtrise de l'écrit et du calcul, les connaissances et la compréhension requises pour traiter ce thème. Les buts et tâches sont définis d'abord pour le groupe et ensuite seulement au niveau individuel. Le Plan d'apprentissage du groupe présenté à l'Annexe 2 peut être utile pour négocier et consigner ces buts et tâches.

Lire des classifications d'aliments ou épeler des noms difficiles peut servir à encourager les apprenants à partager leurs stratégies. Cela permet à chacun de participer et ouvre les possibilités d'appren-

tissage. Au cours de séances ultérieures, le formateur peut commencer à travailler avec les individus à définir leurs propres buts d'apprentissage et à donner des tâches appropriées. Ces tâches se situent probablement dans le contexte du thème choisi par le groupe.

Ces cours sont utiles à la fois pour amener de nouveaux apprenants à se former à la maîtrise de l'écrit et pour ouvrir une voie à ceux qui ont besoin de dépasser le cadre des cours *spécifiques* d'alphabétisation.

Les formateurs qui offrent des cours *intégrés* d'alphabétisation doivent parfaitement dominer le thème du cours et les façons d'y introduire les compétences, les connaissances et la compréhension inhérentes à la maîtrise de l'écrit.

Exemples de cours intégrés d'alphabétisation

● *Cours de conduite théorique*

Un cours de six semaines proposé aux jeunes de 17 à 25 ans qui se préparent à présenter l'examen théorique de conduite, avec un soutien à la lecture et à la compréhension du libellé du test.

● *Cuisine et alphabétisation*

Un cours en quatre séances proposé aux apprenants qui suivent déjà des cours d'alphabétisation ; les apprenants utilisent des recettes pour préparer une gamme de plats, font un examen critique de la rédaction et de la présentation des recettes et des livres de recettes et déterminent les qualités qu'ils rechercheraient s'ils s'achetaient un livre de cuisine.

● *Groupes familiaux d'apprentissage*

Des groupes de parents et personnes assurant la garde de jeunes enfants qui

étudient comment les enfants apprennent, qui rafraîchissent leurs propres compétences et acquièrent de nouvelles compétences, découvrent ce qui se passe dans les écoles et discutent de l'apprentissage dans et hors de l'école.

● *Groupes en milieu professionnel*

Groupes qui travaillent à un projet concernant leur travail, par ex. des aides ménagères apprennent à rechercher et présenter des informations sur la dépression et la démence chez les personnes âgées.

● *Formations agréées*

Cours d'alphabétisation intégrés dans les unités de formation à la puériculture faisant partie des cours de Développement de l'enfant et de Santé infantile.

Prise de conscience critique dans une formation d'alphabétisation courte et intégrée

Un groupe d'apprenants participant déjà à une formation d'alphabétisation a suivi un cours de cuisine et d'alphabétisation organisé en quatre séances.

À la première séance, le contenu de cette formation courte a été négocié avec les participants, qui ont fixé un but : être capable de lire des recettes. Les participants ont utilisé toute une gamme de recettes écrites pour préparer leurs plats. Certaines de ces recettes avaient été dactylographiées par le formateur, d'autres photocopiées de livres/magazines.

Au cours d'une séance, les participants ont travaillé par deux, chaque paire examinant une recette différente et utilisant une série de questions destinées à guider la réflexion critique sur la présentation de la recette :

- Quel est le but d'une recette écrite ?
- Que remarquez-vous dans celle-ci ?
- En quoi vous plaît-elle, ne vous plaît-elle pas ? Pourquoi ?
- Dans quelle mesure atteint-elle son but ?
- Qu'y changeriez-vous si vous la présentiez ?

Les paires ont ensuite communiqué leurs constatations au reste du groupe. L'identification des caractéristiques de certaines recettes, telles que le contenu, le langage et le style utilisés, la mise en page et les photos, ont suscité des comparaisons entre les différentes présentations et une discussion sur les préférences personnelles. À la fin de la discussion, chaque apprenant a dressé une liste de ce qu'il attendait d'un livre de cuisine. Une participante projetait de s'acheter un nouveau livre, armée de sa liste pour l'aider à faire son choix.

Des apprenants fréquentant un centre d'enseignement à la carte pour personnes se remettant de problèmes de santé mentale avaient envie d'apprendre à utiliser des ordinateurs mais se sentaient peu sûrs. Certains ne maîtrisaient en outre pas suffisamment l'écriture. Un groupe s'est lentement constitué, ses membres se fixant pour objectif de publier un bulletin d'information de qualité pour exprimer leurs propres problèmes et expériences et faire campagne pour des opportunités appropriées de formation informelle.

Ce groupe était pris en charge par un spécialiste des TIC et un formateur en alphabétisation ayant une expérience de la conception et de la rédaction publicitaires. Ce cours a abouti à la publication d'un ouvrage de très grande qualité au niveau tant du contenu que de la présentation. Lors de l'analyse de leur travail, les participants ont déclaré avoir apprécié la force que leur a donnée un produit de très grande qualité, les occasions d'interactions sociales au sein du groupe et les compétences en écriture et informatique apprises grâce à leurs deux professeurs.

Il peut arriver que le formateur ne se sente pas à l'aise pour donner à la fois la matière du cours et le soutien approprié à la maîtrise de l'écrit. L'offre intégrée peut alors être organisée de diverses manières : entre autres, l'enseignement en tandem et un éventail de systèmes d'enseignement à la carte.

ENSEIGNEMENT EN TANDEM

Un formateur en alphabétisation et un professeur spécialisé dans une matière (par ex. assistance sociale ou arithmétique de base) travaillent ensemble dans la même classe. Ce système est cher et ne convient donc pas toujours mais il permet un encadrement individuel, des interviews et un soutien au sein du groupe. Les formateurs travaillant en tandem doivent :

- apprécier leur philosophie et leurs approches respectives
- convenir des buts de la classe et de leur mode de collaboration
- se voir offrir du temps pour les préparations communes et la coordination
- avoir discuté qui est le responsable principal du groupe et quel est le travail administratif à assumer.

Ce système fonctionne bien dans des cours intégrés d'alphabétisation et est

utilisé dans tous les contextes, y compris dans les écoles. Les apprenants risquent toutefois d'y percevoir l'alphabétisation comme une branche à part, relevant de « l'expert en orthographe » !

ENSEIGNEMENT À LA CARTE

Lorsque de grands centres d'apprentissage veulent offrir une formation d'alphabétisation intégrée mais ne disposent pas de personnel compétent à la fois dans la matière visée et dans le soutien à l'alphabétisation, ils peuvent résoudre le problème en instaurant des systèmes à la carte parallèlement à l'offre d'enseignement des matières. L'apprenant ou le formateur se déplace d'un cours à l'autre.

De nombreuses écoles proposent des cours de soutien à l'alphabétisation en collaboration avec des centres d'apprentissage bien fournis en personnel et matériel. Les apprenants peuvent y aller spontanément ou être envoyés pour une ou plusieurs séances. Un enseignement spécialisé sera disponible mais l'élève devra avoir une forte motivation pour aller chercher le soutien nécessaire.

D'autres écoles proposent une plage horaire dans laquelle un professeur de matière (de mathématiques, par exem-

Enseignement en équipe

Dans un institut de formation continue de taille moyenne, les cours homologués de sport et fitness sont donnés par du personnel de la section sports et les cours de communication, par un formateur spécialisé en communication. Les formateurs ont collaboré pour mettre au point et utiliser plus de matériel relatif aux sports et à la bonne condition physique dans les cours de communication et pour développer les compétences en maîtrise de la langue (orale et écrite) requises pour les cours de communication par le biais de devoirs à effectuer pour les cours de sports. L'horaire a été conçu de telle manière que chaque formateur faisait deux heures de cours consécutives pendant que l'autre était « libre ». Ainsi, chaque formateur a pu observer les activités d'apprentissage du programme de son collègue.

Les formateurs ont intégré leur travail de diverses manières. Les exercices de compréhension à la lecture étaient utilisés comme « évaluations à livre ouvert » dans les cours de sports afin de préparer les élèves aux évaluations des cours de communication. Le cours « contenu des sports » a été utilisé comme base d'exercices de rédaction pour le cours de communication. Enfin, la présentation des plans de leçons au cours de sports a offert des occasions de s'exercer pour le cours oral de communication.

Cette méthode d'enseignement en équipe a généré non seulement un meilleur taux de fréquentation des cours par rapport aux années précédentes mais aussi un taux de réussite supérieur à la moyenne, la plupart des élèves qui ont suivi le cours jusqu'au bout réussissant dans les cours de communication.

ple) sera invité à passer pour travailler avec certains élèves pendant que le reste de la classe s'emploiera à d'autres travaux. Ce système peut être perçu comme générant une stigmatisation des élèves qui reçoivent l'appui du formateur invité mais réduit la nécessité d'une forte motivation personnelle.

Les dispositifs spécifiques d'alphabétisation se fixent pour but explicite l'apprentissage de la maîtrise de l'écrit et du calcul. En partant des utilisations contextuelles de l'écrit et du calcul des apprenants, apprenants et formateurs négocient le programme de formation. Les apprenants ont des plans individuels d'apprentissage et ils consignent et évaluent leur travail régulièrement. Une formation spécifique peut être dispensée avec succès via toutes sortes de systèmes d'apprentissage.

Parmi les exemples de formations spécifiques, citons :

- des groupes ouverts d'apprentissage et développement communautai-

res ou des clubs d'étude où les apprenants discutent et conviennent d'objectifs d'apprentissage individuels et de groupe avec le formateur afin de leur permettre d'acquérir des compétences, des connaissances et la compréhension nécessaires en lecture, écriture et calcul.

- des formations courtes telles que « Améliorer vos capacités de lecture », « Ecrire des lettres » ou « Le calcul pour la vie quotidienne »
- un groupe d'apprenants s'inscrivant à un cours de communication homologué par le SQA
- un soutien individuel à l'école
- des cours à la carte pour les apprenants qui ne peuvent pas rejoindre des groupes réguliers ou souhaitent bénéficier d'opportunités supplémentaires d'apprentissage
- des groupes en milieu professionnel qui se concentrent sur des tâches de maîtrise de l'écrit propres au lieu de travail concerné.

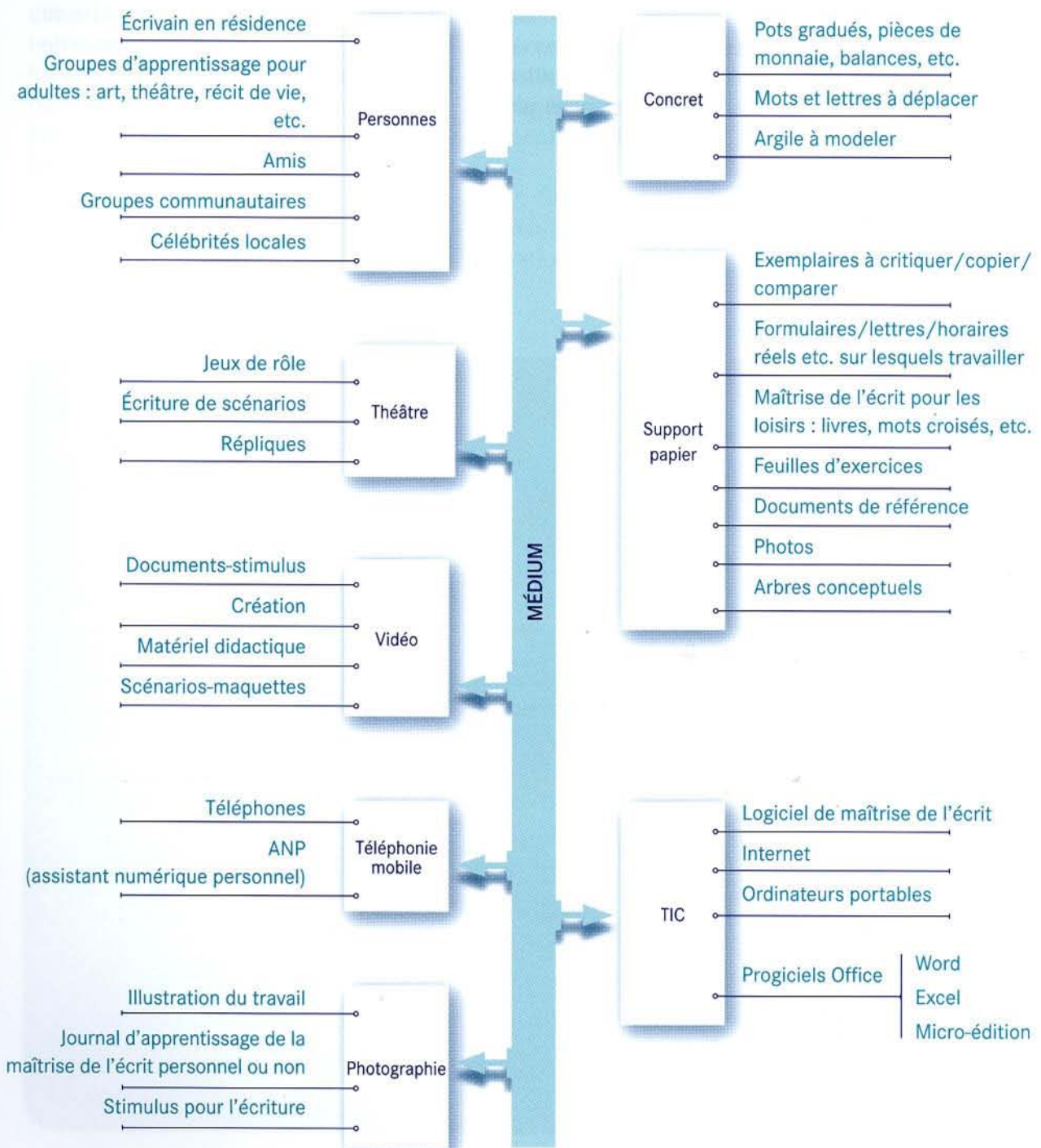



RESSOURCES

Que peut-on utiliser comme ressources ?

Tout peut servir de matériel pédagogique et il convient de faire preuve d'imagination. Toutes les ressources doivent être abordées avec esprit critique et être perçues dans leur contexte.

Ci-dessous, nous mentionnons seulement quelques-unes des ressources utilisables :





Le matériel pédagogique devrait comprendre des ressources **visuelles** (photographies, couleurs, TIC, arbres conceptuels, vidéos), **kinesthésiques** (dessins/modelages, ressources concrètes, jeux de rôles) et **auditives** (vidéos, orateurs, débats, CD) afin que le cours puisse répondre à toute une gamme de préférences en matière d'apprentissage.

Si nécessaire, le matériel doit être adapté pour répondre aux besoins des apprenants présentant un handicap visuel ou auditif, des déficiences phy-

siques ou des troubles de l'apprentissage, par exemple par l'installation d'une boucle magnétique, l'utilisation de logiciels de technologie vocale ou de balances parlantes, l'agrandissement de textes ou l'offre d'un soutien en langue des signes.

Les ressources d'enseignement et d'apprentissage devraient aussi inclure des locaux accessibles à tous, adaptés aux adultes et présentant un niveau de qualité qui renforce la confiance de l'apprenant en lui-même.

CHOIX DES RESSOURCES

L'élaboration du programme d'apprentissage est une activité conjointe de l'apprenant et du formateur; il en va de même pour la fourniture des ressources. Les formateurs devraient toujours encourager les apprenants à apporter les textes, formulaires, calculs et tâches sur lesquels ils veulent travailler. Parfois, le formateur peut fournir ou gérer les ressources, telles que les lecteurs de cassettes, ordinateurs et tableaux à feuilles mobiles. Souvent les ressources les plus utiles seront une personne ou un local en dehors de l'environnement d'apprentissage habituel.

Formateurs et apprenants peuvent rassembler des ressources qui :

- reflètent les utilisations que l'apprenant fait de l'écrit et du calcul
- correspondent aux centres d'intérêt de l'apprenant
- conviennent à l'âge et au niveau de compétence
- encouragent le respect de la diversité et de la différence
- encouragent l'autonomie
- utilisent toute une gamme de moyens d'apprentissage
- sont bien faites.

Pour choisir parmi ces ressources, le formateur peut s'aider de la liste de vérification que voici :

1. Pertinence par rapport à l'apprenant

- Ce matériel convient-il aux adultes?
- L'apprenant le trouvera-t-il intéressant et pertinent ?
- Utilise-t-on du matériel concret ?
- S'agit-il de documents actuels, par exemple des formulaires, horaires ?
- Y a-t-il un lien avec le matériel suggéré ou fourni par l'apprenant ?

2. Pertinence par rapport aux besoins et aux objectifs d'apprentissage.

- Le niveau est-il adéquat ?
- Ce matériel correspond-il aux objectifs de l'apprenant ?
- Existe-t-il un lien avec le mode d'apprentissage préféré de l'apprenant ?
- Suis-je capable de l'adapter si nécessaire pour le rendre plus facile ou plus difficile ?

3. Différence et diversité

- Ce matériel tient-il compte des valeurs et de la culture de mes élèves ?
- Renforce-t-il les stéréotypes – par exemple par le choix des illustrations ?
- Comprend-il des termes sexistes ou racistes ?

4. Mise en page

- Est-il attrayant?
- La mise en page est-elle bonne : n'y a-t-il pas trop d'informations sur une page ?
- Les instructions sont-elles claires ?
- Mon élève sera-t-il capable de le lire aisément ?
- Le document a-t-il été réalisé avec un traitement de texte ou a-t-il été dactylographié ?
- Des caractères plus grands ou un agrandissement seraient-ils utiles ?
- Un titre est-il nécessaire ?
- L'apprenant a-t-il besoin d'espace pour écrire la réponse ?

Une fois que les ressources ont été sélectionnées, le formateur peut encourager l'apprenant à réfléchir sur chaque ressource utilisée, à exprimer un avis sur cette ressource et à utiliser ses connaissances lorsqu'il choisit de nouveaux documents sur lesquels travailler. Ensemble, apprenants et formateurs pourraient dresser une liste de questions à envisager lorsqu'ils discutent des ressources. Voici quelques points de départ :

- Dans quelle mesure ce document correspond-il à mon objectif d'apprentissage ?
- M'a-t-il permis d'accroître ma compréhension ?
- En quoi m'a-t-il plu/déplu ?
- Pourquoi se présente-t-il sous cette forme ?
- Reflète-t-il mon expérience ?
- Que faudrait-il faire pour l'améliorer ?
- Le recommanderais-je à d'autres ?

Les apprenants d'un groupe de maîtrise du calcul ont remodelé une feuille d'exercices après avoir décidé qu'une page tirée d'un livre ne les aidait pas vraiment. Le groupe travaillait les pourcentages à l'aide d'une feuille comportant 30 questions qui utilisaient un mélange d'unités de mesure telles que les centimètres et les mètres, les livres sterling et les pence.

Au cours de la discussion portant sur l'évaluation de leur travail, les apprenants ont décidé qu'à ce stade, il serait plus facile de faire les calculs si toutes les activités se rapportaient aux mêmes unités de mesure afin qu'ils puissent se concentrer sur le processus en cause. Ils ont élaboré une feuille d'exercices mentionnant, en haut de la page, la formule qu'ils utilisaient, plus des informations sur les unités de mesure avec lesquelles ils travaillaient, à savoir le lien entre millimètres, centimètres et mètres.

L'hypothèse des apprenants était que quand ils auraient atteint la fin de la feuille d'exercices, ils devraient relire moins fréquemment les informations mentionnées en haut de la page.

Ressources correspondant au but

Une fois les objectifs des apprenants fixés et le programme planifié, le formateur et l'apprenant peuvent choisir les ressources dans les domaines qui les intéressent et qui conviennent à leurs objectifs.

Ainsi donc, **pour développer des compétences en maîtrise de l'écrit et du calcul**, ils peuvent choisir d'utiliser une feuille et un crayon, des feuilles d'exercices systématiques, tant publiées que

de leur propre crû, des équipements pratiques de mesure du poids et de la longueur, des calculatrices, des traitements de textes ou des progiciels.

Pour développer la connaissance de l'écrit et du calcul, ils peuvent rechercher des exemples de référence sur divers sujets : mises en page et styles utilisés dans les rapports, sites Internet, horaires et lettres, documents de référence, nouvelles, tables de multiplication et formulaires bancaires.

Une école a mis au point un dossier non homologué qui couvre l'anglais de tous les jours. Ce dossier a été élaboré pour aider des élèves d'une classe de TIC locale à développer leurs compétences en maîtrise de l'écrit. Il est intégré dans les programmes de TIC, établit des liens avec le programme Skillswise de la BBC, les Pages jaunes en ligne, etc. Les apprenants peuvent puiser dans ce dossier pour répondre à leurs besoins d'apprentissage. Après l'avoir utilisé, ils peuvent décider de passer à un cours homologué approprié s'ils le souhaitent.

Le développement de la compréhension de l'écrit et du calcul peut exiger une sélection de textes, de messages

écrits, de vidéos et de pages-écrans, qui seront discutés et comparés, mais aussi des catalogues et des publicités.

Un ensemble de partenaires a élaboré une vidéo de sensibilisation. Cette vidéo était destinée non aux apprenants mais à d'autres organismes. L'idée était de présenter de façon explicite le cheminement d'un apprenant et de montrer les différents apprenants et leurs réalisations. Quatre volontaires apprenant en cours individuel dans des lieux différents et avec des formateurs différents ont été réunis. L'organisatrice a ensuite lu les questions qu'elle allait poser et a sollicité leurs commentaires et lancé le débat. Les apprenants, qui ne se connaissaient pas au préalable, se sont ouverts. Ce fut, selon ses propres termes, une « séance brillante » rayonnante d'enthousiasme et foisonnante d'histoires. Elle attribue cette réussite à deux facteurs : le thème choisi – le récit d'une histoire via une vidéo – et la conscience chez les apprenants qu'eux seuls pouvaient raconter cette histoire.

Pour la résolution de problèmes, le formateur peut choisir des ressources **qui aident les apprenants à utiliser les compétences en maîtrise de l'écrit dans des activités concrètes**. Il peut utiliser des formulaires de demande d'emploi et l'aide d'un intervieweur, une cuisine avec des balances, des minuteriers et des cuisinières, une sélection d'horaires et un voyage jusqu'à la gare pour étudier les panneaux d'arrivée et de départ ou une session de navigation sur l'Internet pour trouver des réponses à une question spécifique. **Pour consigner les idées et avis des**

apprenants et s'en servir comme tremplin pour le cours, il faudra peut-être des tableaux à feuilles mobiles, des marqueurs, des traitements de texte, des enregistreurs vidéos ou à cassettes. Si les idées des membres du groupe sont une importante ressource pour **promouvoir l'esprit critique**, des ressources comme l'Internet, des textes publics et privés, des orateurs, des participations à des réunions publiques, du matériel photographique et graphique sont autant de moyens utilisables pour amener les gens à réfléchir et à exprimer leur opinion.

Décodage d'une photo : aborder des problèmes locaux

Un groupe d'apprenants masculins a été invité à regarder deux photos : l'une montrait des jeunes flânant dans un passage souterrain local alors qu'une femme seule s'avançait vers eux, l'autre, un groupe de jeunes buvant à l'extérieur d'un centre de loisirs.

Le formateur a dirigé le groupe par une série de questions planifiées pour stimuler le débat ; les réponses étaient consignées sur un tableau à feuilles mobiles.

Que voyez-vous sur ces photos ?

- des drogues, des graffiti, des lumières, de l'alcool, des gangs, des escaliers, un passage souterrain, une femme, des publicités, une bouteille, des adolescents, des arbres, la vie nocturne, des ordures, des baskets, un sac à dos, des jeans, une casquette de baseball, un sac à main, des pantalons, un centre sportif, le complexe de Fountainbridge.

Certains mots concernaient des idées abstraites plutôt que des choses :

la mode, une femme inquiète, des vols et agressions

Comment se sent la femme sur la photo ?

Le groupe a mentionné une femme d'âge moyen, seule, passant dans un souterrain pendant qu'un groupe de jeunes y boit et flâne : intimidée, inquiète

Que font ou ressentent les jeunes ?

Il y eut un vif débat sur les jeunes et tous les hommes ont exprimé des craintes concernant les groupes de jeunes. Voici quelques-uns des mots mentionnés :

ils s'ennuient, flânent, sont sournois, désorientés + boisson = violence, hachisch, crainte des jeunes femmes, médias

Pourquoi les jeunes se comportent-ils ainsi ?

s'ennuient, sont pauvres, en colère, traînent à ne rien faire, s'amuse, en croissance

Il a ensuite été demandé au groupe d'écrire en une phrase, sur un bout de papier, une déclaration qu'ils aimeraient faire concernant les discussions. Ils ont été invités à travailler par paires et à s'entraider et le formateur et des volontaires ont aussi aidé les hommes à rédiger leur phrase, ce qui a donné les résultats suivants :

« Dans le souterrain, j'étais entre des adolescents désorientés »

« La femme se dirigeait vers les adolescents et, à ses yeux, ceux-ci avaient l'air un peu sournois »

« La boisson est la principale cause de violence en Écosse »

« Les adolescents passent trop de temps à flâner dans les rues »

« La femme a peur de passer dans ce souterrain »

« Les jeunes fument du hachisch pour planer »

« Pourquoi les gens se sentent intimidés par des jeunes qui ne font que flâner »

« La mode nous rend esclaves »

Le décodage de ces images et l'écriture de ces déclarations a pris moins d'une heure et provoqué un vif débat auquel tous les participants ont contribué. Lors de ce cours, les participants n'ont pas abordé des questions interprétatives telles que « Pourquoi les jeunes flânent-ils ? », « À qui appartient le centre de loisirs ? », « Qui utilise le centre de loisirs ? », « Pourquoi la femme a-t-elle peur des jeunes ? », « Comment les médias dépeignent-ils les jeunes et pourquoi ? ». D'autres questions aideraient les participants à réfléchir sur leur propre vie et à faire le lien avec les questions soulevées. Ce type de débat stimule et motive les apprenants à exprimer leurs propres idées et sentiments par écrit et leur permet, tout en renforçant leurs aptitudes techniques, de commencer à percevoir le processus d'expression de leurs propres idées et la valeur qu'il peut avoir.

En participant au débat de groupe, ils pratiquent les compétences sociales requises pour se faire entendre avec efficacité.

Enfin, pour s'amuser tout en apprenant à maîtriser l'écrit et pour encourager la collaboration avec d'autres apprenants, les groupes ont utilisé des jeux et des lectures de pièces de théâtre, des ac-

tivités communes de loisirs et ils ont planifié l'enregistrement de vidéos, des activités sociales et culturelles et des visites d'infrastructures collectives locales.

Un groupe hétérogène a utilisé la bibliothèque locale pour rechercher des lieux intéressants dans le voisinage. Chaque apprenant a choisi un lieu intéressant sur lequel faire des recherches et écrire et a utilisé cet exercice d'écriture comme axe de son apprentissage de la maîtrise de l'écrit. À la fin du semestre, le groupe a fait une excursion dans le voisinage et chaque apprenant a joué le rôle de guide pour l'endroit spécifique sur lequel il avait fait des recherches, en se servant de son travail écrit pour se rappeler les points principaux.

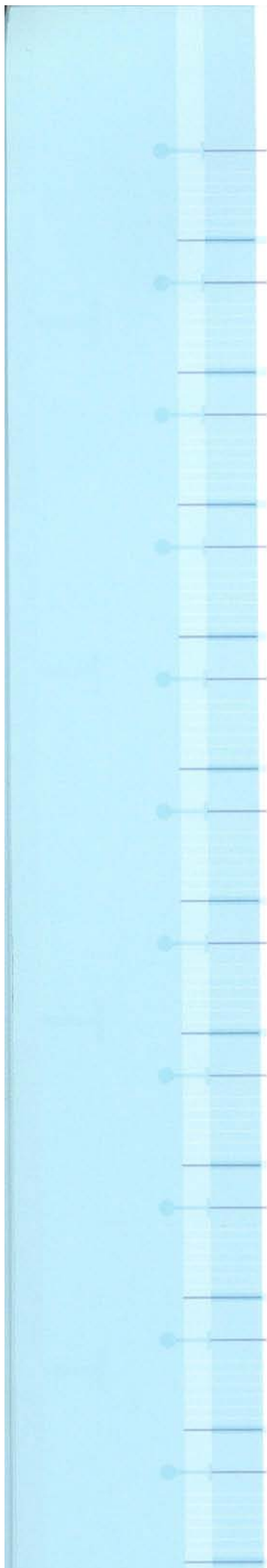
Il est souvent utile de faire des visites en dehors du contexte habituel, que ce soit pour pratiquer en situation réelle (bureaux de poste, magasins, gares) des compétences apprises récemment ou pour fournir du matériel pour des travaux futurs (ateliers de récits, bureaux municipaux) ou encore pour clore un thème spécifique.

CONNAÎTRE CE QUI EST DISPONIBLE

Il existe une grande quantité de ressources publiées spécifiquement pour être utilisées dans le contexte de cours d'alphabétisation destinés aux adultes. Si vous souhaitez consulter et évaluer certaines des ressources en vente dans le commerce, Learning Connections dispose de plusieurs centres de ressources en Écosse (actuellement à Édimbourg,

Aberdeen et Paisley/Glasgow) qui stockent une vaste gamme de livres, revues, logiciels, ressources multimédias, vidéos, ressources numériques et concrètes. Ces collections s'étoffent rapidement et vous pouvez emprunter toute ressource imprimée ou multimédia pour une période d'un mois maximum. Les ressources TIC peuvent être utilisées sur place et les formateurs, gestionnaires et apprenants peuvent s'y essayer et trouver ce qui leur convient le mieux. Le stock comprend des ressources pratiques, des ouvrages théoriques et de recherche, des dossiers de formation pédagogique, du matériel de soutien aux programmes et bien d'autres choses!

Veillez consulter le site Internet Learning Connections www.lc.communitiesscotland.gov.uk pour de plus amples informations.



Planification individuelle de l'apprentissage

plan individuel d'apprentissage
apprentissage

LE PROCESSUS DE PLANIFICATION INDIVIDUELLE DE L'APPRENTISSAGE

Un *Plan individuel d'apprentissage* (PIA) est :

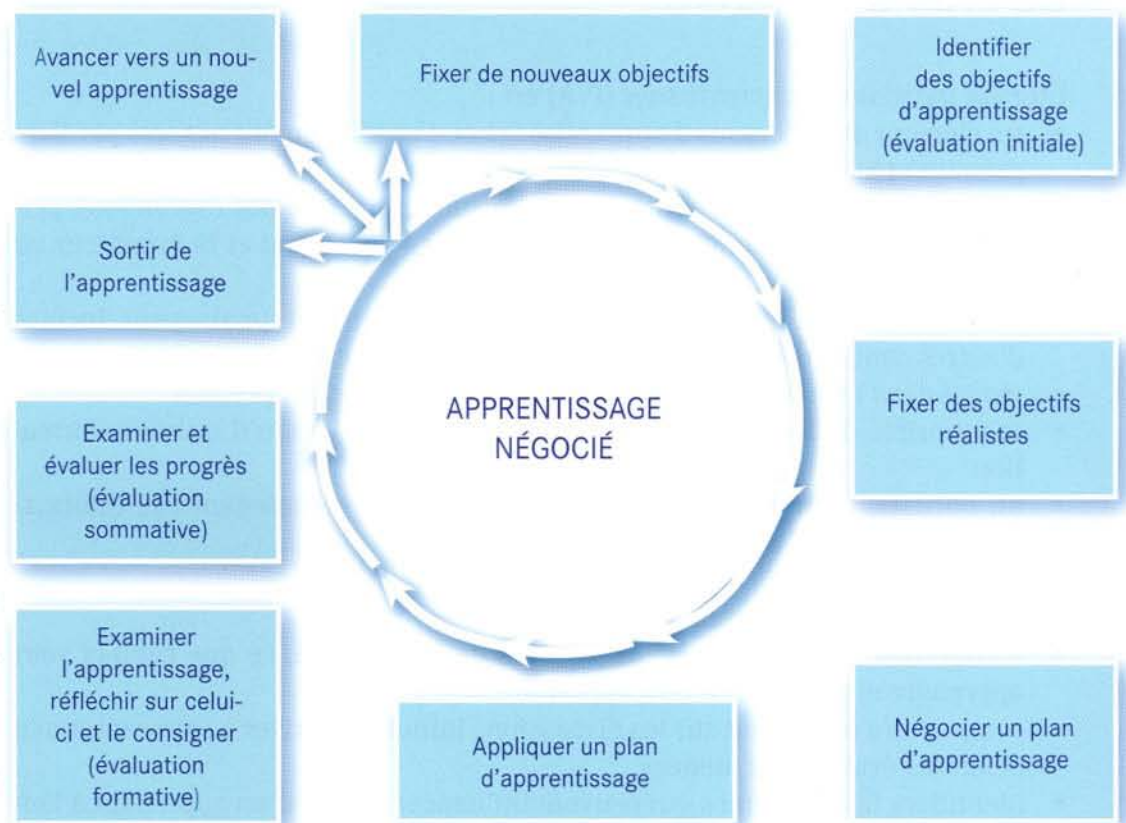
- un élément du processus d'apprentissage et d'enseignement négocié par l'apprenant et le formateur
- une trace écrite du processus de planification ainsi que des évaluations permanentes et de fin de formation, élaborée par l'apprenant et le formateur ou l'agent d'accueil et d'orientation
- centré sur le travail d'alphabétisation de l'apprenant (mais peut inclure d'autres contenus d'apprentissage dans les formations intégrées)
- rédigé dans la mesure du possible dans les termes de l'apprenant
- la propriété de l'apprenant, qui l'emmène avec lui lorsqu'il quitte la formation
- un document sur l'enseignement et l'apprentissage contenant des informations intéressant l'apprenant et le formateur.

Un Plan individuel d'apprentissage :

- mentionnera le contexte et les objectifs de l'apprenant, ce que celui-ci veut apprendre et comment il veut apprendre
- comprendra un rapport sur les discussions initiales relatives à l'apprentissage et sur les évaluations menées
- identifiera les problèmes qui peuvent influencer l'accès d'un apprenant à l'offre de cours et les stratégies pour les résoudre
- fixera des objectifs mesurables afin que les progrès de l'apprenant puissent être évalués
- fournira à l'apprenant un rappel de ce qu'impliquera la formation (et des précisions quant aux heures et lieux de formation)
- encouragera la réflexion sur l'efficacité de l'apprentissage
- sera élaboré avec l'apprenant en l'espace de plusieurs cours
- aidera le formateur à se concentrer sur les objectifs d'apprentissage de l'apprenant
- sera souvent accompagné de divers feuillets d'information pour l'apprenant, notamment sur les droits et devoirs des formateurs et des apprenants
- respectera les exigences imposées pour les PIA par des organes extérieurs tels que l'Exécutif écossais.

Le concept de Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) est la clef de voûte des pratiques d'alphabétisation chez les adultes. On peut le concevoir comme un cycle.

CYCLE D'APPRENTISSAGE



DISCUSSION INITIALE ET ÉVALUATION

La première étape de l'élaboration d'un plan individuel d'apprentissage comporte deux phases :

- la discussion initiale précédant la formation
- le processus d'évaluation.

Tout en donnant des informations sur les possibilités, les options et les approches pédagogiques disponibles ainsi que sur des aspects pratiques, ces interviews permettent d'explorer les pratiques actuelles de l'écrit et du calcul utilisées par l'apprenant dans sa vie privée, familiale, sociale et professionnelle, ainsi que les capacités actuelles de l'apprenant telles que décrites par ce dernier.

Ce processus d'auto-évaluation peut être soutenu par des échantillons de textes ou des tâches mais ceux-ci doivent correspondre aux pratiques et réalités de l'apprenant et doivent, dans l'éventualité où ils seraient utilisés à

ce stade, être présentés avec tact afin d'éviter de susciter des craintes.

Les apprenants sont également invités à discuter de leurs objectifs et de leurs souhaits d'apprentissage et, si possible, à commencer à répartir ceux-ci entre le court terme et le long terme.

Avant de rejoindre un groupe, nombre d'apprenants potentiels ont besoin d'aide pour déterminer leurs objectifs d'apprentissage et, en général, d'informations sur ce qu'implique un processus de formation (par ex. parler à d'autres apprenants, utiliser des feuilles d'exercices, travailler à la maison entre les cours, etc.). Cette aide peut être offerte dans le cadre de brefs cours d'initiation, qui donneront aux apprenants potentiels l'occasion de prouver leur engagement à apprendre, d'explorer ce qu'ils attendent des cours pour adultes, d'envisager les droits et devoirs des formateurs et des apprenants et d'apprendre des techniques d'étude.

Un programme d'alphabétisation en milieu urbain encourage les nouveaux apprenants à assister à un cours d'initiation de quatre semaines, qui poursuit les objectifs d'apprentissage suivants :

- participer en confiance à un groupe d'alphabétisation
- planifier et enregistrer leur apprentissage dans leur groupe de maîtrise de l'écrit/du calcul
- choisir comment organiser leur apprentissage
- discuter de leurs plans et de leurs progrès avec leur formateur
- envisager de s'inscrire à d'autres formations courtes en alphabétisation en plus de leur groupe régulier.

Un formateur en charge d'un groupe a signalé que « les personnes rejoignant le groupe après avoir suivi le cours d'initiation s'intègrent beaucoup plus vite que les autres apprenants ; elles sont bien mieux préparées et je ne dois pas essayer de passer en revue avec elles, en individuel, toutes les techniques nécessaires pour apprendre à apprendre. Elles arrivent dans le groupe avec une idée claire de la matière qu'elles veulent aborder et tendent aussi à saisir beaucoup plus facilement la tenue de dossiers et l'évaluation et à en voir l'intérêt immédiatement. »

Une réunion initiale peut être utilisée pour rassurer les apprenants, réunir les informations, identifier les objectifs à long terme et, à la lumière de ces renseignements, placer l'apprenant dans le cours qui lui convient le mieux. Des

exemples des questions susceptibles d'être posées pour obtenir des informations à ce stade sont donnés dans l'encadré suivant. (N.B. : l'intervieweur choisit des questions pertinentes dans cette liste.)

Questions préliminaires

- Quel type d'informations avez-vous besoin de comprendre ?
- Quand utilisez-vous la lecture, l'écriture ou le calcul actuellement ?
- Dans quels types de situations et avec quelles personnes cela se produit-il ?
- Que voulez-vous changer à votre façon d'utiliser l'écriture, la lecture ou le calcul dans ces situations ?
- Qu'espérez-vous faire à l'avenir ?

Parler des pratiques actuelles de l'apprenant en matière de maîtrise de l'écrit

- Comment vous sentez-vous quand il s'agit de lire ?
- Quels genres de choses lisez-vous actuellement ?
- Lisez-vous avec d'autres personnes ?
- Lisez-vous facilement ?
- Que faites-vous si quelque chose est difficile à lire ?
- Est-il facile pour vous de mettre des idées sur papier ?
- Quelle est votre réaction quand vous devez écrire ?
- Quels genres de choses écrivez-vous actuellement ?
- Écrivez-vous avec d'autres personnes ?
- Écrivez-vous facilement ?
- Que faites-vous quand vous avez quelque chose de difficile à écrire ?

Parler de maîtrise du calcul

- Comment vous sentez-vous face aux chiffres ?
- Pour quels genres de choses utilisez-vous les chiffres ou les calculs actuellement ?
- Que faites-vous si un calcul est difficile à faire ?

Informations sur les expériences d'apprentissage précédentes

- Que pensiez-vous de l'école ?
- Avez-vous obtenu des certificats à l'école ou plus tard ?
- Avez-vous suivi des cours récemment ? Au travail/en formation/à l'ordinateur/des cours du soir ?
- Qu'en pensiez-vous ?
- Y a-t-il eu quelque chose que vous avez particulièrement aimé ou trouvé efficace dans ces cours ?

Ces informations sont vitales pour le Partenariat et le formateur et doivent donc être consignées sur une feuille personnelle et gardées sous forme confidentielle avec d'autres notes sur l'apprenant. Il n'est probablement pas nécessaire de les inclure dans le PIA car elles sont déjà bien connues de l'apprenant mais ces renseignements de base sur l'apprenant peuvent être utilisés lors d'évaluations futures.

S'il semble exister une distorsion entre les capacités de maîtrise de l'écrit et du calcul d'un apprenant potentiel et ses capacités générales, il peut être utile de poser quelques questions informelles initiales afin d'explorer la possibilité de difficultés d'apprentissage spécifiques (voir Annexe 3).

Évaluation initiale – formation orientée sur la collectivité locale

Dans un quartier, le conseiller en alphabétisation tient une discussion initiale avec l'apprenant concernant l'expérience d'apprentissage de ce dernier, ses utilisations actuelles de l'écrit et du calcul et ses objectifs à court et à long terme. Ces informations, ainsi que celles qui concernent les disponibilités de l'apprenant, sont utilisées pour placer l'apprenant dans un groupe.

Lors du premier cours auquel se présente l'apprenant, le conseiller accueille l'apprenant et tous deux rejoignent le groupe à la pause-café, où les présentations sont faites et le nouvel apprenant se fait une idée des sujets sur lesquels travaillent les autres apprenants. La première partie du cours aura été consacrée à des travaux en groupe. Pendant le reste du cours, l'apprenant effectue des tâches d'évaluation simples avec le conseiller et un point de départ est déterminé pour les travaux futurs. Le formateur peut aussi être associé à cette évaluation et rejoint l'apprenant et le conseiller pour discuter de la matière sur laquelle l'apprenant veut commencer à travailler.

Ce modèle présente les avantages suivants :

- l'apprenant assiste à son premier cours avec quelqu'un qu'il connaît déjà
- cela évite à l'apprenant l'angoisse de trouver le bon local et de se présenter à un formateur inconnu
- le formateur a du temps à consacrer au nouvel apprenant puisque durant la première partie du cours, il a déjà veillé à donner du travail aux autres apprenants du groupe.

OUTILS ET TÂCHES POUR L'ÉVALUATION INITIALE

Le processus de discussion et de négociation peut être soutenu par l'utilisation d'outils d'évaluation structurés. Comme nous l'avons évoqué en première partie, il peut s'agir d'outils de repérage, de positionnement ou de diagnostic.

OUTILS DE REPÉRAGE

Certaines institutions, telles que Job Centre Plus [Bureau national de positionnement] et les prisons, veulent offrir des cours de maîtrise de l'écrit à leurs usagers mais doivent cibler l'offre de façon appropriée. Pour elles, un outil

de repérage destiné à être utilisé avec les personnes ne disposant d'aucune qualification officielle peut être utile. L'idée est d'ouvrir la discussion avec l'apprenant sur ses utilisations de l'écrit et du calcul et, parallèlement, de lui donner une occasion de montrer ce qu'il sait faire et de parler de ce qu'il ne sait pas faire. Il convient de souligner qu'il s'agit d'un outil de repérage et non d'un « test ». Il n'y a pas de réussite ni d'échec et cet outil ne donnera aucune indication quant aux niveaux de compétences de base.

Étude de cas : Mick

Mick, 55 ans, a été licencié récemment après avoir travaillé quinze ans pour son dernier employeur. Il travaillait comme peintre et décorateur depuis qu'il avait quitté l'école. Un rendez-vous lui a été donné pour se présenter à une interview de nouveau demandeur d'emploi. Lors de l'interview, le conseiller a découvert que, même si Mick n'avait jamais été réellement au chômage depuis qu'il avait quitté l'école, il avait toujours trouvé de l'emploi par le bouche à oreille et n'avait jamais dû introduire une demande d'emploi. Il voulait vraiment retrouver un emploi comme peintre et décorateur, car c'était son métier, mais il éprouvait des difficultés parce qu'il n'était pas habitué à compléter des formulaires de demande.

Le conseiller a pris acte des remarques de Mick et a proposé à ce dernier qu'il remplisse un court formulaire afin de déterminer dans quels domaines il avait éventuellement des difficultés. Mick a accepté à contrecœur et le conseiller lui a donné le formulaire de repérage intitulé *Thinking Ahead Screening Tool* afin d'identifier les besoins d'apprentissage de Mick. Il a dit à Mick de compléter ce formulaire et, après lui avoir laissé le temps de le lire, lui a demandé s'il avait des questions avant de commencer. Mick lui a dit de reprendre la feuille. Le conseiller a expliqué rapidement que cela ne prendrait que quelques minutes et qu'une aide lui serait donnée. Mick a hésité, déclarant qu'il ne pouvait pas lire les questions parce qu'il n'avait pas ses lunettes avec lui. Le conseiller lui a proposé de lui lire les questions à voix haute mais Mick rechignait toujours à compléter la feuille. Le conseiller a supposé que Mick avait besoin de cours d'alphabétisation et a gentiment mentionné les publicités de Big Plus [service d'alphabétisation] à la télévision.

Mick avait vu les publicités mais se demandait si c'était bien utile pour quelqu'un de son âge; il avait toujours fait son chemin jusqu'à présent sans aide. Le conseiller a reconnu ce fait mais a rappelé à Mick qu'il s'était dit mal à l'aise quand il devait compléter des formulaires de demande et a souligné qu'il trouverait sans doute très utile de bénéficier d'une aide pour améliorer ses compétences en lecture, écriture et calcul, qu'il n'était jamais trop tard pour apprendre et que cela améliorerait ses chances de retrouver du travail. Mick en a convenu parce qu'il ne voulait pas rester au chômage longtemps et a demandé ce qu'impliqueraient ces cours. Le conseiller a expliqué qu'une nouvelle évaluation permettrait d'identifier l'utilité pour lui de suivre une formation pour améliorer ses compétences et qu'un rendez-vous pouvait être pris aisément avec un évaluateur indépendant. L'évaluation ne prendrait que de quarante minutes à une heure.

Après de nouvelles discussions, Mick a accepté de se présenter à une évaluation le lendemain. Le conseiller a pris rendez-vous et a aussi prévu une interview de suivi avec Mick. La feuille du *Thinking Ahead Screening Tool* a été placée dans le dossier de Mick pour conservation locale ((dans le centre de positionnement) pendant 14 mois. Les résultats de l'évaluation indépendante ont confirmé que Mick avait besoin de cours d'alphabétisation. Lors de l'interview de suivi, le conseiller a discuté des résultats avec Mick et a expliqué les options disponibles au niveau local et via une inscription rapide au New Deal 25 Plus [aide à l'embauche pour les plus de 25 ans]. Mick s'est inscrit dans le programme New Deal 25 Plus et a commencé une formation de base à l'employabilité qui lui a aussi permis de recevoir 10£ de plus par semaine.

Des exemples d'outils de repérage sont mentionnés à l'Annexe 2. Un de ces outils comporte les volets suivants :

- donner deux réponses courtes pour faire état des aptitudes de lecture et de la capacité à donner une réponse écrite appropriée
- effectuer une tâche visant à montrer ses compétences dans les quatre opérations arithmétiques
- écrire une petite rédaction libre
- une occasion de se déclarer à l'aise ou pas face à des tâches appropriées de maîtrise de l'écrit.

Il est crucial que cet ensemble relativement rudimentaire de tâches soit replacé dans un contexte approprié. Si, par exemple, l'outil de repérage est utilisé par une agence de formation en Auxiliaire à domicile, la liste de consignes peut comporter la rédaction du bref compte rendu d'un incident et demander de compléter une feuille de présence, tandis que la tâche d'arithmétique pourrait porter sur les courses d'un client.

Étude de cas : Utiliser l'outil de repérage en milieu carcéral

Nous avons voulu introduire dans les prisons écossaises un outil de repérage fondé sur l'approche philosophique du modèle de formation à la maîtrise de l'écrit reposant sur les pratiques sociales, et ce en vue de déterminer si des prisonniers pouvaient éventuellement tirer parti d'une formation à la maîtrise de l'écrit. Nous avons aussi voulu éliminer par filtrage tout prisonnier qui n'aurait pas besoin de formation à la maîtrise de l'écrit afin que les ressources puissent être concentrées sur ceux qui auraient le plus à gagner d'une telle formation. Nous avons basé notre outil de repérage sur le modèle publié par le *Curriculum Project*, en l'adaptant pour y inclure les retours reçus des services d'alphabétisation et des apprenants.

Le modèle d'origine était conçu pour être utilisé avec des demandeurs d'emploi et les remarques reçues ont mis en lumière deux points principaux : la nécessité de retravailler l'outil pour l'adapter au contexte carcéral et l'importance de l'accessibilité pour le lecteur. Nous avons remédié à ces aspects en réécrivant les questions exigeant une réponse écrite, en apportant des changements aux questions de type « Dans quels domaines êtes-vous bon ? » et en modifiant la mise en page pour passer d'une présentation en paysage à une présentation en portrait.

Cette version de l'outil a été lancée à titre d'essai et, d'après les remarques reçues, les centres de formation estimaient que si l'outil pouvait encore être amélioré, il atteignait son but, à savoir donner une idée des besoins en matière de cours de maîtrise de l'écrit et permettre d'ouvrir la discussion sur l'apprentissage de la maîtrise de l'écrit. Les prisonniers aimaient utiliser cet outil parce qu'il était plus court que le précédent et « ne ressemblait pas à un test ».

Lors d'une réunion avec des représentants de services d'alphabétisation, d'autres suggestions ont été faites pour améliorer l'outil :

- proposer des sujets de rédaction non liés au genre (supprimer la liste « football, courses de chevaux, films, TV » et la remplacer par « sport, mode, alimentation, musique, films ou TV »)
- clarifier les questions ambiguës dans la section « Dans quels domaines êtes-vous bon ? »
- modifier les questions d'arithmétique pour les adapter au contexte carcéral, par exemple : Une petite boîte d'une demi-once de tabac coûte 2,65£; une boîte de 2 onces coûte 9,00£. Quelle économie faites-vous en achetant la boîte de 2 onces ?

Cette version de l'outil est à l'essai pour le moment et la version définitive tiendra compte de toutes les remarques reçues au terme de cet essai.

Cet outil de repérage est destiné uniquement à signaler tant à l'apprenant qu'à l'intervieweur l'éventuelle utilité d'une évaluation diagnostique plus complète ou d'une formation à la maîtrise de l'écrit. Il n'est peut-être pas approprié de l'utiliser lorsqu'un usager demande spontanément à apprendre à lire et à écrire. De plus, lorsqu'un usager est à l'évidence mal à l'aise par rapport à ce test, il faudrait offrir une aide ou reprendre rapidement le questionnaire. Des directives et une formation concernant la gestion et l'interprétation de cet outil encourageraient la sensibilisation à l'approche écossaise de l'alphabétisation et donneraient plus d'assurance au personnel pour aborder cette question.

OUTILS DE POSITIONNEMENT

Les outils de positionnement permettent de déterminer le niveau de formation en alphabétisation qui convient à un apprenant spécifique. De tels outils peuvent être utiles dans des contextes tels que les instituts de formation continue, où il est nécessaire d'orienter l'apprenant vers le cours le plus approprié. Une évaluation plus détaillée des besoins d'apprentissage peut ensuite être facilitée par le formateur responsable du cours.

Deux des outils de positionnement les plus courants sont informatisés : le *Plato Diagnostic Core Skills Toolkit* et le *CTAD Target Skills*.

Utilisation de l'outil diagnostique Plato dans deux instituts de formation continue

L'outil diagnostique Plato permet d'évaluer en ligne trois compétences de base : la communication, l'arithmétique et les technologies de l'information. Les résultats du test placent les apprenants au niveau Moyen 1, Moyen 2 ou Supérieur dans chacune de ces compétences de base.

Dans un institut de formation continue, les étudiants étaient jadis triés au début d'une nouvelle année académique, à l'aide d'évaluations sur papier portant sur la communication, l'arithmétique et les technologies de l'information. Depuis le lancement de l'outil diagnostique Plato, cet institut mène les évaluations des niveaux des étudiants en arithmétique et technologies de l'information au moyen de l'outil Plato. Le personnel a la certitude que cet outil détermine avec une exactitude suffisante les niveaux auxquels sont placés les étudiants dans ces deux matières. Toutefois, en communication, l'évaluation continue à se faire à l'aide d'un outil imprimé car elle comporte une partie de rédaction libre. Si l'outil Plato peut évaluer les aptitudes d'un étudiant en orthographe et ponctuation, le personnel de l'institut juge que ces deux domaines à eux seuls ne peuvent suffire pour « placer » les étudiants au niveau correct en communication.

Le profil des étudiants généré par le processus diagnostique est transmis à l'équipe de soutien à l'apprentissage, qui détermine le soutien approprié. Il est également transmis à l'équipe des formateurs responsables des

compétences de base afin de les aider à placer les étudiants dans les classes adéquates.

Les étudiants ont été invités à évaluer la méthode d'évaluation diagnostique et les retours d'informations ont été positifs. Ils ont surtout aimé le système d'évaluation en ligne.

Un autre institut évalue aussi le niveau des étudiants à l'aide de l'outil diagnostique Plato mais, cette fois, dans les trois matières (communication, arithmétique et technologies de l'information). Cette évaluation a lieu à la rentrée. Les résultats sont envoyés aux Directeurs des programmes (cours) et sont utilisés, tout d'abord, à des fins d'orientation par les conseillers en orientation, puis pour déterminer le soutien à l'apprentissage éventuellement requis. Ici aussi, les étudiants étaient contents de l'évaluation en ligne.

Dans les deux exemples ci-dessus, une assistance technique adéquate doit être disponible immédiatement car ceux qui gèrent les tests n'ont peut-être pas les qualifications requises pour résoudre les problèmes associés à l'évaluation en ligne.

L'outil Plato d'évaluation des niveaux des étudiants dans les compétences de base que sont la communication, les technologies de l'information et l'arithmétique a été financé par l'Exécutif écossais et a été mis à la disposition de tous les instituts écossais de formation continue sous la forme d'un CD-rom gratuit.

Le processus d'établissement du profil de compétences à l'aide du CTAD Target Skills

Depuis de nombreuses années, un grand institut de formation continue « positionne » les étudiants pour déterminer leurs niveaux d'alphabétisation. Ce processus s'est fait sous de nombreuses formes, allant d'évaluations écrites jusqu'à des interviews en tête-à-tête. Cet institut a perçu la nécessité d'affiner son processus de positionnement comme une priorité absolue. L'équipe de soutien à l'apprentissage ainsi que le coordinateur en alphabétisation pour les adultes ont estimé qu'un logiciel de positionnement informatisé plairait peut-être aux étudiants de 16 à 25 ans, qui avaient mal réagi à des méthodes précédentes de tri.

En août 2003, cet institut a utilisé un système mis au point par la *Cambridge Training and Development Agency (CTAD)* et intitulé « *Target Skills Initial Assessment* » [Évaluation initiale ciblant les compétences] pour tester les nouveaux étudiants de première année de la rentrée d'été. Ce système évalue les apprenants par rapport à des normes qui équivalent dans le reste du Royaume-Uni aux niveaux d'entrée et niveau moyen. Le logiciel a permis de « positionner » des groupes de 20 étudiants en deux heures (une pause comprise) et a généré immédiatement une sortie imprimée détaillée des niveaux d'alphabétisation. Les étudiants et le personnel ont été extrêmement contents de ce système et l'institut a continué à utiliser ce logiciel avec deux autres groupes d'étudiants.

Après discussion avec divers membres du personnel, il a été décidé de modifier le nom du processus de positionnement, perçu comme assorti de connotations assez négatives, au profit de l'appellation « Établissement du profil de compétences ». Pendant la semaine de rentrée, tous les nouveaux étudiants de première année sont convoqués, selon un horaire préétabli, à une séance de deux heures d'« établissement du profil de compétences ». Lorsque les étudiants se présentent, on leur explique que leurs compétences en maîtrise de l'écrit et du calcul vont être mesurées afin de déterminer le soutien dont ils auront besoin pendant leurs études à l'institut.

Comme beaucoup d'étudiants sont des « raccrocheurs » adultes qui doivent rafraîchir leurs compétences en écrit et en calcul et que beaucoup d'autres sont des jeunes qui ne fréquentaient pas l'école régulièrement, la perception générale du processus d'établissement d'un profil des compétences en

maîtrise de l'écrit et du calcul est positive. Les apprenants veulent réussir leur formation dans les différents cours auxquels ils sont inscrits (allant de la maçonnerie aux compétences de base en TI) et sont généralement favorables à l'idée de pouvoir bénéficier d'un soutien supplémentaire en alphabétisation afin d'améliorer leurs chances de réussite.

Après une séance de deux heures d'établissement du profil de compétences dans un laboratoire d'informatique, les étudiants sont tous interviewés par un membre soit de l'équipe de formation d'alphabétisation des adultes soit des équipes de soutien à l'apprentissage. Pendant cette interview, leurs résultats sont discutés et les étudiants peuvent parler ouvertement de leurs impressions au sujet de leurs compétences en maîtrise de l'écrit et du calcul.

Les étudiants qui signalent être intéressés par un soutien supplémentaire sont invités à assister à divers groupes d'alphabétisation organisés sur une base hebdomadaire à l'institut. L'équipe d'alphabétisation offre aussi un soutien intégré à raison d'une séance par semaine et par classe, où les formateurs spécialisés en alphabétisation d'adultes pratiquent un enseignement par équipe en classe ou en atelier afin de soutenir les apprenants qui souhaitent améliorer leurs compétences.

Tous les étudiants qui demandent un soutien en alphabétisation négocient avec leur formateur en alphabétisation un plan individuel d'apprentissage qui se base sur les résultats très spécifiques livrés par le logiciel Target Skills ainsi que sur les informations glanées lors de l'interview.

Lors des interviews d'orientation en fin de formation menées par les formateurs d'alphabétisation, tous les apprenants qui avaient suivi des cours d'alphabétisation pour adultes ont reconnu que sans la séance d'établissement du profil de compétences programmée à l'horaire et l'interview individuelle en début de cours, ils n'auraient jamais demandé un soutien en alphabétisation.

Le processus de « positionnement » ou d'« évaluation » des apprenants potentiels en alphabétisation a sans aucun doute ses destructeurs dans le monde de l'alphabétisation mais l'expérience menée dans cet institut de formation continue est très certainement positive.

Évaluation diagnostique

Nous entendons par là une discussion approfondie avec les apprenants visant à repérer des besoins d'apprentissage spécifiques. Dans des contextes d'apprentissage communautaire, l'évaluation diagnostique se pratique normalement sous la forme d'une entrevue en tête-à-tête entre formateur et appre-

nant, conçue comme faisant partie intégrante du processus de planification individuelle de l'apprentissage.

Certains formateurs demandent aux apprenants d'écrire quelque chose afin de disposer d'une base pour discuter des compétences et connaissances des apprenants en matière d'écriture.

Les tâches de rédaction libre peuvent aussi être utiles pour mener une évaluation initiale.

Voulez-vous écrire quelque chose maintenant ? Écrire sur un sujet qui vous met à l'aise ?

Peut-être sur vous-même :

votre emploi ou votre famille

un hobby ou un centre d'intérêt

un programme de TV que vous aimez ou détestez

vos dernières vacances ?

Nous pourrions utiliser cela pour discuter de ce que vous voulez apprendre et de la façon dont vous voulez apprendre.

Un formateur peut examiner :

- les idées de l'auteur et la façon dont il/elle les structure
- la précision et la clarté des informations
- l'aisance et la facilité avec laquelle le texte a été écrit
- la complexité de la langue y compris le choix des mots, les liens entre les idées, la structure des phrases et la grammaire
- le choix des mots et le style par rapport au but de l'écrit
- la qualité de l'orthographe et de la ponctuation
- la lisibilité et le degré de maîtrise de l'écriture cursive.

Dans d'autres circonstances, des outils diagnostiques informatisés peuvent être utilisés même si, à l'heure actuelle, aucun n'a été adapté à l'Écosse. Un outil diagnostique qui semble assez utile est le « *Skills for Life Diagnostic Tool* », produit par le Département pour l'Éducation et les compétences de l'Exécutif écossais. Cet outil électronique couvre les normes anglaises depuis le premier niveau (débutant 1) jusqu'au dernier (niveau 2) [NdT : Cette échelle compte 3 niveaux de débutants et 2 niveaux supérieurs]. Il comporte quatre sections subdivisées comme suit :

Maîtrise de l'écrit : Lecture, écriture, expression orale et compréhension à l'audition

Maîtrise du calcul : Nombres, savoir mesurer, espaces et formes, manipulation de données

ESOL [anglais langue seconde] : Lecture, écriture, expression orale et compréhension à l'audition

Soutien aux dyslexiques

Cet outil comprend des activités d'évaluation progressives et contextualisées qui peuvent être planifiées et sélectionnées par le formateur et l'apprenant. Le logiciel dresse un bilan des progrès de l'apprenant et permet aux formateurs de suivre et gérer ces bilans.

PLANS INDIVIDUELS D'APPRENTISSAGE

Après l'évaluation initiale, l'apprenant travaille avec un formateur afin d'explorer en profondeur ses habitudes et capacités, modes et objectifs d'apprentissage actuels. Cette étape aboutit à l'élaboration conjointe d'un plan individuel d'apprentissage. Le rapport ALNIS recommande que « les Plans individuels d'apprentissage se généralisent en tant que moyens de constater les besoins et objectifs et de développer les voies de l'apprentissage ».

Un Plan individuel d'apprentissage devrait décrire :

- les objectifs d'apprentissage convenus
- les étapes à suivre pour les atteindre
- comment seront évalués les progrès réalisés pour atteindre ces objectifs (par ex. rapport hebdomadaire et instruments d'évaluation convenus, habituellement basés sur des situations concrètes)

- la nature de l'apprentissage qui a été entrepris (par ex. travail de groupe, individuel et travail à domicile ; mode d'apprentissage privilégié)
- les activités et ressources suggérées.

Les plans d'apprentissage varieront énormément selon le degré de spécificité ou de généralité des objectifs d'apprentissage, la distance entre les capacités actuelles et les résultats souhaités et les limites du calendrier de l'apprenant.

Il est important que l'apprenant comprenne l'objectif du plan d'apprentissage et que ce plan soit utilisé tout au long du cycle d'apprentissage et de ses phases de planification, d'étude, de réflexion, lors de l'analyse des progrès par rapport aux objectifs et au moment de fixer de nouveaux objectifs ou d'adapter des objectifs existants. Il est également important que l'apprenant comprenne le libellé du formulaire.

Plans individuels d'apprentissage : discussion de groupe

Une formatrice a présenté des plans d'apprentissage à un groupe d'apprenants entamant un nouveau module. Trois des apprenants avaient travaillé pendant trois mois avec cette formatrice et avaient déjà mené à bien des plans d'apprentissage pour cette période ; les quatre autres apprenants suivaient pour la première fois un cours de maîtrise de l'écrit.

La formatrice avait dessiné sur le tableau à feuilles mobiles un diagramme en araignée avec pour sujet « les plans d'apprentissage » et, tout autour, des questions : Quoi ? Pourquoi ? Qui ? Comment ? Quand ?

Elle a expliqué qu'ils allaient commencer le cours par une réflexion sur les Plans individuels d'apprentissage et qu'elle souhaitait découvrir ce que les apprenants savaient déjà à ce sujet. Le groupe a examiné chaque question sur le diagramme et a proposé des réponses. Avec très peu d'interventions de la formatrice, les membres du groupe ont cité nombre des points principaux relatifs aux plans d'apprentissage (voir diagramme en araignée ci-dessous). Ils comprenaient très bien qu'il était important d'identifier un objectif d'apprentissage afin de pouvoir analyser, en fin de module, les progrès réalisés. La formatrice a souligné qu'elle s'appuyait sur les plans d'apprentissage pour maintenir le cap vers les objectifs spécifiques des apprenants.

Le travail en groupe des semaines suivantes s'est concentré sur la discussion de certaines parties du plan d'apprentissage : objectifs individuels et de groupe (ce qui a permis aux apprenants d'examiner d'autres possibilités d'apprentissage), diverses méthodes d'apprentissage, les types de ressources qu'ils pourraient apporter, et leurs responsabilités ainsi que celles de leur formatrice dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les remarques et commentaires ont été écrits sur le tableau à feuilles mobiles afin qu'une fois leurs plans terminés, les apprenants puissent sélectionner les mots et expressions qui les concernaient.

En outre, les apprenants ont discuté en groupe d'objectifs SMART (Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Réalistes, placés dans le Temps) mais la formatrice et le formateur volontaire les ont aidés à compléter cette partie de leur plan d'apprentissage ainsi qu'à déterminer les méthodes et ressources qui seraient utilisées.

Pendant les deux mois suivants, la formatrice a répété ce processus, utilisant « rapport » et « évaluation » comme titres de diagrammes en araignée. À la fin du module, les apprenants avaient relu plusieurs fois leurs plans d'apprentissage et avaient une idée claire du cycle d'apprentissage : planification, action, rapport et évaluation du travail effectué, le tout débouchant sur une nouvelle planification pour le module suivant.

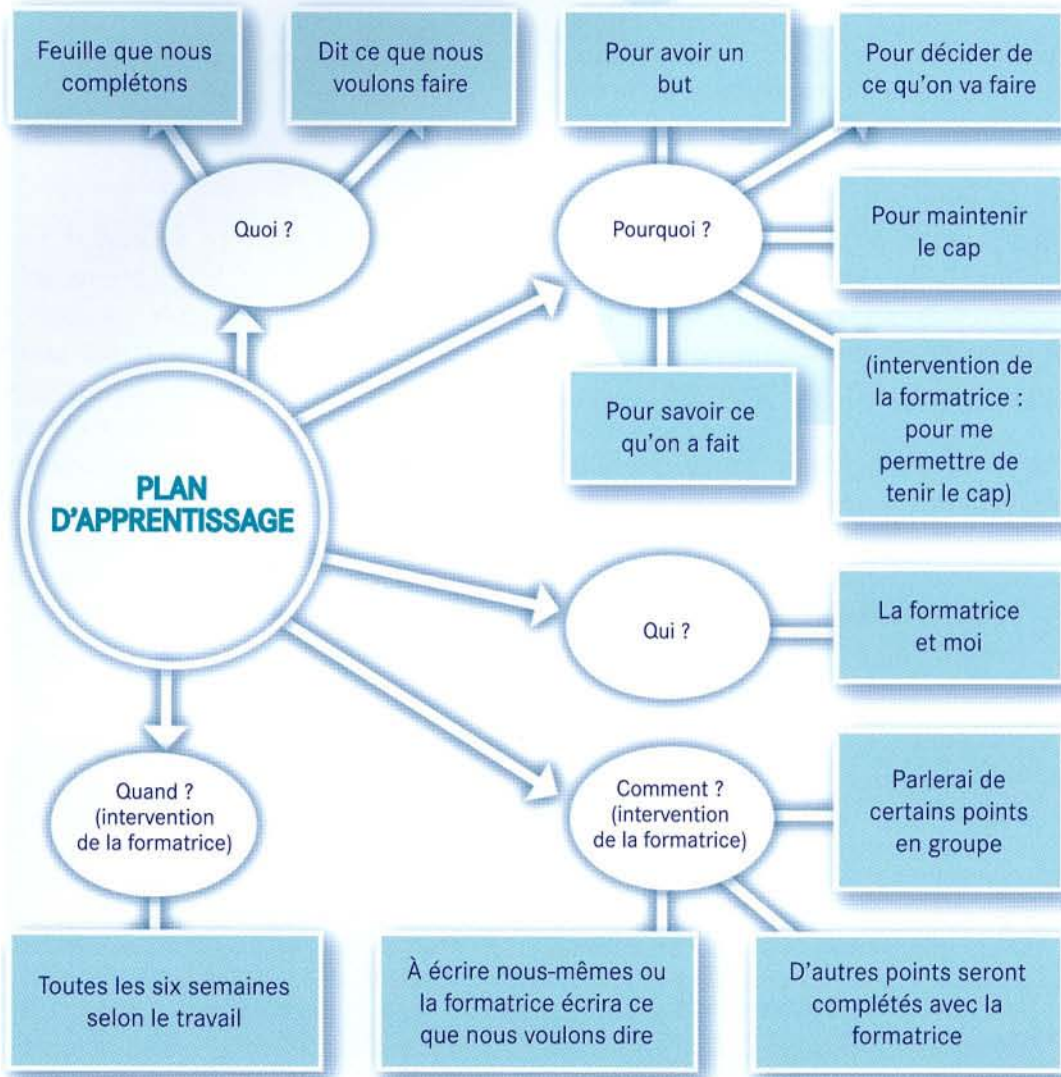
La lecture, l'écriture et l'utilisation de nombres ne sont pas des compétences que les adultes pratiquent pour le plaisir mais des activités étroitement liées à nos obligations découlant des différents rôles que nous jouons en tant qu'individus, membres d'une famille, citoyens, travailleurs ou étudiants.

Une fois que nous nous concentrons sur l'utilisation de l'écrit et du calcul chez les adultes, nous percevons l'importance de reconnaître que cette maîtrise requiert savoirs, compétences et compréhension.

Les apprenants travaillent à la maîtrise de l'écrit et du calcul afin d'opérer des changements dans leur vie. Le forma-

teur et l'apprenant doivent connaître l'utilisation actuelle que fait l'apprenant de l'écrit et du calcul. Ensuite, ils peuvent repérer les points forts actuels et les changements que l'apprenant veut opérer et fixer des objectifs réalistes et sensés. Un exemple de grille susceptible d'aider un formateur et un apprenant à réfléchir à la variété des pratiques de l'écrit dans les quatre domaines que sont la vie professionnelle, privée, sociale et éducative est donné à l'Annexe 3. Il pourrait être utile pour le formateur et l'apprenant d'explorer ce document ensemble sur plusieurs semaines.

Le Plan individuel d'apprentissage fait partie du processus de collecte d'informations puis d'exploration et de négo-



ciation d'un programme d'apprentissage. Ce processus nécessite plus d'une séance de cours.

Les matières que les apprenants veulent apprendre et les méthodes qu'ils veulent utiliser, ainsi que les compétences, capacités et expériences déjà acquises par l'apprenant sont déterminées au fil de réunions entre le formateur et l'apprenant et peuvent être consignées dans un Plan individuel d'apprentissage. Tous ces éléments peuvent être écrits par l'apprenant, transcrits par le formateur ou enregistrés par les deux sur une bande audio.

(Quelques exemples de Plans individuels d'apprentissage utilisés dans

divers contextes sont présentés à l'Annexe 3. Les organismes de formation devraient les adapter à leurs contextes spécifiques.)

NÉGOCIATION

La négociation d'un programme d'alphabetisation pour adultes avec un apprenant est un processus, pas un événement ponctuel. Elle commencera dès la première rencontre et se poursuivra tout au long des contacts entre formateur et apprenant. Les résultats de la négociation seront consignés dans un Plan individuel d'apprentissage. Dans certains contextes (par ex. dans un cours de communication à la carte), la négociation aura lieu à chaque rencontre, tandis que dans d'autres contextes

(par ex. dans un groupe thématique), elle pourrait se faire toutes les deux ou trois semaines. Il est évident que *négo-cier* signifie que le formateur et l'apprenant discutent de ce qui peut être appris et s'emploient à parvenir à un accord sur la manière d'apprendre ces matières. Négocier, ce n'est pas écouter votre professeur vous dire quel est votre problème, voire votre niveau !

Parmi les éléments du programme qui peuvent être négociés, figurent :

- les compétences, les connaissances et la maîtrise de l'écrit et du calcul qui seront développées
- le contexte dans lequel elles seront développées

- les objectifs que s'est fixé l'individu ou le groupe
- les ressources que l'apprenant pourrait utiliser.

Les apprenants peuvent souhaiter négocier soit l'ensemble de ces points soit l'un d'entre eux. Par exemple, un apprenant peut vouloir réaliser un poster pour son club de bowling, réfléchir aux termes à utiliser et à la mise en page et réaliser le travail sur un ordinateur. Cela lui permettrait de jouer son rôle dans son groupe social. De même, une étudiante pourrait souhaiter structurer un rapport et le rédiger de façon appropriée pour son cours d'auxiliaire à domicile.

Un cours de maîtrise de l'écrit en milieu professionnel a été offert au personnel d'un grand service de logement. Les cinq participants, surveillants de logements municipaux pour les sans-abri, ont passé une interview afin d'identifier les domaines sur lesquels ils souhaitaient travailler. Ces domaines étaient principalement liés aux compétences nécessaires pour mener à bien leur travail et les informations recueillies ont été utilisées pour dresser un plan de groupe pour le cours. Lors de chaque séance de cours, les apprenants effectuaient des tâches individuelles et participaient à des tâches de groupe. Parmi les sujets couverts en une séance, citons :

- la rédaction libre sur la base d'une photo, les apprenants lisant ensuite à voix haute leur travail et discutant du ton et du contenu;
- des stratégies pour mémoriser l'orthographe; un travail sur les phrases à l'aide d'exemples tirés des rédactions des apprenants ;
- la discussion d'un nouveau document du conseil municipal que tous les participants allaient devoir être capables d'utiliser dans leur travail.

Le fait que les participants exerçaient la même fonction a orienté le choix d'autres travaux, tels que l'écriture de rapports et le remplissage de formulaires.

Dans les formations d'alphabétisation intégrées, le contexte exerce une forte influence sur le choix des compétences, des connaissances et de la compréhension à couvrir. Ainsi, selon que les apprenants se sont inscrits à une formation intitulée « Suivre les devoirs des enfants » ou à une formation d'alphabétisation en milieu professionnel, les attentes sont clairement définies par le contexte.

Le contenu peut alors se déterminer comme suit :

- brainstorming et négociation avec le groupe
- à partir de là, les tâches, les compétences, les connaissances et la compréhension de la maîtrise de l'écrit et du calcul peuvent être analysées et le groupe peut convenir d'un point de départ
- les individus peuvent se voir offrir la possibilité de signaler quels éléments du travail les satisfont et quels sont ceux sur lesquels ils veulent travailler.

Dans un grand institut de formation continuée, une formatrice en maîtrise de l'écrit travaille avec des classes complètes de jeunes apprentis (mécaniciens et coiffeurs) qui ont été positionnés après acceptation (comme la plupart des étudiants) à l'aide d'un outil standardisé pour toute l'école, portant sur les compétences de base en TIC, en arithmétique et en communication. Tous les apprenants fréquentant des cours de matières suivent ce parcours.

Elle décrit son approche :

« Je consulte les feuilles du test de positionnement avec mes élèves en guise de point de départ et je négocie un plan d'apprentissage basé sur ce qu'ils doivent apprendre/faire pour leur formation (par ex. réussir un test d'entrée pour les stages) et sur les points qu'ils souhaitent améliorer.

Je peux utiliser la partie de rédaction libre de la feuille de test pour discuter de ce qu'ils veulent faire au niveau de l'écrit.

Généralement, j'utilise ensuite une liste de vérification/d'auto-évaluation pour négocier ce sur quoi nous pouvons travailler.

C'est la méthode la plus efficace que j'ai trouvée pour travailler avec de grands groupes lorsqu'il n'y a pas de temps pour procéder à de longues interviews individuelles. À partir de la discussion basée sur la liste de vérification, nous déterminons des priorités communes et convenons d'un plan pour une période déterminée.

Pour d'autres apprenants, lorsque j'en ai la possibilité, je peux entreprendre une interview initiale plus complète, similaire à ce que nous faisons dans les cours d'éducation communautaire. »

Dans les cours spécifiques de maîtrise de l'écrit, certaines négociations peuvent :

- commencer par les résultats requis et le contexte de la demande (par exemple, je veux postuler pour une promotion et être capable d'assumer le travail administratif que cette nouvelle fonction implique)
- passer aux compétences, aux connaissances et à la compréhension dont les apprenants auront besoin
- établir une liste de priorités et choisir un point de départ.

D'autres peuvent se concentrer beaucoup plus sur une tâche ou un type de travail spécifique (par ex. une demande de permis de conduire ou une rédaction pour l'école), à partir duquel apprenant et formateur devront déduire ce qu'ils doivent aborder et dans quel ordre travailler.

Conclusion

La négociation d'un programme peut se heurter au fait que l'apprenant ignore ce qui peut être appris et parle en termes généraux (« améliorer mon or-

thographe » ou « améliorer mon écriture »). De telles demandes doivent être contextualisées avec tact.

Une liste de questions ciblées peut être utile :

- Qu'écrivez-vous et orthographiez-vous maintenant ?
- Quelle impression vous donne votre écriture maintenant ?
- Quels genres de choses écrivez-vous à la main ?

Certaines questions peuvent mener à une discussion sur le résultat souhaité :

- Qu'écririez-vous si vous vous sentiez sûr de votre orthographe ?
- Pour quelle partie de votre vie souhaitez-vous le plus améliorer votre écriture : pour votre emploi, votre famille, pour suivre d'autres cours, pour rejoindre des groupes locaux ?

Il est fréquent que la participation à un travail de groupe élargisse les horizons d'un individu. L'observation du travail des autres donne souvent de nouvelles idées.

Négocier un objectif spécifique

Lors de son interview initiale avec un organisateur de cours de maîtrise de l'écrit pour adultes, Gordon a déclaré qu'il voulait rafraîchir ses connaissances en anglais et en mathématiques. De la discussion sur ses utilisations actuelles de l'écrit et du calcul dans sa vie quotidienne, il est ressorti qu'il était sûr de lui et compétent dans ces deux matières. Son principal motif de demande de cours était de pouvoir aider ses petits-enfants à faire leurs devoirs. Sa petite-fille ramenait maintenant à la maison un projet qui dépassait les premiers stades de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique dans lesquels il avait réussi à l'aider par le passé.

Gordon a accepté de rejoindre un petit groupe local d'alphabétisation pour adultes et de se préparer à la première séance en déterminant ce sur quoi il souhaitait travailler.

Lorsque Gordon a rencontré son formateur pour la première fois, il a pu décrire le projet sur lequel travaillait sa petite-fille. Il s'agissait d'effectuer une enquête sur les différents moyens par lesquels enfants et professeurs se rendaient à l'école et la distance parcourue ainsi que la durée du trajet. Les hésitations de Gordon portaient sur le mode de calcul des pourcentages et la façon de réaliser un tableau. Le formateur et Gordon ont discuté de ce que celui-ci savait déjà sur les pourcentages et ils ont pu déterminer qu'il avait une bonne compréhension fonctionnelle de la signification des pourcentages courants et de leur utilisation au quotidien mais qu'il lui manquait une méthode pour calculer les pourcentages plus complexes.

Ils ont discuté du fait que les fractions et les pourcentages étaient deux manières différentes de représenter la même information et que, présentée sous une certaine forme, l'information était beaucoup plus facile à comprendre.

Gordon a décidé que sa première priorité était d'apprendre à calculer des pourcentages tant avec la calculatrice qu'avec crayon et papier.

D'autres objectifs étaient :

- apprendre comment présenter l'information sous forme de graphique
- essayer d'utiliser un ordinateur en classe.

Ses objectifs à long terme pourraient être :

- utiliser un ordinateur dans la bibliothèque locale
- s'informer d'autres cours disponibles au niveau local.

Lors de la première séance de cours, le formateur et Gordon ont commencé le travail sur les pourcentages et Gordon a repris quelques exemples pour s'exercer à la maison. Il a entrepris de trouver des exemples d'informations présentées en graphiques dans une enquête récente sur le trafic routier, exemples qui pourraient être discutés à la prochaine séance.

Une variante du carnet de bord de l'écrit (c.-à-d. un journal dans lequel l'apprenant consigne tout ce qu'il a lu dans une période donnée) peut soulever des questions et être particulièrement utile dans un groupe. Les apprenants sont invités à mener une « réflexion rapide » sur ce qu'ils ont écrit ou lu ces dernières 24 heures environ, quand et avec qui. Leurs réponses sont notées sur un tableau à feuilles mobiles. Une dernière colonne peut être utilisée pour noter toute question soulevée, qu'elle soit personnelle, sociale ou qu'elle concerne la maîtrise de l'écrit. Cette dernière colonne peut déterminer le contexte de travail du groupe.

FIXER DES OBJECTIFS MESURABLES

Il est souvent difficile pour les apprenants d'exprimer des objectifs à long terme. Des questions telles que « Pourquoi venez-vous ? » et « Que voulez-vous apprendre ? » lancent la discussion sur les objectifs d'apprentissage. Il est ensuite possible de rendre ceux-ci réalistes et mesurables en les décomposant en tâches et en étapes d'apprentissage. Une manière d'y parvenir est de déterminer les compétences, les connaissances et la compréhension requises.

Le formateur et l'apprenant peuvent diviser chaque tâche en trois aspects :

- développer certaines **compétences** et capacités techniques (par exemple l'orthographe, l'écriture cursive, les opérations mathématiques)
- acquérir les **connaissances** relatives aux conventions appropriées à utiliser (par exemple la mise en page d'une lettre, le vocabulaire approprié)
- acquérir une **compréhension critique** des circonstances qui président à l'utilisation de l'écrit : qui écrit ? Comment ? Pour quels résultats, pour qui ? Est-ce par exemple pour consigner quelque chose, pour persuader, pour amuser, pour influencer ?

Ainsi, par exemple, un mécanicien automobile qui souhaite remplir ses fiches de travail avec plus d'assurance peut déterminer avec son formateur la nécessité de travailler sur :

- **les compétences** requises pour
 - orthographier les pièces de la voiture et écrire lisiblement à la main dans l'espace limité offert sur la fiche de travail en utilisant à la fois les majuscules et les minuscules
 - mesurer et consigner le temps passé à effectuer une tâche
 - utiliser un catalogue de pièces
 - totaliser le coût des pièces
- **les connaissances**, pour décider
 - quels éléments d'information vont dans quelles cases
 - quelle est la partie la plus importante du formulaire
 - quelles abréviations sont éventuellement appropriées
- **la compréhension** des utilisations de l'écrit, pour discuter
 - comment les formulaires sont utilisés pour générer les factures des clients et les salaires des mécaniciens

- de leur importance en tant que preuves en cas de plaintes de clients
- de leur contribution à l'image de marque du garage.

Ils travailleront sur ces trois aspects en même temps mais décomposeront ces tâches en plus petites étapes et suivront les centres d'intérêt de l'apprenant. Ainsi, par exemple, un cours pourrait porter sur la pratique de l'orthographe de « carburateur » et sur la façon de décrire sur le formulaire le travail effectué sur le carburateur. L'apprenant pourrait s'exercer à insérer ses commentaires dans l'espace disponible. Ce travail pourrait ouvrir la discussion sur la façon de décrire d'autres travaux avec précision et les motifs pour lesquels le garage attache de l'importance à cela.

Un autre cours pourrait examiner comment rendre compte d'un grand entretien sur la fiche de travail, en y incluant notamment les points suivants :

- estimer, mesurer et calculer le temps passé à ce travail
- identifier et consigner tout travail supplémentaire effectué
- trouver comment calculer le prix et facturer au client
- calculer et ajouter la TVA

Plus tard, l'apprenant pourrait décider de compléter seul et avec précision une fiche de travail dans un laps de temps déterminé. Cet objectif ultime serait une forme d'auto-évaluation. (Voir à l'Annexe 3 une version complétée du PIA - Plan Individuel d'Apprentissage de cet apprenant.)

D'autres exemples montrant comment établir un lien entre le travail et des unités de compétences de base du SQA (Scottish Qualifications Authority) sont cités dans la section 1 du deuxième volet des présentes directives, où les compétences, les connaissances et la

compréhension sont présentées dans des diagrammes en araignée. Cette présentation est particulièrement utile pour visualiser la planification car elle permet au formateur et à l'apprenant de voir la structuration organique du programme.

PLAN D'APPRENTISSAGE DE GROUPE

Un Plan d'apprentissage de groupe peut s'avérer utile dans un groupe de formation d'alphabétisation intégrée, où la maîtrise de l'écrit n'est pas la première priorité des apprenants (par exemple un groupe d'apprentissage familial, un groupe de récit de vie ou un groupe axé sur la publication d'un bulletin d'information).

Tout comme ce fut le cas pour le Plan d'apprentissage individuel, la négociation d'un Plan d'apprentissage de groupe s'intégrera dans un processus :

- on peut négocier dans un premier temps les buts, le programme et les activités du groupe
- à partir de ces informations, le formateur et les apprenants peuvent graduellement identifier les éléments de maîtrise de l'écrit/du calcul associés aux activités proposées et convenir de ces éléments
- le groupe peut négocier les domaines sur lesquels il aimerait travailler/partager des stratégies
- plus tard, il est possible de déterminer des objectifs individuels de maîtrise de l'écrit/du calcul et d'y travailler
- à la fin du cours, les individus seront peut-être arrivés au stade où ils élaboreront leurs propres objectifs de maîtrise de l'écrit/du calcul et seront disposés à et capables de les exprimer dans un Plan individuel d'apprentissage.

Le Plan de groupe pourrait être photocopié et donné à chaque apprenant comme trace du processus de planification et d'analyse.

PROTECTION DES DONNÉES PERSONNELLES

Les informations suivantes sur la protection des données doivent être considérées comme des lignes directrices uniquement.

Un Plan individuel d'apprentissage s'ajoute à un ensemble de documents permettant de recueillir les informations nécessaires au Partenariat, notamment :

- un profil des stratégies de l'apprenant et de son assurance dans l'utilisation de l'écrit et du calcul
- les informations (par ex. sur l'adhésion à des groupes cibles) que peut requérir le Partenariat pour ses dossiers de suivi
- un formulaire pour recueillir des informations sur « le chemin parcouru ».

Ces documents devront être signés par l'apprenant et conservés en un lieu confidentiel afin de répondre aux exigences relatives à la protection des données personnelles.

Les Partenariats doivent conserver les données personnelles des apprenants à des fins d'audit et de rapport. Il s'agit ici du nom et de l'adresse et de « toute information liée à une personne physique vivante qui peut être identifiée à partir de ces données ». D'autres informations peuvent être « des données personnelles de nature sensible ». Dans cette dernière catégorie, figurent les informations liées :

- aux origines ethniques
- aux croyances religieuses

- à l'affiliation à un syndicat
- à l'état de santé physique ou mental.

devraient aussi être dépersonnalisées avant communication à l'extérieur.

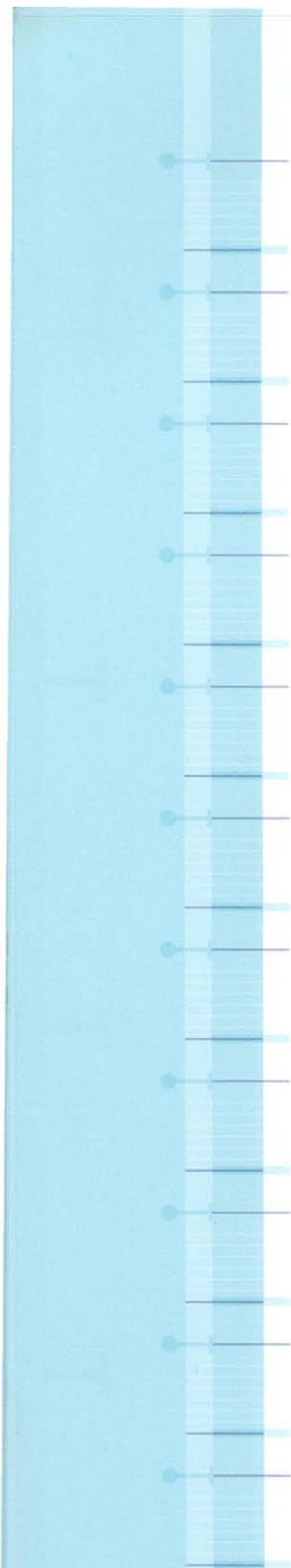
Ces catégories d'informations sont couvertes par la Loi sur la protection de la vie privée de 1998 [Royaume-Uni] et doivent être conservées en lieu sûr. Les apprenants doivent donner leur consentement pour que vous puissiez les traiter et avant qu'intervienne ce consentement il faut discuter des points suivants :

- pourquoi vous conservez ces informations
- avec qui vous pourriez partager ces informations
- dans quels buts vous les partagez.

Les informations sur les apprenants ne devraient être conservées que pendant une période raisonnable. Pour de plus amples informations, veuillez contacter la permanence téléphonique sur la protection des données personnelles [Royaume-Uni] 01625 545745.

Pour pouvoir partager des informations (par ex. une organisation bénévole envoyant des rapports de suivi au Partenariat), vous devez les dépersonnaliser de telle sorte que l'apprenant ne puisse être identifié. Vous pouvez dire que vous avez sept apprenants présentant des problèmes de santé ou six dans une classe organisée pour un syndicat spécifique mais vous ne pouvez pas nommer ces apprenants. Toute divulgation illégale est un délit.

Dès lors, pour des motifs de protection des données personnelles, beaucoup de services conservent pour chaque étudiant un Dossier individuel d'étudiant contenant des données personnelles vitales et sensibles à des fins d'audit. L'apprenant a signé pour autoriser le traitement de ces données. À partir de ces dossiers, les services peuvent extraire et dépersonnaliser des informations à partager avec les Partenariats. Les informations sur les résultats de l'apprentissage (quelle différence l'apprentissage a apporté dans la vie de l'apprenant) doivent être disponibles pour les Partenariats et peuvent donc être enregistrées dans un PIA mais elles



ÉVALUATION CONTINUE ET FORMATIVE

Le bilan au large de l'apprentissage

À un moment adéquat du programme d'apprentissage, formateur et apprenant devront consacrer du temps à dresser un **bilan** de l'apprentissage. Ils examineront le travail réalisé, discuteront des progrès engrangés par rapport à l'objectif initial et du chemin qui reste à parcourir. Peut-être se fixeront-ils un nouvel objectif mais ils souhaiteront

certainement discuter de ce qui a bien ou mal fonctionné pour l'apprenant et des tâches qui ont été agréables et utiles. Ainsi, dans une atmosphère décontractée, ils suivront le cercle de l'apprentissage empirique en réfléchissant sur leur expérience et planifiant de nouveaux objectifs et de nouvelles activités à la lumière de leurs conclusions.

Chaque apprenant (au sein de son groupe¹) est invité à évaluer ses propres progrès sur la voie de la réalisation des objectifs fixés et notés dans les premières semaines de travail. Les formateurs pensent que souvent, au début, les apprenants « n'ont pas conscience de ce qu'ils ne savent pas » et observent les autres à la dérobée pour voir ce qu'il est possible d'apprendre. Après quelques semaines, ils deviennent plus à même d'exprimer ce qu'ils veulent apprendre. Des analyses individuelles régulières sont organisées et de nouveaux objectifs sont fixés par négociation. Apprendre des unités du SQA ou terminer de telles unités sont des objectifs particulièrement appréciés mais le commentaire d'un apprenant l'est tout autant : « *Maintenant, je regarde le prix des cocas et je dis à ma femme : 'N'achète pas celui-là. Il ne le vaut pas !' »*

Un couple pour qui l'anglais est une langue étrangère s'était fixé comme objectif immédiat de comprendre les instructions sur les notices des médicaments. Un cours a été consacré à travailler sur les mots « avant », « après » et « avec » en relation avec les heures de repas et sur le moment où le médicament devrait être pris. Ces apprenants ont évalué leurs propres progrès en dehors du programme d'apprentissage : quand ils voyaient qu'ils pouvaient faire quelque chose qu'ils ne savaient pas faire avant, ils passaient à un autre objectif à court terme.

Avant de travailler sur les instructions mentionnées sur les flacons de médicaments, le mari avait travaillé sur la prise de rendez-vous médicaux par téléphone, chose qu'il parvenait maintenant à faire sans difficulté. Le formateur qui travaillait avec ces apprenants a reconnu l'importance de répondre à des besoins urgents immédiats mais travaille également avec eux à l'acquisition de la maîtrise de la langue dans des domaines plus larges.

Lorsqu'ils **analysent** les progrès, formateur et apprenant peuvent passer en revue le PIA de l'apprenant pour :

- se rappeler le contexte, les réalités et les motivations de l'apprenant qui ont servi de base de travail
- réexaminer les objectifs fixés par l'apprenant
- discuter du travail accompli pour réaliser ces objectifs.

Ils peuvent **réfléchir** sur l'apprentissage effectué ; à cette fin, le formateur peut demander à l'apprenant

- quel a été l'acquis important dans son apprentissage, le « point fort »
- comment il l'a appris et ce qui a le mieux fonctionné pour lui
- ce qu'il a aimé
- ce qui a été le plus utile
- ce qui a été le plus difficile.

Ensemble, ils peuvent **évaluer** les progrès :

- en demandant si l'objectif a été atteint en tout ou en partie et comment l'apprenant en a la certitude
- en examinant les travaux consignés qui prouvent cela et/ou
- en demandant à l'apprenant de montrer une compétence sur laquelle il a travaillé, par ex. lire et exécuter des instructions
- en demandant quelle différence l'apprentissage a apportée dans la vie privée de l'apprenant (y compris la formation et l'apprentissage), sa vie familiale, sociale et professionnelle.
- en discutant du chemin qui reste à parcourir pour atteindre l'objectif.

Ensuite, ils planifieront les prochaines étapes en discutant de :

- ce que l'apprenant veut faire ou apprendre ensuite
- la façon dont l'apprenant veut apprendre ces choses
- des personnes qui peuvent l'aider
- des lieux où l'apprenant et le formateur peuvent obtenir les informations.

Un groupe d'apprenants d'un atelier protégé de Glasgow avait terminé un cours homologué de maîtrise de l'écrit et effectuait son analyse. Leur employeur leur avait offert des crédits-temps supplémentaires et les apprenants tenaient à continuer à travailler à leur maîtrise de l'écrit tout en développant leur utilisation de diverses technologies d'autonomie.

Avec le formateur, ils ont décidé d'écrire un bulletin d'information pour et sur leur atelier. Rôles et tâches ont été répartis selon les centres d'intérêt, capacités et handicaps des uns et des autres. Après cette première publication, ils ont rallié une initiative gérée par la Bibliothèque nationale d'Écosse et un journal national pour apprendre des compétences plus complexes de mise en page et d'édition. Pour ce faire, ils ont dû se rendre à Édimbourg pour participer à des ateliers.

L'ensemble du processus peut comprendre un mélange de discussions de groupe, de travaux par paires et d'écriture individuelle. Tableaux à feuilles mobiles ou ordinateurs portables reliés à des projecteurs peuvent être utilisés pour

consigner les résultats des discussions de groupe tandis que les commentaires individuels peuvent être notés sur les PIA, sur des listes de vérification, des feuilles de travail ou des papillons adhésifs sur des panneaux muraux.

Une formatrice a divisé une feuille A4 en quatre. Dans un cercle au centre, elle a écrit les objectifs de l'apprenant. Chaque quart a pour titre un des domaines : vie privée, vie sociale, vie professionnelle ou vie familiale. Tout le travail accompli, toutes les différences constatées et tous les plans établis ont été notés dans un des domaines. Cela permet de maintenir le travail axé sur les objectifs et le contexte de l'apprenant.

Il n'est jamais trop tôt pour parler des objectifs à long terme, noter ce que l'apprenant pourrait aimer faire ensuite et où des opportunités appropriées peuvent être trouvées. L'expérience montre que les adultes peuvent quitter un cours d'alphabétisation avant qu'un accompagnement de sortie puisse être organisé, ce qui leur fait perdre des occasions d'explorer avec un soutien approprié les étapes suivantes qui s'ouvrent à eux.

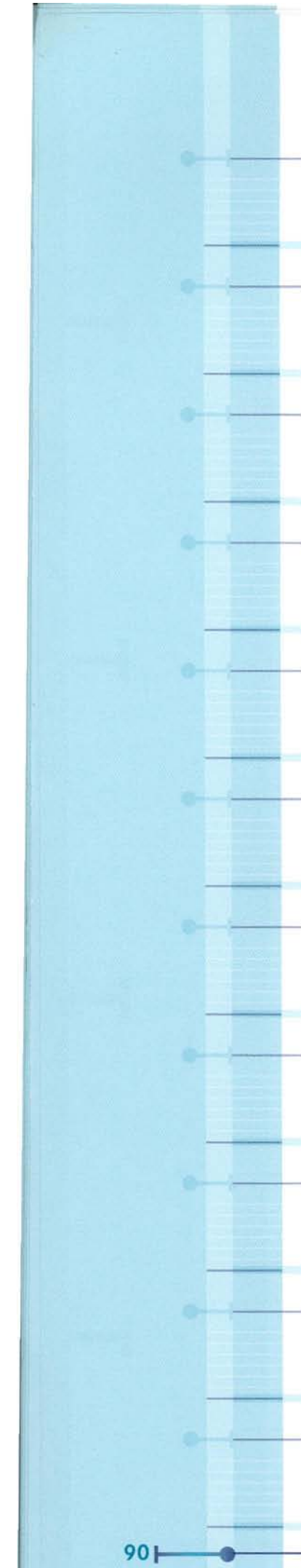
Nombre de PIA comportent un espace pour inscrire les analyses effectuées mais d'autres organisateurs proposent une feuille avec des titres tels que « Travail accompli », « Changements dans l'utilisation de l'écrit » et « Étape suivante ? ». Ces feuilles peuvent être utilisées, datées et agrafées au PIA.

Dans une zone rurale, l'évaluation est fortement centrée sur les déclarations des apprenants concernant la différence que la formation d'alphabétisation a apportée dans leur vie en dehors du programme d'apprentissage. On n'utilise pas de tests pour le moment mais des opportunités de certification peuvent être élaborées pour les jeunes apprenants. Les apprenants engagés dans une formation individuelle rencontrent un coordinateur tous les trois ou quatre mois afin d'analyser les progrès dans et hors de la classe. En utilisant la structure des Plans individuels d'apprentissage, les élèves examinent si leurs objectifs déclarés sont toujours pertinents et si les obstacles ou les besoins d'aide ont changé. Des solutions potentielles et de nouveaux objectifs sont explorés. Ensuite le coordinateur demande à l'apprenant quelles différences l'apprentissage a apportées dans sa vie d'apprenant et dans sa vie hors des cours. Toutes les informations sont dactylographiées et ajoutées au PIA.

Les apprenants engagés dans des groupes discutent de leurs progrès individuels avec le formateur mais analysent ensuite en groupe la matière qui a été étudiée en vue de réaliser une évaluation du travail du groupe.

Lorsqu'un apprenant vise une certification, le processus d'évaluation formative devrait être similaire à celui de l'évaluation sommative afin que l'apprenant finisse par se sentir à l'aise dans le processus d'évaluation. En effet, souvent (notamment lorsque l'évaluation som-

mative repose sur un portefeuille de travaux créé par l'apprenant), les mêmes tâches peuvent être utilisées tant pour l'évaluation formative que pour l'évaluation sommative, c'est-à-dire pour soutenir le processus d'apprentissage et constater que les objectifs d'appren-



tissage ont été atteints. Toutefois, dans un programme d'apprentissage menant à une certification, le formateur devrait veiller à ce que les réalisations prises en considération soient le fruit d'un travail autonome de l'apprenant.

La fréquence de telles évaluations peut être décidée lors de la négociation du PIA. Elle peut être bimestrielle ou trimestrielle, voire semestrielle dans des programmes d'apprentissage plus formels. Parallèlement, le formateur et l'apprenant peuvent décider de la façon dont les progrès seront évalués. L'évaluation peut porter sur un portefeuille des travaux réalisés par l'apprenant au cours des dernières semaines ou sur une tâche spécifique que

l'apprenant a voulu effectuer en vue de l'évaluation (par ex. une lettre officielle à un conseil ou à un journal ou une explication de l'évolution des taux de chômage révélée par un graphique). Cette évaluation, quelle qu'en soit la forme convenue, devrait toujours avoir lieu dans un contexte que l'apprenant connaît bien et qui est adapté à ses besoins et à son expérience. Comme l'analyse couvrira les progrès non seulement dans l'acquisition de nouvelles compétences mais aussi dans la manière dont l'apprenant est capable d'appliquer ces compétences dans des situations réelles en dehors du contexte « sûr » des locaux de cours, l'auto-évaluation fera toujours partie intégrante de l'analyse.

INDICATEURS DE PROGRÈS

Un des principaux objectifs de l'analyse et de l'évaluation formative est de permettre aux apprenants et aux formateurs de mesurer comment l'apprentissage progresse vers les objectifs fixés au début du programme. Parfois les apprenants ont l'impression qu'ils piétinent et il est rassurant – et motivant – pour eux de pouvoir jeter un regard sur leurs réunions d'évaluation précédentes afin de voir qu'ils ont effectivement progressé par rapport à leur point de départ. Pour pouvoir révéler cette différence, il faut disposer d'une technique d'enregistrement des résultats de chaque discussion et de chaque évaluation, quelle qu'en soit la forme. Le rapport ALNIS recommande que les progrès soient enregistrés dans les PIA, qui sont la propriété de l'apprenant.

Pour la communication et la maîtrise du calcul, le Cadre des compétences de base définit des niveaux larges de progrès par rapport à des normes nationales et les Unités nationales qui en sont tirées sont utiles pour ceux qui souhaitent une homologation formelle de leurs progrès.

Toutefois, ce cadre n'est pas suffisamment précis pour être utilisé en vue d'identifier les petits pas qui sont importants et significatifs pour de nombreux apprenants des formations d'alphabétisation destinées aux adultes. On pourrait utiliser une méthode d'enregistrement – un cadre d'indicateurs de progrès – qui tienne compte non seulement de toute nouvelle compétence ou connaissance mais aussi des changements qui en ont résulté dans la vie des apprenants. Un tel cadre pourrait montrer l'évolution de la capacité des apprenants à appliquer leurs

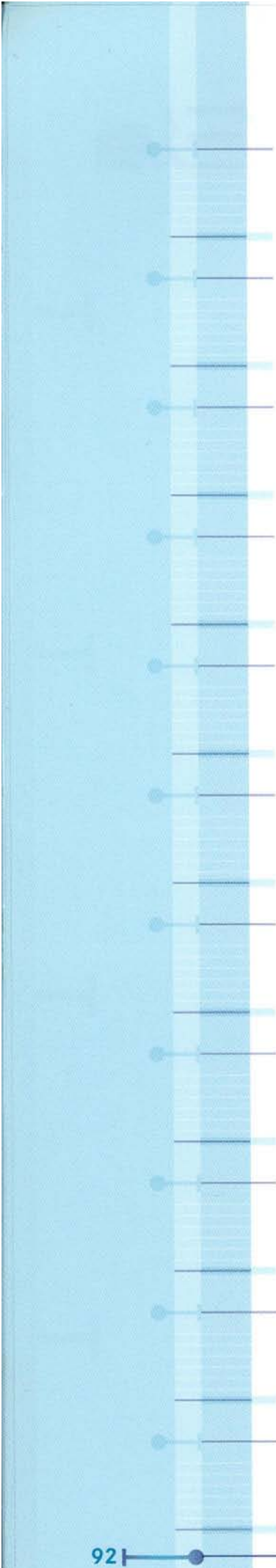
nouvelles connaissances et compétences en toute autonomie dans toute une gamme de contextes et à les transférer avec assurance dans de nouvelles situations.

Beaucoup de formateurs et d'apprenants ont sans doute déjà identifié les facteurs spécifiques qu'ils examinent lorsqu'ils discutent de l'évolution de l'apprentissage et ont peut-être déjà élaboré leur propre méthode pour les consigner par écrit. Les domaines discutés comprennent probablement les éléments suivants :

- le développement des compétences, des connaissances et de la compréhension
- avec quelle facilité les nouvelles compétences et connaissances peuvent être appliquées sans faire appel au formateur
- avec quel succès elles peuvent être transférées dans de nouvelles situations concrètes en dehors de la « classe ».

La matrice « Lire en comprenant » présentée à l'Annexe 5 illustre une première tentative d'élaborer un cadre pour enregistrer les progrès. Elle se concentre sur les compétences, les connaissances et la compréhension dans le domaine de la compréhension à la lecture.

Lorsqu'on utilise une telle matrice avec des apprenants, il est important de garder à l'esprit que les compétences, connaissances et la compréhension ne seront pas évalués isolément mais seulement dans un contexte qui correspond aux besoins et objectifs de l'apprenant. Certains apprenants ont un profil « en dents de scie », auquel



cas vous devrez peut-être examiner plus d'un niveau pour enregistrer leur apprentissage.

Cette matrice peut être un outil utile pour repérer des lacunes dans les savoirs de l'apprenant. Par exemple, un lecteur relativement bon pourrait souhaiter pratiquer la lecture rapide pour se préparer à entrer dans une formation scolaire. Pour enregistrer des petits pas sur la voie du progrès, on pourrait diviser chaque niveau sur la base de l'amélioration graduelle de la facilité avec laquelle les tâches sont effectuées.

À cette fin, plusieurs indicateurs de progrès pourraient être élaborés afin de refléter le gain d'aisance ou de facilité, de cohérence et d'indépendance dans l'exécution de chaque tâche et la capacité des apprenants à transférer leurs nouvelles compétences et connaissances dans tout un éventail de situations nouvelles.

Bien qu'un tel cadre d'indicateurs de progrès n'ait pas pour objectif sous-jacent une certification officielle, il faciliterait ce type de progression pour les apprenants qui ont déclaré la certification comme l'un de leurs objectifs d'apprentissage.

ÉVALUATION SOMMATIVE ; ANALYSES, ÉVALUATION DU DISPOSITIF DE FORMATION

ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation sommative a pour but de montrer que l'apprenant a atteint ses objectifs d'apprentissage ou a terminé un programme de cours et atteint un certain niveau de maîtrise. Si l'apprenant et le formateur ont analysé régulièrement les progrès par rapport aux objectifs d'apprentissage, l'évaluation sommative sera normalement un aboutissement naturel du processus d'apprentissage plutôt qu'un « événement » distinct. L'apprenant et le formateur conviendront, sur la base du travail produit par l'apprenant, que les objectifs d'apprentissage sont atteints.

Même lorsque l'apprenant vise une certification, l'évaluation sommative peut se résumer à un processus par lequel le formateur analyse le portefeuille de travaux produits par l'apprenant pour confirmer qu'il répond aux résultats d'apprentissage requis. Ce serait le cas pour l'évaluation des compétences de base en communication, par exemple. Ce système ouvre certaines portes aux apprenants qui n'ont peut-être pas visé

une certification au début de leur programme d'apprentissage mais se sont ensuite intéressés à cette idée. Les Annexes 6 et 7 présentent des exemples de tâches de maîtrise de l'écrit et du calcul effectuées par des apprenants dans le cadre d'un programme d'apprentissage ne menant pas à certification mais qui ont ensuite été évalués par rapport au cadre des compétences de base.

Beaucoup d'apprenants s'intéressent uniquement à leurs propres objectifs d'apprentissage et considèrent la certification comme accessoire. Toutefois, la certification devrait être accessible à tous ceux qui la souhaitent quel que soit le moment auquel ils prennent cette décision. L'élaboration en Écosse d'un ensemble d'indicateurs de progrès soutenu par un vaste programme de perfectionnement du personnel permettrait aux formateurs d'aider les apprenants à s'auto-évaluer par rapport aux compétences de base et d'envisager s'ils souhaitent présenter leur travail pour certification.

Deux instituts de formation continue ont collaboré pour élaborer un modèle d'offre qui vise à améliorer l'évaluation de trois des compétences de base – la communication, l'arithmétique et les TIC – en utilisant le cours à temps plein des apprenants comme source d'éléments à évaluer. Les spécialistes en compétences de base enseignent aux apprenants les savoirs sous-jacents des compétences de base. Les apprenants rassemblent ensuite sous la forme d'un portefeuille des exemples des travaux effectués dans le contexte des unités de cours. Les instruments d'évaluation convenus peuvent ensuite être utilisés dans le contexte du cours à temps plein.

Un étudiant suivant un cours de soins de santé (NC Health Care) a présenté un exposé oral sur un programme de promotion de la santé; cet exposé a été évalué en termes de communication orale ; la version écrite a aussi été évaluée dans le cadre des compétences en communication ; la version écrite a été réalisée sur un système de traitement de texte afin de répondre à une des évaluations en TI. Le calcul du coût du programme de promotion de la santé peut fournir des éléments d'évaluation pour la maîtrise du calcul.

Les étudiants du cours de joaillerie présentent leurs créations à un jury (composé de collègues de classe) en vue d'établir une sélection d'objets à présenter dans une exposition. Cet exercice couvre la communication orale (à la fois individuelle et en groupe). Une version écrite de la présentation peut servir aux évaluations de la communication écrite et des TI. Le calcul du coût de la réalisation du produit prouve la maîtrise du calcul.

Cette méthode présente l'avantage de conférer à l'apprenant un plus grand contrôle des éléments soumis à évaluation. Elle réduit aussi la charge que représente l'évaluation et met en évidence les compétences de base que sont la communication, l'arithmétique et les TIC en rendant les apprenants plus conscients de la transférabilité de ces compétences.

ÉVALUATIONS DE SORTIE

Une bonne évaluation de sortie donne aux apprenants une occasion de sortir armés de nouveaux objectifs et de la connaissance des lieux et méthodes qui leur permettront de les atteindre. Si le temps disponible le permet, des visites, journées portes ouvertes et orateurs peuvent apporter des informa-

tions complémentaires et encourager les apprenants à entamer de nouvelles étapes de formation ailleurs. La consignation de ces suggestions et coordonnées de contact dans les PIA crée un document de référence qui s'avérera utile pour l'apprenant lorsque celui-ci décidera d'entamer ces nouvelles étapes.

M., une aide familiale travaillant pour le Service régional d'aide sociale, arrivait à la fin de son cours *Starting Points* de 15 semaines de maîtrise de l'écrit en milieu professionnel. Dans ce groupe, elle avait travaillé sur le type de maîtrise de l'écrit et du calcul nécessaire pour son travail ainsi que sur des recherches sur la démence (un problème courant chez ses clients). Ce faisant, elle avait atteint le niveau des compétences de base en communication du SOA au niveau moyen 1. Toutefois, lors de son interview de sortie, M. a déclaré à son formateur qu'elle ne voulait pas en rester là.

Elle savait qu'elle devrait obtenir le certificat SVQ2 [Qualification professionnelle écossaise de niveau 2] pour son travail effectué pour le service d'aide sociale et voulait savoir comment y parvenir dans son temps de travail. Le cours *Starting Points* l'avait aussi initiée à l'écriture et à la recherche à l'ordinateur et elle voulait poursuivre cette formation. Finalement, la lecture a continué à frustrer M. de sorte qu'elle a demandé des conseils sur le repérage de la dyslexie.

Le formateur a donc invité le formateur du service social à venir présenter au groupe les procédures de sélection pour la SVQ en milieu professionnel (une question qui les concernait tous) et donner des informations et des formulaires d'inscription. M. et le formateur ont examiné le dépliant d'information du service social et ont trouvé un cours du soir « Informatique pour terrorisés », qui se donnait dans un centre socio-culturel proche de son domicile. Le formateur a pris contact avec l'institut local qui prépare aux SVQ et a reçu des renseignements sur les services de soutien aux étudiants dyslexiques. Tous ces renseignements ainsi que les coordonnées de l'organisateur ont été notés dans la partie « Prochaines étapes » du PIA. Comme l'a dit M., c'était « Juste pour le cas où ! »

ALLER DE L'AVANT

Les analyses devraient amener les apprenants à transférer avec plus d'assurance leur apprentissage à de nouveaux rôles et contextes en encourageant une approche d'apprentissage tout au long de la vie. Si les apprenants souhaitent s'engager dans de nouvelles formations, il est aussi important qu'ils connaissent les liens avec d'autres opportunités d'apprentissage et sachent qu'il existe pour eux des voies appropriées qui facilitent le transfert.

Aller de l'avant peut revêtir diverses significations :

- s'engager dans un nouvel environnement d'apprentissage dans un secteur différent, par exemple un cours de formation continuée ou un groupe familial d'alphabétisation.
- passer d'un environnement d'apprentissage formel à l'entretien et à l'utilisation de l'écrit grâce à un groupe communautaire ou à un groupe actif
- changer d'axe ou de domaine d'apprentissage, par exemple en passant de l'apprentissage privé ou non formel à l'apprentissage en milieu professionnel en suivant des cours sur le lieu de travail

- changer de mode d'apprentissage en passant d'un enseignement individuel à une formation en groupe ou à une autoformation
- passer d'un groupe *spécifique* d'alphabétisation à une formation d'alphabétisation *intégrée*, utiliser la maîtrise de l'écrit pour entamer d'autres apprentissages. Il est aussi possible d'assister à un groupe spécifique d'alphabétisation pour travailler une compétence ou un savoir spécifique.
- choisir de consacrer du temps à l'acquisition d'une homologation pour un apprentissage ou explorer d'autres options, par exemple les cours de *Careers Scotland* [Service d'orientation professionnelle] ou un cours « *Options and choices* »

[Établissement d'un profil personnel et exploration des formations disponibles].

- s'engager dans une formation portant sur des formes de maîtrise de l'écrit nouvelles pour les apprenants, telles que les TIC, la maîtrise du calcul, la rédaction de SMS ou le multimédia.

Les groupes ouverts d'étude de la maîtrise de l'écrit sont courants en Écosse. Ce système offre à de nombreux apprenants un accès aisé et rapide mais leur permet aussi de rester dans une offre de cours à long terme sans rencontrer d'obstacle. Les analyses de sortie qui se concentrent sur les résultats peuvent inciter les apprenants de longue durée à avancer dans leur formation.

Utiliser les PIA pour stimuler les apprenants

Un organisateur de formations effectue des analyses avec les apprenants qui suivent le cours depuis plus de deux ans. Ils discutent et prennent note de ce qui a été appris comme dans toute analyse en cours de formation. Mais – et c'est là le point le plus important – ils parlent aussi des changements que l'apprenant peut discerner dans la façon dont il utilise ou souhaite utiliser la maîtrise de l'écrit dans sa vie à la suite de son apprentissage. Si l'apprenant ne peut déceler aucun changement et semble ne pas avoir d'autres objectifs d'apprentissage, le formateur laisse entendre que la formation est terminée pour le moment. Cette suggestion s'accompagne d'une offre d'opportunités d'autres formations en alphabétisation pour l'avenir si la situation de l'apprenant venait à changer. Rechercher et noter d'autres opportunités appropriées devient le centre d'attention des séances finales consacrées aux étapes suivantes.

ÉVALUATION DU DISPOSITIF DE FORMATION

L'organisateur souhaitera aussi demander l'avis de l'apprenant sur l'offre de cours. Par exemple, dans des cours en milieu professionnel, les points suivants seront peut-être discutés :

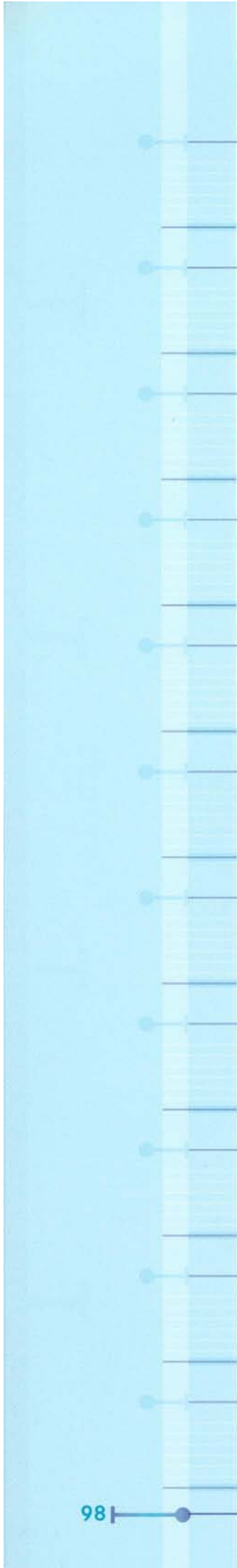
- la pertinence des horaires, du lieu et de la longueur du cours
- leur expérience des modalités de recrutement et de libération d'heures pour le cours
- comment un apprenant décrirait le cours à ses collègues et quelles modifications il suggérerait
- ce que l'apprenant souhaite que l'on communique à son employeur et à d'autres au sujet de son apprentissage.

Les organisateurs de cours, qu'ils relèvent du milieu scolaire ou social, auront des questions similaires à discuter avec leurs apprenants et souhaiteront sans aucun doute associer ceux-ci aux processus d'évaluation de la qualité et d'auto-évaluation concernant le Partenariat.

Lorsque les apprenants veulent passer à une autre formation, leurs progrès sont notés sur un « formulaire d'étape ». Ce document mentionne les changements positifs, le chemin parcouru ainsi que les besoins en formation continue et soutien. Armé de ce document, un apprenant peut expliquer son cas à un professeur ou un employeur potentiel.

Références

- Barton, D. (2002) *A social practice view of language, literacy and numeracy*, <http://www.education.ed.ac.uk/hce/ABE-seminars/index.html>
- Beder, H. (1999) *The Outcomes and Impacts of Adult Literacy Education in the United States*. Cambridge, MA: NCSALL.
- Bransford, J. D., Brown, A L., Cocking, R. R. (Eds.) (1999) *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comings, J., Parrella, A and Soricone, L. (1999) *Persistence among adult basic education students in pre-GEO classes*. NCSALL Reports # 12. Cambridge, MA: The National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Comings, J., Parrella, A and Soricone, L. (2000) 'Helping adults persist: four supports', *Focus on Basics*, 4(A), 1-6.
- Crowther, J. Hamilton, M. and Tett, L. (2001) *Powerful Literacies*. Leicester: NIACE.
- Daniels, D. (2001) *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Gillespie, M. K. (2002a) 'EFF Research Principle: A purposeful and transparent approach to teaching and learning', *EFF Research to Practice Note 1*. Washington DC: National Institute for Literacy. Gillespie, M. K. (2002b) 'EFF Research Principle: An approach to teaching and learning that builds expertise', *EFF Research to Practice Note 2*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Gillespie, M. K. (2002c) 'EFF Research Principle: A contextualised approach to curriculum and instruction', *EFF Research to Practice Note 3*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Gillespie, M. and Nash, A (2002) *The EFF Teaching and Learning Tool Kit*. DRAFT 1, October 2 2002. Knoxville, TN: EFF National Center and Assessment Consortium.
- Glaser, R. (1992) 'Expert knowledge and processes of thinking' in D.F. Halpern (Ed.) *Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greeno, J.G., Resnick, L. B. and Collins, AM. (1997) 'Cognition and learning' in D. Berliner and R. Calfee (Eds), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Illeris, K. (2004) *The three dimensions of learning*. Leicester: NIACE.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merrifield, J. (2000) *Equipped for the Future research report: Building the Framework, 1993-1997*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Stites, R. (2002) *Assessing results that matter: Equipped for the Future's Approach to Assessment for Adult Basic Education Accountability and Improvement*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and Language*, A. Kozulin (ed. and trans.), Cambridge, MA: MIT Press.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



A series of horizontal lines for writing, consisting of 20 evenly spaced lines extending across the right side of the page.

**Learning
Connections** 
Communities
Scotland
