

tent alors à observer et à échanger avec la personne, à intervenir sur la base des connaissances qu'elle a déjà acquises en se servant de ses forces, et parallèlement, de développer de nouvelles attitudes et habitudes de travail. Dans cette démarche, on peut s'inspirer des approches de De la Garanderie et de Feuerstein.

Toutes les personnes dont nous avons lu les ouvrages ou que nous avons rencontrés dans le cadre de ce dossier font une mise en garde contre les diagnostics rapides qui peuvent figer la perception que l'on se fera d'un individu, et restreindre ainsi les moyens que l'on pourrait utiliser pour travailler *avec* lui. Il est difficile de déterminer si une personne a un blocage à un niveau particulier, et si cela est définitif, nous dit Janine Hohl. «S'il s'agit de déficience intellectuelle, il existe des tests de mesure qui peuvent nous donner des indices, mais avec le risque de se tromper. Si cette personne a un blocage au niveau de ses stratégies d'apprentissage et que c'est difficile pour elle, on peut revoir avec elle ses objectifs d'apprentissage¹²».

Lorsqu'une personne fait face à un trouble spécifique d'apprentissage, cela ne veut pas dire qu'elle ne peut pas apprendre. Mais cette personne devra fournir plus d'efforts qu'une autre et s'y prendre autrement afin de compenser ou de contourner sa difficulté. À cause de cette difficulté, elle progressera plus lentement. Elle aura donc besoin de soutien pour comprendre où se situe sa difficulté, pour tenter de trouver des moyens de la contourner et pour évaluer et se fixer des objectifs qu'elle sera en mesure d'atteindre.



Approches pédagogiques proposées

L'alphabétisation - c'est-à-dire l'apprentissage de la langue dans sa forme transposée dans l'écrit - constitue l'apprentissage du mode d'emploi des outils que sont l'écriture et la lecture qui permettent d'intervenir sur le réel. Nous voulons alimenter la réflexion des animatrices et des animateurs dans l'évaluation de leur pratique pédagogique, et voir dans quelle mesure elle correspond à leurs visées pour ainsi vérifier si certaines parties n'ont pas à être améliorées. Nous proposons donc quelques paramètres dans ce sens.

Quels types d'activités pédagogiques (andragogiques) pratiquées dans les ateliers d'alphabétisation populaire sont les plus susceptibles de favoriser l'avènement de l'apprentissage et en faciliter le processus fonctionnel? Quelles approches saura ou sauront servir le plus adéquatement la finalité de l'alphabétisation populaire, à savoir une prise de conscience et une habilitation des personnes à prendre en main leur devenir personnel, culturel, collectif, social et politique. Ce sont là des questions primordiales en alphabétisation populaire.

Les principes andragogiques de **relation non hiérarchique**, non directive, en fonction de caractéristiques d'une pédagogie **ouverte**, active, d'autonomie des personnes et d'utilité des connaissances acquises, trouvent ici leur pleine signification.

Des principes de base dont il faut tenir compte dans les ateliers d'alphabétisation des adultes

- Le principe de la «transférabilité» des apprentissages

La personne qui apprend doit pouvoir appliquer dans son quotidien, lors de résolution de problèmes de la vie courante, ce qu'elle apprend et inversement, elle doit pouvoir faire le transfert à l'apprentissage «scolaire» des connaissances utilisées dans la vie quotidienne - acquis logiques et scientifiques spontanés - qu'elle transpose dans des tâches dites académiques. C'est ce que l'on appelle la transférabilité des apprentissages, et ce principe est réversible dans son application.

- Importance des styles cognitifs dans l'apprentissage

Les différentes façons d'apprendre selon une dominante sont à la base des stratégies qu'emploient les participants et les participants lors des ateliers d'alphabétisation, mais aussi l'animatrice ou l'animateur. Le style fait appel à la représentation mentale d'une notion tandis que la stratégie fait appel aux moyens de s'approprier cette notion ou de la transmettre. C'est à partir d'une habitude acquise chez l'apprenante ou chez l'apprenant que l'on essaiera de lui en apprendre une nouvelle. Cela se fait par le biais du style d'apprentissage avec lequel la personne est le plus à l'aise et d'une stratégie qu'elle pratique facilement, et à l'aide

d'une notion que la personne connaît. Toutefois, l'animatrice ou l'animateur doit être conscient de son propre style ou de ses stratégies au moment de transmettre l'information ou de guider l'apprenante et l'apprenant dans son apprentissage.

Une notion qui s'apparente à un concept théorique auquel il est difficile d'associer une image visuelle aura avantage à être intégrée sous forme d'image mentale auditive, voire conceptuelle. Et inversement.

Un individu devrait être habilité à utiliser les deux principaux styles d'apprentissage à l'intérieur d'un atelier, selon le cas. Le modèle d'intervention en apprentissage de De La Garanderie peut être utile dans une telle entreprise. En effet, il arrive à faire transposer, d'un style de représentation à un autre, l'image mentale qu'une personne se fait lorsque cela s'avère nécessaire. On lui apprend à évoquer autrement. Il explique par exemple qu'une personne qui ne se fabrique pas une image auditive d'une règle ou d'un texte qu'elle doit mémoriser aura de la difficulté à y parvenir car elle évoquera une image visuelle du texte plutôt que d'évoquer les mots qui composent ce texte.

Dans ce sens, avec une personne dont les représentations mentales sont spontanément visuelles, la première étape de cette transposition consiste à lui faire évoquer l'image visuelle de ce qu'elle doit retenir. Ensuite on lui demandera d'associer l'image évoquée à la description verbale de cette règle ou de ce texte afin que, dans un troisième temps, elle puisse évoquer directement les mots décrivant la règle ou le

texte, et cela sans le support de l'image visuelle.

Il n'est cependant pas toujours possible de constamment fonctionner à ce niveau de métacognition. «On ne peut pas demander à une animatrice d'être "all dressed", seulement, elle peut en être consciente et dire comment elle fonctionne, nous dit Michèle Dupuis en entrevue. Elle peut mentionner qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de fonctionner mais qu'il s'agit de se rendre compte de son fonctionnement et de voir s'il est le plus efficace dans notre cas». Elle ajoute que cela «prend une observation active du fonctionnement de l'adulte avec du "feedback" de la part de l'animatrice et la possibilité de choisir d'intégrer l'évaluation qui lui vient de l'extérieur¹⁵».

- Utilisation de stratégies dans l'apprentissage de la lecture

Plusieurs études sur l'apprentissage de la lecture conduisent à la conclusion qu'il y a une mauvaise utilisation de stratégies, ou que ces stratégies sont absentes chez les personnes qui éprouvent des difficultés à lire efficacement. «Les lecteurs faibles [présentent] souvent des difficultés reliées à leur répertoire stratégique : ils ne possèdent pas les stratégies nécessaires, les utilisent au mauvais moment ou les utilisent mal. Il devient donc important, si l'on veut aider adéquatement les lecteurs en situation d'apprentissage [...], de leur suggérer des activités qui correspondent aux processus cognitifs que l'on veut mettre en oeuvre», propose André-Jacques Deschênes¹⁶.

Une étude faite par Guthrie et

Tyler en 1976, dont les résultats sont rapportés par Marc Bibeau, révèle que les mauvais lecteurs ont des problèmes de compréhension dûs à un décodage incomplet. Ceux-ci sont donc attribuables, en partie, à une incapacité d'identifier correctement un nombre suffisant de mots au moment de la lecture pour pouvoir leur donner du sens [voir à ce sujet le dossier sur la métacognition et l'encadré sur l'apprentissage de la lecture de Frank Smith dans le premier numéro du Monde alphabétique].

Relations et interactions en atelier

- **Rôle de l'animatrice ou de l'animateur et responsabilité de l'apprentissage...**

L'issue finale de l'apprentissage repose sur la personne elle-même. Comme le faisait remarquer Mohamed Hrimech en entrevue, étant donné que l'apprentissage se déroule à l'intérieur de la personne qui apprend, on n'y a pas accès, et que même avec le meilleur enseignement, le meilleur manuel ou la meilleure façon d'apprendre, il reste que c'est la personne elle-même qui doit faire le maximum¹⁷.

Les relations entre les apprenants et apprenantes et les animatrices et animateurs influencent les conditions dans lesquelles se feront toutefois les apprentissages. Nous allons examiner certains éléments qui influencent les circonstances de l'apprentissage.

- **Aspect affectif et climat favorable à l'apprentissage**

La première règle à se rappeler

- qui paraît peut-être aller de soi, mais que des circonstances particulières nous font sans doute oublier parfois - est l'acceptation de la personne telle qu'elle est, là où elle en est, sans préjugés négatifs sur son «éventuelle» incapacité d'apprendre. Il faut toutefois se garder de faire miroiter de fausses promesses... Lors de la planification des cours, l'animatrice ou l'animateur se demande si l'apprentissage d'une capacité donnée peut exiger l'acquisition préalable de notions de base dans le cas de certaines personnes du groupe.

La question de l'image de soi ou de la confiance en soi joue un rôle important dans le processus d'apprentissage. Il importe alors de créer un climat agréable et sécurisant pour que les personnes se sentent à l'aise, qu'elles osent prendre des risques et parler de ce qui ne va pas pour évacuer la tension et permettre ensuite la concentration sur le contenu de l'atelier. En plus de démontrer de l'empathie envers les participantes et les participants, le fait de relativiser une difficulté, de chercher ensemble d'autres moyens de s'y prendre face à un problème, favorise l'établissement d'un climat sécurisant.

L'adulte qui s'inscrit à un atelier d'alphabétisation doit pouvoir prendre son temps. Aussi est-il recommandé de bien formuler l'action à poser : s'agit-il d'un acte d'attention particulière, d'une réflexion, ou encore d'une mémorisation? Qu'attend-on d'abord de la participante et du participant au groupe d'alphabétisation? Il est primordial aussi de laisser suffisamment de temps pour accomplir cet acte et du temps par la suite pour assimiler

l'acquisition nouvelle. En définitive, il s'agit pour l'animatrice ou l'animateur d'indiquer dès le départ les objectifs de l'apprentissage ou de l'exercice demandé.

- **Le soutien apporté par l'observation et le «feed-back»**

La règle d'or de l'observation du déroulement du processus d'apprentissage (que l'on peut retrouver chez tous les spécialistes consultés), c'est l'autorégulation. L'observation doit être faite autant par l'animatrice et l'animateur que par les participantes et participants. La prise de conscience du processus interne que vivent des adultes en alphabétisation constitue le principe de base de l'autonomie dans l'apprentissage. Compte tenu que seul l'adulte peut réaliser son apprentissage, que le rôle des animatrices et animateurs consiste uniquement à créer les conditions favorables à cet apprentissage, c'est d'abord à la personne d'en voir la pertinence et d'en assumer la prise de conscience progressive.

Il arrive très fréquemment que les participantes et les participants des ateliers n'aient pas conscience de leur façon de fonctionner, de leurs réactions, et ne se soient jamais interrogés sur leur fonctionnement. L'animatrice ou l'animateur peut, en situation d'apprentissage, faire remarquer à la personne qu'elle a bien réussi telle chose; lorsqu'il y a un blocage, elle peut questionner la personne sur son raisonnement. Ce «feed-back» d'accompagnement dans la démarche d'apprentissage permet à la personne de progressivement se rendre compte de sa façon personnelle de procéder.

Ainsi, nous dit Mohamed Hriméch, «il serait intéressant de lui faire prendre conscience de son fonctionnement, surtout sur les points de sa pratique qui donnent de bons résultats. Là où la personne réussit. On peut alors lui demander : qu'est-ce que tu as fait? Comment t'y es-tu pris? On peut essayer de creuser avec elle dans ce sens et on peut lui dire de faire la même chose dans une autre situation où elle a plus de difficultés. Ou bien, lorsqu'une personne est bloquée, on peut tenter de voir comment elle raisonne, comment elle réfléchit, comment elle en arrive à ce blocage, voir comment elle se sent face à ce blocage parce que généralement, quand on est devant un problème que l'on n'arrive pas à résoudre, on se sent frustré et on n'est plus dans une disposition favorable pour continuer à travailler¹⁷».

Denyse Mayano va dans le même sens et dit que souvent la personne a besoin de se faire confirmer dans sa démarche, elle a besoin qu'on lui dise «mais oui, ça c'est une stratégie; mais oui, ça c'en est une autre, pour prendre conscience de ce qu'elle fait déjà, de ce qu'elle sait déjà. On a souvent besoin de se faire confirmer par quelqu'un d'autre. Et, dès que la personne le peut, elle vous apporte elle-même des éléments. Ça devient un échange¹⁰».

Dans le même sens, Mohamed Hriméch propose de répondre à toutes les questions que posent ou se posent les personnes car, poursuit-il, «quand on ne voit pas l'utilité ou la pertinence de pourquoi faire certaines choses, alors on ne les comprend pas. C'est important donc de répondre à leurs questions; et ce sont

souvent des questions tout autres que celles que l'on se pose soi-même. Tant que l'on n'aura pas répondu à leurs questions, qui souvent sont erronées par leur manque de conscience du processus, elles ne débloquent pas¹⁷».

• Les rapports de réciprocité ou de pouvoir dans un groupe

Les rapports que les animatrices et animateurs entendent développer dans les groupes sont des rapports de réciprocité où la personne est intégrée à la démarche du groupe, ce qui permet le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et à son milieu de vie.

Il arrive cependant que cette intégration se fasse plus difficilement, que certaines personnes dérangent le groupe ou demandent énormément d'attention dans un groupe. Dans de tels cas, il faut réfléchir à la relation qui se développera entre les adultes en apprentissage et les animatrices et les animateurs. Comment éviter la relation de pouvoir et maintenir la réciprocité?

Cette double adaptation, apprendre à lire et à compter tout en développant de nouveaux rapports interpersonnels, peut se faire difficilement. Mais, peut-être peut-on utiliser le fait d'apprendre de nouveaux rapports pour apprendre à apprendre autrement?

• La richesse des groupes hétérogènes

L'hétérogénéité des groupes constitue une richesse, nous ont dit les personnes interrogées en entrevue. Même quand les groupes semblent homogènes, ils ne le sont jamais, car il y a toujours

des différences entre les personnes qui les composent. Prenons l'exemple d'un groupe de personnes avec des déficiences intellectuelles : il peut s'agir de personnes ayant des handicaps très variés, qui n'ont pas le même type de difficultés d'apprentissage, qui n'en sont pas rendues au même point, etc.

«Pour moi, l'hétérogénéité d'un groupe, je trouve que c'est la norme, nous dit Janine Hohl; on a presque toujours des groupes hétérogènes. Et je trouve que c'est très intéressant.» Cependant, la tâche de l'animatrice ou de l'animateur suppose une diversification des interventions, combinant des activités individuelles et des activités communes afin de respecter le rythme et les intérêts de chacun, tout en maintenant une vie de groupe qui agit comme un soutien sur le plan socio-affectif. Mais dans les ateliers, le temps est restreint. Alors, comment s'ajuster? Janine Hohl propose «des temps où tout le monde lit à voix basse, si ce sont des personnes qui arrivent à lire; mais elles ne sont pas obligées de lire la même chose. Il faut essayer de faire reconnaître à toutes les personnes que chacun a des aptitudes dans des domaines différents et qu'il faut que ça puisse se manifester¹²».

Par ailleurs, Denyse Mayano émet certaines réserves lorsqu'il s'agit d'un groupe composé de personnes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de personnes ayant une déficience intellectuelle. Une personne déficiente intellectuelle n'apprend pas de la même façon, comparée à une autre, même quand cette dernière éprouve des difficultés d'apprentissage. «La personne

qui est déficiente intellectuelle fonctionne de façon séquentielle. Elle a besoin qu'on lui donne une méthode de travail. On lui demande de suivre une méthode, on lui demande d'apprendre les liens qu'on lui montre. La personne qui a une difficulté d'apprentissage ne peut pas fonctionner seulement de façon séquentielle. Elle a besoin d'apprendre à faire des liens. Elle doit se construire sa propre méthode de travail. On est là pour l'aider à se construire sa propre méthode. Elle doit développer une conscience de sa difficulté et doit jouer avec tout ça.» De plus, selon Denyse Mayano, lorsque l'on utilise différentes façons d'aborder une notion, cela ne favorise pas les personnes ayant une déficience intellectuelle. Pour l'apprentissage avec ces personnes, il vaudrait mieux procéder d'une seule façon sans jamais en déroger¹⁰.

Le consensus dans un groupe hétérogène peut toutefois se faire autour des thèmes, des sujets, de la façon de procéder, de la durée. Lorsque les gens manifestent des points de vue divers, des intérêts différents, des caractéristiques personnelles distinctes, il faut susciter une discussion, voire engager une négociation *avec* et entre participantes et participants.

• La planification de l'atelier

Il importe de tenir compte des différentes façons d'apprendre et des styles des apprenantes et des apprenants dans la préparation et l'animation des ateliers. La personne qui anime l'atelier devrait également faire attention à sa propre façon de fonctionner: favorise-t-elle une approche plus

visuelle qu'auditive dans la présentation de la matière? Elle devra également veiller à laisser place à l'approche qu'elle ne favorise pas de façon spontanée, par exemple en variant les façons d'aborder une notion pour que les apprenantes et les apprenants soient forcés d'utiliser d'autres stratégies et que, ce faisant, ces personnes développent d'autres capacités que celles qu'elles maîtrisent déjà : développer le «savoir penser» des visuels et la créativité des auditifs [voir à ce sujet le dossier du premier numéro du Monde alphabétique sur la métacognition et les styles d'apprentissage].

Il faut également veiller, lors de la préparation et l'animation d'un atelier d'alphabétisation, à ne présenter que des unités d'apprentissage que les participantes et les participants pourront résoudre, vérifier qu'ils et elles ont déjà acquis les capacités nécessaires et que le contenu des activités proposées correspond aux objectifs visés et aux habiletés à acquérir. Il est bon aussi de rappeler les notions déjà abordées et même de les aborder de façon différente. Souligner les succès précédemment accomplis encourage également la motivation.

La recherche de Marc Bibeau a permis de découvrir que certains adultes analphabètes ont tendance à confondre la compréhension avec l'audition et la mémorisation. Les animatrices et les animateurs, pour en tenir compte, pourraient, comme le propose Bibeau lui-même, «examiner ce à quoi [les adultes] réfèrent lorsqu'ils déclarent avoir compris, ou ne pas avoir compris, un message particulier; est-

ce qu'ils veulent dire qu'ils l'ont bien entendu, ou qu'ils connaissent le sens de tous les mots, ou encore que la structure du message leur apparaît correcte, ou enfin qu'ils ont bien saisi le sens du message?» [Voir le dossier sur la métacognition dans le premier numéro du Monde alphabétique.]

Il arrive que des personnes inscrites aux ateliers d'alphabétisation aient de la difficulté à s'orienter dans l'espace ou dans le temps. Certains individus auront à réapprendre des concepts de base tels que «le devant et l'arrière», «le dessus et le dessous», «la gauche et la droite», «l'avant et l'après», dans des espaces-temps différents. En effet, certaines personnes ont de la difficulté à percevoir qu'il s'agit du même rapport «en haut et en bas» dans la réalité comme sur papier, quand il s'agit d'un écrit, un livre par exemple. À ces dernières, il faudra préalablement faire comprendre ces concepts avant de pouvoir en faire une utilisation régulière. Cependant, comment aborder ces préalables? Les avis sont partagés à cet égard...

Améliorer les fonctions cognitives en alphabétisation

Tous les éléments proposés ici sont des aides pédagogiques qui peuvent contribuer à développer, chez les apprenantes et les apprenants, des comportements stratégiques efficaces dans l'utilisation des fonctions cognitives [voir en particulier l'encadré sur l'approche de Feuerstein]. Ces approches proposées peuvent renforcer ces fonctions utilisées

dans les ateliers d'alphabétisation populaire et dans la transposition que ces personnes peuvent en faire dans leur vie quotidienne, lorsqu'il s'agit de résolution de problèmes.

La pratique pédagogique des groupes en alphabétisation populaire s'harmonise avec ces principes andragogiques que nous avons tenté d'appliquer à l'alphabétisation des adultes dans nos groupes. La participante et le participant sont bien acceptés et sont considérés avec respect, quelque soit leur niveau de progression. Le contenu des apprentissages est relié à leurs besoins et développé en fonction de la réversibilité des connaissances. Il s'agit aussi de faire en sorte que les stratégies pédagogiques soient bien adaptées à ce contexte.

La vie toute entière est un long processus d'apprentissage. De la naissance à la mort (car il nous faut aussi apprendre à mourir!), nous apprenons journalièrement, nous développons continuellement de nouvelles habiletés intellectuelles, sensori-motrices, de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes et de nouvelles façons d'aborder la réalité, les autres et soi-même.



1. Gagné, Robert M. (1976). (Traduit par Robert Brien et Raymond Paquin). Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement. Montréal, Études vivantes, 148 p.
2. Toute cette partie de l'information sur les modèles plagétiens du développement cognitif provient de l'article de Alain Moal dans Éducation permanente, n°88 (juillet 1987), pp. 67-86.
3. Pinard, Adrien (1987). «Cognition et métacognition: les recherches sur le développement de l'intelligence», in Interface, Vol.8, n°6, pp. 18-21.
4. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Colette Dufresne-Tassé, psychologue en andragogie à l'Université de Montréal, le 7 février 1991.
5. Propos recueillis auprès de Jean Patry, psychologue andragogue, lors d'une entrevue à la Maison de l'éducation des adultes de Longueuil, le 7 février 1991.
6. Pour en connaître davantage à propos du modèle andragogique, veuillez consulter Dufresne-Tassé, Colette (1980). L'Opale de feu. Analyse du processus d'apprentissage de l'adulte. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 187 p.
7. Dupuis, Michèle (1990). Les personnes analphabètes et l'apprentissage. Montréal, RGPAQ, 85 p. (Un Visa pour l'alpha pop, n°2).
7. Pour avoir une meilleure idée de l'approche instrumentale-fonctionnelle, veuillez consulter le document suivant: Québec, ministère de l'Éducation, DGEA (1989), Guide de formation sur mesure en alphabétisation (paginations diverses).
8. De la Garanderie, Antoine (1982). Pédagogie des moyens d'apprendre: les enseignants face aux profils pédagogiques. Paris, Éditions du Centurion, 131 p.
9. La définition, fiche documentaire produite par l'AQETA et TAAC, 1981, 3 p.
10. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Denyse Mayano, orthopédagogue et directrice de l'École Vanguard, le 13 février 1991. L'École Vanguard est spécialisée auprès des jeunes ayant des problèmes d'apprentissage.
11. Jacques Heynemand. «Dyslexie et fonctions cognitives», in Troubles d'apprentissage: renseignements s.v.p. Montréal, AQETA, 1978, 8 p.
12. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Janine Holh à l'Université de Montréal, le 8 février 1991.
13. Johanne Boily et Roberta Gilbert. «Les difficultés d'apprentissage: quelques éléments de solutions», in Alpha-liaison, vol. 10, n°4 (mai 1990), pp. 37-40.
14. Voir à ce sujet François Soucisse, Animation en alphabétisation: guide pratique. Montréal, RGPAQ, 1990, 96 p. (Un Visa pour l'alpha pop, n°1).
15. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Michèle Dupuis, le 7 février 1991.
16. André-Jacques Deschênes (et al). «Activités d'apprentissage et acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits», in Revue québécoise de psychologie. Vol. 10, n°3, 1989, pp. 4-19.
17. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Mohamed Hrimech, le 13 février 1991.

Il existe au Canada deux organismes qui se penchent sur la question des troubles d'apprentissage. Il y a, d'une part la TAAC, (Troubles d'apprentissage Association canadienne) et l'AQETA (Association québécoise pour les troubles d'apprentissage), d'autre part. Vous pouvez prendre contact avec l'une ou l'autre de ces associations aux adresses suivantes: TAAC, 323, rue Chapel, pièce 200, Ottawa (Ontario), téléphone: (613) 238-5721, et AQETA, 1181, rue de la Montagne, Montréal (Québec), téléphone: (514) 861-5518.

La TAAC travaille présentement à la programmation de cours s'adressant aux intervenantes et intervenants en alphabétisation des adultes. Ce projet fera appel aux travaux conjoints exécutés par des experts en troubles d'apprentissage et à des représentantes ou représentants d'organismes en alphabétisation, dans le but de mettre au point une méthode de dépistage. Celle-ci est destinée à aider les personnes oeuvrant en alphabétisation à identifier les apprenantes et apprenants aux prises avec des troubles d'apprentissage. Michel Boulanger, de la Porte Ouverte de St-Jean-sur-Richelieu, représente le Regroupement dans ce projet.