

née des milliers de projets d'intervention auprès des jeunes enfants et de leur famille...

À quand une position plus cohérente et plus étoffée des groupes populaires d'alphabétisation sur la prévention? A quand une concertation des organismes déjà actifs sur cette question?

À quand une politique globale d'alphabétisation qui s'inscrit dans les objectifs de prévention et de réussite scolaire du ministère de l'Éducation?



1. S. Roy. Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec: statistiques pour 1991-1992, Québec, ministère de l'Éducation, 1993, 60 pages et annexes.

2. D. Charest. Les jeunes de 16-25 ans inscrits aux activités d'alphabétisation: profil de fréquentation actuel et cheminement scolaire antérieur, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1992, 60 pages.

3. Groupe de travail pour les jeunes. Un Québec fou de ses enfants, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 1991, 177 pages. (Rapport Bouchard)

4. Gouvernement du Québec. Famille en tête, 2^e plan d'action en matière familiale 1992-1994, Québec, Secrétariat à la famille, 1992, 49 pages.

5. Gouvernement du Québec. Maintenant et pour l'avenir de la jeunesse, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 1992, 42 pages.

6. Gouvernement du Québec. Chacun ses devoirs, Plan d'action sur la réussite éducative, Québec, ministère de l'Éducation, 1992, 36 pages.

7. Voir note 2.

8. Conseil supérieur de l'éducation. L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement, Québec, ministère de l'Éducation, 52 pages.

* Note de l'édition: La position du RGPAQ à ce sujet a été présentée dans le mémoire qu'il a soumis à Québec à la Commission Jean en 1981 (Commission d'étude sur la formation des adultes); elle a depuis été réitérée à l'assemblée générale de 1988. Voir aussi l'article de Johanne Letourneux et Sylvie Roy, «Idées et projets en prévention de l'analphabetisme», in *Le Monde alphabétique*, n°2 (automne-hiver 1991).

LE LANGAGE INTÉGRÉ ET LE TRANSFERT DES ACQUIS

Claire Lachapelle, Alpha-Nicolet

Depuis longtemps à Alpha-Nicolet, nous cherchions une réponse au transfert des acquis. Comment expliquer que certaines personnes participant à nos ateliers, après un long cheminement en alphabétisation, ne parvenaient toujours pas à transférer les multiples explications reçues dans des pratiques d'écriture de la vie courante?

Ayant entendu parler quelque peu du langage intégré¹, méthode devant placer la personne apprenante devant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à travers l'expérimentation de la tâche elle-même, nous étions prêts à suivre la formation organisée par Comsep² en décembre 1992.

Devions-nous nous lancer dans cette aventure lors de la prochaine session, à l'hiver 93? Était-il dangereux d'apporter autant de changements? Risquions-nous de perdre du monde, car pour beaucoup de participantes et participants, recevoir une bonne formation correspondait souvent à faire de nombreuses dictées et à remplir plusieurs cahiers ou feuilles d'exercices; à se demander s'ils ne mesuraient pas leur savoir en fonction de la pile de cahiers remplis au cours d'une session... Comme formatrice responsable du groupe et après mûre réflexion en compagnie des deux personnes bénévoles ayant suivi la formation, ma décision était prise: nous allions passer à l'attaque...

Dès le premier atelier, je présente au groupe les objectifs poursuivis:

- Apprendre à communiquer avec les autres par l'écrit, exprimer ses émotions, partager son vécu, se découvrir soi-même...;
- Produire des textes dans le but d'être lu et de les éditer si possible;



PHOTOS : Claire Lachapelle

- Transférer les notions acquises dans ses pratiques d'écriture de la vie courante.

Avec un certain recul, je crois aujourd'hui qu'il aurait fallu accorder plus de temps dès le début pour apprivoiser davantage les participantes et participants et les familiariser avec cette nouvelle façon de procéder.

Mise en application de la méthode

Un formateur bénévole est invité à servir de modèle scripteur: il doit écrire spontanément sur un sujet choisi par le groupe. Le formateur était-il trop sûr de lui? Les participants et participantes ont trouvé qu'il avait beaucoup de facilité à écrire. Ensuite, c'est au tour de chacun d'écrire... C'est insécurisant pour tout le monde, y compris pour nous, car certaines personnes semblent ne pas pouvoir démarrer... Par contre, à la fin de la soirée, chacun repart avec une idée en tête, sinon sur papier. Tout semble positif dans l'ensemble, sauf pour une apprenante: elle veut quitter l'atelier et avoue ne plus rien comprendre: rédaction, composition, texte, plan, tout est confus pour elle... À

la suite de cet événement, les évaluations de fin d'atelier permettront à chacun d'exprimer ses sentiments, ses appréhensions, ses craintes et bien sûr ses succès. C'est un peu grâce à ces prises de parole que nous avons pu dramatiser l'acte d'écrire.

Au début, comme lorsqu'on tente pour la première fois une recette de cuisine, nous suivons à la lettre le cheminement suggéré lors de la formation. Plusieurs mini-leçons sont inscrites à l'horaire des prochaines semaines:

- Conférence sur les productions de groupe;
- Conférence avec soi-même, et un pair;
- Conférence avec un formateur ou une formatrice;
- Conférence avec le groupe.

De plus, chaque semaine, je fais la lecture aux personnes du groupe d'un chapitre d'une autobiographie où l'auteur relate une expérience pouvant être similaire à la leur. Le but premier est de leur donner le goût de se raconter.

L'objectif est atteint globalement, mais nous aurions pu impliquer davantage les participantes et participants dans la lecture des textes en remettant à chacun le texte et en les faisant

participer à la lecture orale.

Après quelques semaines, la plupart ont terminé le premier jet de leurs textes. Les conférences avec pairs sont moins populaires au début que celles qui se tiennent avec un formateur ou une formatrice: nos participantes et participantes semblent avoir peur de ne pas être à la hauteur ou de blesser l'autre par leurs remarques. Je constate qu'il est en effet délicat pour nous d'annoncer à quelqu'un que son texte est monotone et qu'il manque de vie, mais cela fait aussi partie des apprentissages et avec un peu de doigté, on y arrive.

Chez certains, les idées fourmillent et ils semblent se plaire dans ce nouveau processus. Par contre, d'autres demeurent silencieux. Enfin, quelqu'un se décide à nous avouer qu'il déteste et a toujours détesté écrire, et ce n'est qu'après le sixième atelier qu'il nous apprend qu'il a bien failli quitter dès le début, mais que maintenant, il est fier d'avoir tenu bon.

Comment en arriver à ce que les évaluations de fin d'atelier nous livrent vraiment le degré réel de satisfaction des participantes et participants?

Les conférences de groupe



sont très prisées par la plupart: on y découvre la joie d'être entendu, de provoquer des rires à l'occasion, de se découvrir, de se valoriser... Mais pour l'un des participants, plus le temps passe et plus les conférences retardent; il faut un peu le provoquer et enfin, lorsqu'il sent que l'objectif n'est pas de procéder à des comparaisons, il s'exécute; le groupe l'applaudit, et c'est l'éclosion... La réaction des autres lui donne le goût de continuer et son projet d'écriture se précise davantage.

Après quelques semaines, certains ont déjà un deuxième texte en tête, mais il ne faut pas oublier de procéder à la correction du premier suivant le processus établi. C'est ensuite au formateur ou à la formatrice de poursuivre la correction. Nous nous sommes servis de la fiche d'édition et nous y avons ajouté une nouvelle colonne: mots de vocabulaire à retenir à partir des mots corrigés dans leur texte (orthographe d'usage). C'est cette même fiche qui indique à chacun les notions grammaticales qui lui seront enseignées. Nous remettons aussi à la personne apprenante l'explication écrite de chacune des notions, à laquelle elle pourra se référer lors

de ses prochains écrits, car le but de la méthode est de ne plus reproduire les mêmes erreurs. La fierté d'avoir enfin compris et de pouvoir transférer les notions assimilées dans de nouveaux textes s'avère très stimulante et donne à chacun le goût de continuer.

Au fil des semaines, les textes sont dactylographiés. Nous prévoyons les regrouper et les éditer et, pourquoi pas, organiser un lancement du livre?

Que faut-il retenir de notre expérience?

Les évaluations de fin de session sont très positives. Voici quelques-uns des témoignages des participantes et participants:

«J'ai réussi à former mieux mes phrases et à les embellir.»

«J'ai appris à mettre toutes mes idées mélangées au début, ensuite j'essaie de les disposer dans l'ordre en écrivant mon texte.»

«J'ai appris à faire un premier jet et à continuer ensuite ma composition.»

«J'ai appris à faire des textes, à planifier et à me retrouver.»

Il est un peu tôt, après une unique session de 36 heures, pour évaluer le transfert des acquis,

mais tout semble indiquer que nous avons avantage à poursuivre.

Plusieurs questions demeurent encore sans réponse:

Où trouver l'outil parfait, complet et simple pouvant servir de référence aux participants et participantes en leur permettant de vérifier rapidement les notions enseignées?

Vaut-il mieux donner les explications d'une façon individuelle? Si oui, n'est-ce pas se priver de l'apport du groupe dans l'échange des connaissances?

Faudrait-il ajouter des exercices de renforcement pour l'assimilation des notions nouvellement enseignées?

Nous aimerions bien profiter de l'expérience de d'autres groupes; alors, pourquoi ne pas se servir de la revue pour le faire?

1. Voir le document de Guy Boudreau, *Le langage intégré*, Montréal, RGPAQ, 1992, (Un visa pour l'alpha pop, no 5).

2. Centre d'organisation mauricien de services en éducation populaire.