

Le petit alphabétiseur

**L'ABC Communautaire
1999**

Welland (Ontario)

Table des matières

Introduction.....	4
L'andragogie.....	4
L'intervention	4
Les habiletés techniques	9
Les qualités de l'animateur.....	11
Le placement.....	11
L'inventaire des intérêts.....	15
Comment connaître l'apprenant.....	16
Questions possibles au sujet de la lecture.....	17
Questions possibles sur l'écriture.....	18
Éléments d'une intervention.....	21
Le questionnement.....	24
Les groupes hétérogènes.....	26
Le langage.....	29
L'écoute.....	31
La parole.....	31
L'expression orale.....	33
Le vocabulaire.....	34
La séquence.....	34
La lecture.....	35
L'écriture.....	41
La dictée.....	43
La grammaire.....	47
La rédaction.....	47
Divers.....	48
Les processus cognitifs	49
La catégorisation.....	51
La concentration et l'attention.....	51
L'observation et la mémoire.....	52

Table des matières (suite)

Les styles d'apprentissage	55
Le visuel.....	55
L'auditif.....	57
L'apprenant kinesthésique.....	59
Les blocages à l'apprentissage	61

Les mécanismes de défense.....	61
L'évaluation	61
Les outils et les instruments	63
L'informatique et la technologie	65
Conclusion	68
Schéma de l'intervention.....	69
Bibliographie	71

Dans ce texte, lorsqu'il désigne des personnes, le masculin est utilisé au sens générique: il se réfère tant aux femmes qu'aux hommes.

Introduction

L'animateur a traditionnellement fait ses armes sur le terrain, se façonnant une formation «maison» et s'abreuvant aux quelques sessions de formation sporadiques. Ce manuel de référence veut informer et rassurer l'animateur, en lui fournissant des pistes, des idées et des renseignements. Il se veut un outil pour l'orientation et la formation de l'animateur. L'animateur donne de son temps et une énergie considérables à cette tâche puissante celle d'accompagner l'épanouissement d'individus dans leur démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. **«Le petit alphabétiseur»** se veut un outil de choix qui fournira un encadrement à l'animateur en alphabétisation.

L'andragogie

L'andragogie c'est l'art de trouver les meilleurs moyens afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

L'intervention

L'éducation des adultes, traditionnellement, exige de l'apprenant une certaine autonomie et la possession d'outils de travail intellectuel basés sur un degré d'abstraction. L'alphabétisation, par contre, a comme mandat de fournir les occasions favorisant l'acquisition des outils et des mécanismes du travail intellectuel. Les besoins ne sont pas les mêmes. L'adulte alphabétisé possède les codes d'écriture et de lecture. Son vécu scolaire antérieur diffère de celui de l'analphabète qui, lui, veut à priori combler une carence car il n'a pas acquis les codes de l'écriture et de la lecture.

L'enjeu personnel de la personne alphabétisée est différent de l'enjeu

de la personne analphabète. Ce dernier ne cherche pas nécessairement l'avancement professionnel mais une chance de devenir autonome et de s'approprier son droit fondamental et primordial d'être alphabétisé. Lorsqu'il vise des possibilités d'avancement professionnel, c'est dans un avenir moins rapproché. L'avancement n'est pas son but premier. L'intervention en alphabétisation ne peut donc pas consister en un cadre de règlements. L'intervention se veut polyvalente et dynamique avec entrées et sorties continues au programme, contenus flexibles, par exemple. L'intervention ne se fait pas dans un cadre magistral traditionnel mais tient compte de l'objectif et du profil d'apprentissage de chaque apprenant et pourrait consister à écrire son nom, lire une facture de téléphone, correspondre avec sa famille, aider les enfants à faire leurs devoirs, etc...

L'intervention est un processus qualitatif plutôt que quantitatif. L'intervention doit refléter une transformation des attitudes chez les éducateurs, les gestionnaires de l'éducation et chez une partie de la population. Certaines personnes sont d'avis que les analphabètes sont responsables de leur situation, qu'ils ont déjà eu la chance d'aller à l'école et que les fonds publics ne devraient pas servir à leur donner une deuxième chance. Elles prétendent que de favoriser l'alphabétisation serait de permettre aux étudiants du système scolaire de ne rien faire à l'école, car ils auront la chance de se reprendre. De là, nous pourrions reprendre tout le débat sur le droit de l'adulte à l'éducation.

L'intervention en alphabétisation est parfois "essoufflante" puisque l'animateur se sent dans l'obligation d'aller de l'avant rapidement sans toujours avoir l'encadrement jugé adéquat pour faciliter l'intervention. Par

exemple, à l'alphabétisation "régulière" sont venues se greffer l'alphabétisation en milieu carcéral, l'alphabétisation en milieu de travail, l'alphabétisation des femmes, l'alphabétisation familiale, l'alphabétisation des personnes âgées, l'alphabétisation des jeunes, l'alphabétisation des personnes handicapées et enfin, la reconversion de la main-d'oeuvre. En plus, il faut transiger avec des francophones, des francophones en "refrancisation", des allophones et avec une clientèle ayant des besoins spéciaux tels que des dossiers criminels, troubles psychiatriques, décrocheurs, troubles d'apprentissage, handicapés, analphabètes visibles (disponibles pour venir aux programmes-voir explication à la page suivante) et les analphabètes invisibles (qui ne sont pas disponibles pour se rendre aux programmes-voir explication à la page suivante). Les portes s'ouvrent à l'alphabétisation sans qu'il y ait de cadres politiques, sans que les formules de concertation soient précisées et sans que les délais d'exécution de ces mandats ne soient fixés.

Les analphabètes veulent apprendre pour des raisons personnelles. Leur motivation leur est propre et touche mille raisons, soit pour changer de métier, passer l'examen d'obtention de leur permis de conduire, écrire normalement, lire une recette, faire la liste d'épicerie, payer eux-mêmes leurs comptes, aider les enfants à faire les devoirs, se détendre, ou pour éventuellement compléter des études. Il n'existe pas de portrait type de l'analphabète. Mais il faut se souvenir que l'analphabète est avant tout un adulte. Sa perception de soi est alors celle d'un adulte, car il prend des décisions d'adultes, fait des choix d'adultes. Sa motivation diffère de celle d'un enfant. Alors pourquoi ne jouerait-il pas un rôle actif dans la

planification de son apprentissage? L'apprenant adulte possède un bagage riche et polyvalent d'expériences personnelles, de succès et d'échecs. Il possède un bagage d'expériences diverses. Sa motivation à l'apprentissage vient d'un besoin particulier ou spécifique et vise une amélioration de sa qualité de vie. Au contraire de l'enfant qui vise l'apprentissage de connaissances, l'adulte vise à résoudre des problèmes et à réagir à des situations de la vie quotidienne. Les adultes doivent alors voir une application immédiate des connaissances et habiletés qu'ils acquièrent. Les adultes ont des motivations qui peuvent être externes mais, généralement, la motivation vient de l'intérieur.

Pour les fins de l'alphabétisation, on divise les analphabètes en deux grandes catégories c'est-à-dire les analphabètes visibles et les analphabètes invisibles. Les analphabètes visibles sont les personnes disponibles pour se rendre aux ateliers et qui s'impliquent au niveau des ateliers. Les analphabètes invisibles sont les personnes qui arrivent tant bien que mal à se débrouiller, qui s'entourent de personnes qui leur permettent de cacher leur état, ou qui ont des emplois qui les empêchent d'être disponibles pour les ateliers (routiers, camionneurs, chauffeurs de taxi, etc...).

Les droits de l'analphabète

J'ai le droit d'apprendre à ma propre vitesse et de ne pas me sentir rejeté ou stupide si je suis plus lent que quelqu'un d'autre.
J'ai le droit de poser n'importe quelle question.
J'ai le droit à une aide supplémentaire.

J'ai le droit de demander l'aide de l'animateur.

J'ai le droit de faire des erreurs.

J'ai le droit de ne pas comprendre.

J'ai le droit de me considérer comme capable d'apprendre.

J'ai le droit de prendre du bon temps.

J'ai le droit d'être traité en adulte.

J'ai le droit d'avoir ma propre idée de ce qu'est la réussite.

Les habiletés techniques

L'alphabétisation n'est pas une fin en soi. C'est un droit humain fondamental.

On apprend une fois, après on reconnaît.

La pire chose à dire : c'est facile! La pire chose à faire : soupirer

L'intervention en alphabétisation n'est pas une expérience de transmission de connaissances. L'animateur n'enseigne pas à lire ou à écrire. C'est l'apprenant qui s'alphabétise avec l'aide de l'animateur. La démarche d'alphabétisation outille l'apprenant pour ses propres apprentissages et son propre cheminement. L'intervention d'alphabétisation est l'acquisition d'habiletés et d'outils pour apprendre.

Alphabétiser est un art puissant qui peut sembler difficile à acquérir. Tout au cours de l'intervention, il faut laisser l'apprenant poser ses questions et accueillir celles-ci avec intérêt. Il faut être sensible à la vision du monde que se fait l'apprenant et, avec adresse, opérer ses interventions afin d'exploiter le sujet avec l'apprenant, de façon à rendre le sujet

maniabale et concis. Il faut aussi clarifier les questions confuses, dégager chaque question et leur accorder tout leur relief tout en permettant à l'apprenant d'acquérir les mots précis et appropriés pour décrire les faits et les sentiments. L'animateur guide l'apprenant vers la prise de conscience de sa situation d'analphabète et vers l'action nécessaire au changement de cette situation.

Lorsqu'il y a situation d'apprentissage, il faut que l'apprenant se sente en confiance pour avoir le goût de risquer de nouvelles choses et de faire face aux changements que vont apporter l'autonomie dans sa vie.

Les qualités de l'animateur

La grande qualité de l'animateur est la patience. Ensuite viennent les «qualités du coeur» : empathie, discernement, écoute active, absence de jugement et engagement. L'animateur doit accepter l'apprenant tel quel, là où se situe cet adulte (socialement, moralement). L'animateur doit croire au potentiel de changement et d'apprentissage de l'apprenant. L'animateur est créatif et s'adapte rapidement aux imprévus.

Le placement Il faut identifier des objectifs d'apprentissage. Il est recommandé de ne pas s'attaquer à tout en même temps mais d'établir des priorités, à court, moyen et à long terme avec l'apprenant. Pour chaque atelier, l'animateur choisit des objectifs à enseigner, à approfondir, à solidifier soit dans les sphères académiques, personnelles ou de socialisation, selon le plan de formation. Afin de pouvoir fournir une intervention d'appoint, c'est-à-dire un accompagnement approprié, il faut

tenter de connaître l'apprenant de façon aussi complète que possible dès l'évaluation initiale. Évidemment, il n'est pas question de soumettre l'apprenant à une interrogation rigide. Cependant, il faut développer l'observation et le doigté d'intervieweur. Il faut savoir quand et comment demander certaines choses. Une quantité généreuse de renseignements est fournie lors de simples conversations ou de simples échanges. Il est important pour l'animateur ou le responsable de l'accueil d'avoir clairement en tête ce qu'il faut savoir et de se rappeler des informations que l'apprenant lui donne. La prise de note, lorsqu'elle est utilisée, peut se faire après les échanges et les conversations. Si l'apprenant le permet, il est alors possible de prendre quelques notes très brèves lors des échanges.

Le dépistage dans le domaine de la conversation

Le candidat parle-t-il le français, s'exprime-t-il aisément, le vocabulaire est-il précis, l'articulation est-elle claire? Le candidat s'exprime-t-il en phrases complètes (sujet, verbe et, selon le cas, complément)? Le candidat a-t-il la dentition appropriée pour former tous les sons? (il est impossible de produire certains sons lorsque la dentition est incomplète).

Le dépistage dans le domaine de la lecture

Le candidat reconnaît-il les lettres, connaît-il le son associé à chaque lettre, est-il en mesure de décoder phonétiquement, reconnaît-il des mots de façon globale, utilise-t-il les contextes pour identifier le contenu (exemple : utilise l'image) peut-il lire une phrase simple? Peut-il repérer des mots (exemple: peux-tu me montrer le mot "date" sur un compte de téléphone?)

Le dépistage dans le domaine de l'écriture

Dans le domaine de la calligraphie; le candidat est-il droitier ou gaucher, a-t-il de la difficulté à tenir le crayon, a-t-il tendance à effacer constamment, est-il plus à l'aise avec un crayon ou un stylo? Écrit-il entre les lignes d'une page lignée? Laisse-t-il les espaces entre les mots? Distingue-t-il les lettres majuscules et les lettres minuscules? Peut-il transcrire une phrase ou un passage d'une page à une feuille? Est-il soucieux des détails tels les accents et la ponctuation? Distingue-t-il l'écriture cursive de l'écriture moulée?

Dépistage dans le domaine de l'écoute

Le candidat écoute-t-il attentivement la personne qui lui parle? Regarde-t-il la personne qui parle? Est-il en mesure de maintenir un contact visuel? Interrompt-il la personne qui parle? Peut-il répéter des directives à un élément, deux éléments, trois éléments? Peut-il discriminer entre des sons semblables (ch et f; b et p; ou et eu;)?

Domaine général

A-t-il subi des accidents ou des opérations graves? A-t-il vécu des bouleversements sérieux (décès d'un proche, séparation ou divorce, etc...)?

Vécu scolaire antérieur (v.s.a.)

Il est important de vérifier le vécu scolaire antérieur de l'apprenant afin de savoir comment l'apprenant se sentait à l'école. A-t-il manqué beaucoup d'école (maladie, opérations, accidents, distance, voyages), nombre d'écoles fréquentées et raisons (réorganisation scolaire, déménagements fréquents)? Comment s'entendait-il avec les autres élèves, les enseignants

et les directeurs? Devait-il prendre l'autobus pour aller à l'école? Travaillait-il en même temps qu'il allait à l'école? Recevait-il une aide de l'enseignant spécialisé? Était-il en classe régulière ou en classe spéciale?

L'inventaire des intérêts

L'intérêt, c'est la manifestation de ce qu'on aime et ce qui est important pour nous. On s'intéresse à quelque chose dans la mesure où cette chose nous permet de satisfaire notre curiosité, notre fantaisie ou notre quête d'information. Les stratégies d'intervention doivent faire appel à la compréhension, à la mémoire, au raisonnement, à l'imagination et doivent conduire à une structuration claire de la pensée.

Le désir de connaître commence par l'émerveillement et la curiosité

La connaissance des intérêts de l'apprenant permet à l'animateur de proposer des lectures et des thèmes qui rendent les contenus d'activités significatifs et assureront une progression dans les choix des textes. Il est essentiel de bien connaître l'apprenant: ses loisirs, ses parents, ses amis, ses goûts pour la musique ou la mode, ses mets favoris, etc...

Les apprenants sont différents les uns des autres par leur tempérament, leur forme de sensibilité, leur disposition (intellectuelle, psychologique, morale et sociale), leur rythme de compréhension et leur façon d'apprendre. Ils ont aussi des loisirs différents, des amis, des préférences, des goûts, des mets favoris, etc... Il faut que l'animateur connaisse bien son apprenant pour assurer une bonne relation et donner le goût de participer.

La démarche d'auto-évaluation donne à l'apprenant un temps de contact avec lui-même, avec ses intérêts et sa façon de se percevoir. L'apprenant prend conscience de qui il est. Il apprend à se connaître. L'apprenant devient conscient aussi qu'il a une place unique et réelle à prendre dans la société. Il développe une image de soi positive et prend confiance.

Comment connaître l'apprenant

L'observation est la stratégie la plus efficace permettant de connaître le profil de l'apprenant. L'animateur observe les comportements et apprend à reconnaître les forces et les faiblesses de l'apprenant pour ajuster l'intervention d'alphabétisation. Les indices à relever : l'apprenant semble heureux dans les activités de lecture, dans les activités d'écriture, dans les discussions. L'apprenant lit pendant les temps libres. L'apprenant a mentionné avoir lu à la maison. L'apprenant choisi la lecture plutôt qu'une autre activité. L'apprenant veut aller à la bibliothèque. L'apprenant lit la plupart des livres jusqu'au bout. L'apprenant mentionne les livres qu'il a à la maison. L'apprenant s'intéresse au journal.

Pour faire l'inventaire des intérêts, l'animateur dresse, par exemple, une liste des apprenants et essaie d'identifier les intérêts ou expériences de chacun. L'animateur confirme ensuite si il avait raison. Cette technique peut être répétée à intervalle régulier afin de rester en synchronie avec l'apprenant au fur et à mesure qu'il s'épanouit et pour connaître ses goûts changeants.

L'animateur peut aussi utiliser la technique de l'entrevue. L'animateur et l'apprenant se rencontrent et discutent de la vision de la lecture et de l'écriture chez l'apprenant. L'entrevue peut se faire sur cassette.

Questions possibles au sujet de la lecture

Est-ce qu'apprendre à lire est facile ou difficile?

Pourquoi penses-tu qu'apprendre à lire est facile ou difficile?

Est-ce que les personnes avec qui tu demeures savent lire?

Qu'est-ce qu'elles lisent? Où lisent-elles (cuisine, salon, etc...)?

Est-ce qu'elles te font la lecture? Qu'est-ce qu'elles te lisent?

Aiment-tu cela? Pourquoi?

Qu'est-ce que tu regardes quand on te lit quelque chose?

Est-ce que lire quelque chose est la même chose que raconter quelque chose?

Regardes-tu la télévision?

Est-ce qu'il y a des choses à lire à la télévision?

Est-ce qu'il y a des choses que tu lis dans les magasins?

Quoi?

Pourquoi les gens lisent-ils?

Est-ce que tu lis les étiquettes, les boîtes de conserve, des recettes, des cartes de souhaits, des factures?

Questions possibles sur l'écriture

Est-ce qu'apprendre à écrire est facile ou difficile?

Pourquoi penses-tu qu'apprendre à écrire est facile ou difficile?

Est-ce que les personnes avec qui tu demeures savent écrire?

Qu'est-ce qu'elles écrivent? Où écrivent-elles (cuisine, salon, etc...)?

Est-ce qu'elles écrivent des choses pour toi? Quoi?

Aimes-tu cela? Pourquoi?

Est-ce que dessiner est la même chose qu'écrire?

Dis-moi comment écrire et dessiner se ressemblent.

Dis-moi comment écrire et dessiner sont différents.

Lors de discussions, l'animateur peut se renseigner sur les goûts et les préférences de l'apprenant, par exemple : le sport préféré, l'émission de télévision préférée, la saison préférée, la couleur préférée. Cette activité peut prendre la forme d'énoncés à compléter.

Énoncés :

Quand j'ai du temps libre, je...

Le jour de la semaine que j'aime le plus est le _____,
parce que...

La personne que j'admire le plus est _____, parce que...

Je me sens bien quand...

Lire, c'est ...

Écrire, c'est ...

J'aimerais lire des textes au sujet de ..._____

Lorsqu'il pleut, je ...

Si je pouvais faire trois voeux ; 1. _____ 2. _____ 3.

Je n'aime pas visiter _____ parce que...

Si je pouvais être n'importe où dans le monde en ce moment,

j'aimerais être à _____, parce que ...

Les choses que je trouve drôles : ..._____

À partir des données obtenues grâce aux instruments divers, aux entrevues, aux échanges, etc..., il est possible de récupérer les intérêts de l'apprenant pour en faire des pistes de travail pertinentes et réelles. Il y a aussi moyen de mettre au point des stratégies pour élargir l'éventail d'intérêts de l'apprenant, c'est-à-dire l'amener à s'intéresser et avoir le goût des choses qui ne lui disaient rien.

Pour arriver à ces fins, il faut s'assurer de fournir des activités offrant une occasion immédiate de communication véritable où l'apprenant utilise son langage et sa réalité dans le but de satisfaire une curiosité ou un besoin. L'exploitation de thèmes fournit l'occasion de recenser les intérêts. Il ne suffit que d'être attentif à son environnement. Il s'agit aussi de classer, de regrouper et d'agencer les données obtenues aux recensements et échanges. Il est à noter qu'une activité peut servir à la

fois à la récupération et à l'éveil des intérêts. L'animateur a la tâche heureuse de diversifier et d'agencer les contenus.

Éléments d'une intervention

L'animateur s'assure de:

- fournir une ambiance chaleureuse, s'assurer que l'apprentissage se déroule dans une ambiance positive et non-menaçante;
- fournir un climat où l'apprenant se sentira libre de demander de l'aide;
- faire des révisions pour mettre à jour le plan de formation;
- fournir une rétroaction immédiate, positive et corrective;
- se préparer convenablement pour les ateliers «l'improvisation n'a pas sa place ici et ne servirait qu'à démotiver l'apprenant» ;
- intégrer plus d'un sujet d'apprentissage (par exemple : à partir d'un dépliant d'épicerie, faire la liste pour l'épicerie, faire les calculs; à partir d'un budget précis, dresser une liste d'épicerie en tenant compte des divers groupes alimentaires; etc...);
- allier apprentissage de connaissances à la créativité de l'apprenant;
- utiliser les connaissances dans des situations réelles;
- exercer les talents différents de l'apprenant et ses dons naturels;
- associer la détente et le plaisir à l'apprentissage;
- faire des liens avec des situations et des activités passées, présentes et futures;
- viser des activités qui peuvent être réussies par des apprenants d'habiletés différentes;
- présenter toutes les activités d'une manière vivante, positive et informelle;
- mettre l'apprenant au courant que les activités de systématisation

(répétition, pratique, application) sont nécessaires;

□ lire partout où il y a lecture, mais ne pas ennuyer l'apprenant avec des quantités de détails techniques;

- écouter celle ou celui qui fait part de ses progrès (aucun progrès n'est trop petit!) et participer à son enthousiasme;
- fournir des commentaires seulement lorsque l'apprenant est prêt ou prête à les recevoir;
- soutenir discrètement celui qui veut lire devant le groupe et qui éprouve des difficultés; faire en sorte qu'il ne soit pas humilié devant les autres;
- permettre aux apprenants de s'entraider mais ne jamais laisser les apprenants passer de jugements sur les autres ou sur leur travail;
- chercher les raisons réelles du ralentissement ou d'un blocage qui persiste plutôt que de blâmer l'apprenant;
- souligner le travail accompli par celui qui présente ce qu'il a produit à la maison ou en atelier;
- cesser une activité si l'apprenant n'est plus disposé ou intéressé à la poursuivre;
- encourager les initiatives originales, les modifications personnelles et les idées authentiques;
- expliquer les contraintes qui se présentent au lieu d'obliger l'apprenant à se conformer sans qu'il sache pourquoi;
- recevoir et susciter la critique positive et négative et en tenir compte le plus possible;
- ne pas utiliser le progrès de l'apprenant comme unique mesure de la capacité d'alphabétiser de l'animateur;
- respecter la confidentialité de l'apprenant, (autrement il se sentira trahi,

perdra confiance et peut même aller jusqu'à quitter le programme d'alphabétisation);

- savoir quand parler de soi-même à l'apprenant.

L'animateur doit laisser l'apprenant procéder par tâtonnements et faire ses erreurs. L'erreur est souvent une réponse incomplète. L'apprenant est souvent sur la bonne piste de la compréhension et doit poursuivre cet effort.

De plus, l'intervention de l'animateur doit être participative : l'apprenant apprend par imitation et par coopération. L'animateur doit lire avec son apprenant, écrire avec lui, parler avec lui. Il s'intéresse aux mêmes choses que l'apprenant.

Pistes pour l'animateur :

- est-ce que j'interromps l'apprenant souvent?
- est-ce que je laisse à l'apprenant le temps de donner une réponse?
- quel type d'indices est-ce que je donne le plus souvent?

Le questionnement

Le questionnement joue un rôle moteur dans l'apprentissage. C'est un déclencheur de premier ordre. Le questionnaire doit être ouvert et suggérer l'exploration. Les questions fermées (questions qui ont uniquement oui ou non comme réponse) sont démotivantes et n'exigent pas d'effort de parole ou de réflexion prolongée. Les questions motivantes, les questions ouvertes (pourquoi, comment, qu'en penses-tu, qu'est-ce que tu ferais si... etc.) conduisent à l'exploration, à l'étonnement, à l'impulsion et à l'empathie. Elles ont un sens pour l'apprenant. Des questions qui sont étrangères aux

besoins de l'apprenant sont vides de potentiel affectif et aboutissent en cul-de-sac.

Voici quelques types de questions ouvertes :

Qu'est-ce qui se passe? De quoi s'agit-il? Pourquoi?

Est-ce bien tel que je le pense? Comment vérifier?

Est-ce que ce que je fais est valable?

Toi, qu'est-ce que tu en penses?

L'animateur vise surtout à renvoyer l'apprenant face à lui-même. Le questionnement devrait mener à une meilleure connaissance de soi et au désir de communication.

Il faut savoir attendre les réponses et faire mûrir les réponses. Un silence n'est pas nécessairement une absence de réflexion. Le regard de l'apprenant est un indicateur de l'activité de la pensée. Par exemple, lorsque le regard baisse sous la ligne d'horizon, il y a introspection. Un regard qui demeure au-dessus de la ligne d'horizon indique qu'il n'y a pas réflexion suite à la question proposée. Un regard vers la gauche, un regard vers la droite peut indiquer un manque de compréhension.

Permettre à tous de participer activement. Plus l'apprenant participe, plus l'apprentissage sera durable. On retient :

-10% de ce qu'on lit;

-20% de ce qu'on entend;

-30% de ce qu'on voit;

-50% de ce qu'on voit et entend;

-80% de ce qu'on dit;

-90% de ce qu'on fait.

Les groupes hétérogènes

Les groupes homogènes ne sont pas une réalité habituelle des ateliers d'alphabétisation. Cependant ceci ne veut pas dire pour autant que l'apprentissage de chacun ne peut pas être respecté. En situation où les groupes sont hétérogènes, il est important de se rappeler que les règles de vie du groupe sont davantage importantes et que plus le groupe accepte ses différences, plus il sera en mesure de fournir à chacun l'occasion de bien apprendre en fonction des besoins individuels des membres.

De ce fait, il faut:

- établir les règles du groupe dès le départ : on écoute quand l'autre parle, on ne rit pas des autres, on parle un à la fois, on ne passe pas de jugement;
- rappeler à chacun le droit de l'analphabète;
- donner des tâches qui sont à la mesure des objectifs visés;
- encourager continuellement l'apprenant;
- utiliser une variété de techniques qui conviennent à une variété de styles d'apprentissage;
- surveiller le progrès de l'apprenant en tout temps;
- aider l'apprenant à passer à travers les difficultés;
- ne pas hiérarchiser les relations apprenants-animateurs;
- ne pas hiérarchiser l'apprenant selon leurs habilités;
- favoriser le travail de groupe; les mécanismes de défense;

- rester calme devant les situations angoissantes.

Les meilleures armes demeurent l'esprit et l'humour.

Dans les scénarios d'ateliers :

- travailler avec le groupe ou individuellement selon le besoin (lors du travail individuel, les autres apprenants ont des tâches, des discussions, des lectures qu'ils peuvent faire de façon autonome);
- utiliser des exercices traditionnels seulement pour compléter et renforcer les concepts et notions spécifiques qui sont à l'étude. Un exercice utilisé seul ne permet pas à l'apprenant de transférer la notion étudiée à son vécu réel;
- planifier la répartition du temps et le contenu pédagogique;
- savoir ce qui se passe partout en tout temps;
- maintenir un rythme de progression ou de travail, éviter les ralentissements, les temps morts;
- se familiariser avec le langage corporel du groupe, ce qui fonctionne ou non avec le groupe;
- identifier les rôles de chacun (le leader, le bouc émissaire, le père, la mère, etc...);
- respecter l'égalité des femmes et des hommes dans les interventions, le contenu du matériel utilisé, etc...;
- identifier le matériel pertinent pour alphabétiser.

Le langage

Le langage, oral et écrit, existe comme outil de communication et peut servir à diverses fonctions:

- a) Le langage a une fonction instrumentale :
 - l'apprenant devient conscient qu'il peut utiliser le langage pour satisfaire ses besoins personnels, pour obtenir des biens et services. Il exprime ce qu'il désire, ce qu'il veut ou ne veut pas, etc...
- b) Le langage a une fonction régulatrice :
 - l'apprenant verbalise des actions qu'il désire exécuter ou faire exécuter. Il précise ou rappelle les étapes dans l'exécution d'une tâche à réaliser, donne des directives utiles pour coordonner l'action individuelle ou celle des autres (exemple : répartition de tâches pour une sortie quelconque).
- c) Le langage a une fonction interactionnelle :
 - cette fonction prolonge le pouvoir d'action de l'apprenant sur l'environnement et favorise l'interaction avec autrui. L'apprenant utilise le langage pour aviver le réseau d'interaction qui le relie aux personnes qui l'entourent (fraterniser, saluer, échanger).
- d) Le langage a une fonction personnelle :
 - l'apprenant s'affirme de différentes façons, exprime ses intérêts, ses besoins, ses sentiments. Il dirige ses actions en fonction de l'environnement.
- e) Le langage a une fonction heuristique :
 - l'apprenant investigue (apprend et explore) la réalité. Il exprime la signification des choses, demande les pourquoi, il interprète des événements, des expériences, etc... Cette fonction amène de plus l'apprenant à comparer, classifier, analyser, ordonner, prouver, etc...
- f) Le langage a une fonction imaginative :

- l'apprenant construit un monde imaginaire pour le plaisir. Il peut se projeter dans les réactions des autres, manifester de l'empathie, etc... Il peut imaginer des réactions différentes en situations différentes (exemple : les participants de l'atelier sont naufragés sur une île déserte, que font-ils pour survivre?).
- g) Le langage a une fonction informative :
 - l'apprenant transmet un message ou une information par le biais d'explications et de descriptions (mémo, babillard, livres, journaux, programmes, dépliants, etc...).

L'acquisition du langage n'est pas un jeu de hasard mais un apprentissage rattaché à un encadrement défini, riche et diversifié.

L'écoute

La démarche d'alphabétisation doit sensibiliser l'apprenant à l'écoute, à discriminer et décortiquer les mots et les séquences de sons à l'intérieur des mots. Il faut développer l'intérieur des mots. Il faut développer l'oreille afin qu'elle discrimine entre les sons, identifie la fin des mots et des phrases.

La parole

Il y a 16 syllabes par expiration

L'apprenant doit aussi se sensibiliser à son propre débit, à sa propre voix. Parle-t-il trop vite, trop lentement, trop fort? Il doit apprendre à parler à une vitesse normale, prononcer clairement. Il peut arriver que l'apprenant doive apprendre à reprononcer certains sons (ou du moins être conscient que la

forme écrite prend une forme spécifique). L'analphabète écrit souvent les mots «au son», c'est-à-dire de la façon dont il le dit. S'il prononce de façon erronée, il écrira aussi de façon erronée (exemple : «aronge» au lieu de «orange»). L'apprenant peut faire une auto-évaluation en se posant les questions suivantes:

- je prononce tous les mots correctement;
- je parle assez fort pour être entendu;
- je parle avec expression pour aider les gens à comprendre ce que je dis;
- quelles sont les choses que je veux travailler.

Quelques stratégies d'intervention pour la parole :

- corriger le mot en prononçant simplement le mot;
- permettre à un autre apprenant de donner la réponse (avec la permission de l'apprenant);
- fournir des indices visuels et des repères visuels;
- encourager l'apprenant à utiliser la correspondance lettre-son;
- reconnaître certains mots de façon globale (ex.danger, exit, sortie, poison, etc.);
- orienter l'apprenant vers le sens du mot en analysant ses parties;
- se référer à des situations déjà connues ou vécues comme points de repère (mots usuels et utiles pour son environnement immédiat, sa famille, son travail).

L'expression orale

L'expression orale est une activité reliée à la parole mais différente de celle-ci. La parole est l'utilisation de la voix tandis que l'expression orale est la façon d'utiliser l'outil qu'est la voix dans le but de transmettre un

message. Quand l'apprenant parle, c'est qu'il apprend.

Activités pour encourager l'expression orale :- allouer du temps au début et à la fin de l'atelier. Un temps d'accueil est réservé au début de chaque atelier pour permettre à l'apprenant de partager sur des sujets qui le concerne, sur l'actualité et sur le contenu de l'atelier. Un temps de plénière est aussi réservé à la fin de l'atelier pour faire un retour sur l'atelier et pour proposer des objectifs pour la prochaine rencontre;

- réagir à diverses affiches ou à certains graffitis; chacun justifie ses réactions;
- raconter des blagues et réagir à des blagues;
- inventer des histoires drôles;
- réagir à des proverbes; associer les proverbes à des situations de vie courante;
- réagir, comparer, distinguer, dégager les structures et les messages dans les messages publicitaires.

Le vocabulaire

Pour bien exprimer une idée, il faut que la pensée soit claire et que les mots utilisés aient un sens approprié. L'apprenant doit apprendre à utiliser un vocabulaire précis, plutôt que des termes tels «ça», «la patente», «la chose», «l'affaire», etc... Cette précision mène à une organisation de la pensée et habitue l'apprenant à classifier les mots de façon logique dans sa pensée. La mémoire se développera aussi suite aux efforts qui doivent être faits pour repérer les mots précis.

La séquence

Un exercice pourrait consister à écouter le récit d'un événement et de devoir le répéter. Par exemple, raconter un film en faisant attention à l'ordre chronologique.

La lecture

Lire c'est de construire le sens d'un texte pour en tirer des informations ou pour son plaisir. C'est donner un sens immédiat à son texte. Le but de la lecture est de comprendre un message. La lecture proprement dite est une activité où sont mises en pratique des techniques et habitudes spécifiques. Ceci veut dire que l'action de lire est un comportement. Par exemple, le lecteur doit s'entraîner à faire des mouvements avec les yeux, de reconnaître les indices du pluriel et des formes verbales, d'aller de gauche à la droite, de haut en bas. On lit de cinq façons: en utilisant les lettres, les syllabes, les mots, les phrases et les contextes. On est capable de lire lorsqu'il n'est plus nécessaire de passer par les techniques de déchiffrement (lettre à lettre, syllabe à syllabe, mot à mot, oralisation). On lit en formulant un sens et des hypothèses à partir d'indices que l'on tire du texte lui-même (images, pluriels, format, etc,...).

Comment observer les habitudes de lecture chez l'apprenant?

L'observation permet à l'animateur de vérifier quelles sont les habitudes de lecture chez l'apprenant.

- cette personne aime-t-elle lire?

- est-elle capable de garder sa place dans un texte ou lui arrive-t-elle de perdre sa place, d'escamoter les mots ou les lignes?
- est-ce qu'elle décode vraiment ou tente-t-elle de deviner les mots?
- répète-t-elle les mots et les lignes déjà lues?

La lecture silencieuse est un comportement. Il faut apprendre à ne pas oraliser une lecture individuelle. Le cerveau doit se concentrer sur l'information contenue dans le texte et ne devrait pas être distrait par la bouche qui fait des sons. L'apprenant devient conscient de ses habitudes en réfléchissant aux énoncés suivants après une lecture silencieuse :

- j'aimerais qu'il y ait des images pour comprendre le texte;
- je trouve qu'il est difficile de trouver des textes intéressants;
- pendant la lecture silencieuse, le bruit causé par les autres me dérange;
- j'avais l'habitude de lire silencieusement avant;
- je trouve que la période de lecture est un bon moment pour lire différents livres pour voir, si on les aime et si on a le goût de les finir;
- je pense que la lecture est un moment de détente.

La lecture à haute voix (l'oralisation) :

Le cerveau ne peut faire qu'une seule chose à la fois. Lorsqu'un individu lit, son cerveau voit au décodage des caractères perçus par les yeux et à leur traduction en idées. Lorsque la lecture se fait à haute voix, l'activité du cerveau ne s'arrête pas au simple décodage des caractères perçus par les yeux mais il lui faut en plus les reproduire avec la voix et ensuite analyser les sons que les oreilles perçoivent. La tâche du cerveau devient alors très complexe et il doit passer rapidement d'une activité à l'autre afin de traiter

toute l'information qui lui arrive.

L'oralisation a quand même une utilité. Elle permet de vérifier si le lecteur connaît la correspondance entre les caractères et leur valeur phonétique. Elle sert à vérifier la capacité de décodage. Elle sert aussi à communiquer un contenu à un auditoire tout en permettant à l'apprenant de développer sa capacité d'expression orale. Lorsque la lecture à haute voix est utilisée pour partager rapidement une information avec un groupe, on s'assurera de permettre au lecteur désigné de lire un texte en silence avant de le lire au groupe ou encore on s'assurera de poser les questions de compréhension à d'autres qu'à lui.

Le degré de difficulté des textes

Choisir un texte dont la syntaxe est à la portée de l'apprenant. C'est-à-dire un texte ayant une structure simple, où le sujet et le verbe sont rapprochés l'un de l'autre, où il y a peu d'inversions, où le temps des verbes et le mode sont familiers où le vocabulaire est familier.

L'apprenant est en mesure de porter des jugements sur ses lectures, de décider si tel ou tel type de texte lui fait plaisir, lui est utile, lui convient. L'animateur peut encourager le développement de cet esprit critique en utilisant, par exemple, une fiche comme la suivante :

Fiche d'évaluation -- lecture

J'ai aimé lire ce texte	1	2	3	4
Ce texte est ennuyeux	1	2	3	4
Ce texte est intéressant	1	2	3	4

J'ai détesté ce texte 1 2 3 4

1. accord total 2. plutôt d'accord 3. accord partiel
4. plutôt en désaccord 5. désaccord total

Activités pour encourager le développement de la lecture :

Affiches:

- étudier diverses affiches, y repérer les données importantes.

Annonces classées:

- examiner des annonces classées : contenus, catégories, etc...

Annuaire téléphonique:

- manipuler l'annuaire téléphonique : repérer son propre numéro de téléphone, celui de sa parenté, celui de ses amis, celui du médecin, d'un restaurant, d'un service municipal; utiliser les pages jaunes, les pages bleues.

Étiquettes:

- repérer les éléments importants figurant sur une étiquette, comparer les divers produits (ce qu'ils ont en commun, de différent).

Factures:

- repérer les éléments importants de factures.

Guides touristiques:

- planifier un itinéraire ou un voyage (préférentiellement en raison de besoins réels et précis).

Menus:

- consulter un menu, en identifier les éléments, la structure. Comparer divers menus entre eux.

Cartes routières:

- repérer des endroits familiers; identifier les trajets que font l'apprenant (pour venir aux ateliers, pour se rendre à l'épicerie, chez des amis, etc...).

Magazines et livres:

- utiliser des textes de natures différentes (magazines, encyclopédies, humour, science-fiction, contes, sciences, romans, biographies, albums, bandes dessinées) afin d'élargir les intérêts de l'apprenant et de l'inciter à diversifier ses lectures.

Lectures repères:

- l'animateur demande à l'apprenant de trouver tel ou tel mot; ensuite, lorsque l'apprenant est à l'aise, il peut choisir les mots d'un passage qu'il est en mesure de lire;
- l'animateur lit un texte en suivant du doigt tandis que l'apprenant regarde le texte des yeux (préparation à la discrimination son-graphie).

L'écriture

Il y a 104 lettres dans l'alphabet.

Pour l'analphabète, il y a 104 lettres dans l'alphabet. C'est-à-dire 26 minuscules et 26 majuscules pour l'écriture cursive, 26 minuscules et 26 majuscules pour l'écriture moulée. En plus, certaines lettres sont identiques. Par exemple, le «m» en lettre moulée est identique à «n» en écriture cursive -- deux bosses et deux bâtons.

L'alphabet ordinaire dans sa séquence alphabétique comme telle ne sert pas à apprendre à écrire mais plutôt à classer, catégoriser et organiser. On s'en sert pour faciliter la recherche d'informations dans le dictionnaire, l'annuaire téléphonique, le fichier d'une bibliothèque, l'index d'un livre, etc...

Les quatre temps essentiels pour l'écriture sont le présent, le passé composé, le futur et l'imparfait de l'indicatif. Certains suggèrent d'ajouter l'impératif à cette liste étant donné qu'il importe de savoir donner un commandement (par exemple : Dépêche toi!).

Les vingt-quatre verbes essentiels sont: être, avoir, dire, aller, mettre, faire, pouvoir, prendre, savoir, venir, voir, vouloir, finir, appeler, falloir, arriver, croire, passer, devoir, trouver, comprendre, connaître, partir et demander.

Les vingt et un mots charnières essentiels sont: et, pas de, dans, en, avec, où, qui, à, sur, moi, je, mais, pas, plus, tout, sans, comme, si, est, toi.

L'écriture se travaille en même temps que se fait l'apprentissage de la lecture. Lors de la lecture, le cerveau enregistre les caractères perçus par les yeux. Il les observe, les répète, les analyse et les classe. Plus le cerveau voit de textes écrits, plus il devient apte à fortifier l'écriture. Chaque nouvel apprentissage se greffe à celui qui le précède et on construit petit à petit le savoir écrire.

La dictée

La dictée peut avoir une place lorsqu'elle est utilisée à sa juste fin : mesurer le degré de maîtrise des objectifs d'orthographe et de grammaire qui ont fait objet d'enseignement et de pratique. Elle ne sert pas à dépister les « fautes » et elle ne s'étudie pas « par cœur » au préalable. La dictée sert de pré-test et de post-test. Un pré-test est un outil qui sert à diagnostiquer les pistes d'intervention et les objectifs d'apprentissage. Le post-test est un outil diagnostique qui sert à vérifier le degré de maîtrise des objectifs suite à l'intervention.

Activités pour encourager l'écriture :

Journal de bord :

- encourager l'utilisation d'un journal de bord pour noter ses activités, ses plans, ses sentiments, ses réflexions personnelles et ses évaluations. L'apprenant peut inscrire tout ce qu'il a le goût d'exprimer.

Les cartes de vœux :

- utiliser les occasions (anniversaires, fêtes, naissances, etc...) pour rédiger des souhaits et des vœux.

Écriture répétitive:

- saisir les occasions de faire écrire les mots déjà vus et appris afin d'en assurer la permanence (exemple : orthovite -- un mot est écrit le plus de fois possible pendant une minute).

Formulaires:

- remplir des formulaires divers (bordereaux de dépôt, chèques, reçus).

Lettres:

- lettres pour obtenir des renseignements, pour commander des recettes, des dépliants, des catalogues, etc...

Démystifier le pouvoir du crayon : «Mon stylo n'écrit plus» -- comme si le stylo avait l'habitude d'écrire tout seul!

Afin d'identifier les objectifs d'apprentissage pour l'apprenant, l'animateur peut procéder à une analyse des erreurs. Il n'est pas question ici de tenir une comptabilité du nombre d'erreurs mais de vérifier le type d'erreur qui est présent. Les catégories de difficulté habituelles sont les phonèmes (les sons), les accords en genre, les accords en nombre, la conjugaison, les homophones, l'orthographe, l'usage et les anglicismes. Le nombre d'erreurs en lui-même n'est pas représentatif puisque lorsque la catégorie d'erreur est redressée, le nombre d'erreurs est automatiquement redressé.

Dans l'enseignement de l'orthographe, on vise à apprendre d'abord les mots que l'apprenant utilise le plus souvent lorsqu'il écrit. L'apprenant doit apprendre à s'autocorriger et se débrouiller (consulter dictionnaires,

catalogues, dépliants, personnes compétentes) au besoin. L'apprenant doit comprendre que l'apprentissage de l'orthographe n'est jamais complété, car c'est un apprentissage continu. Les erreurs d'orthographe sont normales chez toute personne qui apprend. Il vaut mieux mettre l'accent sur les progrès que sur tout le travail qu'il reste à faire pour maîtriser l'orthographe.

La difficulté en orthographe vient surtout des indices essentiels mais qui n'ont aucun sens concret ou logique. Le «s» du pluriel, par exemple, n'a aucune raison logique d'exister. C'est «*comme ça*» parce que quelqu'un en a décidé ainsi. Il en est de même pour le «*ent*» de la troisième personne du pluriel qui fait «*e*». Il ne faut pas se fier à la règle traditionnelle qui veut que «les mots s'écrivent comme ils se prononcent». Les «s» du pluriel ne se prononcent pas et le dernier «t» de «attention» se prononce réellement comme un «s». Un problème particulier se présente lorsqu'il faut traiter des homophones et des homonymes (ex. le mot «tour» n'a pas le même sens dans diverses expressions -- «avoir le tour», «faire un tour», «jouer un tour» etc...) Devant ces complexités, l'apprenant doit accepter qu'il n'a pas d'autres choix que de mémoriser et de s'exercer. Cependant, l'apprenant ne fait pas qu'additionner les nouveaux mots qu'il apprend, il les organise selon des critères personnels, les regroupe et établit ses propres règles pour l'orthographe. À force de se faire corriger et de modifier ses habitudes de travail, l'apprenant arrive à se débrouiller. Parfois il hésite avant d'écrire un mot, parfois il consulte avant d'écrire.

Lorsqu'on corrige un texte rédigé par l'apprenant, il est important tout d'abord de réagir au contenu du texte. Ensuite, il faut faire observer

quelques particularités des erreurs du texte à son auteur. Il serait utile que l'apprenant se crée un cahier d'orthographe (mots qu'il utilise fréquemment ou dont il a souvent besoin) aux fins de consultation. Pour ce qui est du dictionnaire, son usage doit être modéré puisqu'il est parfois difficile de chercher un mot lorsque son orthographe est inconnu.

La grammaire

Au début de l'intervention, il est davantage utile de donner à la grammaire une place secondaire. Tout comme il est possible d'apprendre à conduire sans être mécanicien, il est possible d'apprendre à lire et à écrire sans connaître toute la terminologie linguistique. Il est bon de démystifier le code de la grammaire française. Le vocabulaire de linguiste n'est pas celui de l'apprenant. Donc, «souligner» est compliqué, tandis que «faire une ligne en dessous» ne l'est pas; le «masculin et le féminin» sont des termes plus difficiles que «pour les hommes et pour les femmes»; le «singulier et le pluriel» sont des bêtes abominables tandis que «mettre un s quand il y en a plusieurs» ne présente aucun problème. Les termes linguistiques sont introduits progressivement, mais au début il n'est pas essentiel de les utiliser.

La rédaction

La rédaction libre est un exercice difficile qui requiert de nombreux prérequis qui n'ont rien en commun avec l'écriture, car pour savoir rédiger, il faut déjà savoir écrire. Il faut savoir comprendre le but de l'écriture, savoir sélectionner un sujet et des idées, savoir formuler des idées, savoir clarifier des idées à l'aide d'informations et savoir organiser cette information dans un plan personnel. Il faut savoir structurer des phrases de façon claire et

précise, savoir ordonner des phrases selon un plan et, finalement, savoir orthographier adéquatement. Il faut en plus savoir se relire, restructurer les phrases au niveau sémantique, au niveau syntaxique, savoir vérifier la logique du texte et présenter adéquatement un texte écrit.

Divers

La révision :

- s'assurer que l'apprenant a à plusieurs occasions la chance de revoir la matière déjà présentée afin de ne pas l'oublier, de la ramener à la mémoire active fréquemment.

L'auto-révision :

- aider l'apprenant à développer l'habitude de se relire, de vérifier lui-même le travail fait.

La flexibilité:

- accepter de répéter souvent; fournir de bons exemples; aller doucement pour faire comprendre; expliquer tant que nécessaire; se servir de l'audio et du visuel.

L'animateur doit avoir plusieurs cordes à son arc et être capable de travailler de façon polyvalente à divers niveaux, pour répondre aux diverses attentes.

Les processus cognitifs

La lecture et l'écriture sont quelques-uns des éléments de la démarche

d'alphabétisation. Cependant ils ne peuvent se travailler seuls. D'où l'importance de ne pas négliger les processus cognitifs: l'abstraction, la mémorisation, l'observation, la catégorisation, l'organisation, l'attention et la concentration, l'exécution de directives. La capacité d'exprimer des opinions et de réagir à des textes écrits est aussi une composante de l'alphabétisation.

La résolution de problèmes occupe aussi une place de choix dans la démarche d'alphabétisation. L'apprenant doit acquérir les habiletés nécessaires à l'analyse de nouvelles situations, à la génération de diverses solutions possibles, à leur évaluation et à l'identification des conséquences découlant de la mise en pratique des diverses solutions. Cette composante de la démarche de l'alphabétisation est une des plus utiles, car elle permet l'autonomie et un jugement critique.

Par la résolution de problèmes, l'apprenant devient capable de relever des défis, de faire des découvertes, de voir qu'il est en mesure de solutionner des situations, donc d'apprendre de nouvelles choses. Il apprend à persévérer devant les situations difficiles, à chercher des solutions.

Activités pour encourager le développement des habiletés de résolution de problèmes:

Cartes routières :

- planifier un trajet, repérer les éléments de la légende. (Cette activité peut aussi se faire avec des cartes géographiques, des horaires d'autobus, etc...).

Énigmes :

- résoudre une énigme à partir de la lecture d'un texte. Utiliser les énigmes comme mise en situation pour des activités d'expression orale.

Descriptions :

- identifier des personnages à partir d'indices descriptifs (exemple : il était court et se cachait la main dans son manteau = Napoléon; il peut s'agir de vedettes, de politiciens, de personnages d'histoires ou de contes, etc...).

La catégorisation

Activités pour encourager le développement des habiletés de catégorisation :

- reconstitution d'articles de journaux et de leurs photos (l'animateur sélectionne des articles de journaux accompagnés de photos, il sépare la photo de son article et suite à des discussions, l'apprenant arrive à replacer le bon article et la bonne photo);
- étudier les animaux, voir ce qu'ils ont en commun, de différents (c'est-à-dire classer différemment selon des critères). C'est -à-dire l'origine, la description physique, l'alimentation, l'habitat, les climats où ils vivent.

La concentration et l'attention

Plus on est concentré, plus c'est facile d'apprendre. C'est d'ailleurs indispensable à l'apprentissage.

Il faut savoir écouter si l'on veut comprendre, c'est ça l'attention.

L'observation et la mémoire

Afin d'arriver à lire et à écrire, par exemple, il faut utiliser l'observation et la mémoire. L'alphabétisation doit développer ces habiletés aussi.

La mémoire est un appareil sophistiqué pour le traitement des données, leur entreposage et leur rappel.

Pour activer la mémoire, il faut être attentif, comprendre les données, vouloir les retenir, avoir la confiance qu'on peut les retenir, organiser les données (en tout et en partie). Il faut partir du bon pied ; obtenir les bons renseignements.

Les stratégies les plus fréquentes sont la répétition, l'association, la visualisation. On peut numéroter des listes et éléments à se rappeler, prendre des notes, revoir souvent, réciter, répéter à haute voix à plusieurs reprises, découper un tout en parties plus petites.

Activités pour encourager le développement de la mémoire :

- faire répéter des séquences de deux, trois et quatre nombres en séquence normale. Cet exercice peut par la suite se faire avec des lettres et ensuite avec des mots;
 - faire répéter des séquences de deux, trois et quatre nombres en séquence à rebours. Cet exercice peut aussi se faire avec des lettres et ensuite avec des mots;
 - faire répéter une série de dix à quinze mots lus à l'apprenant;
- demander à l'apprenant de nommer les quinze dernières personnes à qui il

a parlé;

- fermer les yeux et décrire les objets qui sont environnants (couleur des rideaux, la porte est-elle ouverte ou fermée, qui est à sa droite, sa gauche, etc...)?

□ amener l'apprenant à développer des méthodes d'études pratiques : environnement propice, utilisation de tous les sens;

- compter par trois jusqu'à soixante, en commençant à 2 (exemple : 2, 5, 8, 11, etc...);
- être constant dans le développement de nouvelles habitudes - s'exercer régulièrement;
- utiliser des couleurs pour coder des messages ou éléments à mémoriser;
- développer les techniques d'écoute;
- participer à des jeux de société qui font appel à la mémoire et à la répétition;
- réciter l'alphabet à rebours (en commençant par z);
- réciter l'alphabet en omettant chaque deuxième lettre (ex : a, c, e, g,...).

Le stress ainsi que les facteurs d'ordre émotif affectent la mémoire. Les médicaments aussi ont un effet (anesthésie, calmants, antihistaminiques, etc...).

Lorsque l'apprenant semble incapable de retenir ou d'apprendre, il se peut que la cause soit une mémoire qui refuse de se rappeler de diverses choses troublantes ou que la mémoire soit convaincue que l'apprenant est incapable d'apprendre. Il devient alors important de se ressourcer auprès d'une aide extérieure à l'alphabétisation. L'animateur n'a pas à jouer les psychologues et doit reconnaître que son expertise ne comprend pas l'intervention dans ce domaine. L'écoute active est une chose, l'intervention psychologique en est une autre.

Les styles d'apprentissage

L'apprenant se retrouve dans les trois styles d'apprentissage : le visuel, l'auditif et le kinesthésique.

L'apprenant visuel

L'apprenant visuel apprend en regardant et en observant. Il aime les descriptions, arrête de lire pour penser et imaginer ce qu'il lit, se concentre de façon intense. En orthographe, il reconnaît et se souvient des mots globalement; il se fie à l'apparence des mots. En écriture, il tend à bien réussir au début, se soucie de l'apparence et de la graphie. Il écrit des notes pour se rappeler, se souvient des figures mais oublie les noms. Il a une imagination vive, pense en images et visualise tous les détails. Il est distrait par le désordre visuel et le mouvement mais ne porte pas attention aux bruits. Lorsqu'il résoud des problèmes, il est délibéré; il planifie à l'avance, organise ses idées en les écrivant. Lorsqu'il est inactif, il griffonne, se trouve quelque chose à regarder. Devant les situations nouvelles, il regarde autour et conceptualise la situation. Au plan émotif, il pleure facilement, rayonne

lorsqu'il est heureux. Son expression faciale est un bon indice de sa disposition. Il parle beaucoup mais pas longtemps. Il devient impatient lorsqu'il doit écouter longtemps; il trébuche sur ses mots et se sert de mots tels «regarde», «vois», etc... Il est propre et méticuleux dans son apparence générale, il aime l'ordre. L'apparence a de l'importance. Il n'est pas particulièrement intéressé à la musique, et préfère les arts visuels. Il tend à ne pas exprimer verbalement son appréciation de l'art visuel même s'il est souvent très ému par ceux-ci. Il s'accroche aux détails plutôt qu'à l'oeuvre en général. L'apprenant visuel apprend vite à lire parce que la lecture est une activité visuelle. Il préfère la méthode globale. Pour ce qui est de l'apprentissage de l'orthographe, il doit voir le mot; il doit observer les séquences des lettres et dessiner la forme du mot. Il doit voir les ressemblances à d'autres mots. Il écrit un mot nouveau pour «voir» s'il est bien épilé. Il doit avoir un bon modèle. Ses erreurs se trouvent surtout au milieu des mots. Les lettres initiales ou finales sont habituellement mémorisées. La correction est importante. On ne doit pas souligner ou attirer l'attention sur l'erreur mais plutôt l'écrire correctement et le faire copier une fois. En mathématiques, l'apprenant visuel a besoin de peu de manipulation. Il aime les cahiers d'activités et les travaux au siège. Il se satisfait des présentations graphiques, d'exemples au tableau ou dans les livres. Il peut manipuler mentalement les données d'un problème et le résoudre. Il réussit bien les exercices de vitesse. Son environnement d'apprentissage doit être attrayant et ordonné. On y utilise des directives écrites et beaucoup d'exemples pictographiques. On utilise beaucoup d'images, de cartes murales, de diagrammes et de couleurs.

L'apprenant auditif

L'apprenant auditif apprend au moyen de directives orales provenant des autres ou de lui-même. En lecture il aime les dialogues et les pièces de théâtre. Il évite les longues descriptions et ne s'arrête pas aux illustrations. Il bouge les lèvres ou lit en sourdine. En orthographe, il se fie à une méthode phonétique et doit entendre et épeler le mot. L'écriture est initialement difficile pour lui. Il tend à écrire délicatement. Il décrit la lettre lorsqu'il apprend la graphie. Il se souvient des noms mais oublie les figures. Il se souvient en répétant. Pour ce qui est des images mentales, il doit dire ce qu'il pense ou imagine; il se souvient de sons mais les détails ne sont pas importants. Il est facilement distrait par les bruits. Il résoud les problèmes verbalement et essaie des solutions oralement. Devant l'inactivité, il chantonne et se parle à lui-même ou aux autres. Devant les situations nouvelles, il parle du «pour» et du «contre» de la situation et des solutions possibles. Il exprime ses émotions verbalement et à travers des changements de tons; d'intensité et de volume. Il peut crier de joie ou de colère et exploser verbalement mais se calme vite. Il aime écouter mais ne peut attendre son tour pour parler. Ses descriptions sont longues et répétitives. Il aime s'entendre et entendre les autres parler. Il se sert de mots tels «écoute», «entend», etc... Son apparence générale est peu importante, ses vêtements parfois mal agencés. Il aime la musique et est moins intéressé aux arts visuels. Il manque des détails importants mais apprécie l'entité. Il passe plus de temps à discuter des oeuvres artistiques qu'à les regarder. En lecture, l'apprenant auditif a besoin de méthodes phonétiques (syllabation), il doit bouger les lèvres en lisant. En orthographe l'apprenant auditif apprend au moyen de la discrimination et la mémoire

auditive (méthode phonétique). Il écoute les mots, compte le nombre de syllabes, épelle les mots à haute voix. Ses erreurs sont surtout reliées aux sons (o = au, eau, ot, etc...). En écriture, il a besoin de directives orales. En mathématiques, il apprend par la répétition et raisonne à haute voix. Il mémorise assez facilement les faits d'addition, de soustraction, etc..., mais éprouve de la difficulté à appliquer ces connaissances à la solution de problèmes. Il aime le calcul mental. Dans son environnement d'apprentissage, on utilise le magnétophone et le tourne-disque, les cassettes, logiciels et les disques. Il aime travailler en groupe et apprendre sous forme de causeries et de discussions. L'interaction orale est une partie intégrante de l'environnement de l'apprenant auditif.

L'apprenant kinesthésique

L'apprenant kinesthésique apprend en faisant. Il aime les histoires d'aventures et d'action. Il bouge lorsqu'il lit, il joue avec son livre et n'aime pas la lecture. Il est pauvre en orthographe et doit écrire pour s'en souvenir. En écriture, il écrit bien dans les grands espaces. L'écriture se détériore lorsque l'espace est plus limité. Il pèse fort sur le crayon. Il se souvient de ce qui a été fait, non pas de ce qui a été vu ou discuté. Les images mentales sont de peu d'importance pour lui. Les images qui reviennent sont accompagnées de mouvements. Il est peu attentif aux présentations visuelles et auditives et semble donc être très distrait. Il attaque les problèmes physiquement et est impulsif. Il choisit de préférence la solution qui demande le plus d'activité. Devant l'inactivité, il gigote, se trouve des raisons pour bouger, lève la main. Devant les situations nouvelles, il essaie des solutions, touche et manipule. Le tonus général de son corps est un bon

indice de sa disposition. Il parle avec ses mains et n'écoute pas bien. Il se tient près de la personne lorsqu'il parle ou écoute. Il perd vite intérêt dans les longs discours. Il se sert de mots tels «prend», «va chercher», etc... Dans son apparence générale, il est propre mais devient vite froissé à cause de son activité. Il réagit à la musique à travers le mouvement. Il aime la sculpture; il touche les statues et les peintures. Il fait très peu de commentaires sur les oeuvres d'arts. En lecture, il a souvent de grandes difficultés. Il doit apprendre les mécanismes de la lecture à travers des jeux moteurs. Il doit suivre avec deux doigts (l'index ou le majeur afin de souligner tout le mot) ou un cache. Ceci l'aide à attirer son attention sur les mots-clés. Il a besoin de s'impliquer physiquement, en écrivant au tableau et en traçant des lettres dans l'air, etc... Il aime les jeux de mimes et les jeux d'activités imaginaires. En orthographe il doit écrire le mot, surtout sur des grandes fiches ou au tableau, car il préfère se servir des gros muscles. Il aime se servir de différents matériaux (crayon, craie, stylo, etc...). Il réussit mieux s'il a la chance «d'assembler» le mot au moyen de lettres sur cartons. Il réussit bien en écriture dans les grands espaces. Il souffre d'interférence auditive, donc préfère qu'on lui donne le mot en isolation, plutôt que dans un contexte. En mathématique, l'apprenant kinesthésique a besoin de manipulation et aime les abaques, les réglettes, les couleurs, etc... L'environnement d'apprentissage de l'apprenant kinesthésique est rempli de matériel concret. On y vit beaucoup d'expériences gestuelles.

Les blocages à l'apprentissage

Les mécanismes de défense

Comment faire face aux contrariétés, accepter les frustrations et les déceptions?

Les apprenants adultes sont pressés et veulent aller trop vite.

La nervosité nuit à l'apprentissage, en causant des erreurs, en effaçant la mémoire, en l'humiliant, en faisant perdre confiance.

Il y a différents types d'intelligence : l'intelligence pratique (évaluer les situations, connaissances) et la compétence sociale (accepter les autres tels qu'ils sont, admettre ses erreurs).

L'évaluation

L'évaluation peut être orale ou écrite, formative ou sommative. L'évaluation doit être reliée directement aux objectifs d'apprentissage exprimés.

Il est grand temps de démystifier le terme «test» et de lui redonner son vrai sens. Un «test» est une mesure de ce qui a été vu pour vérifier le degré de maîtrise. Il permet de faire le point et de s'assurer que le style d'animation utilisé correspond au style d'apprentissage des apprenants.

Plusieurs apprenants veulent des vérifications. Plusieurs veulent savoir leur degré de maîtrise des divers objectifs d'apprentissage. Par l'évaluation, ils jugent leur capacité d'apprentissage, leur amélioration et leur rendement. Suite à leur propre évaluation, ils décident s'ils doivent poursuivre le processus d'alphabétisation ou non. Il est important de leur fournir des techniques réalistes d'évaluation afin qu'ils puissent les utiliser adéquatement lorsqu'ils se sentent démotivés, pour s'encourager.

Lorsque l'évaluation prend la forme d'un exercice, il faut s'assurer que l'algorithme est compris. Autrement, l'évaluation ne portera pas sur le contenu mais plutôt sur la capacité d'exécuter l'exercice.

Le test minuté sur papier et noté n'est qu'une forme d'évaluation. Il en existe plusieurs autres : fiche d'auto-évaluation, observation, discussion, grilles.

L'évaluation est utile pour l'animateur parce qu'elle permet de faire le point par rapport aux objectifs d'apprentissage. Elle permet également de cerner de nouveaux objectifs. Dès que l'animateur se demande ce qu'a appris l'apprenant ou encore pense à ce qu'il est maintenant prêt à apprendre, il fait une évaluation.

Les outils et instruments

En alphabétisation, il n'existe pas de recettes magiques ou de méthodes miracles qui permettent à l'animateur de suivre «un programme».

L'animateur doit investir son temps et son énergie à connaître les outils et instruments qui sont à sa portée. À partir des besoins identifiés pour l'apprenant, il dressera alors un profil d'intervention qu'il peut compléter à l'aide des outils et ressources qui lui sont disponibles.

Les instruments de mesure fournissent à l'animateur le moyen d'aller chercher ce dont il a besoin pour planifier et orienter son cheminement et l'accompagnement de l'apprenant tout au long de son apprentissage.

De façon générale, les instruments touchent trois sphères d'activité : le déroulement de l'atelier, les contenus ou thèmes, et l'actualité de l'apprenant (sa réalité en dehors de l'atelier).

Les instruments n'ont d'utilité seulement dans la mesure où ils fournissent à l'animateur des indices et idées pour l'identification et la précision du profil de l'apprenant. Ils permettent d'identifier les comportements, les attitudes, les besoins, les goûts et l'apprentissage. Ils permettent de suivre l'apprentissage de l'apprenant et sont un outil d'orientation pour l'action de l'animateur. Ils permettent d'identifier quelles ressources et quels outils sont davantage appropriés pour garantir une intervention d'appoint.

Les instruments ne sont pas des cadres techniques et rigides. Ce sont des guides flexibles et maniables qui permettent de s'adapter à l'apprenant et d'ajuster l'intervention selon son vécu, ses intérêts et ses besoins. Ce n'est qu'une base qui permet d'explorer et de créer des outils plus spécifiques pour les besoins spécifiques.

L'informatique et la technologie

Bien que l'informatique et la technologie ne semblent pas partager de lien avec l'alphabétisation traditionnelle, la société actuelle exige que l'adulte soit familier avec les «bidules» technologiques -- guichets automatiques, fichier de bibliothèques, téléphones à fonctions multiples, etc...

Les ordinateurs fournissent aussi des chances de succès puisque l'adulte ne peut y rattacher les mauvais souvenirs d'école.

Les commandes de base de l'ordinateur (interrupteur, barre d'espace, retour) s'apprennent en si peu de temps. L'adulte est vite outillé pour «pitonner» à sa guise.

L'apprentissage individuel est permis par l'ordinateur. Il existe notamment des programmes de mathématique, d'orthographe de clavigraphie.. L'apprenant peut alimenter son travail en atelier et n'est pas obligé de toujours attendre que l'animateur soit disponible pour progresser.

L'apprenant veut utiliser l'ordinateur. Il pourrait avoir tendance à se montrer réticent au début mais le goût lui viendra rapidement.

Lorsque l'apprenant utilise l'ordinateur, on remarque une augmentation de sa confiance en soi. Il se familiarise avec le clavier, avec l'ordinateur, apprend la clavigraphie. L'ordinateur fournit une nouvelle façon d'appréhender les savoirs et le développement de nouvelles habiletés cognitives.

Il donne un sens de contrôle sur quelque chose.

Le traitement de texte offre plusieurs avantages sur les moyens traditionnels d'écriture. Par exemple, le traitement de texte permet de travailler avec beaucoup de facilité. On peut créer, déplacer, effacer, ajouter, insérer du texte.

L'animateur voit l'ordinateur comme un outil. Il faut permettre, face à la technologie l'essai et l'erreur, la prise de conscience, l'intérêt. L'ordinateur s'intègre à l'apprentissage.

Dans les étapes préliminaires, il faut initier l'apprenant à l'ordinateur, distinguer le clavier, le lecteur de disque, le moniteur et lui faire comprendre ce qu'est la mémoire vive. Il faut aussi insister sur la nécessité d'enregistrer ses productions réelles.

Il n'est pas essentiel que l'animateur ait une formation de spécialiste en informatique. L'animateur et l'apprenant peuvent faire leurs armes en même temps.

Conclusion

La tâche est ardue mais valorisante puisqu'elle aide l'humanité.

Apprendre à apprendre est quelque chose d'enrichissant.

Le droit fondamental, s'approprier son autonomie et prendre sa place dans la société.

Shéma de l'intervention Accueil 1. : établir un rapport de confiance; assurer la confidentialité; faire connaître le programme; tenter de connaître les goûts et motivations de l'apprenant face à l'alphabétisation;

Placement : phonétique (absence de surdité; connaissance de sons; connaissances de mots repères); lecture (niveau de compréhension, faire lire à haute voix pour vérifier la capacité à décoder); orthographe (paragraphe, liste, peut-être dictée, si avancé); mathématique (nombres et concepts clés); vécu scolaire antérieur; processus cognitifs (observation, mémoire, concentration, attention, mécanismes de défense); (continuer éléments de l'accueil), identifier style d'apprentissage.

Intervention : identification des objectifs d'apprentissage :

Analyse des données obtenues lors des étapes précédentes; cerner des objectifs pour l'apprenant et planifier les activités spécifiques se rattachant à ces objectifs (incluant mise en situation, discussion, application, réinvestissement). Ne pas oublier la révision.

Évaluation : les objectifs et le style d'intervention satisfassent les besoins d'apprentissage et conviennent au style d'apprentissage de l'apprenant. Démarche continue et cyclique (i.e. objectifs identifiés, intervention, évaluation, nouveaux besoins, nouvelle intervention, nouvelle évaluation, etc...)

Bibliographie

- Angers, P. et Bouchard, C., «L'activité éducative, de l'expérience à l'intuition», Les éditions Bellarmin, Montréal, 1985, 222 p.
- Angers, P. et Bouchard, C., «L'activité éducative, la mise en oeuvre du projet d'intégration», Les éditions Bellarmin, Montréal, 1984, 130 p.
- Angers P. et Bouchard, C., «L'activité éducative, l'intuition dans l'apprentissage», Les éditions Bellarmin, Montréal, 1985, 156 p.
- Fernandez, Julio, *Réussir une activité de formation*, Collection «Éducation permanente», Éditions Saint-Martin, 1988.
- Giasson, J. et Thériault, J. «Apprentissage et enseignement de la lecture», Éditions Ville-Marie, Montréal, 1983, 385 p.
- Jolibert, J. *Apprendre à lire pour de bon sans manuel*, «Québec Français», mars 1986.
- Lentin, L. «Du parler au lire», Tome 3, Les éditions ESF, Paris, 1977, 195 p.
- Savoie, C., «Théorie et pratique en alphabétisation». Formation pour les animatrices. (1990).
- Savoie, C., «Troubles d'apprentissage» : l'écriture». (1992)