

Les actes du  
Carrefour provincial en  
alphabétisation

ALPHA  
VERS UN AVENIR  
MEILLEUR

Fédération d'alphabétisation du Nouveau-  
Brunswick  
Ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail

CARREFOUR  
PROVINCIAL  
EN  
ALPHABÉTISATION

L'ALPHA  
vers un avenir meilleur

Carrefour conjoint FANB  
- MEST

Fédération  
d'alphabétisation  
du Nouveau-Brunswick  
C.P. 189  
Richibouctou (N.-B.)  
EOA 2MO  
Téléphone: 506-523-7347  
Télécopieur : 506-523-  
7715

Ministère de  
l'Enseignement  
supérieur et du Travail  
C.P. 6000  
470 York Street  
Fredericton (N.-B.)  
E3B 5HI  
Téléphone : 506-453-  
2169  
Télécopieur: 506-444-  
4960

Septembre 1997

## PRÉSENTATION

Les 7, 8 et 9 mai 1997 avait lieu, au Collège communautaire de Dieppe, NB, le Carrefour provincial en alphabétisation sous le thème «**L'alpha vers un avenir meilleur**». Organisé conjointement par la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB) et le Ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail (MEST), cette rencontre réunissait environ 125 intervenants du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Ontario.

*Le Carrefour provincial en alphabétisation* se voulait l'occasion de permettre aux intervenant(e)s en alphabétisation de se réunir dans le but d'échanger, d'explorer et de se perfectionner en éducation des adultes. Il avait pour objectifs de :

- Permettre aux intervenant(e)s d'acquérir de nouvelles connaissances et habiletés ;
- Partager nos expériences et nos connaissances dans le domaine de l'alphabétisation ,
- Créer un réseau de communication et d'échange entre les intervenant(e)s.

Les discussions ont porté essentiellement sur les améliorations ou les modifications à apporter au niveau des différents intervenants afin d'assurer un avenir meilleur pour l'alphabétisation francophone au Nouveau-Brunswick.

Dans ce document, nous vous présentons un rapport complet du Carrefour 97 . Bonne lecture à tous.

Roger Doiron    Léonce Chiasson

Président FANB    Coordonnateur provincial PCRS

## Bref compte rendu du «Carrefour 97»

*Marie-Berthe Landry-Légère, coordonnatrice en alphabétisation  
Division des Services éducatifs francophones - MEST*

Trois jours d'activités réunissant environ 125 intervenants du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Ontario parmi lesquels on retrouvait des formateurs, formatrices, coordonnateurs, coordonnatrices, bénévoles représentant les comités de Programmes communautaires de récupération scolaire, représentant(e)s du Ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail, membres de la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick, représentant(e)s des Collèges communautaire du NB, animateurs et animatrices d'ateliers, représentant(e)s de différents organismes tels que : la Banque de données en alphabétisation des adultes, le Secrétariat national en alphabétisation, le Centre FORA, la Fédération canadienne d'alphabétisation et autres. Pour la première fois depuis le début des programmes communautaires de récupération scolaire au Nouveau-Brunswick, une telle rencontre provinciale organisée spécifiquement pour les formateurs et formatrices en alphabétisation avait lieu.

Selon le Petit Robert, un *carrefour c'est*: un endroit où se croisent plusieurs voies, ou un croisement d'influences, ou encore une rencontre en vue d'une confrontation d'idées. Le Carrefour 97 fut, en effet, un peu tout cela. Nous avons eu l'occasion d'y croiser une foule d'intervenants et d'intervenantes riches de nombreuses expériences et tous plus empressés les uns que les autres de les partager afin d'en enrichir les autres. Nous y avons également bénéficié de nombreuses influences extrêmement positives par le biais de différents ateliers de travail et d'une exposition de matériel pédagogique. Et finalement, il a été possible pour chacun de partager ses idées, ses opinions, ses expériences et ses connaissances lors d'ateliers de discussion et d'échange. Le tout s'est conclu par une table ronde qui s'est avérée très constructive et surtout riche en promesses, gage d'un avenir meilleur pour l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick.

En effet, pour un avenir meilleur, nous devons continuer à créer un environnement d'excellence et d'apprentissage. Nous devons continuer à travailler à la prévention de l'analphabétisme, solidifier et cimenter les partenariats existants, exploiter les partenariats possibles entre les différents livreurs de formation. Il nous faut travailler à clarifier les rôles des différentes instances impliquées en alphabétisation, à favoriser l'échange et la collaboration au niveau des intervenants et des partenaires, à restructurer et parfaire nos programmes pour améliorer la qualité et viser l'excellence. Il nous faut promouvoir une meilleure concertation en matière d'alphabétisation et effectuer une bonne recherche en évaluation de nos services offerts pour se donner une meilleure rétroaction des résultats et des efforts fournis. Afin de réduire le taux d'analphabétisme, il nous faut aussi établir une stratégie à long terme et promouvoir l'accessibilité aux programmes communautaires de récupération scolaire (PCRS). Il nous faut également promouvoir et encourager le perfectionnement des formateurs et formatrices et s'assurer d'un environnement apte à favoriser l'apprentissage pour nos apprenants et apprenantes. Ce sont les principaux éléments ressortis lors de notre Carrefour 97.

L'alphabétisation, c'est l'affaire de tous et chacun : les différents paliers gouvernementaux, les communautés, la famille, l'individu. Tout le monde est touché par ce problème. Durant les trois jours du *Carrefour*, nous avons eu l'occasion de prendre conscience de l'énorme travail qui a été fait depuis les débuts de l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick en 1991, nous avons érigé une fondation solide. Mais tous sont d'accord pour dire que ce n'est qu'un début, qu'il faut continuer à y investir temps, efforts et argent. C'est primordial pour le développement économique des communautés, de la province et même du Canada. C'est d'ailleurs ce que soulignait Monsieur James Page lorsqu'il disait dans son discours : «L'alphabétisation est la voie vers un avenir meilleur pour le Canada.»

Afin d'atteindre les objectifs visés par le *Carrefour*, les participant(e)s pouvaient choisir selon leurs intérêts et leurs besoins d'assister à quelques-uns des ateliers de travail parmi les suivants : Gestion de groupe, Évaluation formative et sommative, Intervention en lecture, Intervention en orthographe, Styles d'apprentissage, Faire face aux comportements difficiles, Communication interpersonnelle, Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage, Estime de soi et enfin Résolution de conflits. Ils et elles ont également assisté à deux présentations : l'une sur la Base de données en alphabétisation des adultes, l'autre étant une présentation sur différents documents pédagogiques élaborés par une formatrice. Lors d'une autre session, ceux-ci pouvaient également choisir de participer à l'une ou l'autre des six ateliers de discussion et d'échange sous les thèmes suivants : Relation comité-formateur, Motivation et absentéisme, Activités éducatives, Gestion du temps et activités sociales, Matériel pédagogique et perfectionnement professionnel et L'avenir de l'alphabétisation.

Les commentaires plus que positifs et le taux de satisfaction quasi de 100% que nous avons pu constater dans les évaluations du *Carrefour* sont des preuves de la réussite de celui-ci. Les objectifs que nous nous étions fixés ont tous été atteints. Tous sont repartis satisfaits et enrichis d'un nouveau bagage de connaissances dont ils(elles) pourront faire profiter leurs apprenants et apprenantes. Les participants et participantes nous ont d'ailleurs souligné que le *Carrefour* avait su répondre à plusieurs de leurs besoins. Ils et elles ont, de plus, clairement formulé le vœu de participer à d'autres rencontres du genre sur une base régulière.

## CONTENU

Dans le présent document, vous pourrez lire dans l'ordre énuméré :

- [Le discours d'ouverture, Monsieur James E. Pages](#)
- [Le discours de l'oratrice invitée, Madame la ministre Georgie Day](#)
- Le compte-rendu des ateliers de travail incluant une courte bibliographie de l'animateur ou l'animatrice, un résumé de l'atelier et le document de travail lorsque disponible (veuillez noter que le document de travail est l'original de l'auteur) :

[Atelier 1 - Intervention en lecture](#)

[Atelier 2 - Intervention en orthographe](#)

[Atelier 3 - Gestion de groupe](#)

[Atelier 4 - L'évaluation](#)

[Atelier 5 - Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage](#)

[Atelier 6 - Styles d'apprentissage](#)

[Atelier 7 - Faire face aux comportements difficiles](#)

[Atelier 8 - Résolution de conflits](#)

[Atelier 9 - Communication interpersonnelle en éducation](#)

[Atelier 10 - Estime de soi](#)

- Le compte-rendu des ateliers d'échange et de discussion :

[Atelier 1 - Relation comité-formateur \(trice\)](#)

[Atelier 2 - Motivation et absentéisme](#)

[Atelier 3 - Activités éducatives](#)

[Atelier 4 - Gestion du temps et activités sociales](#)

[Atelier 5 - Matériel pédagogique et perfectionnement professionnel](#)

- Le rapport de la table ronde tenue dans le cadre du Carrefour 97 incluant les allocutions de chacun des cinq participants, soit: [Marcelle Mercereau, Ministre du Développement des Ressources humaines - NB](#) ; [Bernard Paulin, sous-ministre au Ministère de l'Enseignement supérieur et de Travail](#) ; [Ellen Soucy, représentante des formateurs et formatrices](#) ; [Pam Nadeau, directrice au Secrétariat d'État à l'alphabétisation](#); [Roger Doiron, président de la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick](#). Vous pourrez également y lire les interactions entre les panélistes ainsi que les commentaires et questions du public.

DISCOURS PRONONCÉ PAR  
JAMES E. PAGE  
SECRÉTAIRE EXÉCUTIF  
SECRÉTARIAT NATIONAL À L'ALPHABÉTISATION  
ET  
BUREAU DES TECHNOLOGIES D'APPRENTISSAGE  
CARREFOUR PROVINCIAL EN ALPHABÉTISATION  
«VERS UN AVENIR MEILLEUR»

DIEPPE (N.-B.)

7 MAI 1997

Merci, mesdames et messieurs, de votre chaleureux accueil au Carrefour provincial en alphabétisation. Vous me faites honneur de m'avoir invité à partager quelques idées sur un sujet qui a tant d'importance pour vous et pour l'avenir économique du Nouveau-Brunswick.

Je veux aussi transmettre les meilleurs voeux de la Ministre responsable de l'alphabétisation, la sénatrice Joyce Fairbairn. Elle attend avec intérêt d'être informée des résultats de cette rencontre.

En tant que nation, nous sommes confrontés à une multitude impressionnante de changements : la montée soudaine de l'ordinateur personnel - un phénomène qui, pour la plupart d'entre nous, est vieux d'à peine dix ans.

De l'ordinateur est venu l'Internet. Ajoutez à cela des facteurs tels que la mondialisation croissante du commerce, et on voit se dessiner les forces qui bâtiront notre société de demain.

Toutes ces forces doivent être examinées. Elles ont déjà un effet sur notre vie d'aujourd'hui et elles ont un impact direct sur nos politiques d'intérêt public. Par définition, celles-ci s'étendent à chaque aspect de l'environnement social et économique du Canada et l'alphabétisme est au coeur de ces enjeux.

De nos jours, l'alphabétisme est un des facteurs les plus déterminants de la réussite économique d'une personne. Ce facteur, à son tour, a un effet profond sur des choses telles que le revenu, la stabilité d'emploi et l'incidence du chômage. Il a aussi de grandes répercussions sur le régime de santé, le système judiciaire et la sécurité du public.

Toutes les personnes réunies ici savent que l'alphabétisme n'est pas une simple question de savoir lire : c'est une question de participation - au foyer, dans la communauté et au travail. Notre capacité de participer pleinement aux affaires de la nation est fonction de notre capacité de lire.

L'alphabétisme ne veut pas seulement dire être capable de lire : il signifie être capable d'innover et de s'adapter.

Nous avons toujours besoin d'apprendre de nouvelles choses et d'acquérir de nouvelles compétences. Une grande partie de cette information se trouve dans des documents de formation destinés à des gens qui exercent toutes sortes d'emplois. Si les travailleurs n'ont pas les capacités de lecture nécessaires pour comprendre ces documents, ils seront de plus en plus distancés.

L'alphabétisme est le principal facteur stratégique qui déterminera si notre pays sera capable de réussir à mesure que le rythme du changement prendra de la vitesse. Allons-nous jouer un rôle de premier plan dans ce nouveau monde ou un rôle de soutien? Allons-nous agir ou allons-nous simplement suivre?

Dans le cadre des efforts nationaux pour créer un avenir meilleur par la voie de l'alphabétisation, le Nouveau-Brunswick mène une croisade essentielle et stratégique.

La situation ici est différente de celle de toutes les autres provinces. Une partie importante du portrait de l'alphabétisme au Nouveau-Brunswick tient du fait que vous avez la plus grande minorité francophone de toutes les provinces du Canada. Les gens de langue maternelle française représentent le tiers de la population.

Et la moitié des membres de cette vaste communauté ont un niveau d'alphabétisme insuffisant pour satisfaire aux exigences des années 90. Cela est dû à une multitude de facteurs, dont bon nombre sont d'origine historique. On ne peut pas changer l'histoire. «Ce qui est fait est fait.» Mais on peut faire des changements pour l'avenir. Pas seulement pour suivre le mouvement universel de changement, mais pour aider les francophones qui veulent contribuer à donner au Nouveau-Brunswick un avenir meilleur.

La capacité de lire suffisamment bien - et dans la langue officielle de son choix aidera les gens du Nouveau-Brunswick à saisir toutes les occasions de s'enrichir sur le plan personnel et de faire grandir la province.

Regardez la solide fondation que vous avez déjà établie! Aujourd'hui, il y a des collèges communautaires et des écoles secondaires de langue française au Nouveau Brunswick. Vous avez des programmes communautaires de récupération scolaire dans toute la province, des conseils d'alphabétisation francophones, des programmes publics d'enseignement hors école, des cours de formation d'alphabétiseurs bénévoles, et la Fédération d'alphabétisation du Nouveau Brunswick qui offre des activités de sensibilisation du public et de formation.

Et l'élément le plus important pour corriger le déséquilibre des capacités de lecture et d'écriture est la prise d'un engagement aux niveaux politiques les plus élevés un engagement que vous avez la chance d'avoir déjà au Nouveau-Brunswick.

Votre province est la seule à avoir son propre ministre de l'alphabétisation. La province a coopéré activement avec le gouvernement fédéral et des organismes publics et privés afin de reconnaître la valeur et l'importance de la langue française à tous les niveaux de la société du Nouveau-Brunswick et dans tout le Canada.

Les gens du Nouveau-Brunswick peuvent être fiers des mesures qu'ils ont prises ensemble jusqu'à ce jour. Vous avez aussi raison d'être optimistes face à l'avenir, car il y a maintenant un grand nombre d'éducateurs et de défenseurs de la cause qui veulent bâtir sur la fondation établie.



Mais n'oublions pas ceci : les gens qui travaillent à offrir des programmes d'alphabétisation directement à ceux et celles qui en ont le plus besoin ont eux aussi des besoins. Ils ont besoin de pouvoir communiquer facilement entre eux. Ils doivent savoir qu'ils ne sont pas seuls, qu'ils font partie d'un grand réseau voué au bien commun. Ils doivent se réunir et être capables de partager de l'information et d'échanger sur les meilleures pratiques; ils doivent explorer de nouvelles idées et se perfectionner.

Ils ont besoin de savoir ce qui se passe ailleurs au Nouveau-Brunswick et au Canada.

C'est pourquoi des conférences comme votre «Carrefour-provincial» sont si importantes. Mon travail au Secrétariat national à l'alphabétisation m'amène souvent à voyager un peu partout au pays et je reviens chaque fois avec la conviction encore plus forte que nos partenariats avec des organismes comme le vôtre sont cruciaux.

Si je ne croyais pas que le Secrétariat national à l'alphabétisation et ses partenaires sont capables de changer les choses, je ne serais pas ici. Nous avons l'intention d'aller jusqu'au bout. Et je suis certain qu'il en va de même pour vous.

Poursuivons nos efforts, avec plus de détermination et d'énergie que jamais auparavant, afin de placer l'alphabétisation au premier plan du programme d'action social et économique. Donnons aux futurs lecteurs le vote de confiance dont ils ont besoin et qu'ils méritent. Donnons-leur la possibilité de découvrir la confiance en soi et l'épanouissement personnel que procurent de solides capacités de lecture et d'écriture.

Pour parler simplement, l'alphabétisation est la voie vers un avenir meilleur pour le Canada.

Je profite de l'occasion pour féliciter le ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail et la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick d'avoir pris l'initiative d'offrir ce forum de formation et de partage d'information. Je suis conscient, pour en avoir fait l'expérience, du temps et des efforts qu'exige l'organisation d'une conférence provinciale de ce genre.

À Léonce, à Roger et aux nombreuses autres personnes qui ont sûrement travaillé très fort, j'offre mes meilleurs vœux de succès au cours des deux prochains jours.

Merci à vous tous et à vous toutes.

CARREFOUR PROVINCIAL EN  
ALPHABÉTISATION:  
VERS UN AVENIR MEILLEUR

DISCOURS DE L'HONORABLE  
GEORGIE M. DAY  
MINISTRE D'ÉTAT À L'ALPHABÉTISATION ET À LA  
FORMATION DES ADULTES

LE 8 MAI 1997  
DIEPPE (NOUVEAU-BRUNSWICK)

**Bonsoir à vous tous... chers coordonnateurs et coordonnatrices... chers formateurs et formatrices... chers membres des comités et des conseils d'alphabétisation... et chers invités.**

**J'aimerais premièrement remercier Léonce et Roger qui m'ont offert cette occasion de vous rencontrer et de vous revoir. C'est toujours un plaisir pour moi lorsque j'ai la chance de revoir et de rencontrer des gens comme vous qui, chaque jour, travaillez auprès des apprenantes et des apprenants.**

**Ce plaisir est d'autant plus grand depuis ma tournée provinciale. J'ai enfin pu constater par moi-même tout le travail, tous les efforts et tout le temps que vous consacrez à votre profession. À maintes reprises, les apprenantes et les apprenants m'ont partagé jusqu'à quel point vos qualités humaines et votre amour du genre humain font en sorte que vous leur offrez bien plus qu'un bagage académique. En les valorisant, en leur redonnant confiance et en croyant en eux, vous leur rendez leur dignité humaine.**

**Ma tournée m'a également permis de prendre connaissance des préoccupations régionales. Plusieurs de celles-ci se sont avérées être des préoccupations à l'échelle provinciale.**

**Entre autres, il y a :**

- **la question de la dix (10) m onze (11) - douze (12) que l'on veut voir dans les PCRS;**
- **la question de levée de fonds qui est de plus en plus difficile; et,**
- **la question des divers obstacles rencontrés par les apprenantes et les apprenants.**

**Par ailleurs, le vingt et un (21) et vingt-deux (22) avril dernier lors de la table ronde sur l'alphabétisation, des représentantes et des représentants de partout dans la province ont identifié plusieurs éléments nous permettant d'orienter ensemble l'avenir de l'alphabétisation. Parmi les éléments ressortis, où il semble y avoir un certain consensus, il y a :**

- **le besoin de clarification des rôles de chacun des partenaires et d'en informer les autres;**
- **le besoin de communication et de concertation entre les partenaires;**
- **le besoin de coordination entre les divers partenaires et intervenants; et,**
- **le besoin de création d'un réseau pour simplifier la communication entre les groupes.**

**Or, l'information recueillie lors de ma tournée et lors de la table ronde, l'information ressortie de l'étude internationale sur l'alphabétisation ainsi que les résultats de l'évaluation des PCRS, nous permettrons de mieux planifier ensemble l'avenir de l'alphabétisation.**

**Certains vous diront que le passé est garant de l'avenir. Notre passé récent en alphabétisation ayant été un succès incontestable, j'ai la conviction que notre avenir sera également couronné de succès. En améliorant nos partenariats, en travaillant ensemble à rendre meilleure notre stratégie provinciale d'alphabétisation et, surtout en demeurant à l'écoute des apprenantes et des apprenants, nous réussirons.**

**En terminant, je vous transmets ma reconnaissance et ma gratitude pour le merveilleux travail que vous faites. C'est avec des gens comme vous que notre province et notre société peut aspirer à des jours meilleurs.**

**MERCI BEAUCOUP ET J'ESPÈRE QUE VOUS PARTAGEREZ BIENTÔT AVEC MOI LES AVANTAGES ET LES BÉNÉFICES QUE VOUS AUREZ RETIRÉ DE VOTRE COLLOQUE.**

# ATELIERS DE TRAVAIL

## Atelier 1- INTERVENTION EN LECTURE

## Atelier 2- INTERVENTION EN ORTHOGRAPHE

*Denise Thériault, orthopédagogue et formatrice de personnel en adaptation scolaire, Gaspé, Québec*

*Originnaire de Montréal et gaspésienne d'adoption depuis 2 ans, Denise Thériault a à son actif 27 ans d'expérience en orthopédagogie précédés de 8 ans d'expérience en classe régulière. Depuis 12 ans elle travaille en pratique privée. Elle fait également de la formation de personnel en adaptation scolaire depuis 1987 au Québec et depuis 1991 au Nouveau-Brunswick. Madame Thériault est l'auteur d'un livre sur les troubles de lecture: "Le Mal des Mots", Édition de l'Homme, 1988. Elle est également enseignante à l'Éducation permanente, Université de Moncton via le campus de Shippagan.*

### **RESUME DES ATELIERS :**

#### **Intervention en lecture :**

À quoi reconnaît-on un adulte ayant des troubles d'apprentissage ? Comment s'adresse-t-on à ces difficultés de lecture ? Cet atelier nous proposait d'explorer des pistes de travail auprès de cette clientèle : soit des techniques de consolidation des habiletés. Il a été question des limites comme des possibilités d'adapter le matériel de lecture. Les points suivants ont été discutés :

- Bref historique de la définition passée et présente de l'analphabétisme en y faisant un lien avec l'apprentissage en lecture.
- Différence *entre problème et trouble* d'apprentissage.
- Comment on décode les messages écrits et les habiletés qui nous y amènent.
- L'importance de laisser à l'adulte ses béquilles, ses trucs, ses gestes qu'il utilise pour s'aider à lire.
- La perception auditive, défaillante chez 75% de la clientèle de l'alphabétisation, a son importance.
- Portrait de l'élève en difficulté d'apprentissage.
- L'importance de la valorisation, l'isolement des caractéristiques, des forces et des besoins de l'adulte en apprentissage.
- Ce qu'il faut viser lorsqu'on veut comprendre les problèmes d'apprentissage en lecture.
- Pistes de travail pour comprendre où se situe le problème d'apprentissage en lecture.
- Interventions correctives à apporter au problème d'apprentissage en lecture. Exemple : les cartes de sons.
- La classification des connecteurs dans la langue française.

***Intervention en orthographe :***

Quels objectifs peut-on viser, de façon réaliste, au niveau de l'orthographe avec des adultes en troubles d'apprentissage ? Comment cerner l'essentiel, explorer tout leur potentiel compte tenu des limites de temps et de l'envergure des apprentissages orthographiques ? Cet atelier explorait des pistes d'intervention pratiques sur le plan de l'orthographe. La discussion porta entre autres sur les points suivants :

- Lien entre intervention en lecture et intervention en orthographe.
- Orthographe d'usage: repose sur la mémoire.
- Orthographe usuel: les difficultés.
- Les pistes d'observation pour identifier les difficultés d'orthographe.
- Savoir développer les stratégies adéquates.
- Développer le doute orthographique.

***DOCUMENTS DE TRAVAIL:*** voir pages suivantes

CARREFOUR PROVINCIAL EN ALPHABETISATION  
8 mai 1997  
MONCTON

L'INTERVENTION EN LECTURE  
auprès de la clientèle d'alphabétisation

Personne-ressources:  
**Denise Thériault**  
orthopédagogue

*"Quoi que l'on veuille lui faire apprendre.  
c'est toujours l'élève qui apprend  
et il apprend avec ce qu'il est,  
avec ce que son histoire lui a permis  
de construire comme stratégie d'apprentissage,  
avec sa personne dans toutes ses dimensions. ...  
Cela impose de chercher inlassablement,  
dans ce que l'élève sait déjà et est déjà,  
des points d'appui pour articuler en lui  
de nouveaux savoirs et lui offrir  
de nouvelles perspectives"*

Philippe Meirieu,  
"Emile reviens vite ... ils sont devenus fous"



## Définition de l'A.C.T.A.

**L'Association Canadienne pour Enfants et Adultes ayant des Troubles d'Apprentissage (A.C.T.A.) adopta, en 1981, la définition suivante:**

" Le terme *troubles d'apprentissage* est un terme générique désignant un ensemble hétérogène de troubles causés par une dysfonction détectée ou non du système nerveux central.

Ces problèmes peuvent se manifester' par des retards dans le développement premier et/ou par des difficultés aux niveaux de la concentration, de la mémoire, du raisonnement, de la coordination, de la communication, de la lecture, de l'écriture, de l'épellation, du calcul, de la sociabilité et de la maturité affective.

Les troubles d'apprentissage sont intrinsèques à la personne et peuvent influencer sur l'apprentissage et le comportement de tout individu, y compris ceux possédant un potentiel intellectuel moyen, ou ceux ayant une intelligence moyenne ou supérieure.

Les troubles d'apprentissage n'ont pas pour cause première des handicaps visuels, auditifs ou moteurs, l'arriération mentale, la perturbation affective ou un milieu défavorisé; cependant, ils peuvent coexister avec l'un ou l'autre de ces problèmes.

Les troubles d'apprentissage peuvent provenir de modifications génétiques, de facteurs biochimiques, d'incidents pré ou péri-natals, ou de tout incident post-natal entraînant des atteintes neurologiques."

### Définition "américaine"

Dépt. Education - niveau fédéral 1977

Les difficultés d'apprentissage spécifiques signifient un désordre dans un ou plusieurs des processus psychologiques de base concernés par la compréhension ou l'utilisation du langage parlé ou écrit, qui se manifeste par une habileté déficiente à écouter, penser, parler, lire, épeler ou faire des calculs mathématiques. Le terme inclut des conditions telles que des handicaps perceptuels, des lésions cérébrales, des dysfonctions minimales, la dyslexie ou l'aphasie développementale. Le terme n'inclut pas ces enfants dont les problèmes d'apprentissage sont tout d'abord le résultat d'un handicap visuel, auditif ou moteur, ou encore dus à un retard mental, à un problème émotif ou à des désavantages environnementaux, culturels ou économiques.

## Problèmes vs troubles d'apprentissage

### Problèmes d'apprentissage

#### retards académiques attribuables à des :

##### facteurs environnementaux:

absences prolongées/répétées  
déménagements nombreux  
changements de méthodes  
réactions aux perturbations familiales etc.

##### services

récupération

##### objectif

connaissances

### Troubles d'apprentissage

#### retards académiques attribuables à des :

##### déficits cognitifs 1 neurologiques

au niveau de l'une ou l'autre des  
fonctions:

- concentration
- mémoire
- raisonnement
- coordination
- communication
- sociabilité
- maturation affective etc...

affectant la performance  
en:

- lecture
- écriture
- épellation
- calcul etc...

##### services

rééducation

##### objectif

habiletés  
et  
connaissances

# PROCESSUS DE LECTURE

## EXPÉRIENCE directe/indirecte

### Motricité

- adaptation
- contrôle
- coordination

### Perception/sensation

#### VISUELLE

- acuité
- poursuite oculaire
- attention
- discrimination
- mémoire
- mémoire séquentielle

#### AUDITIVE

- acuité
- attention
- discrimination
- mémoire
- mémoire séquentielle

#### SPATIALE

- sens de direction/latéralité
- dominance latérale
- organisation spatiale

#### TEMPS

- sens de l'écoulement du temps
- sens du rythme

### Langage

#### SYMBOLISME:

- représentation mentale
- sens du mot/expression d'un concept
- unicité des symboles

#### HABILETÉS LANGAGIÈRES:

- articulation/prononciation
- vocabulaire
- structures des phrases

### Pensée

#### ORGANISATION

- classer l'information
- identifier ressemblances/différences
- reconnaître parties/tout
- faire les liens dans une suite d'idées
- identifier idées princ/sec.

#### RAISONNEMENT

- faire des inférences
- tirer des conclusions

#### JUGEMENT

- déterminer la valeur d'un argument
- formuler opinion appréciation

Émotion  
Comportement

**Affectivité**

- image de soi
- autonomie
- sens de l'initiative
- sentiment de compétence

**Concentration**

- capacité d'attention
- capacité d'auto contrôle

**Motivation**

- volonté de poursuivre un but
- confiance en soi
- persévérance

**Lettre-son-mot**

**Mot-sens**

**INTÉGRATION SIMULTANÉE DES PROCESSUS**

## La motivation

- sentiment de sa valeur personnelle
  - confiance en soi, en ses capacités
  - libre-choix
  - valeur de l'effort
  - disponibilité (physique et mentale)
- 

## Attitudes éducatives favorisant la motivation

- **mettre le succès à sa portée**
- avoir confiance en l'élève, le valoriser, reconnaître ses forces et ses faiblesses
- doser les demandes
- offrir un feedback honnête
- encourager l'effort
- avoir le sens de l'humour
- structurer l'apprentissage et situer l'élève dans la démarche
- démontrer le progrès
- trouver le degré de motivation réelle de l'élève (voir tableau de Duclos)
- évaluer l'élève par rapport à lui-même

## DENISE THÉRIAULT

2, 1 ère rue - Gaspé - Qué. - G0C 1R0  
tél.: (418) 368-7349

### INFORMATION: FRANCAIS

Compréhension de l'oral (lecture à l'étudiant)

**paragraphe de divers niveaux de difficulté - 150 à 175 mots**

- peut-il résumer le contenu?
- peut-il repérer l'idée principale?
- peut-il faire des inférences?
- peut-il tirer des conclusions?

Compréhension de l'écrit (lecture orale et silencieuse par l'étudiant)

**1. observations initiales** difficulté à:

- se souvenir de ce qu'il a lu
- comprendre les mots
- se servir du contexte pour comprendre
- retrouver la séquence des événements
- identifier les détails significatifs
- faire les liens entre les éléments du texte
- prédire la fin d'un récit
- formuler des hypothèses
- saisir les notions abstraites

**2. analyse de la performance**

- décodage
- compréhension
- vitesse

## Difficultés de lecture: pistes d'observation

### 1. Comportement général

utilise un curseur pour lire  
semble tendu quand il lit  
est facilement distrait du texte  
bouge la tête en lisant  
tient son livre très près  
tient son livre à distance  
bouge constamment  
se cache un oeil pour lire  
essaie d'éviter de lire  
choisit des livres de bibliothèque trop difficiles ou trop faciles

### 2. Lecture orale

lit lentement, mot à mot  
lit très vite en ignorant la ponctuation  
prononce mal plusieurs mots  
ajoute des mots  
omet des mots  
"épelle" les mots plus difficiles  
"devine" les mots qu'il ne connaît pas  
inverse l'ordre des lettres  
inverse les lettres semblables  
inverse des syllabes  
déforme des mots  
ne reconnaît pas certains sons  
substitue des mots les uns aux autres  
arrête au bout de chaque ligne  
répète des mots  
répète des phrases  
répète des lignes du texte  
lit "recto tono", sans pause  
perd sa place en lisant  
lit l'illustration plutôt qu le texte

### 3. Compréhension

ne peut rappeler les faits significatifs  
répond aux questions en se référant à son vécu plutôt qu'aux faits du texte  
ne peut faire d'inférences  
ne peut tirer de conclusions  
ne peut donner le sens des mots  
répond "au hasard"  
ne respecte pas les séquences du récit  
se fie aux illustrations pour répondre  
invente des détails



## Liste des cartes de sons

tri	aim (de : j'ai faim)	...ez (de : assez)
h (muet)	este	ette
an	ym (de : tympan)	enne (de:Indienne)
ce	esp (de : espoir)	ec
go	ed (de : pied)	oeu (de : coeur)
ga	ian	en
...et comme dans poulett	ouille	ein

plon	gui	ei
ê	..ai (de : j'irai)	ai.. (de : j'irais)
ain	erte	ci
eau	esse	on
k	çon	ph
om (de : tombe)	erre	asse
bla	ge	spa

ç	çais	qu
co	tion (de : addition)	cé
em (de : ensemble)	cy	elle
è	...er (de : dîner)	im (de : timbre)
et (conjonction)	eh! (eh! bien)	ier (de : janvier)
au	eille	ia (de : Diane)
gn	ille	

eu	io	ion (de : camion)
th	use	axe
ca	ien	um (de : album)
oi	yn (de : Jocelyn)	
issu	am (de : chambre)	
in	ier	
ou	gue	

sta	ail
fla	gi
oin	ose

Classification des connecteurs	
Types de connecteurs	Exemples
Addition	et aussi de plus, ainsi que, de même que, avec, également.
Disjonction	ou, ou bien, soit / soit, soit / ou, tantôt / tantôt...
Temps	avant, lorsque, quand, après, avant que, alors que, depuis, depuis que, au cours de, premièrement, deuxièmement, pendant que, maintenant, dès lors, toujours, ensuite, tantôt, durant, au moment, lors, dès que, finalement, puis, dorénavant...
Lieu	devant, derrière, au-dessus, au-dessous...
Cause	car, en effet, effectivement, parce que, puisque, vu que, étant donné, étant donné que, en raison de, à cause de, grâce à comme...
Conséquence	alors, à tel point que, donc, de sorte que, de manière que, de manière à, aussi, conséquemment, par conséquent, c'est pourquoi, ainsi...
Comparaison	comme, tandis que, mais, aussi bien que, comparativement, ainsi que, de même que, plus que, moins que, autant que...
Opposition et contraste	au contraire, malgré, cependant, bien que, par contre, contrairement à, pourtant, mais, tandis que, toutefois, néanmoins, d'ailleurs, bien que, quoique, alors que, au moins, du moins, sinon, malgré, bien que, en dépit que, sauf, sauf que, excepté, même si...
But	pour, afin que, afin de...
Condition	si, si / alors...

## OUVRAGES DE REFERENCES

Boyer Christian, **L'Enseignement explicite de la compréhension en lecture**, Ed Graficor, Boucherville, 1993 205p., ISBN 2-89242-269-8

De La Garanderie Antoine, **Profils pédagogiques**, Ed Centurion, Paris, 1989 ISBN 2-227-12519-5

**Pédagogie des rnoyens d'apprendre**,  
Ed Centurion, Paris 1988, 259p.s ISBNB

**Le Dialogue pédagogique avec l'élève**,  
Ed Centurion, Paris, 1984, 125p., ISBN 2- 227-12522-5

Giasson Jocelyne, **La lecture; de la théorie à la pratique**, Ed Gaetan Morin, Boucherville, 1995, 334p, ISBN 2-89105-553-5

Goupil Georgette, **Observer en classe**, Ed Behaviora, Brossard, 1985 88p. ISBN 2-7629-0006-9

Lafortune Louise et St-Pierre Lise, **Les Processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage**, Ed Logiques, Montréal, 1994, 389p., ISBN 2-89381-211-2

Pennac Daniel, **Comme un roman**, Ed Gallimard, 1992, 175p., ISBN 2-07-072580-4

Richaudeau François, **La Lecture rapide. une pratique courante**, Ed Retz, Paris, 1983, 97p., ISSN 2-7256-1105-9

Richaudeau François et Rémond Georges, **Je deviens un vrai lecteur**, Ed France-Amérique, Montréal, 1978, ISBN 2-89001-059-7

Soutez Bettina, **Devenir un lecteur performant**, Ed Dunod, Paris, 1991 184p., ISBN 2-10-000222-8

Tardif Jacques, **Pour un enseignement stratégique** Ed Logiques,Montréal, 1992, 474p., ISBN 2-89381-060-8

Thériault Denise, **Le Mal des mots** Ed de l'Homme, Montréal, 1988, 233p., ISBN 2-7619-0782-5



Merci de la confiance  
que vous m'avez accordée

Merci de votre attention.

Pour aller plus loin....

Educ. Parm.  
Université Moncton

PP 2730

PP 3361

ED 4001

N'hésitez pas à m'appeler  
pour des précisions  
418-368-7349

*Loiselle*

© Carson-Dellosse Publ.

# DENISE THERIAULT

2 ère rue - Gaspé - Québec - GOC IRO  
tél.: (418) 368-7349

## Sessions de perfectionnement

### 1. Évaluation des troubles de lecture

Une analyse qualitative de la performance de l'élève en lecture conduisant l'orthopédagogue à une intervention spécifique.

### 2. Intervention rééducative en lecture

Comment organiser une rééducation qui tienne compte des données recueillies en évaluation.

### 3. Épreuves complémentaires

Évaluer la perception visuelle, l'organisation spatio-temporelle et le langage pour mieux cerner les déficits en lecture et orthographe.

### 4. Ils entendent: écoutent-ils?

Évaluer la qualité de l'écoute de l'élève en difficultés pour déterminer les stratégies à privilégier en rééducation.

### 5. Évaluation des troubles d'orthographe

Une analyse qualitative de la production écrite permettant de préciser l'orientation à donner à la rééducation.

### 6. Intervention rééducative en orthographe

Comment structurer une démarche rééducative à l'écrit, de l'analyse phonologique à la rédaction de textes.

### 7. Techniques d'entrevues

En entrevue avec les parents, en discussions de cas, comment s'assurer de livrer son message comme de recevoir celui des autres intervenants.

### 8. Formation à la méthode Borel-Maisonny (15h.)

Formation-atelier où les participants apprennent à utiliser cet outil avec la clientèle présentant des déficits phonologiques avec ou sans troubles de structuration spatio-temporelle.

**9. Dyslexie: contexte théorique et pratique (2 journées)**

Apprendre à reconnaître les symptômes de la dyslexie et à organiser une rééducation efficace.

**10. Intervention rééducative en grammaire**

La grammaire vue comme un système de relations entre divers phénomènes de la langue où on se préoccupe constamment d'assurer le transfert des connaissances dans la production écrite.

CARREFOUR PROVINCIAL EN ALPHABETISATION  
8 mai 1997  
MONCTON

L'INTERVENTION EN ORTHOGRAPHE  
auprès de la clientèle d'alphabétisation

Personne-ressources:  
**Denise Thériault**  
orthopédagogue

Dans les productions écrites, les erreurs d'orthographe sont souvent le signe d'une **surcharge mentale** : les élèves doivent faire face à trop de choses en même temps, à un âge où peu d'automatismes orthographiques existent. Accaparés par le contenu et l'organisation de leur texte, ils régressent provisoirement\* par rapport à leurs connaissances orthographiques (oubli de mots ou de lettres, oubli d'accord, lapsus, confusion de graphèmes, d'homophones),

Il faut admettre que pour écrire les élèves ont des **besoins orthographiques** qui excèdent leurs connaissances ou qui ressortissent à des notions peu accessibles, et qui les exposent à faire des erreurs (certains préfèrent d'ailleurs prendre le moins de risques possible et appauvrissent leur texte),

Evaluer les écrits à l'école primaire  
Groupe EVA, Ed. Hachette  
1991

\* clientèle régulière



DENISE THÉRIAULT

2 ère rue - Gaspé - Québec - GOC IRO  
tél.: (418) 368-7349

INFORMATION: FRANÇAIS

## Production écrite

### 1. observations initiales difficulté à:

- organiser un texte de façon cohérente
- respecter la demande
- structurer ses phrases
- rédiger des phrases complexes
- respecter la concordance des temps
- utiliser le vocabulaire approprié
- employer correctement des termes plus recherchés
- écrire lisiblement

### 2. analyse de la performance

- transcription
- usage
- grammaire

## Difficultés d'orthographe: pistes d'observation

### 1. Comportement général

évite les situations d'écriture  
écrit de façon illisible  
ne peut maintenir d'espaces réguliers  
alterne scripte et cursive  
introduit des majuscules inutiles  
fait des fautes de copie (tableau/cahier)  
fait des fautes de copie (livre/cahier)  
écrit de droite à gauche  
organise mal sa page de travail  
écrit 'le nez collé sur sa feuille'  
tient mal son crayon  
ne peut écrire son nom au complet  
ne peut écrire 'sur' la ligne  
ne 'ferme' pas ses lettres  
efface souvent  
"passe par-dessus" au lieu d'effacer

### 2. Orthographe

inverse des lettres  
inverse des syllabes  
omet des lettres ou des syllabes  
ajoute des lettres, des syllabes, des mots  
ne connaît pas certaines graphies  
confond les sons semblables  
confond les lettres semblables  
substitue les mots les uns aux autres  
déforme les mots  
ne peut orthographier les mots les courants  
"soude" les mots entre eux  
écrit au son  
omet les lettres finales muettes  
ne peut écrire de mémoire (immédiate)

### 3. Grammaire (éléments de base)

ne fait pas de ponctuation  
omet les majuscules  
omet les accents  
ne fait pas les accords de pluriel  
ne fait pas les accords de féminin  
ne fait pas les accords sujet-verbe

### 4. Production écrite

n'utilise que des phrases très courtes  
structure mal ses phrases  
ne donne pas l'information suffisante  
introduit des idées non pertinentes  
manque de cohérence dans le récit  
rédige des phrases incomplètes  
n'utilise qu'un vocabulaire limité répète inutilement  
ne respecte pas la chronologie des événements  
"n'a pas d'idées"  
ne voit pas ses fautes en auto-correction  
ne termine pas son récit

### 5. Autres observations

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Production écrite: moyens pour bien orthographier

### **1. Pour s'assurer qu'on écrit correctement un mot:**

- utiliser le féminin pour trouver la lettre finale muette d'un mot masculin;
- utiliser un mot de la même famille qu'on sait déjà écrire correctement;
- se servir de règles d'orthographe qu'on connaît déjà;
- consulter: textes déjà écrits correctement, notes diverses (regroupant les mots par catégories), fichier d'orthographe, dictionnaire orthographique (Eurêka);
- écrire le mot de plusieurs façons différentes en s'appuyant sur sa mémoire visuelle;

### **2. Pour retenir l'orthographe de mots nouveaux:**

- en analyser la difficulté (indices langagiers);
- visualiser clairement le mot;
- distinguer les graphies simples (correspondance directe son-lettre) des graphies complexes (structures orthographiques non phonétiques);
- s'assurer qu'on prononce bien le mot;
- différencier les homophones;
- repérer le petit mot dans un autre;
- associer à un mot ayant la même graphie déjà connue;
- utiliser un "truc" (ex. comptine);

## MOTS UTILES

	au milieu de	demain
	au moins	de manière à
	aussitôt	depuis
à cause de	au sujet de	derrière
à ce moment-là	autant	dès que
à condition de	autour	dessus
à côté de	autrefois	de temps en ...
à demi	autrement	donc
à droite	avant	dont
afin de	avant-hier	durant
à force de	avec	en
à gauche	beaucoup	en arrière
ah!	bien	en bas
ailleurs	bientôt	en face de
ainsi	ça	enfin
à la suite	car	en haut
alentour	cela	ensemble
allô	cependant	ensuite
alors	chez	en train de
à moitié	chut!	entre
à part	combien	environ

à peu près	comme	est-ce que
à pied	comment	et
après	contre	exprès
après-demain	crac!	face à face
à present	d'abord	hier
assez	d'accord	ici
à travers	d'ailleurs	jamais
attention	dans	jusqu'à
au	d'après	jusqu'à ce que
au bas de	davantage	jusque-là
au cas où	debout	jusqu'où
au-dessous	dedans	là
au-dessus	dessous	là-bas
aujourd'hui	dehors	là-dedans
au lieu de	déjà	lendemain
loin	pouah!	tout le temps
longtemps	pour	très
lorsque	pourquoi	trop
maintenant	pourtant	vers
mais	pourvu que	voici
malgré	près de	voilà

même si	presque	vraiment
mieux	puis	y
moins	puisque	zut!
ni	quand	
non	quatre	
nulle part	quelque part	
oh!	qu'est-ce que	
ou	qu'est-ce qui	
où	qui	
ouf!	quoi	
oui	rien	
par	sans	
parce que	seulement	
parce qu'il	si	
parce qu'elle	s'il vous plaît	
par-dedans	soudain	
par-dehors	sous	
par-dessous	souvent	
par-dessus	sur	
par-devant	surtout	
par exemple	tandis que	

parfois

tant

par ici

tantôt

parmi

tard

partout

tellement

pendant

tôt

peu

toujours

peut-être

tout à coup

plus

tout à l'heure

plutôt

tout de suite

## Production écrite: objectifs à poursuivre-présentation du travail

1. CHOISIR SES IDEES
  - informations suffisantes, intéressantes, permettant de se faire comprendre;
  - absence d'idées inadéquates n'apportant rien au lecteur;
2. ORGANISER SES IDEES
  - séquences respectées;
  - idées regroupées s'il y a lieu;
3. FORMULER SES IDEES
  - formulation correcte**
    - absence d'expressions ou de structures de phrases empruntées à l'oral;
  - formulation adaptée à la situation**
    - énoncé respectant les caractéristiques du ou des lecteur(s);
  - formulation compréhensible**
    - élimination de termes trop vagues;
    - utilisation adéquate des pronoms, déterminants, adverbes
  - formulation intéressante**
    - absence de répétitions ou de mots inutiles;
    - élimination de la surcoordination (et, puis, et puis etc);
    - utilisation de synonymes lorsque pertinent;
    - variété de phrases (affirmative, interrogative, etc);
    - absence de structures inutilement longues;
4. PRESENTER SON RECIT
  - division en paragraphes si nécessaire;
  - disposition correcte sur la feuille;
  - recours aux sous-titres si nécessaire;
5. CALLIGRAPHIER
  - écriture lisible;
  - espace régulier entre les lettres et les mots;
  - séparer les syllabes en bout de ligne;



# Mémo de correction

1. les mots dont je doute
2. les points; les majuscules
3. les marqueurs de pluriel et leurs accords
4. les terminaisons de verbes
5. les verbes en [é] ou [er]
6. les homophones que je connais

## OUVRAGES DE REFERENCES

Boudreau Guy, Ecrire devant les élèves ou l'enseignante modèle scripteure, dans: *Vie Pédagogique*, #73, mai-juin 1991, p. 44-47, ISBN 0707-2511

Bisaillon Jocelyne, Et si on enseignait la révision de textes! dans: *Québec Français*, #75, automne 1989, p.40-42, ISBN 0316-2052

Chabot Marcel, La solution difficile ou savoir lire pour savoir écrire dans: *Vie Pédagogique*, #50, octobre 1987, p.24-26, ISBN 0707-2511

Chartrand Suzanne-G. et al, Pour un nouvel enseignement de-la grammaire, Ed Logiques, Montréal, 1995, 417p. ISBN 2-89381-293-7

Demers Claire et Tremblay Ginette, Référentiel en communication écrite, Ed L'Artichaut, Rimouski, 1989. ISBN 2-9800-852-6-x

Demeyre Jacques, Eurêka, Ed du Renouveau Pédagogique, Ottawa 1986, 106p. ISBN 2-7613-0238-9

Martin Daniel, L'Informatisation de l'écriture dans: *Québec Français* #75, automne 1989, p.36-38, ISBN 0316-2052

Nadeau Marie, Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale. dans: *Québec Français*, #99, automne 1995, p.35-38, ISBN 0316-2052

Pelchat Roland, L'Écrit n'est-il qu'une représentation de l'oral? dans: *Vie Pédagogique*, 22, janvier 1983, p.7-9, ISBN 0707-2511

Simard Jean-Paul, Guide du savoir-écrire, Ed de l'Homme et Ville- Marie, Montréal, 1984, ISBN 2-89194-103-9

Tousignant André, "Étudiez", dit le maître dans: *Québec Français*, #78, été 1990 p. 28-29, ISBN 0316-2052

## Evaluation de la session

Atelier: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Pour chacun des points mentionnés dans le questionnaire, s.v.p. exprimez votre degré de satisfaction ou d'insatisfaction selon l'échelle ci-contre.

Encerclez le chiffre qui correspond à votre opinion.

Etes-vous satisfait(e),,,

1. Très insatisfait
2. Plutôt insatisfait
3. Plus ou moins satisfait
4. Plutôt satisfait
5. Très satisfait

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. de la clarté des objectifs           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. du degré d'atteinte des objectifs    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. des résultats personnels retirés     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. de la valeur du contenu              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. du climat de travail                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. du niveau de participation du groupe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. de l'animation                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. de votre participation personnelle   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. de l'utilisation du temps            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. du matériel utilisé et/ou remis     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

\* Voyez-vous la possibilité de réinvestir le contenu de cette formation dans votre milieu de travail?

\_\_\_\_\_

\*\* Souhaiteriez-vous une suite à cette session? Si oui, sous quelle forme?

# Commentaires:

---

---

---

---

---



### ***Atelier 3 - GESTION DE GROUPE***

**Gerry Martel**, animateur de groupe

Originaire de Dalhousie au Nouveau-Brunswick et résidant actuellement à Bathurst, Nouveau-Brunswick, Gerry Martel travaille entre autres au Collège Communautaire de Bathurst, au District Scolaire 7 de Bathurst et comme intervenant pour le programme Un Pas de L'Avant Inc. à Bathurst. En plus d'être actif au sein de sa communauté : vice-président du Comité Consultatif Communautaire Bathurst / Nigadoo-Chaleur / Népisiquit, Division de la Santé Mentale - MSSC et président-sortant du conseil d'administration de la Garderie Bimbo Inc. de Bathurst, il offre à l'occasion des ateliers de perfectionnement.

#### ***RÉSUMÉ DE L'ATELIER :***

Cet atelier visait à donner aux participants(es) des outils leur permettant de gérer un groupe de façon pro-active plutôt que réactive. Il a notamment été question de la notion de groupe; à quel moment peut-on dire qu'un ensemble d'individus devient un groupe.

Par la suite, monsieur Martel a expliqué les 5 étapes du développement d'un groupe selon la méthode Tuckman en précisant les particularités spécifiques de chacune des étapes et des suggestions de moyens qui pourraient aider le groupe à franchir celles-ci, soit :

#### **1. Form**

- la rencontre
- beaucoup d'observation (parfois des préjugés)
- jocking for position - chacun cherche à prendre sa place
- l'importance de la position de chacun, par exemple les personnes gênées se placent dans un coin, les caractères plus forts au centre, etc.
- pecking order - différences dans les groupes
- testing

#### **2. Storm** (rouge) tempête

- prise de position : voir le problème et le gérer
- confrontation
- clarification des normes et des attentes
- tempête (ouverte ou par en dessous) : la première est toujours vis-à-vis l'environnement physique
- confrontation vis-à-vis le formateur, un ou des participants, le groupe, etc.

NOTE : À cette étape, il faut être ouvert et réserver du temps pour y revenir régulièrement.

### 3. **Norm**

- groupe plus ordonné
- acceptation de ce qui se passe
- plus grande tolérance
- processus établi
- ajustement des standards et des attentes (généralement vers le bas)
- fonctionnement plus ordonné

NOTE : Dans cette étape, on comprend mieux, on est plus tolérant et plus réaliste.

### 4. **Perform** (vert) espoir

- meilleures sont les normes, meilleure sera la performance
- partage du travail
- l'étape où les tâches sont le plus accomplies
- la performance du groupe surplombe la performance individuelle

### 5. **Adjourn**

- sentiments de perte
- sentiments de succès
- prêt à plier bagage
- prêt à partir

L'atelier s'est poursuivi par un partage de situations vécues et des échanges sur des situations spécifiques telles que : nouveau venu, trop de connaissance des gens, les préjugés, l'entrée continue, etc.

Finalement, il a été question du processus de croissance au sein d'un groupe : dévoilement, *feedback*, consensus, auto-évaluation, prise de risque.

**DOCUMENT DE TRAVAIL:** aucun disponible

## **Atelier 4- L'ÉVALUATION**

### **Atelier 5- LE QUESTIONNEMENT COMME STRATEGIE D 'ENSEIGNEMENT ET D 'APPRENTISSAGE**

*Simonne Godin, conseillère pédagogique*

Simonne Godin est conseillère pédagogique au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick à Bathurst. Ses principaux dossiers sont : la reconnaissance des acquis extrascolaires, l'encadrement des nouveaux enseignants et l'évaluation de l'enseignement.

Enseignante de formation, elle a enseigné les mathématiques en Récupération scolaire. Lors de la restructuration du secteur des Études Générales, elle était responsable de l'encadrement des élaborateurs. Au moment de l'implantation du Diplôme d'études secondaires pour adultes, elle a siégé au comité consultatif provincial. De plus, elle évaluait les dossiers des candidats qui soumettaient une demande pour le diplôme.

#### **RÉSUMÉ DES ATELIERS:**

##### ***L'évaluation :***

L'évaluation est un processus que l'on effectue constamment dans notre vie de tous les jours et ce, qu'on le veuille ou non. Et c'est encore plus vrai lorsqu'on exerce une profession telle que l'enseignement. Mais il est cependant très important de se fixer des *critères* d'évaluation pour que celle-ci demeure le plus objectif possible.

La science de l'évaluation est la docimologie et on y associe les mots suivants : mesure, jugement et décision. Après avoir passer en revue les "*pourquois*" de l'évaluation, on s'est attardé sur les deux grandes formes d'évaluation, soit formative et sommative, et les caractéristiques propres à chacune.

##### ***Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage :***

Cet atelier visait à familiariser les formateurs et formatrices avec le rôle du questionnement en enseignement et les différentes formes de questions.

De tout temps, la question a été utilisée comme outil d'éducation. Pour que cet outil soit efficace, il faut que l'enseignant ou l'enseignante qui l'utilise tienne compte de sa façon de questionner, des variables qui influencent la volonté de s'exprimer du répondant. Il faut tenir compte aussi du rôle que jouent l'enseignant ou l'enseignante et l'apprenant ou l'apprenante dans le processus d'apprendre.

Une multitude de raisons aussi importantes les unes que les autres font que l'on pose des questions dans une salle de classe. Après avoir pris connaissance de ces raisons, madame Godin nous proposa quelques conseils pour améliorer l'efficacité de notre démarche de questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage.

**DOCUMENTS DE TRAVAIL:** voir pages suivantes

# L'ÉVALUATION



ÇA COMPTE OU ÇA COMPTE PAS?

CCNB - Bathurst  
Mai 1997



## L'ÉVALUATION DANS LA VIE DE TOUS LES JOURS

Pour le commun des mortels, évaluer, c'est déterminer la valeur d'un objet, apprécier le talent d'une personne, estimer une réalisation quelconque.

### **Exemples**

- Le prix d'une propriété s'évalue en dollars.
- Le talent s'évalue qualitativement au moyen d'expressions qui nous permettent de situer les personnes les unes par rapport aux autres : talent limité, moyen, supérieur.
- Un projet s'évalue en fonction de ses chances de succès : intéressant, réalisable, utopique, voué à l'échec.

La vie quotidienne fourrnille d'exemples où nous évaluons des objets, des personnes, des situations.

### **Exemples**

- Avant d'acheter une maison, il faut en évaluer le prix et évaluer également ses moyens financiers.
- Avant de se lancer en affaires, l'entrepreneur évalue ses compétences, les besoins du marché, la conjoncture économique.
- Avant de sélectionner un joueur, l'entraîneur d'une équipe sportive évalue les caractéristiques de son équipe. Ensuite, il évalue le talent et l'attitude du joueur qu'il doit sélectionner.

A partir de ces exemples, nous pouvons conclure que procéder à une évaluation consiste à porter un jugement de valeur sur un objet ou une personne, au moment où nous devons prendre une décision à son sujet.

# L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

Mesure

Jugement

Décision

## L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

L'évaluation pédagogique est un processus visant à juger de la situation d'un apprenant en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleurs décisions relatives à son cheminement ultérieur. (MEQ)

Trois étapes constituent la démarche de l'évaluation pédagogique.

### **2<sup>re</sup> étape - La mesure**

Cette étape consiste à obtenir des résultats, des notes. Ces résultats découlent d'un instrument de mesure quelconque comme un examen, un exercice, des questions orales, etc. Mais les notes par elles-mêmes ne veulent rien dire. Si l'on veut qu'elles soient utiles, une interprétation judicieuse s'impose.

### **2<sup>e</sup> étape - La jugement**

À cette étape, c'est l'interprétation que l'on fait de la mesure. Elle indique si l'apprenant a atteint ce qu'on attend de lui et où il se situe dans son apprentissage.

### **3<sup>e</sup> étape - La décision**

C'est l'étape où l'on étudie les différents choix possibles.

### **Exemple**

- Robert a obtenu une note de 80 % sur le module 5.

**Mesure :** 80 %

**Jugement (ce qu'on l'on peut dire sur le résultat) :** bon rendement, peut faire mieux

**Décision :** Robert peut passer au module suivant

**L'évaluation :** c'est l'interprétation, le jugement porté sur le résultat de 80 %

# L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

*Processus favorisant un meilleur  
enseignement et un apprentissage  
de plus grande qualité.*

# POURQUOI ÉVALUER?

## NOUS ÉVALUONS:

- pour déterminer si les objectifs ont été atteints
- pour obtenir une base permettant d'élaborer un programme
- pour déterminer les connaissances et les habiletés acquises et pour observer l'évolution des attitudes et de la compréhension
- pour déterminer les éléments du programme qui doivent être améliorée
  - Les objectifs sont-ils atteints?
  - Quels sont les sujets ou les activités qu'on pourrait élargir, réduire, ajouter ou éliminer?
  - Quels sont les sujets ou les activités qui nécessitent d'autres formes de révision ou de modification?
  
- pour déterminer l'efficacité de la démarche ou de la méthodologie de l'enseignement
  - Quelles sont les stratégies d'enseignement qui ont réussi?
  - Quelles sont les stratégies d'enseignement ou les expériences d'apprentissage qui nécessitent des modifications ou des améliorations?
  
- pour déterminer le niveau de compréhension par rapport à un sujet particulier ou le niveau d'habileté atteint avant de poursuivre l'enseignement

- pour recueillir des renseignements sur la qualité de l'environnement d'apprentissage pour des types d'apprentissage précis
  - Y avait-il dans la classe une atmosphère favorable à l'apprentissage?
  - La classe était-elle organisée de façon à faciliter l'apprentissage?
  - Y avait-il des circonstances qui influençaient la qualité de l'apprentissage dans la classe, par exemple, la température ambiante, l'activité précédente, des interruptions ou des congés?
  
- pour déterminer la réaction des apprenants à certains aspects du programme
  - Comment ont-ils réagi à un sujet ou à une activité en particulier?
  - Ont-ils aimé ou cette activité?
  - Quelle valeur ont-ils accordé à ce sujet ou à cette activité?
  
- pour aider l'enseignant à déterminer la direction future de son enseignement
  - Compte tenu des besoins et des intérêts des apprenants, quelle direction l'enseignant devrait-il prendre pour l'activité, le sujet ou le module suivant?
  
- pour découvrir les besoins d'aide supplémentaire
  - Quels sont les apprenants qui ont besoin d'aide?
  - Quelles activités de rattrapage pourrait-on élaborer pour les aider' .?
  - Comment pourrait-on grouper les apprenants pour faciliter le travail de rattrapage?

---

Source : BERGER, Marie-Josée. *Construire la réussite*, Québec, Les Éditions de la Chenelière, 1994, p. 2.

# TYPES D'ÉVALUATION

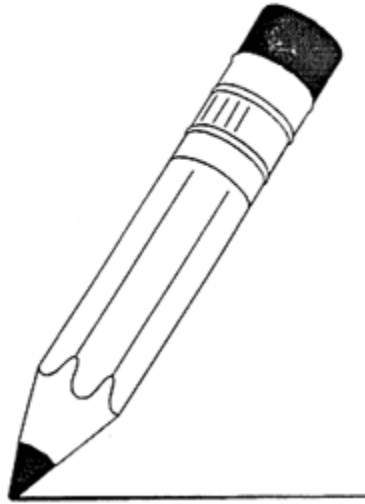
Évaluation formative

et

Évaluation sommative

## ÉVALUATION FORMATIVE

*Évaluation au crayon de plomb*





## ÉVALUATION FORMATIVE

L'ÉVALUATION FORMATIVE est celle qui est faite tout au long de l'apprentissage de l'apprenant par l'enseignant qui le guide, l'encourage, le reprend.

L'ÉVALUATION FORMATIVE présente plusieurs avantages pour les apprenants.

1. Ils travaillent plus régulièrement puisqu'ils sont évalués plus souvent.
2. Ils sont moins anxieux étant donné que l'évaluation formative n'a pas pour but de noter leur travail, mais de les aider à s'améliorer.
3. Sur le plan purement pédagogique, chaque apprenant a plus de chance de s'améliorer puisqu'il reçoit de nombreuses rétroactions.
4. L'apprenant qui travaille dans un contexte d'évaluation formative finit par adopter une attitude différente vis-à-vis l'évaluation. Il considère que ce type d'évaluation va l'aider à progresser et à réussir et que l'enseignant est davantage un facilitateur qu'un juge.

L'ÉVALUATION FORMATIVE, a pour but de vérifier en cours de route l'atteinte des objectifs d'apprentissage. On tente d'identifier non seulement les faiblesses, mais aussi les forces de

l'apprenant pour mieux choisir les activités d'apprentissage. À chaque jour, l'enseignant doit prendre des décisions concernant l'apprentissage des apprenants : réviser une telle notion, faire plus d'exercices ou en faire moins, travailler plus avec tel apprenant, etc. L'évaluation formative se fait en même temps que l'enseignement. Elle peut être formelle ou informelle. Les décisions qui sont prises après une telle évaluation portent sur la poursuite des apprentissages, l'ajustement des méthodes pédagogiques, les moyens à prendre pour aider les apprenants qui éprouvent des difficultés.

La démarche d'évaluation formative suppose que:

1. l'on recueille des informations sur l'apprentissage
2. l'on porte un jugement sur la progression des apprentissages
3. l'on choisisse l'intervention pédagogique adéquate

Cette évaluation a un rôle essentiel et déterminant dans la qualité de l'enseignement et des apprentissages.

L'ÉVALUATION FORMATIVE peut être effectuée par :

1. l'enseignant
2. l'apprenant (auto-évaluation)
3. par les pairs

Si nous voulons former des apprenants capables de prendre du recul et de penser par eux-mêmes, il faut que l'évaluation formative occupe une grande place dans l'apprentissage.

QUAND PEUT-ON SE SERVIR DE L'ÉVALUATION FORMATIVE?

On peut se servir de l'évaluation formative à divers moments des activités d'apprentissage compte tenu des circonstances, du degré d'autonomie des apprenants et de la difficulté de la tâche.

Parfois, on préférera attendre que l'apprenant complète une activité d'apprentissage par lui-même pour ensuite, en se basant sur le résultat, revenir avec lui sur ses façons de procéder et identifier ses erreurs. (rétroaction - caractère formel)

Par ailleurs, on peut choisir d'observer l'apprenant au travail afin d'être en mesure de remédier toute de suite aux difficultés qu'il rencontre. (interaction - caractère informel)

*Si nous voulons former  
des apprenants capables  
de prendre du recul et  
de penser par eux-mêmes,  
il faudra que*

***L'ÉVALUATION FORMATIVE***

***SOIT***

***BEAUCOUP PLUS PRÉSENTE***

# EVALUATION SOMMATIVE

---

*Un portrait final de la compétence de l'apprenant*

## EVALUATION SOMMATIVE

L'ÉVALUATION SOMMATIVE est une «démarche qui vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages visés par un programme ou une partie terminale de programme ou encore d'un ensemble équivalent d'apprentissages faits en dehors de l'école, en se basant sur des données pertinentes, pour prendre des décisions relatives :

- au passage à la classe supérieure,
- à la sanction des études,
- à la reconnaissance des acquis expérimentiels (équivalences),
- à l'orientation de l'apprenant.»

L'ÉVALUATION SOMMATIVE sert à informer l'apprenant et l'enseignant de la maîtrise d'un ensemble d'objectifs du programme d'études pour faciliter la prise de décision au niveau de la sanction.

Pour qu'elle soit sommative (décision au niveau de la sanction), l'évaluation doit répondre à des exigences bien particulières et ses scénarios sont plutôt rigides, car on souhaite se donner une base semblable pour certifier les apprentissages d'un même programme d'études. C'est ce qui la distingue très nettement de l'évaluation formative.

Quand l'évaluation sommative prend place de l'évaluation formative dans l'enseignement, il faut prendre conscience des conséquences pour l'apprenant. Accumuler des notes pour en faire une moyenne n'est pas évaluer; c'est faire de la mesure. Mesurer constamment ne donne pas à l'apprenant le temps d'apprendre. Il se dissocie de son processus d'apprentissage et développe de l'anxiété face à l'évaluation. Faire de moyennes, c'est faire fi de la progression et du temps nécessaire pour apprendre. Cette forme d'évaluation est extérieure à l'apprenant.

Pour les apprenants, les examens sommatifs entraînent des pointes de travail, car en général, ils ne travaillent pas chaque semaine. Ces «sprints d'études» génèrent un «bourrage de crâne» et de l'anxiété. Une fois l'examen passé, ils relèguent souvent aux oubliettes ce pour quoi ils viennent de travailler si fort. Certains cherchant même à deviner les questions que l'enseignant va poser au lieu de se préparer et d'étudier intelligemment en regard des objectifs.

---

# INSTRUMENTS DE MESURE

---

## Examens subjectifs

- items à réponse ouverte courte
- items à réponse ouverte élaborée
- items de type phrase à compléter

## Examens objectifs

- items de type vrai ou faux
- items de type réarrangement
- items de type choix multiples
- items de type appariement

## EXAMEN SUBJECTIF VERSUS EXAMEN OBJECTIF

Dans un EXAMEN SUBJECTIF, l'apprenant doit organiser, structurer sa réponse lui-même et l'exprimer en ses propres mots.

Le danger de se laisser influencer par des facteurs externes à l'évaluation guette le correcteur. Dans la correction d'une composition, par exemple, le correcteur peut être influencé entre autres par le nom de l'apprenant, la calligraphie, le vocabulaire. Ces jugements subjectifs peuvent être atténués et éliminés si le professeur établit, au préalable, des critères de correction précis et détaillés qui s'appliqueront à tous les apprenants. Un test subjectif est utilisé lorsqu'il s'agit d'interpréter des faits ou des événements, d'assurer la synthèse d'un grand nombre de concepts, d'exprimer le résultat d'une recherche personnelle, de rédiger un travail qui demande des attitudes spécifiques, telles que l'imagination et la créativité.

Dans un EXAMEN OBJECTIF, l'apprenant choisit la bonne réponse en encerclant une lettre, en soulignant ou en écrivant un chiffre. Les questions sont courtes et concises et n'exigent aucun développement. L'apprenant doit alors reconnaître et choisir la bonne réponse.

Les questions objectives sont souvent inefficaces en tant qu'expérience d'apprentissage parce qu'elles ne permettent pas à l'apprenant de démontrer - son raisonnement ou à l'enseignant de l'observer. Les questions objectives s'avèrent souvent une méthode d'évaluation inadéquate : par exemple, en mathématiques, l'enseignant désire savoir comment l'apprenant a trouvé la bonne réponse.

## CARACTÉRISTIQUES COMPARÉES DES EXAMENS SUBJECTIFS ET OBJECTIFS

### Examen subjectif

### Examen objectif

- L'apprenant choisit sa réponse parmi des possibilités présentées
  - Les questions sont nombreuses
  - L'apprenant pense et lit
  - La correction est objective
  - Plus difficile à rédiger, mais plus facile à corriger
  - Seul le rédacteur a une certaine liberté d'action
  - Questions plus précises
  - L'apprenant peut deviner
  - Le test détermine les résultats
- L'apprenant exprime sa réponse dans ses mots
  - Les questions sont moins nombreuses
  - L'apprenant pense et écrit
  - La correction est subjective
  - Plus facile à rédiger, mais plus difficile à corriger
  - Apprenant et professeur ont une plus grande liberté d'action
  - Questions plus générales
  - L'apprenant peut «bluffer»
  - Le correcteur peut influencer les résultats

*Source : MORISSETTE, Dominique. La mesure et l'évaluation en enseignement, Les Presses de l'Université Laval, 1984, p. 168*



# **GLOSSAIRE**

## **ACQUIS EXTRASCOLAIRES**

Apprentissage qui n'est pas réalisé sous la responsabilité d'un établissement d'enseignement

## **ACQUIS SCOLAIRES**

Apprentissage réalisé sous la responsabilité d'un établissement d'enseignement

## **ACQUIS**

Les acquis sont des connaissances, habiletés ou attitudes résultant d'un apprentissage.

## **APPRENTISSAGE**

L'apprentissage est un changement intérieur qui survient chez un individu et qui se manifeste par des comportements verbaux ou non verbaux nouveaux.

## **AUTO-ÉVALUATION**

L'auto-évaluation est le jugement que porte un apprenant sur la qualité de son travail, de ses acquisitions et de son cheminement

## **CONGRUENCE**

La congruence est le degré d'accord qui existe entre le contenu et la forme d'un item, et ce qu'il prétend mesurer.

## **COURS**

Un cours est une partie d'un programme se rapportant à une matière ou à une discipline déterminée et agencée de manière à comporter un temps donné d'enseignement pour atteindre un niveau donné de connaissance ou de qualification.

### Exemple:

Cours MAT 3011 (mathématiques)

## **DIDACTIQUE**

La didactique s'applique à isoler les stratégies d'enseignement les plus propices à l'apprentissage. Elle détermine les séquences à respecter dans les programmes, les modes de présentation des activités, le matériel de manipulation et son utilisation. Elle détermine les outils d'évaluation.

## **DOCIMOLOGIE**

La docimologie est la science de la mesure et de l'évaluation.

## **ÉVALUER**

Évaluer, c'est porter un jugement qualificatif sur une situation donnée, dans un but précis.

Exemple:

Apprécier une méthode d'enseignement selon des critères précis, c'est faire de l'évaluation.

## **EXAMEN**

Le terme «examen» est utilisé pour nommer une «épreuve-maison» rédigée par l'enseignant.

## **INSTRUMENT DE MESURE**

Un instrument de mesure est tout moyen qu'on peut utiliser pour recueillir des données quantifiables sur la performance des apprenants.

Exemple :

un examen, une entrevue

## **ITEM**

Un item est un élément d'un instrument de mesure.

## **JUGEMENT**

Le jugement indique si l'apprenant atteint ce qu'on attend de lui et où il est dans son apprentissage.

Exemple:

bon rendement

## **LEURRE**

Un leurre est une réponse plausible autre que la réponse correcte pour un item à choix multiples.

## **MESURE**

La mesure consiste à appliquer un instrument de mesure quelconque : examen, exercice, question orale, etc., et à noter le résultat de manière quantitative.

Exemple:

Donner les dimensions d'un meuble, c'est faire de la mesure.

## **MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT**

Une méthode d'enseignement est une façon particulière d'organiser des activités pédagogiques sciemment mises en oeuvre selon certaines règles dans le but de faire atteindre des objectifs donnés aux apprenants, et ce le plus efficacement possible.

Exemples :

1. les méthodes d'enseignement reposant sur divers formes d'exposés magistraux
2. les méthodes favorisant la discussion ou le travail en équipe
3. les méthodes fondées sur l'apprentissage individuel.

## **MOYENS D'ENSEIGNEMENT**

Les moyens d'enseignement sont des objets techniques utilisés dans le cadre d'une méthode d'enseignement.

Exemple:

transparents, photocopies, diapositives, etc.

## **OBSERVATION**

L'observation consiste à placer l'individu dont on veut évaluer la performance dans une situation où le comportement prévu devrait se produire et à regarder si effectivement ce comportement se manifeste.

## **PÉDAGOGIE**

La pédagogie est l'ensemble des stratégies et des moyens mis en oeuvre pour favoriser les relations entre l'apprenant et son environnement humain et physique. Elle comprend l'art d'intéresser, de motiver les apprenants, de favoriser leur concentration, leur confiance en eux-mêmes, leur coopération. La pédagogie s'occupe de créer l'environnement essentiel à la didactique.

## **PROGRAMME**

Un programme est un ensemble de cours dispensés dans un système d'enseignement et généralement agencés pour atteindre en une période donnée des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances ou de qualifications.

Exemple:

Technologie de l'informatique

## **PROGRAMME D'ÉTUDES**

Un programme d'études est un ensemble structurés d'objectifs, d'éléments d'apprentissage ou d'activités pédagogiques constituant un enseignement.

## **SANCTION DES ÉTUDES**

La sanction des études est la reconnaissance officielle au moyen d'un diplôme, du succès d'un apprenant à un programme d'études.

## **SEUIL DE RÉUSSITE**

Le seuil de réussite est le niveau de qualité à partir duquel on considère une performance comme réussie.

Exemple :

note de passage 60 %

## **TAXONOMIE**

La taxonomie est la classification hiérarchique des comportements cognitifs, affectifs ou moteurs, établie sur la base d'un ou plusieurs critères.

## **TEST**

Le terme «test» est utilisé lorsque l'instrument de mesure est standardisé.

Exemple:

test d'intelligence

## OUVRAGES CONSULTÉS

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES. *Guide d'élaboration des instruments d'évaluation sommative à l'éducation des adultes*, Québec, février 1988.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Éléments de docimologie*

1. *L'évaluation pédagogique : une démarche*, 1985
2. *Le lexique*, 1985
3. *L'évaluation formative*, 1988
4. *L'évaluation sommative*, 1988

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Montréal, Larousse, 2<sup>e</sup> édition, 1993.

TOUSIGNANT, Robert. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée par Dominique Morissette, Boucherville, Gaétan Morin Éditeur, 1990, 237 p.

BURTON, Françoise et Romain ROUSSEAU. *La planification et l'évaluation des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Saint-Yves inc., 1987, 224 p.

MORISSETTE, Dominique. *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984, 423 p.

BERGER, Marie-Josée. *Construire la réussite*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994, 152 p.

# **Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage**

*«Tu ne peux pas comprendre si tu n'as pas d'hypothèses ou de questions»*

Piaget

CCNB - Bathurst  
Mars 1997



**Suffit-il de permettre aux  
apprenants de s'exprimer  
pour qu'ils le fassent?**

## Un peu d'histoire

Il est facile de remonter dans l'antiquité et de retrouver la question comme instrument d'éducation.

Au temps des Grecs, c'était par la question que se faisait l'éducation des jeunes aristocrates.

C'est par des questions que Socrate amenait ses disciples à découvrir la vérité et ainsi à avancer dans la recherche d'une voie à suivre.

## Réflexion sur notre pratique de questionnement

L'enseignant demande régulièrement aux apprenants s'ils ont compris.

- Est-ce qu'il y a des questions ?
- Vous avez compris ?
- Ça va ?
- Qui ? Quoi ? Comment ?

Il répond aux quelques questions et déduit que :

- l'ensemble du groupe a saisi la matière,
- quelques apprenants ne posent aucune question par désintérêt,
- et il passe au point suivant.

On interroge pour vérifier s'il y a écart entre la réponse de l'apprenant et la norme de la réponse attendue afin d'être en mesure de faire des modifications et de l'orienter sur une trajectoire de réussite.

Au cours, il y a très peu de questions. A l'examen, il y a de piètres résultats. Les apprenants sont incapables d'appliquer les notions apprises. Pourtant, l'enseignant leur avait dit.

## Variables qui influencent la volonté de s'exprimer

Quelques variables qui influencent la volonté de s'exprimer de l'apprenant :

- son niveau de confiance.
- la place qu'il occupe dans le groupe.
- le niveau de difficulté qu'il éprouve avec le contenu. Il est faux de penser que les apprenants sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas. Un apprenant qui ne comprend vraiment pas n'a aucune question. Il est évident que ce n'est pas en le lui demandant que l'on va le savoir.
- l'accueil que fait l'enseignant aux questions.
- pour certains, le fait de ne pas comprendre est devenu «normal». Ils s'attendent à ce que l'enseignement reçu soit incompréhensible.
- le manque d'intérêt.

## Apprendre / apprenant / enseignant / enseigner

- Apprendre c'est traiter de l'information. L'acquisition du savoir ne se fait pas par simple contact avec le savoir de l'autre.
- Seuls les savoirs que l'apprenant a fait l'effort de construire peuvent être transférés.
- L'enseignant a le rôle de guider l'apprenant dans la construction de son savoir. Il doit intervenir pour aider l'apprenant à sélectionner les éléments les plus utiles. Ses interventions ressemblent à celles d'un entraîneur qui connaît ce qui offre le maximum de possibilité afin que le participant devienne un expert.
- Enseigner ne consiste pas uniquement à énoncer, dire, verbaliser. L'expérience démontre que la seule connaissance de la matière à enseigner n'assure pas que cette connaissance se développe chez l'apprenant. Enseigner apparaît comme une relation qui entraîne l'apprenant dans une démarche de construction de son propre savoir. Il faut établir une relation qui fait apprendre. La compétence de l'enseignant réside dans le savoir nécessaire à l'établissement de cette relation pédagogique.

## Le questionnement : une formule pédagogique efficace

(*Wagner 1990*) précise que poser des questions permet d'éveiller l'intérêt, la curiosité, favorise l'expression et la participation, rend possible un découpage du contenu, facilite le contrôle de la compréhension, suscite la réflexion.

L'enseignant :

- demande de plus amples informations,
- exige la justification d'une réponse,
- sollicite des exemples ou des reformulations.

## L'enseignant pose des questions pour

### **susciter l'interaction.**

- As-tu procédé de la même façon que Jean?
- Paul quel lien fais-tu avec ce qu'a dit Pierrette

### **orienter la réflexion**

- Quel raisonnement se cache derrière la réflexion de Lyse ?

### **montrer l'intérêt qu'on porte à un apprenant**

- Voudrais-tu expliquer à la classe comment tu es arrivé à cette bonne réponse?

### **susciter l'attention**

- Paul, rappelle-nous ce qu'il faut faire pour aborder un problème de ce genre.

### **vérifier la compréhension**

- Est-ce qu'il y a un autre domaine où s'applique le principe que l'on vient d'étudier ?

### **faire prendre conscience de la démarche suivie**

- À quelle étape de ta réflexion as-tu pris cette décision ?

### **introduire un thème**

- Formuler des questions auxquelles répondra le cours. Au fur et à mesure que le cours se déroule, l'apprenant devrait être en mesure d'y répondre.

### **L'enseignant pose des questions pour (suite)**

- Vérifier les connaissances antérieures
- Les connaissances antérieures jouent un rôle important dans la construction du savoir.

### **déceler un apprentissage mal fait**

- Les erreurs ne sont pas nécessairement dues à un manque d'apprentissage  
Ex:  $1/16 + 1/2$ , prendre 72 comme PPCM.

### **développer la métacognition**

- La métacognition est la connaissance de la façon de connaître. On invite l'apprenant à entrer à l'intérieur de lui-même pour prendre conscience de ce qui s'est effectivement produit à l'intérieur de sa tête. Donc, on ne donne pas toujours le même genre d'explication. Lorsqu'on fait réfléchir l'apprenant sur sa manière de connaître, on lui donne la maîtrise de son savoir. Il faut alors poser des questions qui l'amènent à prendre conscience de sa façon de penser.
  - Qu'est-ce qui t'a conduit à cette conclusion?
  - Quelles connaissances antérieures t'a guidé?
  - Qu'est-ce qui t'amène à penser le contraire, Marie?
  - Qu'arriverait-il si ...

### **inciter l'apprenant à assumer ses responsabilités**

- Au lieu de dire : Est-ce que tu comprends...?
- Dire : Qu'as-tu tiré des exercices?



## Amener l'apprenant à réfléchir, à discuter

### **L'échange de notes de cours permet :**

1. de voir une autre façon de penser,
2. de comparer la manière d'organiser les notes,
3. d'approfondir la matière.

### **Réponses axées sur le processus**

- Répondre à une question en donnant les démarches à suivre, les étapes à franchir.
- L'accent est mis sur la façon de raisonner puisque l'apprenant doit dire les questions qu'il se pose.

### **Observation**

- A et B résolvent un problème pendant que C observe et note les façons de penser.
- C fait part des commentaires.

### **Modèle en train d'étudier**

- L'enseignant joue le rôle de l'apprenant. Il résout un problème à voix haute. Les apprenants ont l'occasion de voir «une pensée en action».

## **L'apprenant enseignant**

- Demander à un apprenant de préparer une synthèse du cours. On donne l'occasion à l'apprenant d'accomplir les mêmes opérations que celles accomplies par l'enseignant. Enseigner, c'est apprendre doublement.

## **L'apprenant se questionne**

- Des recherches démontrent que les apprenants qui préparent des questions sur la matière réussissent mieux à l'examen. L'enseignant a le rôle de familiariser l'apprenant avec les divers niveaux de questions.

Langevin (1990) en résume quelques-uns :

- Questions d'information (connaissance) : décrire, faire la liste de, reconnaître.
- Questions de compréhension : retrouver l'idée principale, résumer, dire dans ses propres mots, distinguer.
- Questions de réflexion : comparer, analyser, relier entre eux, expliquer, déduire, établir des relations, tirer des conclusions.
- Questions d'évaluation : porter un jugement, critiquer, prendre une décision, argumenter.
- Questions divergentes (créativité) : redéfinir, voir d'une autre façon, trouver le plus grand nombre d'idées possible, faire des hypothèses.

## Quelques conseils

Poser des questions implique d'attendre la réponse.

Les questions augmentent en efficacité quand elles sont suivies de sous-questions, des pistes de réflexion.

Les questions pièges ne sont pas faites pour les pédagogues.

Valorisez les bonnes réponses, mais ne dévalorisez pas les mauvaises. Transformez ces dernières en sujet de discussion.

Gardez le contact visuel avec l'apprenant qui pose une question ou qui y répond. Cela ne vous empêche pas de balayer la classe du regard lorsque la réponse est susceptible d'intéresser la classe.

Evitez les questions tour de table». Cette pratique peut créer de l'anxiété et risque d'apporter des réponses répétitives. De plus, elle ne favorise pas l'attention car chacun prépare sa réponse.

Pour intéresser certains apprenants muets, commencez par utiliser des questions fermées et faciles. Renforcez leurs réponses.

Sensibilisez les apprenants aux aspects positifs du questionnement.

Le questionnement doit se faire dans la confiance et le respect

## Ouvrages consultés

ALYWIN, Ulric. *La différence qui fait la différence*, Montréal, AQPC, 1996, 178 p.

ALYWIN, Ulric. *Petit guide pédagogique*, Montréal, AQPC, 1994, 102 p.

CHAMBERLAND, Gilles et autres. *20 formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995, 176 p.

DEKONINCK, Godelieve. *Le plaisir de questionner en classe de français*, Montréal, Éditions Logiques, 183 p.

GOULET, Jean-Pierre et autres. *Enseigner au collégial*, Montréal, AQJPC, 1995, 417 p.

LANGÉVIN, Louise. *Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage*. Pédagogie collégiale, vol. 4, no 1, pp. 12-14.

PRÉGENT, Richard. *La préparation d'un cours*, Montréal, Édition de l'École Polytechnique, 1990, 274 p.

PROUX, Jean. *Enseigner mieux*, Québec, Cégep de Trois-Rivières, 1993, 340 p.

SAINT-ONGE, Michel. *Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils?*, Montréal, Beauchemin 1992, 106 p.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 474 p.

WAGNER, Marie-Cécile. *Pratique du micro-enseignement*, Bruxelles, Éditions Université de Boeck, 1988, 214 p.

## **Atelier 6 - STYLES D'APPRENTISSAGE**

**Rachel Arseneau-Ferguson**, enseignante de formation et chef de département au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick - Campbellton

*Ouvrant au sein du Ministère de l'enseignement supérieur et du Travail depuis 1981, madame Arseneau-Ferguson a occupé divers postes au Collège communautaire de Campbellton dont, entre autres: enseignante, responsable du programme d'orientation professionnelle de la femme, responsable du programme de transcription médicale, chef des départements Technique de bureau, Service à la personne et Academic Upgrading. À compter de juillet 1997, elle occupera le poste de directrice du Service d'admission collégiale à cette même institution. Femme très active, elle est présentement présidente et propriétaire du Centre Transmed (entreprise de transcription médicale) à Campbellton. C'est sans doute sa vaste expérience de travail qui l'a amenée à développer un atelier de formation sur les styles d'apprentissage.*

### **RESUME DE L'ATELIER:**

Cet atelier présente les concepts importants de l'apprentissage chez les adultes et leur mise en application. La compréhension de votre style d'apprentissage vous permet d'être conscient de vos forces et vos faiblesses face à des situations d'apprentissage dans la vie, dans votre carrière ou dans votre emploi. Après un exercice pratique visant à faire réaliser que chacun apprend à sa façon, madame Arseneau-Ferguson a fait travailler le groupe dans le document ci-inclus. De très bonnes discussions et plusieurs exemples furent amenés par le groupe.

**DOCUMENT DE TRAVAIL:** voir pages suivantes

**I - B**

**I. S. A.**

**INVENTAIRE DU STYLE D'APPRENTISSAGE**

**NOM:** \_\_\_\_\_

**DATE:** \_\_\_\_\_

**INVENTAIRE AUTO-POINTAGE ET  
CAHIER D'INTERPRÉTATION**

## **L'inventaire du style d'apprentissage**

L'inventaire du style d'apprentissage décrit votre façon d'apprendre et comment vous traitez les idées et les situations quotidiennes dans votre vie. Nous soupçonnons tous que les personnes apprennent de manière différente, mais cet inventaire vous aidera à mieux comprendre ce que le style d'apprentissage peut signifier pour vous. Il vous permettra de mieux saisir.

- comment vous faites des choix de carrière
- comment vous solutionnez les problèmes
- comment vous établissez des objectifs
- comment vous gérez les autres
- comment vous traitez les nouvelles situations

---

### **DIRECTIVES**

---

**À la page suivante, nous vous demanderons de compléter 12 phrases. Chacune présente quatre fins possibles. Cotez chacune des fins de phrases selon celle qui caractérise le mieux le mode d'apprentissage que vous utilisez afin d'apprendre quelque chose. Essayez de vous rappeler des situations récentes où vous avez dû apprendre quelque chose de nouveau, peut-être votre emploi. Ensuite, en utilisant l'espace réservé à cette fin, assignez un '4' à la phrase qui caractérise le mieux votre mode d'apprentissage. '1' à celle qui caractérise le moins bien votre style d'apprentissage. Assignez une cote différente à chacune des quatre phrases de chaque ensemble. Deux phrases du même ensemble ne doivent pas avoir la même cote.**

## **EXEMPLE DE PHRASE COMPLÉTÉ:**

0. Lorsque j'apprends:

**4 je suis heureux**

**1 je suis rapide**

**2 je suis logique**

**3 je suis prudent**

## **RAPPELEZ-VOUS:**

**4 = celle qui décrit le mieux**

**3 = en deuxième lieu, celle qui décrit le mieux**

**2 = en troisième lieu, celle qui décrit le mieux**

**1 = celle qui décrit le moins bien votre style**

ET: VOUS COTEZ DE MANIÈRE LATÉRALE ET NON VERTICALE.



### INVENTAIRE DU STYLE D'APPRENTISSAGE

- |                                    |   |   |   |  |
|------------------------------------|---|---|---|--|
| 1. Lorsque j'apprends              | <input type="checkbox"/> j'aime traiter avec mes sentiments         | <input type="checkbox"/> j'aime regarder et écouter                   | <input type="checkbox"/> j'aime penser à des idées                          | <input type="checkbox"/> j'aime faire des choses                   |
| 2. J'apprends le mieux lorsque     | <input type="checkbox"/> je fais confiance à mes pressentiments     | <input type="checkbox"/> j'écoute et surveille attentivement          | <input type="checkbox"/> je me fie à la pensée logique                      | <input type="checkbox"/> je travaille fort pour réussir des choses |
| 3. Lorsque j'apprends              | <input type="checkbox"/> j'ai de forts sentiments et réactions      | <input type="checkbox"/> je suis sage et réservé-e                    | <input type="checkbox"/> j'ai tendance à raisonner les choses               | <input type="checkbox"/> je suis responsable des choses            |
| 4. J'apprends                      | <input type="checkbox"/> sentiment                                  | <input type="checkbox"/> vision                                       | <input type="checkbox"/> pensée   | <input type="checkbox"/> action                                    |
| 5. Lorsque j'apprends              | <input type="checkbox"/> je suis ouvert-e aux nouvelles expériences | <input type="checkbox"/> j'examine toutes les facettes de la question | <input type="checkbox"/> j'aime analyser les choses, les séparer en parties | <input type="checkbox"/> j'aime essayer des choses                 |
| 6. Lorsque j'apprends              | <input type="checkbox"/> je suis une personne intuitive             | <input type="checkbox"/> je suis une personne observante              | <input type="checkbox"/> je suis une personne logique                       | <input type="checkbox"/> je suis une personne active               |
| 7. J'apprends le mieux à partir de | <input type="checkbox"/> relations personnelles                     | <input type="checkbox"/> observations                                 | <input type="checkbox"/> théories rationnelles                              | <input type="checkbox"/> une chance d'essayer et de pratiquer      |
| 8. Lorsque j'apprends              | <input type="checkbox"/> je me sens personnellement impliqué-e      | <input type="checkbox"/> je prends du temps avant d'agir              | <input type="checkbox"/> j'aime les idées et les théories                   | <input type="checkbox"/> j'aime voir les résultats de mon travail  |
| 9. J'apprends le mieux lorsque     | <input type="checkbox"/> je me fie à mes sentiments                 | <input type="checkbox"/> je me fie à mes observations                 | <input type="checkbox"/> je me fie à mes idées                              | <input type="checkbox"/> je peux essayer les choses par moi-même   |
| 10. Lorsque j'apprends             | <input type="checkbox"/> je suis une personne conciliante           | <input type="checkbox"/> je suis une personne réservée                | <input type="checkbox"/> je suis une personne rationnelle                   | <input type="checkbox"/> je suis une personne responsable          |
| 11. Lorsque j'apprends             | <input type="checkbox"/> je m'implique                              | <input type="checkbox"/> j'aime observer                              | <input type="checkbox"/> j'évalue les choses                                | <input type="checkbox"/> j'aime être actif-ve                      |
| 12. J'apprends le mieux lorsque    | <input type="checkbox"/> je suis réceptif-ve et ouvert-e            | <input type="checkbox"/> je suis prudent-e                            | <input type="checkbox"/> j'analyse les idées                                | <input type="checkbox"/> je suis pratique                          |

---

### TOTAL DES POINTAGES DE CHAQUE COLONNE:

colonne 1    colonne 2    colonne 3    colonne 4

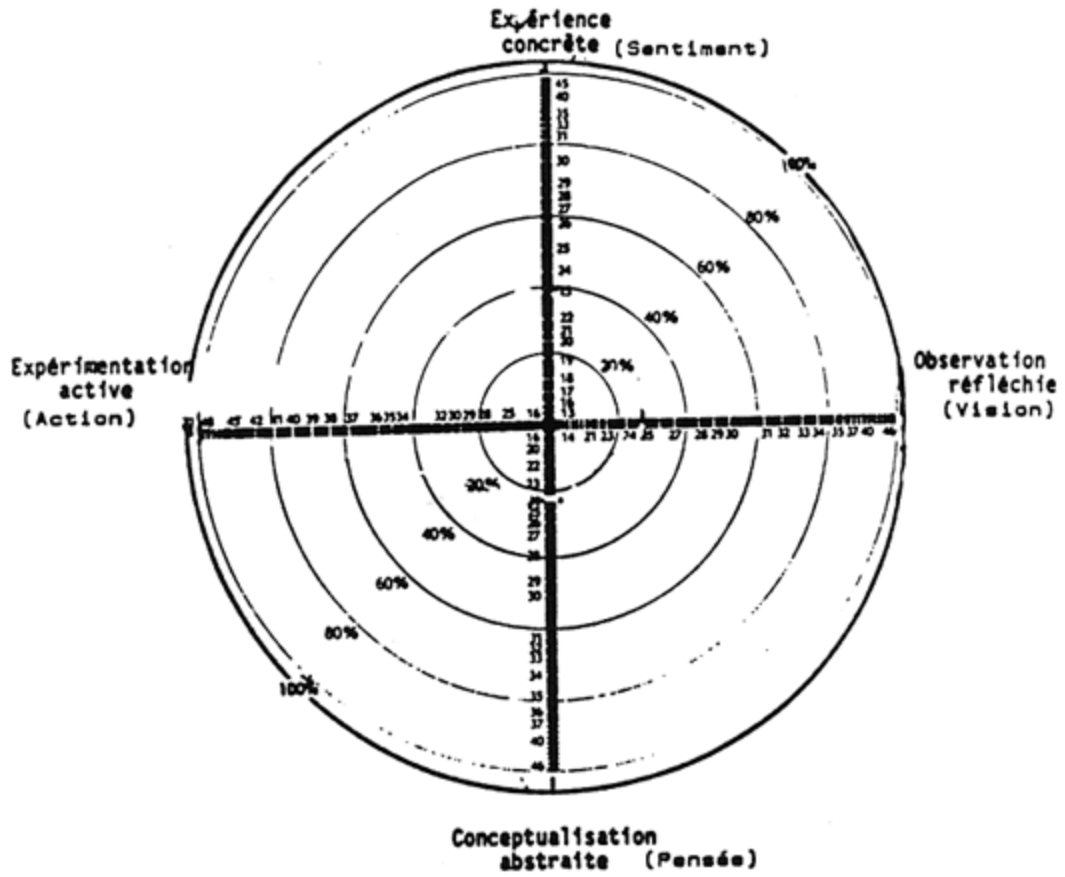
## **LE CYCLE DE L'APPRENTISSAGE**

Les quatre colonnes dont vous venez de faire les totaux représentent les quatre étapes du Cycle de l'apprentissage à partir de l'expérience. Dans ce cycle on retrouve quatre modes d'apprentissage: Expérience concrète (EC), Observation réfléchie (OR), Conceptualisation abstraite (CA) et Expérimentation active (EA). Inscrivez votre pointage total de chaque colonne:

**Colonne 1 (EC):** \_\_\_\_\_ **Colonne 2 (OR):** \_\_\_\_\_

**Colonne 3 (CA):** \_\_\_\_\_ **Colonne 4 (EA):** \_\_\_\_\_

Dans le diagramme à la page huit (8), inscrivez un point sur chacune des lignes afin de correspondre avec vos pointages EC, OR, CA et EA. Reliez ensuite ces points par une ligne de sorte que vous obtenez une forme de cerf-volant. La forme et l'emplacement de ce cerf-volant vous indiqueront les modes d'apprentissage que vous préférez et ceux que vous aimez moins.



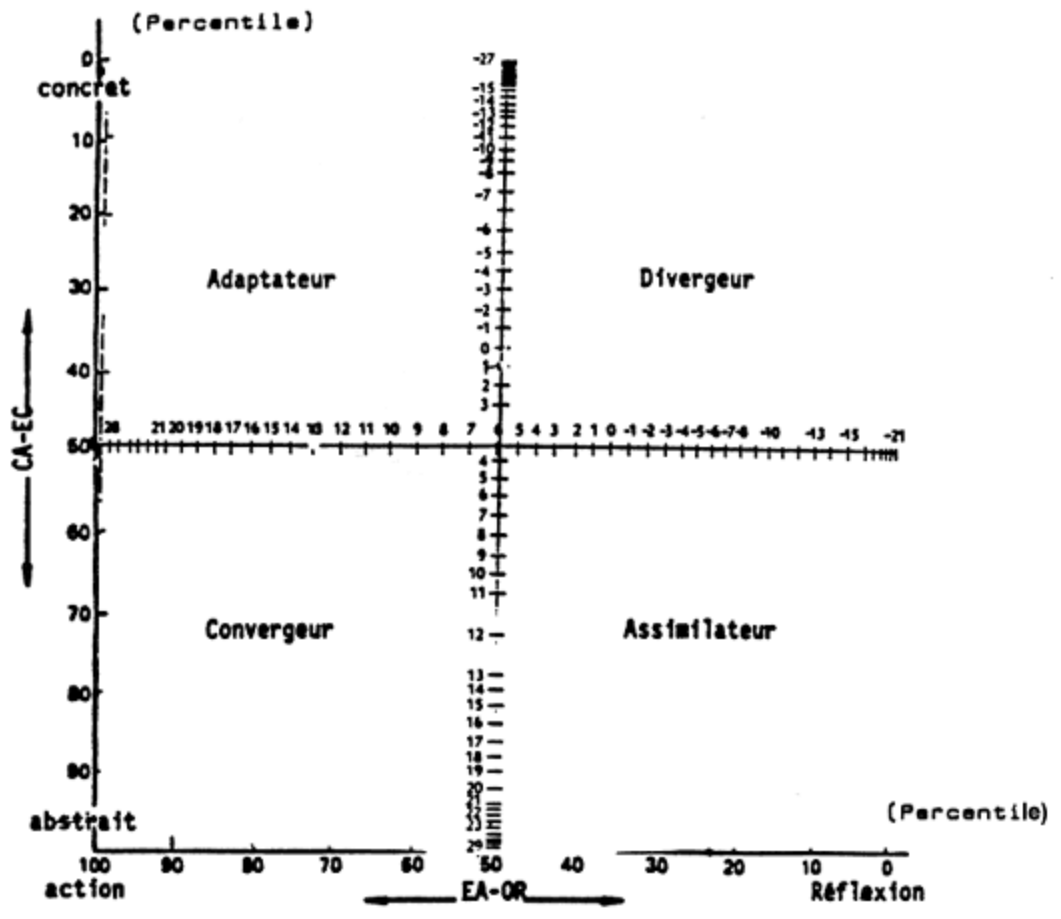
## **DIAGRAMME DES MODES DU STYLE D'APPRENTISSAGE**

Prenez vos pointages pour les quatre modes d'apprentissage, CA, EC, EA, OR énumérés à la page sept (7) et soustrayez comme suit afin d'obtenir vos pointages combinés:

$$\frac{\quad}{\text{CA}} \quad - \quad \frac{\quad}{\text{EC}} \quad = \quad \frac{\quad}{\text{CA-EC}} \quad \frac{\quad}{\text{EA}} \quad - \quad \frac{\quad}{\text{OR}} \quad = \quad \frac{\quad}{\text{EA-OR}}$$

Un pointage positif à l'échelle CA - EC indique que votre pointage est plus abstrait Un pointage négatif à l'échelle CA - EC indique votre pointage est plus concret. De même, un pointage positif ou négatif à l'échelle EA indique que votre pointage est plus actif ou plus réflexif.

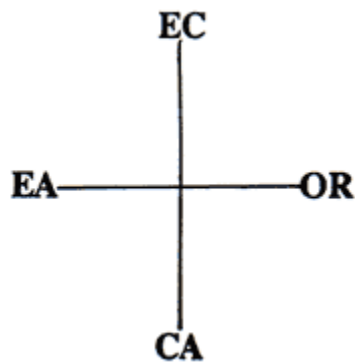
En inscrivant vos deux pointages combinés, CA - EC et EA - OR, sur les deux lignes du diagramme à la page dix (10) et déterminant leur point d'interception ou point de donnée vous pourrez déterminer dans lequel des quatre styles d'apprentissage vous vous retrouvez. Ces quatre quadrants, intitulés Adaptateur, Divergeur, Convergeur et Assimilateur, représentent les quatre styles d'apprentissage dominants.



## II. CONCEPTS DE BASE DE L'APPRENTISSAGE

### A) Modes d'apprentissage

Les modes d'apprentissage sont les suivants:



- EC:**    **Expérience concrète**
- OR:**    **Observation réfléchie**
- CA:**    **Conceptualisation abstraite**
- EA:**    **Expérimentation active**

### **Expérience concrète (EC):**

- apprendre par le sentiment
- apprendre à partir d'expériences spécifiques et concrètes
- apprendre avec d'autres personnes

### **Observation réfléchie (OR):**

- apprendre par la vision et l'écoute
- apprendre par l'observation
- apprendre par la recherche du sens profond des choses
- apprendre en considérant différents points de vue.

### **Conceptualisation abstraite (CA):**

- apprendre par la pensée
- apprendre par l'analyse logique des idées
- apprendre en planifiant de façon systématique
- apprendre de façon individuelle

### **Expérimentation active (EA):**

- apprendre par l'action
- apprendre en faisant bouger les choses
- apprendre en prenant des risques
- apprendre par essais et erreurs.

Il est à noter que tout-e apprenant-e a tendance à favoriser au moins deux modes d'apprentissage. Comme on peut le voir dans le diagramme 1, l'apprenant-e "X" préfère les modes "expérience concrète" et "observation réfléchie" dans une situation d'apprentissage.

Les apprenant-e-s dont le pointage se rapproche de l'axe d'intersection favorisent les quatre (4) modes d'apprentissage comme c'est le cas de "Y" dans le diagramme 2, alors que le pointage se retrouve à un point donné à l'intérieur du cercle.

Diagramme 1

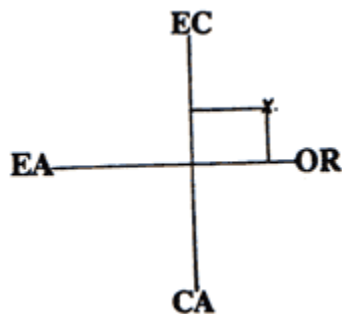
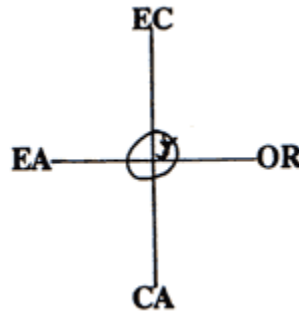


Diagramme 2



## **B) Styles d'apprentissage**

Les quatre styles d'apprentissage, dont chacun regroupe deux modes d'apprentissage particuliers, sont les suivants:

1. convergeur: conceptualisation abstraite (CA) / expérimentation active (EA)
2. divergeur: expérience concrète (EC) / observation réfléchie (OR)
3. assimilateur: conceptualisation abstraite (CA) / observation réfléchie (OR)
4. adaptateur: expérience concrète (EC) / expérimentation active (EA)



### **1) CONVERGEUR:**

Les personnes démontrant ce style d'apprentissage excellent dans la découverte d'utilisations pratiques pour les idées et les théories. Si c'est votre style d'apprentissage préféré, vous avez l'habileté de solutionner les problèmes et de prendre des décisions fondées sur la découverte de solutions aux questions sociales et interpersonnelles. Ces habiletés d'apprentissage sont importantes si l'on veut être efficace dans des carrières de spécialistes, de gestionnaires et de technologues.

### **2) DIVERGEUR:**

Les personnes composant avec ce style d'apprentissage excellent dans la vision de situations concrètes selon plusieurs points de vue. Leur approche face à des situations est d'observer plutôt que de prendre action. Si c'est votre style, vous pourriez aimer les situations qui exigent la génération d'une vaste gamme d'idées, telle une session de remue-méninges. Vous avez probablement de vastes intérêts culturels et aimez recueillir l'information et interagir avec les gens. Une imagination fertile et un penchant marqué pour les sentiments sont prédominants et nécessaires dans les arts, le divertissement et les carrières de services.

### **3) ASSIMILATEUR:**

Les personnes détenant ce style d'apprentissage excellent lorsqu'il s'agit de comprendre une vaste gamme d'information et de placer le tout en une forme concise et logique. Si c'est votre style dominant, vous êtes probablement moins axé-e sur les personnes et plus intéressé-e aux idées abstraites et aux concepts. Habituellement, les personnes détenant ce style d'apprentissage trouvent qu'il est plus important qu'une théorie ait une profondeur logique que une valeur pratique. Ce style d'apprentissage est important pour être efficace dans des carrières touchant l'information et les sciences.

### **4) ADAPTATEUR:**

Les personnes démontrant ce style d'apprentissage possèdent l'habileté d'apprendre principalement à partir d'une expérience concrète. Si c'est votre style, vous aimez probablement mener à bien des plans et vous impliquer dans des expériences nouvelles et offrant des défis. Vous aurez peut-être tendance à agir par 'instinct' plutôt que par analyse logique. Dans la solution de problèmes, vous pouvez vous fier davantage aux personnes pour l'information que sur votre propre analyse technique. Ce style d'apprentissage est important pour être efficace dans des carrières axées sur l'action telles la commercialisation ou les ventes.

---

**REVOIR LA CARTE DE CARRIERE CI-DESSOUS, VOIR COMMENT VOTRE  
STYLE D'APPRENTISSAGE CONVIENT A VOTRE TRAVAIL**

---

**EXPERIENCE CONCRETE**

ADAPTATEUR

CARRIERES DANS DES  
ORGANISMES

**Domaines:**

Gestion  
Administration publique  
Administration scolaire  
Banquaire

**Postes:**

Comptable  
Directeur/superviseur  
Administrateur

CARRIERES DANS LES AFFAIRES ET  
LA PROMOTION

**Domaines:**

Marketing  
Gouvernement  
Affaires  
Vente au détail

**Postes:**

Vendeur/détaillant  
Politicien  
Spécialiste en relations  
publiques  
Directeur général

EXPERIMENTATION ACTIVE

DIVERGEUR

CARRIERES DANS LES ARTS ET  
SPECTACLES

**Domaines:**

Littérature  
Théâtre  
Télévision  
Journalisme

**Postes:**

Acteur/actrice  
Athlète  
Artiste  
Musicien  
Concepteur

CARRIERES DANS DES ORGANISMES  
DE SERVICES

**Domaines:**

Travail  
social  
Psychologie  
Police  
Infirmière

**Postes:**

Conseiller/thérapeute  
Travailleur social  
Directeur du personnel  
Planificateur Consultant de gestion

OBSERVATION RÉFLÉCHIE

## CONVERGEUR

### CARRIERES DE SPECIALISTES

#### **Domaines:**

Mines  
Fermes  
Fôrets  
Sciences économiques

#### **Postes:**

Ingénieur civil  
Ingénieur an chimie  
Superviseur de production

### CARRIERES EN TECHNOLOGIE

#### **Domaines:**

Ingénierie  
Médecine  
Science de l'informatique  
Science physique

#### **Postes:**

Physicien  
Ingénieur  
Programmeur/ordinateur  
Technicien en médecine  
Savant-science appliquée  
Vendeur industriel  
Directeur

## ASSIMILATEUR

### CARRIERES EN INFORMATION

#### **Domaines:**

Education  
Ministère/clergé  
Sociologie  
Droit

#### **Postes:**

Enseignant  
Ecrivain  
Libraire  
Ministre/clergé  
Professeur

### CARRIERES EN SCIENCES

#### **Domaines:**

Mathématique  
Science physique  
Biologie

#### **Postes:**

Planificateur  
Savant-recherche  
Physicien académique  
Chercheur  
Financier

## **Atelier 7 - FAIRE FACE AUX COMPORTEMENTS DIFFICILES**

### **Atelier 8 - RÉOLUTION DE CONFLITS**

**Joanne LeBlanc**, experte-conseil

*Joanne LeBlanc est directrice générale et experte-conseil pour la firme Pro-Résultats Inc. située à Moncton, Nouveau-Brunswick. Elle détient un B.A. de l'Université de Moncton et un Certificat en Travail Social de St-Thomas University. Madame LeBlanc possède plus de 25 ans d'expérience en formation et counseling dans les secteurs publics et privés. Elle a été travailleuse sociale, agents de formation et perfectionnement, et directrice de la formation du personnel avec deux ministères du gouvernement du Nouveau-Brunswick. Elle est présentement responsable de la conception et de la livraison de programmes de formation dans les domaines de la gestion, la communication, la planification et le travail d'équipe.*

### **RÉSUMÉ DES ATELIERS:**

#### ***Faire face aux comportements difficiles :***

Une attitude est une façon de penser tandis qu'un comportement est ce que l'on observe chez l'autre : ses actions, agissements et réactions. Par conséquent, il faut viser à changer les comportements problématiques et non pas les attitudes. Pour modifier un comportement problématique, il faut apprendre à l'identifier en le décrivant dans le temps et l'action de la manière la plus objective et descriptive possible. Ce que l'on peut observer chez l'autre représente environ 10% du comportement humain, l'autre 90% qui reste caché étant le bagage d'expériences et de vécu de la personne sans compter les interprétations et les suppositions prêtées aux événements et qui influencent grandement les comportements. Ceci étant l'essentiel du message, madame LeBlanc passe ensuite en revue les différents styles de comportement, suggère une méthode d'intervention : "*la méthode démonstrative*" et termine avec un éventail des types de comportement. Nous pouvons retrouver les détails concernant ces trois derniers points dans le document de travail ci-joint.

#### ***Résolution de conflits :***

Un conflit est le résultat de différences et non pas la cause de ces différences. Les conflits peuvent être provoqués par des différences d'intérêts, de désirs, de valeurs ou par la rareté de certaines ressources. Cet atelier avait pour objectifs : 1) d'analyser les facteurs d'une situation conflictuelle, 2) d'examiner notre façon actuelle de percevoir et gérer les conflits, 3) de développer des habiletés permettant de surmonter les communications défensives, 4) de présenter des stratégies pratiques de résolution de conflits et 5) d'être en mesure de confronter la colère et les remarques hostiles d'une manière constructive. C'est à l'aide d'exercices pratiques et de différents questionnaires que ces objectifs ont été atteints et ces feuilles de travail sont incluses dans le document ci-joint.

**DOCUMENTS DE TRAVAIL:** voir pages suivantes

**FAIRE FACE AUX  
COMPORTEMENTS DIFFICILES**

**Présenté par: Pro-Résultats Inc.**

## **OBJECTIFS**

- ANALYSER POURQUOI NOUS RÉAGISSONS DE TELLES MANIÈRES FACE À CERTAINS COMPORTEMENTS.
- DEVELOPPER DES HABILITÉS ET DES STRATÉGIES PERMETTANT DE FAIRE FACE À DES TYPES DIFFICILES.
- ÊTRE EN MESURE DE CONFRONTER DES COMPORTEMENTS DIFFICILES D'UNE MANIÈRE CONSTRUCTIVE.

## LA MÉTHODE DÉMONSTRATIVE DÉCRIRE

### **ATTITUDE RECOMMANDÉE      ATTITUDE DÉCONSEILLÉE**

D1	Décrire objectivement le comportement de l'autre personne	Décrire sa réaction affective
D2	Utiliser des termes concrets	Utiliser des termes vagues et abstraits
D3	Décrire avec précision l'endroit, l'heure et la fréquence de l'action	Généraliser, employer l'expression "tout le temps".
D4	Décrire l'action, et non "l'intention"	Prêter des intentions, les buts de l'autre.

## EXPRIMER SES SENTIMENTS

E1	Exprimer ses sentiments	Nier ses sentiments
E2	Garder son calme	Donner libre cours à ses émotions
E3	Décrire ses sentiments de manière positive, les rattacher au but poursuivi	Décrire ses sentiments de manière négative, attaquer l'autre personne la rabaisser
E4	S'en prendre au comportement même et non à la personne.	S'attaquer à l'ensemble de la personnalité de l'autre.

## SPÉCIFIER

	<b>ATTITUDE RECOMMANDÉE</b>	<b>ATTITUDE DÉCONSEILLÉE</b>
S1	Demander catégoriquement à la personne de modifier son comportement	Suggérer simplement que vous aimeriez un changement de comportement
S2	Réclamer un changement modeste	Demander un changement trop radical
S3	Réclamer seulement un ou deux changements à la fois	Exiger de trop nombreux changements
S4	Préciser les actions concrètes qui doivent cesser et celles qui doivent être accomplies	Réclamer des changements sur de vagues points ou attributs
S5	Se demander si l'autre personne peut satisfaire à votre demande sans accuser trop de pertes	Ne pas tenir compte des besoins de l'autre personne
S6	Préciser, s'il y a lieu, le changement personnel que vous êtes prêt à apporter.	Considérer que seule l'autre personne doit changer.

## CONSÉQUENCES

C1	Décrire les conséquences en termes explicites	Être gêné de parler de récompenses et de punition
C2	Accorder une récompense réelle lorsque le changement voulu est apporté	N'offrir que des sanctions si le changement voulu n'est pas apporté.
C3	Choisir une récompense souhaitable et gratifiante pour l'autre personne	Choisir une récompense qui fait surtout votre affaire



## CONSEQUENCES

### **ATTITUDES RECOMMANDÉE    ATTITUDE DÉCONSEILLÉE**

C4	Choisir une récompense assez intéressante pour susciter un nouveau comportement	Promettre une récompense qu'on ne peut donner ou qu'on n'a pas l'intention d'accorder
C5	Choisir une punition proportionnelle à la gravité de la faute	Faire des menaces exagérées
C6	Choisir une punition que vous avez réellement l'intention de mettre à exécution.	Faire des menaces non réalistes ou préjudiciables pour soi-même.

Source: Asserting Yourself, Sharon Anthony Bower et Gordon H. Bower

## **LE CHAR D'ASSAUT**

### **A. SON COMPORTEMENT**

- Charge, attaque ouvertement, attaque en accusant
- Voit dans ses victimes des êtres inférieurs
- Possède un pouvoir immense en situation inter-personnelle
- Son comportement provoque: confusion, fuite ou sentiment d'impuissance, de frustration

### **B. COMPRENDRE LE COMPORTEMENT**

- Un fort besoin de prouver son droit à lui-même ainsi qu'à autrui
- La certitude ancrée de ce qu'autrui doit faire
- La valorisation de l'agressivité et de la suffisance
- Une attente d'un comportement de fuite ou d'évitement chez autrui

### **C. L'ADAPTATION**

- a) Laissez-lui le temps de se calmer.
- b) Ne vous embarrassez pas de formules de politesse.
- c) Captez son attention en l'appelant par son nom.
- d) Faites-le asseoir.
- e) Parlez en votre propre nom: - A mon avis...
- f) Évitez l'affrontement: ne le coupez pas.
- g) Soyez disposé à vous montrer amical; tenez la tête à un tyran, il vous offrira son amitié.

## **LE SOURNOIS**

### **A. SON COMPORTEMENT**

- Reste toujours à couvert.
- Tire à l'aveuglette.
- Se sert de sous-entendus, de coups de griffe, de taquineries malveillantes.

### **B. COMPRENDRE SON COMPORTEMENT**

- Comme le char d'assaut, la certitude de ce que l'autre doit faire et penser.
- Des attentes irréalistes à l'égard des autres.
- Un maxime: dévaloriser et retourner en ridicule pour renforcer son sentiment de contrôle.
- Préférence pour l'attaque sournoise.

### **C. L'ADAPTATION**

- a) Amenez-le à découvert.
  - Vous vous moquez de moi ?
  - Dois-je comprendre que vous n'êtes pas d'accord ?
- b) Appelez-en au groupe.
  - D'autres sont-ils/elles du même avis ?
- c) Solutionnez le problème.
  - Réservez du temps à la résolution du problème
  - Cela neutralisera le sournois.

## **L'EXPLOSEUR**

### **A. SON COMPORTEMENT**

- Pique des crises, tout en étant adulte.
- Explose souvent lors de discussions de prime abord amicales et rationnelles.

### **B. COMPRENDRE SON COMPORTEMENT**

- Une réponse soudaine, quasi-automatique.
- D'abord l'emportement, puis les blâmes et les soupçons.
- Une maîtrise de soi moindre que le char d'assaut ou le sournois.
- Un tempérament hyperémotif.
- C'est un moyen d'assurer son pouvoir comme lorsqu'il/elle était enfant.

### **C. L'ADAPTATION**

a) Laissez-lui le temps de se calmer, de se ressaisir.

- Captez son attention
- Au besoin, levez-vous et dites son nom.

b) Prenez-le au sérieux.

- Dès que vous aurez son attention, dites: - Je vois que vous y accordez autant d'importance que moi. Je suis prête à en discuter, mais pas comme ça.

c) Interrompez l'interaction.

- Prenez du temps pour vous calmer. Autant que possible, poursuivez la discussion en privé.

## **L'ETERNEL PLAIGNANT**

### **A. SON COMPORTEMENT**

- S'assied habituellement parce qu'il sait que ce sera long.
- Enchaîne les phrases avec des "et" et des "mais".
- Ne provoque pas la peur.
- Trouve à redire sur tout.

### **B. COMPRENDRE SON COMPORTEMENT**

Il-elle se voit comme: impuissant-e normatif-ve et parfait-e.

- a) Impuissant-e: Est convaincu-e que ce qui lui arrive est la faute de l'autre.
- b) Normatif-ve: Trouve qu'on abuse de lui/elle; a son idée sur la façon dont il faut faire les choses.
- c) Parfait-e: Se plaindre lui permet de paraître irréprochable, innocent-e et moralement parfait-e, du moins à ses yeux. Il est important de renforcer sa croyance non-responsabilité.

### **C. L'ADAPTATION**

- a) Sachez écouter: L'écoute lui permet de donner libre cours à ses sentiments. Être entendu peut soulager son sentiment de rejet et d'impuissance.
- b) Reconnaissez-le.
  - Résumez ce que vous pensez être ses principales plaintes.
- c) Interrompez-le.
  - Interrompre le plaignant avec courtoisie mais fermeté.
- d) Précisez les faits.
  - Il/elle se sert de "toujours" et "jamais", Mettez-lui les faits sous les yeux.
- e) Marquez votre désaccord.
  - Si vous avouez que vous êtes fautif, vous renforcez sa certitude d'être irréprochable.

## **LE DÉFAITISTE**

### **A. SON COMPORTEMENT**

- Bloque la situation par des "ça ne marchera pas", "ce n'est pas la peine", "on a essayé ça déjà", etc.
- Habituellement procède à un négativisme très convaincu et dérange le groupe centré sur la table.

### **B. COMPRENDRE SON COMPORTEMENT**

- La conviction que sa destinée lui échappe comme le plaignant.
- L'incapacité de surmonter la plus petite déception sur le plan humain.
- La croyance dans ses forces paralysantes. (son blocage n'est pas intentionnel)

### **C. L'ADAPTATION**

- N'entrez pas dans le jeu.
- Affichez un optimisme réaliste -Je crois malgré tout...
- Ne discutez pas; n'essayez pas de le /la persuader qu'il/elle a tort
- Gardez-vous des solutions prématurées. Le défaitiste en profiterait pour les torpiller.
- Anticipez collectivement le pire.
- Disposez-vous à agir seul-e -" Je vais le faire moi-même. Si quelqu'un veut m'aider, j'en serais très heureux-se".

# **RÉSOLUTION DE CONFLITS**

**Présenté par: pro-Résultats Inc.**

## **OBJECTIFS**

- **ANALYSER LES FACTEURS CLÉS D'UNE SITUATION CONFLICTUELLE.**
- **EXAMINER NOTRE FAÇON ACTUELLE DE PERCEVOIR ET GÉRER LES CONFLITS.**
- **PRÉSENTER DES STRATÉGIES PRATIQUES DE RÉOLUTION DE CONFLITS.**



## ***CONFLITS***

### **DEFINITION**

UN CONFLIT EST LE **RÉSULTAT** DE DIFFÉRENCES ET NON PAS LA **CAUSE** DE CES DIFFÉRENCES.

LES CONFLITS PEUVENT ÊTRE PROVOQUÉS PAR DES DIFFÉRENCES D'INTÉRÊTS, DE DÉSIRES, DE VALEURS OU PAR LA RARETÉ DE CERTAINES RESSOURCES.

## ***PHRASES À COMPLÉTER SUR LES SENTIMENTS PERSONNELS***

---

Lisez chacune des phrases suivantes et complétez-les en écrivant la première pensée qui vous vient à l'esprit.

1. A l'heure actuelle, la source de conflits la plus importante au sein de ma famille est:

---

2. A l'heure actuelle, la source de conflits la plus importante dans mon milieu de travail est:

---

---

3. Ma vie serait agitée par moins de conflits si:

---

---

4. Les probabilités que je participe à une dispute seront plus fortes si:

---

---

5. Les conflits sur lesquels j'ai le plus de contrôle sont:

---

---

## ***STRATÉGIES DE RÉOLUTION DES CONFLITS***

**RAPPORT DE FORCE**

**NÉGOCIATION**

| \_\_\_\_\_ |

**FUITE**

**DESAMORÇAGE**

| \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_ |

**CONFRONTATION**

**FUITE** - Évitez les situations conflictuelles ou évitez certains types de conflit. Les personnes qui ont recours à cette stratégie refoulent leurs réactions émotives, ont le regard fuyant ou fuient carrément les lieux.

Ces personnes ne peuvent faire face à ces situations d'une manière efficace et n'ont pas les aptitudes voulues pour entreprendre des négociations utiles. Habituellement, cette stratégie ne procure pas un haut degré de satisfaction.

**DESAMORÇAGE** - Il s'agit essentiellement d'une stratégie visant à remettre à plus tard, à refroidir les ardeurs ou à diluer le problème de manière que toute tentative de confrontation devienne improbable. Par exemple, a) résoudre des points d'importance secondaire tout en évitant ou en remettant la discussion des problèmes principaux; b) remettre une confrontation à plus tard, à un moment plus propice; c) éviter d'aborder les points saillants sous-jacents au conflit. Cette stratégie a habituellement pour résultat d'entraîner l'insatisfaction de la personne qui l'utilise, suscite de l'angoisse au sujet de l'avenir et sème le doute.

**CONFRONTATION** - Suppose une confrontation réelle des problèmes et des points de vue divergents.

**RAPPORT DE FORCE** - Cette stratégie comprend: a) l'utilisation de la force physique (un coup de poing sur le nez, une guerre); b) la corruption (versements de sommes d'argent, octroi de faveurs); c) l'administration de punitions (chantage amoureux, chantage d'influence ou chantage monétaire). Si on se place du côté de la partie qui remporte le conflit, cette stratégie est très efficace. Elle gagne, l'autre perd. Toutefois, pour le perdant, le conflit réel ne fait que commencer.

**NÉGOCIATION** - Contrairement à la stratégie du rapport de force, dans ce cas, les deux parties peuvent gagner. Le but de la négociation consiste à résoudre le conflit par l'intermédiaire d'un compromis ou d'une solution qui soit mutuellement acceptable par toutes les parties impliquées dans le conflit.

### **TECHNIQUES DE NÉGOCIATIONS -**

1. **Initiation:** efficacité dans la façon d'aborder la confrontation.
2. **Diagnostic:** capacité d'établir la nature du conflit.
3. **Écoute:** capacité d'écouter le point de vue de l'autre partie.
4. **Résolution de problèmes:** utilisation du processus de résolution des problèmes afin d'en venir à un consensus.

## **COMMENT RÉAGIR AUX COMMUNICATIONS DÉFENSIVES**

1. FAITES UNE PARAPHRASE DU MESSAGE QUE VOUS AVEZ COMPRIS.
2. VÉRIFIEZ VOS SUPPOSITIONS AVANT DE RÉAGIR.
3. DEMANDEZ A LA PERSONNE DE CLARIFIER.
4. EXPRIMEZ VOTRE POINT DE VUE. DITES "JE" PENSE, CROIS, ETC.

### **A FAIRE POUR NE PAS PROVOQUER DES RÉACTIONS DÉFENSIVES**

1. PARLEZ DU PROBLÈME ET NON PAS DE LA PERSONNE.
2. FAITES APPEL AU BUT COMMUN - N'ESSAYEZ PAS DE CONTRÔLER.
3. NE SOYEZ PAS CONTENT SEULEMENT DE RÉAGIR - RÉPONDEZ À LA PERSONNE.
4. PARLEZ DE COMPORTEMENTS VISIBLES - ÉVITEZ LES JUGEMENTS.

## **QUESTIONNAIRE SUR LA FAÇON D 'ABORDER LES CONFLITS**

Marc Robert

Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Directives: Ne choisissez qu'un seul contexte afin de répondre aux quinze questions (p. ex., conflits reliés au travail, conflits familiaux ou conflits sociaux) et ayez toujours ce contexte à l'esprit lorsque vous répondez.

Pour chaque question, vous devez répartir dix points entre les différentes réponses qui vous sont proposées.

Exemple: Habituellement, lorsque des personnes qui sont placées sous mon autorité entrent en conflit personnel:

j'interviens afin de régler le litige	je convoque une réunion pour parler du problème	j'offre mon aide	je ne tiens pas compte du problème
___ 3 ___	___ 6 ___	___ 1 ___	___ 0 ___

Assurez-vous bien que pour chaque question, le total des points est bien 10.

1. Lorsqu'une personne que j'aime bien fait preuve d'une hostilité ouverte à mon égard (c'est-à-dire m'engueule, me menace, ou abuse de moi, etc.) j'ai tendance à:

réagir de façon hostile	essayer de persuader cette personne d'abandonner son comportement hostile	à rester et à m'en aller écouter ses propos le plus longtemps possible	à m'en aller
_____	_____	_____	_____

2. Lorsque quelqu'un qui a Peu d'importance pour moi fait preuve d'une hostilité ouverte à mon égard (c'est-à-dire se montre grossier, me menace ou abuse de moi, etc.) j'ai tendance à:

réagir de façon hostile	essayer de persuader cette personne d'abandonner son comportement hostile	à rester et à écouter ses propos le plus longtemps possible	à m'en aller
_____	_____	_____	_____

3. Lorsque j'observe des personnes qui manifestent de la colère et de l'hostilité, qui profèrent des menaces et émettent des opinions extrêmes, j'ai tendance à:

m'en mêler et à prendre position	tenter d'agir comme médiateur	observer ce qui va se produire	m'en aller aussi vite que possible
_____	_____	_____	_____

4. Lorsque je me rends compte qu'une autre personne tente de combler ses besoins à mes dépens, je:

suis prêt à faire n'importe quoi pour changer cette personne	me fie à mon sens de la persuasion et aux "faits" pour changer cette personne	travaille fort afin de changer ma relation avec cette personne	accepte la situation telle qu'elle est
_____	_____	_____	_____

5. Lorsque je suis mêlé à une dispute avec une autre personne, j'essaie généralement:

d'amener cette personne à voir le problème à ma façon	d'analyser les problèmes qui nous opposent aussi logiquement que possible	de chercher un compromis acceptable	de laisser le temps arranger les choses
_____	_____	_____	_____

6. La qualité à laquelle j'accorde le plus d'importance dans la résolution des conflits est:

la force émotive et la sécurité	l'intelligence	l'amour et l'ouverture d'esprit	la patience
_____	_____	_____	_____

7. À la suite d'une dispute grave avec quelqu'un que j'aime beaucoup:

j'ai un fort désir de reprendre la discussion et de régler le problème à ma manière	je veux reprendre la discussion et régler le problème, quelle que soient les concessions	je m'en fais beaucoup mais je ne désire pas reprendre la discussion	je laisse aller les choses et je ne désire pas reprendre la discussion
_____	_____	_____	_____

8. Lorsque je m'aperçois qu'un conflit grave couve entre deux personnes que j'aime bien, j'ai tendance à:

exprimer ma déception de voir ces événements se produire	tenter de les persuader de résoudre le conflit qui les oppose	les observer afin les de voir ce qui se produira	quitter les lieux
_____	_____	_____	_____

9. Lorsque je m'aperçois qu'un conflit grave couve entre deux personnes auxquelles je n'attache que relativement peu d'importance, j'ai tendance à:

exprimer ma déception de voir ces événements se produire	tenter de les persuader de résoudre le conflit qui les oppose	les observer afin de voir ce qui se produira	quitter les lieux
_____	_____	_____	_____



10. La plupart des gens que je connais considèrent que, confronté à un conflit ou à une situation contrariante:

je fais mon possible  
pour m'en sortir

j'essaie de résoudre  
le conflit avec un  
esprit de  
collaboration

je suis une personne  
souple et que  
j'adopte aussitôt une  
position  
conciliatrice ou  
modérée

j'évite habituelle le  
conflit

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Lorsque je communique avec une personne avec qui je suis en conflit grave:

j'essaie de la  
dominer par mon  
éloquence

je parle un peu plus  
que je n'écoute

je suis un auditeur  
actif (lisant entre les  
lignes et cherchant  
les sentiments  
derrière les mots)

je suis un aditeur  
passif (toujours  
d'accord et toujours  
à s'excuser)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Lorsque je suis mêlé à un conflit désagréable:

j'ai recours à  
l'humour afin  
d'apaiser l'autre

je lance  
occasionnellement  
une pointe ou une  
blague sur la  
situation ou sur cette  
relation

je garde mes mots  
d'esprit pour moi

je ne suis pas  
d'humeur à me livrer  
à des plaisanteries

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Lorsque quelqu'un a un comportement qui m'agace (fumer dans une aire réservée aux non-fumeurs, passer devant moi dans une file d'attente), j'ai tendance à communiquer avec cette personne en:

insistant pour qu'elle me regarde dans les yeux	le regardant dans les yeux et en maintenant ce contact visuel	maintenant un contact visuel intermittent	évitant tout contact visuel direct
_____	_____	_____	_____

14.

en me tenant près d'elle et en la touchant	en faisant des gestes pour illustrer mes propos	en me tenant près d'elle sans la toucher	en me tenant loin sans faire de gestes
_____	_____	_____	_____

15.

en utilisant un langage direct, une voix forte et en lui demandant d'arrêter immédiatement	en essayant de la persuader	en lui parlant poliment et en lui expliquant mes sentiments	en ne disant et en ne faisant rien
_____	_____	_____	_____

## ***CORRIGÉ DU QUESTIONNAIRE SUR LA FAÇON D'ABORDER LES CONFLITS***

Directives: Lorsque vous avez répondu aux quinze questions, additionnez le nombre de points accordés pour chaque colonne. Vous obtiendrez ainsi quatre totaux. Reportez ces totaux dans les espaces prévus à cet effet ci-dessous.

**Totaux:**

\_\_\_\_\_   
 Colonne 1

\_\_\_\_\_   
 Colonne 2

\_\_\_\_\_   
 Colonne 3

\_\_\_\_\_   
 Colonne 4

Reportez ensuite vos totaux sur le graphique ci-après.

	1	2	3	4
150 total de points				
125				
100				
75				
50				
25				
0				

**QUESTIONNAIRE SUR LA FAÇON D'ABORDER LES CONFLITS DOCUMENT  
D'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

**COLONNE 1.**

**Attitude agressive et belliqueuse.** Un pointage élevé dans cette colonne indique une tendance à "prendre le taureau par les cornes" et un besoin impérieux de contrôler les situations et les gens. Les personnes sont souvent directives et ont tendance à porter des jugements.

**COLONNE 2.**

**Attitude persuasive et assurée.** Un total élevé dans cette colonne indique une tendance à tenir à son point de vue sans se montrer arrogant, une méthode active d'aborder les conflits et une volonté de collaborer. Les personnes qui font preuve de cette attitude dépendent largement de leur talent oratoire.

**COLONNE 3.**

**Attitude observatrice et introspective.** Un total élevé dans cette colonne indique une tendance à observer les autres et à se livrer à des analyses personnelles en réaction aux situations conflictuelles et démontre également un besoin d'adopter un comportement de "personne à l'écoute" et dispensant des conseils. Les personnes qui font preuve de cette attitude sont probablement des personnes très coopératives, voir conciliantes.

**COLONNE 4.**

**Attitude fuyante et réactive.** Un total élevé dans cette colonne indique une tendance à la passivité ou au repli sur soi dans les situations conflictuelles et démontre un besoin d'éviter la confrontation. Les personnes qui font preuve de cette attitude sont habituellement tolérantes et patientes et étouffent souvent les sentiments violents qu'elles éprouvent.

Maintenant, additionnez les totaux des colonnes 1 et 2 et ceux des colonnes 3 et 4.

Résultat

Colonne 1 + colonne 2 = \_\_\_\_\_ A

Colonne 3 + colonne 4 = \_\_\_\_\_ B

Si le résultat **A** est beaucoup plus élevé que le résultat **B** (25 points ou plus), le candidat a tendance à faire preuve d'une attitude agressive et assurée lorsqu'il aborde un conflit. Si le résultat B est beaucoup plus haut, le candidat utilisera de préférence une méthode plus conciliatrice.

Ces interprétations vous éclairent-elles ? Semblent-elles vous convenir ? Croyez-vous que des changements seraient souhaitables ? Écrivez vos commentaires ci-après.

---

---

---

---

## ***STRATÉGIES DE COMMUNICATION EN CAS DE CONFLIT***

1. S'ABSTENIR DE PORTER DES JUGEMENTS
2. NE S'OCCUPER QUE DU COMPORTEMENT ACTUEL
3. ÊTRE ATTENTIF À LA "MUSIQUE"
4. TOUJOURS PARLER À LA PREMIÈRE PERSONNE
5. FAIRE PREUVE DE FRANCHISE STRATÉGIQUE
6. CHOISIR SES MOTS AVEC PRUDENCE
7. AUTORISER L'AUTRE PERSONNE À NE PAS DÉVOILER SES SECRETS
8. REFORMULER OU PARAPHRASER CE QUE L'ON A ENTENDU
9. UTILISER LES TECHNIQUES DE REFLECTION OU D'ÉCOUTE ACTIVE
10. FAIRE ATTENTION AUX QUESTIONS
11. UTILISER LE POUVOIR DES MOMENTS DE SILENCE
12. NE PAS CRAINDRE DE DIRE À L'AUTRE QU'IL A PEUT-ÊTRE RAISON
13. ÉVITER D'INTERPRÉTER LES MOTIVATIONS DE L'AUTRE PERSONNE
14. NE JAMAIS DONNER DE CONSEIL

## ***RECETTE MAGIQUE***

### **COOPERATION AU CHOCOLAT**

1 tasse de connaissance de soi

1 tasse d'auto-contrôle (sentiments et comportement)

2 tasses de communication efficace au chocolat y compris les ingrédients suivants:

1/2 tasse d'écoute active / empathique

1/2 tasse d'affirmation

1/2 tasse de rétroaction (contenu et sentiments)

1/2 tasse de " JE " au lieu de " TU

Généreusement assaisonnez le tout avec:

1 c. à table d'ouverture d'esprit

1 c. à table d'attitude positive

Mélangez le tout et cuire au four à 350 jusqu'à consistance désirée. Si les ingrédients se mélangent bien, le conflit dégonflera et vous aurez de la coopération au chocolat à déguster.

Bonne Chance !  
Joanne LeBlanc  
Pro-Résultats Inc.

**BRISER LE CERCLE VICIEUX DES CONFLITS**

## **Atelier 9- COMMUNICATION INTERPERSONNELLE EN ÉDUCATION**

**Rose-Mai Landry**, conseillère en orientation et professeurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton

*Rose-Mai Landry est originaire de Caraquet, Nouveau-Brunswick où elle y fit ses études secondaires. En 1984, elle obtenait un Baccalauréat en service sociale de l'Université de Moncton et en 1987, une Maîtrise en Éducation (mention orientation) de la même institution. Depuis la fin de ses études, elle demeure à Moncton, Nouveau-Brunswick et a à son actif différentes expériences de travail : travailleuse sociale pour le Ministère de la Santé et des Services communautaires du Nouveau-Brunswick, conseillère en orientation au conseil scolaire 39 de Richibouctou, conseillère en orientation et enseignante au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick - Dieppe. Et depuis août 1991, madame Landry cumule deux fonctions elle est professeure des cours de communication interpersonnelle et d'animation de groupe à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Moncton d'une part et conseillère en relation d'aide et animatrice d'ateliers variés d'autre part.*

### **RÉSUMÉ DE L'ATELIER:**

L'atelier a débuté par un tour de table où chaque participant(e) a eu l'occasion de donner sa définition de la communication pour en arriver au constat que la définition de la communication varie selon l'objectif poursuivi par la personne qui la définit.

On a par la suite eu la chance d'étudier le *modèle transactionnel* qui nous a permis d'approfondir nos connaissances au sujet de la communication intrapersonnelle qui est "le processus de traitement interne des données qui viennent de l'environnement vers nous-même" <sup>1</sup> et de la communication interpersonnelle qui se définit comme étant "un partage continu et dynamique de significations toujours présentes, qui se fait avec prévisibilité et à plusieurs niveaux de significations, avec le but de gérer nos vies plus efficacement" <sup>2</sup>. On a poursuivi l'étude du modèle transactionnel en parlant du réseau de la communication, des filtres au processus de communication, des qualités d'un émetteur efficace et des qualités d'un récepteur efficace.

Pour terminer, les deux types d'écoute, soit l'écoute passive et l'écoute active ont été élaborés.

1. Voir le document de travail pour la référence.
2. Voir le document de travail pour la référence.

**DOCUMENT DE TRAVAIL:** voir pages suivantes



Atelier

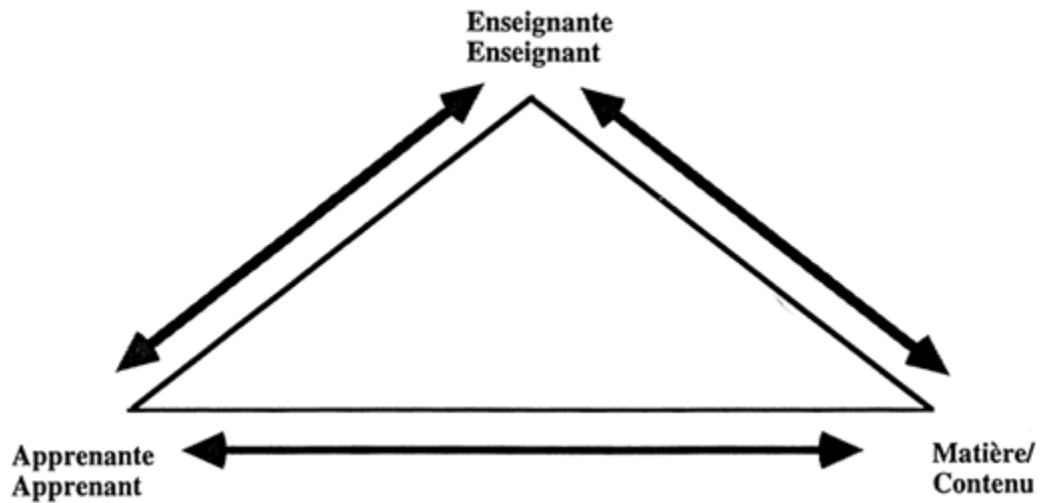
Communication interpersonnelle en éducation

offert dans le cadre du  
Carrefour provincial en alphabétisation  
le 8 mai 1997

Animatrice

Rose-Mai Landry

**Rôle de la communication dans le processus d'apprentissage  
Modèle de Carkuff**



---

Référence: Carkuff, R. et Berenso, D. (1981). The Skilled Teacher, Amherst, Massachusett: Human Resources Development Press, Inc.

## Définition de la communication

La définition de la communication varie selon l'objectif poursuivi par la personne qui la définit. Par exemple, pour certaines personnes en:

Education:                    Communiquer, c'est transmettre de l'information  
Vente:                         Communiquer, c'est tenter de convaincre quelqu'un de la valeur  
                                      d'un produit

Evolution avec les recherches

- Emetteur qui transmet une information à un récepteur
- Deux personnes qui deviennent tour à tour émetteur et récepteur
- Modèle transactionnel qui inclue les données variées reliées au traitement de l'information par l'être humain

---

Référence: Myers, G. et Myers, M. (1990). Les bases de la communication humaine. Montréal: McGraw-Hill, éditeurs.

## Modèle transactionnel

### Communication intrapersonnelle

"Processus de traitement interne des données qui viennent de l'environnement vers nous-mêmes" (p. 13)

- Sélection
- Comparaison
- Organisation
- Préparation d'une réponse

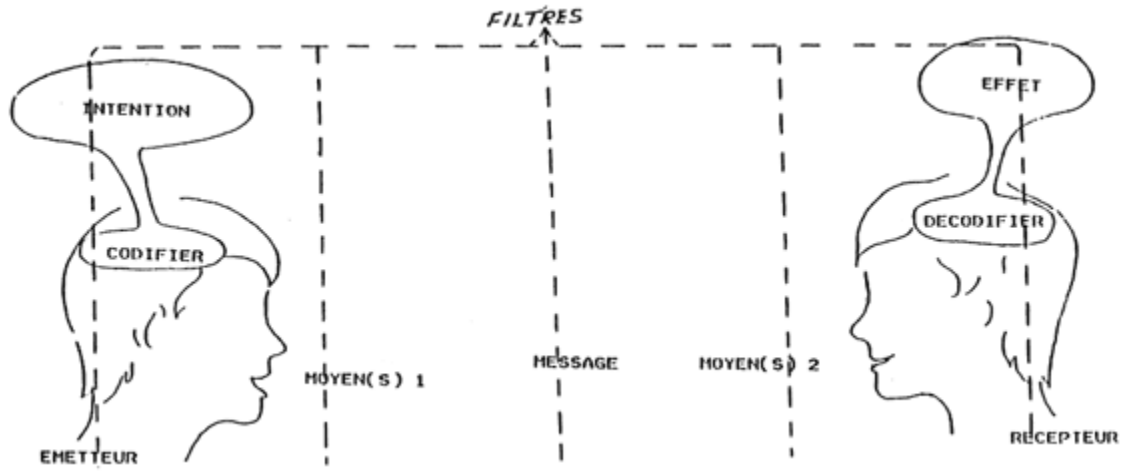
### Communication interpersonnelle

"La communication interpersonnelle est un partage continu et dynamique de significations toujours présentes, qui se fait avec prévisibilité et à plusieurs niveaux de significations, avec le but de gérer nos vies plus efficacement." (p.13)

---

Référence: Myers, G. et Myers, M. (1990). Les bases de la communication humaine. Montréal: McGraw-Hill, éditeurs.

# Réseau de la communication



## Réseau de la communication

<u>Émetteur</u>	Personne qui parle ou qui émet un message
<u>Récepteur</u>	Personne qui reçoit ou qui écoute le message
<u>Intention</u>	Sentiments / idées qui ne sont pas encore mis en symboles
<u>Message</u>	Porteur de l'intention (contenu et sentiment)
<u>Effet</u>	Compréhension ou réaction du récepteur suite au message reçu
<u>Filtres</u>	Facteurs qui peuvent nuire au processus à n'importe quelle étape

## Filtres au processus de communication

Filtres extérieurs

Filtres physiologiques

Filtres psychologiques

## Sept phénomènes susceptibles d'entraver la pensée et la communication

Polarisation

Attitude intentionnelle

Confusion entre les faits et les inférences

Courts-circuits

Evaluations statiques

Attitude globalisante

Manque de discernement

---

Référence: Devito, Joseph A. (1993). Les fondements de la communication humaine. Québec: Gaétan Morin éditeur.



## Qualités d'un émetteur efficace

Etre en contact avec moi-même

Etre capable de clarifier mes intentions, ce qui veut dire:

Reconnaître mes besoins

Reconnaître mon vécu affectif

Reconnaître mes intérêts

Organiser mes idées

Assurer une congruence entre le message verbal et non-verbal

Exprimer le plus fidèlement et honnêtement possible ce que je veux, ce que je pense et ce que je ressens

Choisir les mots les plus clairs et précis pour exprimer mon intention

Rendre mon message approprié au cadre de référence du récepteur

Vérifier la compréhension du récepteur

---

Référence: Johnson, D.W. et Johnson, F.P. (1994). Joining together. Group theory and group skills. (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Si les humains sont nés avec  
deux yeux, deux oreilles et une seule bouche,  
c'est qu'ils doivent regarder et écouter deux fois plus  
qu'ils ne doivent parler.

Carrier (1989)

Carrier, C. (1989). J'apprends à mieux communiquer. Edmundston: Les Editions Marévie.

### Mythes reliés à l'écoute

L'écoute est un processus naturel.

Il n'y a pas de différence entre entendre et écouter.

Nous avons un auditoire uniforme devant nous.

---

Référence: Myers, G. et Myers, M. (1990). Les bases de la communication humaine. Montréal: McGraw-Hill, éditeurs.

## Qualités d'un récepteur efficace

Etre en contact avec moi-même (besoins, vécu affectif, intérêts)

Vouloir et pouvoir mettre de coté mon intrapersonnel pour m'occuper de l'autre

Vouloir être en contact avec l'autre

Vouloir entendre et comprendre le message de l'autre

Etre sensible aux besoins et au vécu affectif de l'autre

Vouloir lui offrir le temps nécessaire à l'écoute

Croire que l'émetteur a les ressources pour solutionner ses propres difficultés

Respecter le rythme et le processus de l'individu

Croire au processus d'écoute comme un élément important de la solution

---

Référence: Gordon, T. (1977). Enseignants efficaces: enseigner et être soi-même. Québec: Institut de développement humain.

## Deux types d'écoute

Ecoute passive

Démontrer à l'autre, de façon non-verbale, que je suis intéressé par son message

Expressions faciales appropriées

Sourires

Contact visuel

Distance interpersonnelle

Sons et mots tels que hum... hum... , vraiment, ah oui!

Ecoute active

Paraphrase (vérification du contenu)

Reprendre en ses propres mots ce que l'émetteur nous communique au niveau du contenu

Reflét

Reprendre en ses propres mots ce que l'émetteur nous communique au niveau du sentiment (verbal, mais très souvent non-verbal)

Johnson et Johnson (1994) diront que le processus et la volonté de comprendre sont plus importants que les mots utilisés.

### Citation de Myers et Myers (1990)

"Ecouter une personne est un des plus beaux cadeaux que nous puissions lui faire. La capacité d'écouter est une qualité remarquable, qui demande beaucoup de sensibilité et qui est un des plus grands talents. C'est sans nul doute l'habileté qui rend une communication interpersonnelle efficace, réussie et gratifiante. Notre façon d'écouter influence les autres, c'est-à-dire détermine comment les autres choisiront en retour de nous écouter. En cela, l'écoute est un processus transactionnel." (p.233)

Myers, G. et Myers, M. (1990). Les bases de la communication humaine. Montréal: McGraw-Hill, éditeurs.

### Citation de Caron (1994)

"Il faut aller plus loin, s'intéresser à chacun personnellement, découvrir ses forces et ses lacunes, décoder ses intérêts..... Mais la relation s'établit réellement quand l'enseignante reconnaît les enfants pour ce qu'ils sont, les invite à manifester ce qu'ils sont, les soutient dans leurs efforts pour atteindre ce qu'ils sont. En un mot, quand ils sont reconnus comme personnes, comme sujets de leur croissance." (p. 102)

Caron, J. (1994). Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative. Montréal: Les éditions de la chenelière.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Alberti, R.E. et Emmons, M.L. (1992). S'affirmer: - savoir prendre sa place. Montréal: Actualisation.
- Anastasi, T. E.Jr. (1982). Listen! Techniques for improving communication skills. Boston: C. P. I.
- Aspy, D. et Roebuck, D. (1990). On apprend pas d'un prof qu'on aime pas. Montréal: Actualisations IDH Inc.
- Auger, L. (1980). S'aider soi-même davantage. Montréal: Editions de l'homme.
- Beebe, S., Beebe, S., Redmond, M. and Milstone, C. (1997). Interpersonal communication. Relating to others. Scarborough: Prentice-Hall Canada Inc.
- Boisvert, J.-M., et Beaudry, M. (1979). S'affirmer et communiquer. Montréal: Editions de l'homme.
- Bonner, W.H. (1980). Communicating clearly: The effective message. Chicago: Sciences Research Associates.
- Bougher, T. (1982). A way with words: How to improve your relationship through better communication. Chicago: Edition Nelson-Hall.
- Carkuff, R. (1988). L'art d'aider. Montréal: Editions de l'homme.
- Carkuff, R. and Berenson, D. (1981). The skilled teacher. Amherst, Massachusetts: Human Resource Development Press, Inc.
- Caron, J. (1994). Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative. Montréal: Les éditions de la chenelière.
- Carrier, C. (1989). J'apprends à mieux communiquer. Edmundston: Les Editions Marévie.
- Crable, R.E. (1981). One to another: A guide book for interpersonal communication. New York: Edition Harper-Row.
- Devito, Joseph A. (1993). Les fondements de la communication humaine. Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- Dupon, P. (1983). Pratique de la classe: Domaine relationnel. Bruxelles: Labor.
- Egan, G. (1987). Communication dans la relation d'aide. Montréal: Les éditions HRW Itée.

- Ferguson, J., and Miller, M.B. (1980). You're speaking! Who's listening? Chicago: Science Research Assoc.
- Gordon, T. (1 977). Enseignants efficaces: enseigner et être soi-même. Québec: Institut de développement humain.
- Hétu, J.-L. (1990). La relation d'aide: éléments de base et guide de perfectionnement. Québec: Gaétan Morin Editeur.
- Holli, B.B. et Calabrese, R.J. (1986). Communication and Education Skills: The Dietitian's Guide. Philadelphia: Lea and Febiger.
- Johnson, D.W. (1996). Reaching Out (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. et Johnson, F.R (1994). Joining together. Group theory and group skills. (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jones, N. (1981). Keep in touch: How to communicate better by responding to the feeling instead of the event. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kamler, H. (1983). Communication: Sharing our stories of experience. Seattle, WA: Psychological Press.
- Knapp, M.L. (1978). Nonverbal communication in human interaction (2nd ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Landsheere, G. de, et Delchambre, A. (1979). Les comportements non-verbaux des enseignants: comment les maîtres enseignent 11. Paris: F. Nathan.
- Langevin-Hogue, L. (1986). Communiquer: Un art qui s'apprend. Saint-Hubert, Québec: Les éditions Un monde différent Ltée.
- Myers, G. et Myers, M. (1990). Les bases de la communication humaine. Montréal: McGraw-Hill, éditeurs.
- Pace, R.W. et al. (1979). Techniques for effective communication. Reading, MA: Edition Addison-Wesley.
- Penman, R. (1980). Communication of processes and relationships. London: Academic Press.
- Portelance, C. (1994). La communication authentique. Montréal: Les éditions du Cram Inc.
- Prostic, M. (1979). La relation éducative. Paris: Presses Universitaires de France.

Romano, C. et Salzer, J. (1990). Enseigner, c'est aussi savoir communiquer. Paris: Les Editions d'organisations.

Ruben, B.D. (1984). Communication and human behavior. New York: MacMillan.

Sawyer, J.C. (1980). Faces of communication: A new approach to interpersonal development. Hickville, NY: Exposition Press.

Simon, P. et Albert, L. (1 990). Les relations interpersonnelles. Québec: Editions Agence d'Arc.

Spitzberg, B. H., et Cupach, W.R. (1984). Interpersonal communication competence. Beverly Hills, CA: Sage.



## **Atelier 10 - ESTIME DE SOI**

**Michel Drisdelle**, psychothérapeute en pratique privé

*Originaire de Haute-Aboujagane au Nouveau-Brunswick, Michel Drisdelle a complété des Études préparatoires au Doctorat en Psychologie à l'Université Catholique de Louvain, Belgique. En plus, il détient une Maîtrise ès Arts en Counselling Individuel de l'Université d'Ottawa, un B.A. en Théologie de l'Université St-Paul à Ottawa et un Baccalauréat ès arts de l'Université de Moncton. Monsieur Drisdelle a travaillé comme conseiller pendant neuf ans aux Pénitenciers de Dorchester, Springhill et Westmorland Il fut également professeur invité à l'Université de Moncton et à l'Université de Sherbrooke. Présentement il exerce sa profession de psychothérapeute en pratique privée à l'Integration Counselling Centre de Moncton en plus d'être conférencier, facilitateur pour différents groupes et consultant auprès d'organismes professionnels.*

### **RÉSUMÉ DE L'ATELIER:**

Lorsqu'on parle d'estime de soi, le point le plus important à réaliser est le suivant : de l'estime de soi ce n'est pas de l'orgueil. L'orgueilleux est par définition une personne qui, étant convaincue qu'il n'y a rien de beau en elle, rien qui n'ait de la valeur, essaie donc de compenser son sentiment négatif en se survalorisant. En économie, lorsqu'on dit le mot *estime*, on pense aussitôt à *estimation* qui se définit comme étant la recherche de la valeur de l'objet. Donc par analogie on peut affirmer que l'estime de soi est le processus de recherche et d'estimation que fait la personne de sa propre valeur.

L'orgueil peut se présenter sous deux formes, soit positive ou négatives. Lorsqu'il s'agit d'orgueil positive, la personne pense qu'elle est mieux, qu'elle est supérieure à l'autre : c'est de la *surestime*. Lorsqu'il s'agit de l'orgueil négative, la personne se croit inférieur à l'autre: c'est de la *sousestime*. Ici il est à noter que nos rêves sont très révélateurs de notre estime de soi.

À savoir de quelle façon on peut aider l'autre à acquérir de l'estime de soi, la réponse est qu'on ne peut pas donner l'estime de soi à quiconque. La personne développe sa propre estime de soi, c'est elle qui fait le choix des pensées qu'elle entretient vis-à-vis elle-même. Cependant l'estime de l'autre peut se bâtir dans la mesure où nous bâtissons nous-même la nôtre. C'est-à-dire que lorsque j'ai une bonne estime de moi-même, automatiquement j'aide l'autre à améliorer la sienne.

Pour conclure, monsieur Drisdelle fait le lien entre l'estime de soi et les défauts. Il nous affirme et je cite : " Je n'aurai pas plus d'estime de moi que mon plus grand défaut en moi". Ce qu'il faut comprendre à partir de cet énoncé c'est qu'il faut apprendre à aimer le défaut que l'on trouve le plus laid en soi. Et plus tu n'accepte pas ton défaut, plus il va se développer. Il faut donc, à chaque jour, faire un compliment à son défaut!

**DOCUMENT DE TRAVAIL:** aucun disponible

## ATELIER DE DISCUSSION ET D'ÉCHANGE

### *Atelier 1- RELATION COMITE-FORMATEUR (TRICE)*

#### QUESTIONS SUGGÉRÉES:

1. Est-ce qu'un formateur(trice) devrait faire partie du comité étant donné que le comité est son employeur ? Oui ou non ? Si oui, quel est son rôle ?
2. À titre de formateur(trice), comment percevez-vous le rôle de supervision et d'évaluation que le comité (votre employeur) exerce envers vous ?
3. Comment voyez-vous l'encadrement pédagogique du formateur(trice) ? C'est quoi, selon vous, de l'encadrement pédagogique; en quoi cela consiste-t-il ?

De quelle façon cet encadrement doit-il être pratiqué :

- de la part de votre COMITÉ ?
  - de la part du COORDONNATEUR de votre région ?
4. Au sein de l'organisation de votre comité, comment les décisions se prennent-elles?  
Comment gère-t-on les activités de financement à l'intérieur de votre comité?  
Comment gère-t-on les activités de recrutement à l'intérieur de votre comité?
  5. Est-ce que vous voyez des modifications à apporter à la structure actuelle des comités ? Si oui, lesquelles ?

#### **RÉSUMÉ DE LA DISCUSSION:**

- Le formateur ou la formatrice est un(e) employé(e) , s'il (elle) fait partie du comité, on se retrouve en présence d'un conflit d'intérêt. Il (elle) ne devrait donc pas siéger comme membre actif mais comme personne-ressource. Il (elle) peut être membre mais pas toujours présent(e) (exemple : décision d'ordre financier).  
ROLE : Rapporter à la classe ce qui se passe au comité.

- **Rôle de supervision et d'évaluation :**  
Présentement, il n'y a pas de supervision qui se fait, c'est plutôt un partage. Il devrait cependant y avoir une certaine supervision et une formation sur ce sujet pourrait être donnée aux bénévoles. Mais on constate que les structures ne s'y prêtent pas actuellement.
- **Encadrement de la part du comité :**  
Les comités font confiance aux formateurs et aux formatrices. On note qu'il y a peut-être un besoin à ce niveau et que le rôle du comité serait d'aller chercher les ressources nécessaires.
- **Encadrement de la part du coordonnateur ou de la coordonnatrice :**  
Cette personne est un guide pour l'enseignement et pour l'emploi des manuels. Dans certains cas particuliers, il devrait y avoir plus d'encadrement.
- **Prise de décisions:**  
C'est différent d'un comité à l'autre. Dans certains cas, toutes les décisions sont prises par le comité - pour d'autres, le comité et les formateurs prennent les décisions ensembles; et pour les autres, le comité *est* la classe. Tout le monde est d'accord pour dire que l'idéal serait que le comité soit formé de représentants de la classe et de la communauté.
- **Levée de fonds :**
  - Pour les activités : par le formateur
  - Pour le manque à gagner : par le formateur
  - Autres : par les conjoints, le comité, le conseil et les formateurs
- **Recrutement des bénévoles:**  
Ce fait de bouche à oreilles et c'est un processus très difficile. Il faudrait faire plus de publicité.
- **Modification à la structure des comités :**  
En général, c'est bien organisé mais il y a un manque au niveau de l'information donnée au public, à la communauté. Ceci devrait être corrigé au niveau du ministère (ambassadeur), par exemple, par des présentations aux organismes afin de toucher les gens en place.

## ***Atelier 2- MOTIVATION ET ABSENTÉISME***

### **QUESTIONS SUGGÉRÉES:**

1. On remarque un sérieux problème d'absentéisme au niveau des PCRS. Pourrait-on affirmer que ce problème a un lien direct avec la motivation des apprenant(e)s ?
2. Existe-t-il des façons de motiver un apprenant adulte inscrit au PCRS ?
3. On entend souvent le commentaire suivant : «Il y a une différence dans la motivation de l'apprenant(e) indépendant(e) (c'est-à-dire qui vient de lui-même) et celle de l'apprenant(e) référé(e) par l'une ou l'autre agence.»  
À titre de fondateur(trice), y a-t-il une différence dans l'approche utilisée pour motiver ces deux types d'apprenant(e)s?
4. Est-ce que les agences, soit DRH-Canada et DRH-NB, ont un rôle à jouer vis-à-vis de leurs clients :
  - A) en ce qui a trait à la motivation ?
  - B) en ce qui a trait à l'absentéisme ?

### ***RÉSUMÉ DE LA DISCUSSION:***

- **Lien entre motivation et absentéisme:**
  - Il existe effectivement un lien entre les deux. Quand l'apprenant ou l'apprenante n'est pas motivé(e), toutes les excuses sont bonnes pour ne pas venir en classe.
  - Quand les gens étaient payés pour aller en alpha, on avait bien plus d'apprenants et d'apprenantes. Donc si les gens recevaient une petite paye en plus, ils iraient à l'école.
  - Plus les apprenants manquent les cours, moins ils sont motivés.
- **Façons de motiver les apprenants et apprenantes :**
  - Des ordinateurs dans les classes.
  - Un suivi par un conseiller de DRH - Canada (chômage) ou de DRH -NB (aide au revenu).
  - Le formateur fait aussi partie de la motivation de ses apprenants et apprenantes.
  - Changer le mot *alphabétisation par éducation des adultes* ou autre.
  - Avoir la formation secondaire (les 10<sup>ième</sup>, 11<sup>ième</sup>, et 12<sup>ième</sup> années) contribuerait à les motiver car ils pourraient avoir un diplôme. De plus, les gens de la communauté et les autres apprenants et apprenantes qui ne sont pas en alpha ne sauraient pas à quel niveau ils sont rendus (la crainte d'être jugé).
  - Les nouveaux apprenants et apprenantes sont motivés par les plus anciens.
  - Les "*collants*" sur leurs tests et le fait d'être noté (attribution d'une note).

- **Motivation de l'apprenant indépendant versus l'apprenant référé :**
  - On n'a pas à motiver celui qui vient de lui-même autant que celui qui est référé. - On doit encourager et donner un but à celui qui est obligé d'être là beaucoup plus souvent et même tout le temps.
  - La motivation à faire est plus difficile au début mais à la longue elle devient de plus en plus facile.
  
- **Rôle de DRH - Canada et DRH - NB en ce qui à trait à la motivation et à l'absentisme :**
  - Ces deux agences devraient faire le suivi attentif de leurs clients. Il devrait y avoir une personne embauchée spécialement pour s'occuper de ces apprenants et apprenantes et faire le tour des classes afin de prendre connaissance du progrès de chacun. Ce conseiller pourrait aussi les aider à préparer un plan de carrière.
  - DRH - NB ou DRH - Canada ne devraient jamais enlever un apprenant ou une apprenante d'une classe pour l'envoyer sur un autre projet.

## **Atelier 3 - ACTIVITÉS ÉDUCATIVES**

### **QUESTIONS SUGGÉRÉES:**

1. Comment les activités éducatives sont-elles organisées à l'intérieur des salles de classes ?
2. Quoique de type modulaire, est-ce qu'il y a place pour de «l'enseignement traditionnel» dans une classe PCRS ?  
Si oui, de quelle façon pratiquez-vous ce type d'enseignement dans votre classe ?  
Donnez des exemples.  
Sinon, voyez-vous des solutions possibles ?
3. Le fait que les apprenants et apprenantes ne font pas tous le même nombre d'heures de formation, est-ce un obstacle à la gestion de la classe, à l'organisation des activités éducatives et activités sociales ?  
En tenant compte de ses facteurs, quelles solutions peut-on apporter pour bien gérer l'apprentissage à l'intérieur de sa classe ?
4. En tenant compte de la clientèle avec laquelle on travaille, comment s'organise-t-on pour offrir de nouveaux cours tels l'anglais, la biologie, la technologie et la relation humaine en plus des cours de français et de mathématiques ?
5. Comment voyez-vous l'introduction de la technologie dans votre salle de classe ?  
Comment les apprenants et apprenantes voient-ils l'introduction de la technologie dans leur salle de classe ?  
Quels seraient les avantages de la technologie :
  - pour les apprenant(e)s ?
  - pour les formateur(trice)s ?

Pour ceux qui y ont déjà accès, quelle utilisation faites-vous de la technologie dans votre classe ?

## ***RÉSUMÉ DE LA DISCUSSION:***

- **Genre d'activités éducatives:**
  - Rallye tropical avec des mots (charivari).
  - Bingo avec des multiplications.
  - Activités d'anglais adaptées au groupe.
  - Rallye avec thème éducatif ou relié à l'école.
  - À partir de pamphlets publicitaires de voyages, faire des collages pour apprendre la géographie et les noms des villes et pays ; en fait, faire un voyage virtuel.
  - Livres sans paroles qu'il faut compléter.
  - Jeux pour apprendre les verbes avec des diapositives.
  - Projection de vidéos enregistrés à partir de canaux éducatifs.
  - Programme de mathématiques et de français sur ordinateur.
  - Déstabilisation des apprenants et apprenantes dès leur arrivée le matin avec une pensée du jour et autres techniques de visualisation de notre intérieur.
  - Da-di-do
  - Scrabble
  - Conférenciers invités sur divers sujets : alcoolisme, assurance, police, maladie du coeur

- **Place à l'enseignement traditionnel :**
  - C'est possible mais pour se faire il faut diviser le groupe en sous-groupes.
  - Il faut que le sujet abordé ou l'activité soit d'intérêt général tel : les formes géométriques, embellir chacun son tour une phrase écrite au tableau noir, etc.
  
- **Pour contrer l'obstacle des horaires différents (activités et nouveaux cours)**
  - Organiser des activités "*surprises et courtes*".
  - Diviser la classe en sous-groupes.
  - Éviter les activités *longues*.
  - Respecter le fait que certains apprenants et apprenantes préfèrent s'avancer dans leurs cahiers et ce le plus vite possible.
  - Pour introduire des nouveaux cours (anglais, informatique ou autre), la classe doit définir elle-même l'horaire de ces cours.
  - Ces cours devraient durer environ une heure à la fois, pas plus.
  - Pour enseigner l'ordinateur, il est préférable de les laisser jouer (le solitaire ou autre) pour démystifier cet outil.
  - Enseigner l'anglais sous forme de jeux, tous aiment jouer.
  - Inviter des personnes-ressources.
  
- **Technologie dans les classes d'alphabétisation :**

Pour les classes qui n'ont pas d'ordinateur :

  - C'est un besoin majeur, au moins un par classe.
  - On peut aller de temps à autre à un centre d'accès communautaire lorsque celui-ci est près de la classe.
  - Il faut donner le goût des ordinateurs en laissant les apprenants et apprenantes s'amuser sur ceux-ci.
  - La société tend vers la technologie, il faut que les apprenants et apprenantes apprennent l'ordinateur en même temps qu'ils et elles apprennent à lire ou écrire.
  - Il y a des cours offerts dans les écoles publiques le soir et c'est gratuits. Si les apprenants et apprenantes s'inscrivent à ces cours, on peut alors les libérer pour un nombre équivalent d'heures de classe.
  
- **Pour les classes qui ont des ordinateurs :**
  - On devrait avoir des "*spécialistes*" pour enseigner les cours d'initiation à l'ordinateur.
  - Plus de formation pour les formateurs et formatrices.
  - Chaque apprenant et apprenante devrait avoir une heure à la fois réservée pour lui (elle). Chacun et chacune a ainsi la chance d'y travailler sur une base individuelle. L'apprenant intéressé peut suivre soit *WordPerfect for Dummies* ou faire son CV et le formateur passe le voir de temps à autre mais pas plus qu'il ne le fait avec les autres apprenants et apprenantes assis à leur pupitre.



## **Atelier 4 - GESTION DU TEMPS ET ACTIVITÉS SOCIALES**

### **QUESTIONS SUGGÉRÉES:**

1. Au niveau de votre classe, quelles activités faites-vous pour favoriser une meilleure gestion du temps chez les apprenant(e)s et pour vous-même ?
2. Le fait que nous fonctionnons avec un système d'entrée continue et que les apprenant(e)s ne font pas tous le même nombre d'heures de formation, est-ce un obstacle à l'organisation et à la gestion de la classe ?  
En tenant compte de ces facteurs, quelles solutions peut-on apporter pour bien gérer l'apprentissage à l'intérieur de sa classe ?
3. En terme de gestion de temps, comment s'organise-t-on pour offrir de nouveaux cours tels l'anglais, la biologie, la technologie et la relation humaine en plus du français et des mathématiques ?
4. Comment évaluez-vous l'importance des activités sociales dans une classe de PCRS ?  
Selon vous, quels liens existe-t-il entre activités éducatives, activités sociales et relations humaines ?
5. En pourcentage, quel équilibre voyez-vous entre les activités sociales, les relations humaines et l'enseignement ?  
En général, les activités sociales se font-elles durant les heures de classe ou en dehors des heures habituelles de classe ?

### **RÉSUMÉ DE LA DISCUSSION:**

- **Pour une meilleure gestion du temps :**
  - On doit adapter l'horaire selon les besoins du groupe.
  - Pour les classes où il y a des personnes à besoins spéciaux ou des cas particuliers, on peut permettre à ces personnes de venir en classe à temps partiel selon les besoins spécifiques de chacun.
  - On peut diviser son groupe en sous-groupes.
  - Les apprenants et apprenantes sont capables de gérer leur temps, on doit les rendre autonomes. Ils (elles) sont libres de cheminer à leur rythme et c'est ce qu'ils (elles) aiment de l'alpha.
  - On peut inclure dans notre horaire de courtes périodes, par exemple 30 minutes le matin et/ou en fin de journée, pour faire de l'animation de groupe ou des discussions sur des sujets d'actualité.

- **Entrée continue :**
  - On s'adapte car on sait que c'est impossible d'avoir un horaire fixe.
  - On laisse relaxer ceux qui trouvent cela trop lourd.
  - On prévoit des périodes de travail individuel.
  - Les analphabètes complets demandent beaucoup de temps et il y a un manque de ressources à ce niveau.
  
- **Introduction de nouveaux cours :**
  - On constate des problèmes avec le cours d'anglais car les apprenants et apprenantes ne sont pas au même niveau académique et qu'il est impossible d'offrir ce cours en format "individualisé".
  - C'est également très difficile d'offrir la biologie. - Problèmes à conserver ou entreposer le matériel pédagogique, ceci étant dû au fait que les classes sont situées dans des salles communautaires.
  - **Solution :** Pour tous les nouveaux cours et surtout pour la biologie et l'anglais, un(e) enseignant(e) itinérant(e) pourrait assurer l'enseignement de ces cours au rythme d'une demi-journée par semaine par classe d'alphabétisation.
  
- **Importance des activités sociales :**
  - Laisser les apprenants et apprenantes choisir eux-mêmes les activités.
  - On peut intégrer des notions de relations humaines dans les activités sociales.
  - En déléguant la responsabilité de l'organisation des activités aux apprenants et apprenantes, on développe par la même occasion le sentiment d'appartenance au groupe.
  - Les activités sociales, les ateliers de bricolage et autres leur donnent des idées de passetemps.
  - Certains apprenants et certaines apprenantes aiment animer les activités, ce qui est très enrichissant. On peut encourager les autres à en faire autant.
  - Très souvent, l'activité sociale devient une activité éducative et permet de créer des liens et de développer l'estime de soi.
  
- **Temps consacré aux activités :**
  - C'est différent d'une classe à l'autre. Pour certains, les activités se font à même les heures de classe ; pour d'autres, la préparation se fait durant les heures de classe et l'activité en dehors des heures.
  - Certains estiment que le pourcentage de temps alloué aux activités sociales, aux relations humaines et à l'enseignement devrait être à part égale, l'enseignement demeurant toujours au centre de ces activités.

- Solutions au problème de gestion du groupe :
  - Il existe un projet-pilote dans une région de la province où une personne-ressource vient en classe deux heures par semaine pour aider spécifiquement les analphabètes.
  - Les plus forts de la classe aident les plus faibles (genre enseignement coopératif). - Chercher des bénévoles (enseignants à la retraite ou autre), désireux d'aider dans la classe.
  - Entreprendre des démarches auprès des coordonnateurs et coordonnatrices ou encore auprès des politiciens pour récupérer le matériel pédagogique inutilisé qui se perd dans les écoles publiques de la province.
  - En tant qu'intervenant(e) en alphabétisation, il faut demeurer conscient(e) de la nécessité de s'adapter continuellement.
  - Trop de temps est investi à chercher de l'argent. En tant qu'enseignant(e) cela ne devrait pas être notre responsabilité et on devrait pouvoir consacrer tout notre temps à l'enseignement.
  - Certains coordonnateurs ou coordonnatrices sont surchargé(e)s. Ils (elles) devraient être en mesure d'obtenir de l'aide.

## **Atelier 5 - MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL**

### **QUESTIONS SUGGÉRÉES:**

1. Avez-vous du matériel pédagogique que vous avez développé ou dont vous avez fait l'acquisition et que vous utilisez? Expliquer.
2. Quel matériel pédagogique complémentaire aimeriez-vous avoir à votre disposition?
3. En terme de développement professionnel, quels seraient vos besoins?
4. À l'intérieur du programme d'étude de 1<sup>er</sup> à 9<sup>ième</sup> année, y a-t-il des aspects du programme qui vous apparaissent difficiles et sur lesquels on pourrait vous fournir de l'aide?
5. Comment voyez-vous l'introduction de la technologie dans votre salle de classe? Par rapport à la technologie, quels seraient vos besoins en matériel pédagogique et en perfectionnement professionnel?

### **RÉSUMÉ DE LA DISCUSSION:**

- **Matériel développé par les formateurs et formatrices :**
  - Matériel de français et de mathématiques pour les analphabètes complets - Ghislaine Cyr, Baker-Brook, 506-258-3549
  - Tests préparatoires et exercices supplémentaires en formation de base - Clara Robinson, Tracadie-Sheila, 506-395-7492
  - "Flash Cards" pour les tables de multiplication et pour l'alphabet - Murielle Thibodeau, Rivière du Portage, 506-395-9232 (travail), 506-395-9195 (domicile)
  - Une méthode pour les tables de multiplication et du matériel pour les homophones Patricia LeBlanc, Dieppe, 506-758-2849 (travail), 506-855-1311 (domicile)
  - Des "reprises" pour les devoirs en formation de base et des exercices supplémentaires pour chacune des notions étudiées dans chacun des cahiers (10 exercices par notion) Denise Pellerin, Moncton, 506-576-9636
  - Du matériel pour l'apprentissage des homophones - Nicole Soucy, St-Basile, 506-263-8721

**À NOTER:** Ce ne sont que quelques exemples de matériel développé par vous, les formateurs et formatrices.

- **Besoins en matériel complémentaire :**
  - Matériel pour les personnes complètement analphabètes (le Fra 1011 débute trop vite).
  - Matériel qui ferait le lien entre Fra 1011 et Fra 1021.
  - Au niveau de Math 2011, des exercices supplémentaires en algèbre.
  - Lorsqu'on cherche du matériel complémentaire, il serait bon de communiquer avec les Centres de ressources en alphabétisation du Nouveau-Brunswick, du Québec ou de l'Ontario où l'on a accès à du matériel qui parfois nous est offert gratuitement. Référence Donald Lurette, Centre d'Alphabétisation de Prescott (CAP), Tél : 613- 632-9664
  - Matériel de laboratoire pour la biologie.
  - Matériel ou formation pour enseigner les sourds-muets.
  
- **Besoins en perfectionnement professionnel :**
  - Que la formation professionnelle ait lieu à l'automne plutôt qu'au printemps.
  - Que tous les formateurs et formatrices puissent bénéficier d'ateliers de formation comme ceux offerts lors du Carrefour.
  - Que les formateurs et formatrices en alphabétisation aient au moins une à deux semaines de perfectionnement professionnel par année au Nouveau-Brunswick.
  - Qu'il y ait des rencontres provinciales et régionales où les formateurs et formatrices pourraient échanger et partager.
  - Les rencontres régionales de formateurs et formatrices deviennent généralement des rencontres de formation professionnelle. On n'a pas toujours besoin de quelqu'un de l'extérieur ; les rencontres régionales réunissent des formateurs et formatrices qui ont et vivent les mêmes problèmes, les mêmes expériences, etc. En en discutant, on trouve nos propres solutions.
  
- **Technologie dans les classes d'alphabétisation :**
  - Certains locaux ne sont pas adéquats pour des ordinateurs (Ex: sous-sol d'église).
  - On constate un besoin de logiciels adaptés à l'alphabétisation.
  - La présence d'ordinateurs dans les classes serait un source de valorisation et de motivation pour nos apprenants et apprenantes.
  - Besoin de perfectionnement professionnel pour les formateurs et formatrices.

## ***Atelier 6 - AVENIR DE L'ALPHABÉTISATION***

### **QUESTIONS SUGGÉRÉES:**

Les questions suggérées à ce groupe étaient les mêmes que celles suggérées aux panélistes de la table ronde (voir page suivante). Cet atelier avait pour but de permettre au porte-parole des formateurs et formatrices de faire la synthèse des opinions des formateurs et formatrices de chacune des régions de la province.

### **RÉSUMÉ DE LA DISCUSSION:**

Voir l'allocution de madame Ellen Soucy dans le rapport de la table ronde aux pages suivantes.

## CARREFOUR PROVINCIAL 1997- TABLE RONDE

### **DEROULEMENT SUGGÉRÉ:**

#### ***INTRODUCTION*** (2 à 3 minutes):

Chaque participant se présente en précisant les points suivants :

- Expliquez le rôle ou le mandat (en rapport avec l'alphabétisation) de l'organisme qu'il ou elle représente;
- Précisez quelle est sa vision de l'avenir de l'alphabétisation ;
- Parlez de l'engagement et des priorités de son organisme en matière d'alphabétisation.

#### **THÈMES À DISCUTER** (5 minutes):

Les questions suivantes ont été posées à chaque participant :

1. **Structure des programmes d'alphabétisation**  
En se basant sur les programmes actuels d'alphabétisation, quels changements ou modifications devrait-on apporter pour répondre davantage aux besoins des apprenants et apprenantes ?
2. **Qualité de programme**  
Quels seraient, selon vous, les critères sur lesquels on devrait se baser pour affirmer qu'un programme d'alphabétisation est de qualité ?
3. **Technologie en alphabétisation:**  
Comment percevez-vous l'implantation de la technologie dans les programmes communautaires de récupération scolaire (PCRS) ?

#### **INTERACTION ENTRE PARTICIPANTS** (10 minutes)

#### **QUESTIONS DU PUBLIC** (20 à 25 minutes)

Marcelle Mercereau  
Ministre du Développement des Ressources humaines-NB

Premièrement je dois vous dire que cela me fait plaisir d'être ici avec vous ce matin et je tiens à remercier les organisateurs et organisatrices de m'avoir permis de passer ce temps avec vous. L'alphabétisation est un sujet qui me touche de très près au niveau personnel. Ce sujet me touche aussi au niveau gouvernemental parce que je représente le Ministère des Ressources humaines Nouveau-Brunswick. Il me touche aussi en tant que Ministère responsable du statut de la femme du Nouveau-Brunswick parce qu'il touche aussi de très près beaucoup de femmes à travers la province du Nouveau-Brunswick. À ces trois titres-là, je dois vous dire que cela me fait vraiment plaisir de participer à votre Carrefour en alphabétisation..

J'aimerais d'abord vous parler très brièvement du Ministère du Développement des Ressources humaines qui, pas longtemps passé, s'appelait le Ministère de l'Aide aux Revenus. Le mandat du ministère a été changé dans les dernières années. On a restructuré à l'intérieur mais aussi on a regardé à notre mission et notre vision pour le futur. En faisant cela, on a réalisé que c'est très important que le mandat du ministère reflète la réalité d'aujourd'hui de même que les besoins du futur.

Traditionnellement le ministère devait et doit subvenir aux besoins des démunis et des chômeurs à court et à moyen terme. Si on regarde au mandat premier du ministère, il demeure qu'on est un ministère qui gère un certain montant d'argent dans la province du Nouveau-Brunswick pour assurer une ressource financière à ces personnes-là, qui, pour une raison ou pour une autre, ne peuvent pas être autosuffisantes à un moment donné de leur vie. C'est le Ministère du Développement des Ressources humaines Nouveau-Brunswick qui est en charge de ce programme. Traditionnellement, c'est le rôle qui a primé. Mais dans les années 80, on avait déjà commencé à parler d'autosuffisances à essayer de faciliter le processus d'autosuffisance aux gens qui venaient chez-nous. Mais c'est seulement dans les années 90 qu'on a pu mettre sur pied une organisation qui commençait vraiment à dresser la deuxième mission ou la deuxième raison d'être du Ministère du DRH-Nouveau-Brunswick, c'est-à-dire l'autosuffisance. À ce moment-là, on a commencé à parler de développer des programmes ; non des programmes passifs mais des programmes pro-actifs qui pourraient aider les gens à développer leurs ressources pour être ensuite mieux préparés pour faire compétition sur le marché du travail. C'est un gros défi parce que, étant donné la situation économique, les emplois ne sont pas là pour tout le monde. Ce gros défi vous touche tout particulièrement, vous les intervenants et intervenantes en alphabétisation. Vous êtes un des plus gros partenaires que nous avons dans ce défi-là. On sait qu'il y a 75% de notre clientèle qui a moins d'une 12<sup>ième</sup> année. Alors ça veut dire que nos clients, s'ils veulent retourner sur le marché du travail, s'ils veulent demeurer compétitifs, doivent réaliser qu'ils n'ont même pas une 12<sup>ième</sup> année. Les gens veulent travailler, les gens veulent être autosuffisants ; ce n'est pas qu'ils veulent dépendre du gouvernement. Notre défi à nous et à eux, c'est de s'assurer qu'on développe des mécanismes qui vont leur faciliter cette entrée sur le marché du travail. Alors lorsqu'on a refait nos programmes, on s'est assuré qu'ils seraient pro-actifs, c'est-à-dire qu'ils seraient à base de gestion de cas. Lorsqu'une personne entre chez-nous



maintenant, on travaille avec cette personne à développer un plan d'action avec des objectifs pour arriver à développer un plan de carrière. Ceci va apporter les gens à travailler pour prendre soin d'eux-mêmes et de leur famille.

Alors je dirais que notre mandat est de faciliter ce processus et aussi de créer des partenariats avec d'autres ministères du gouvernement et avec d'autres organismes communautaires pour arriver à développer le potentiel humain qui se retrouve dans une situation difficile.

### Avenir de l'alphabétisation:

Pour nous et pour moi l'avenir consiste à créer au Nouveau-Brunswick un environnement d'excellence et d'apprentissage, on doit valoriser le savoir. Au Nouveau-Brunswick, on est une province dont l'économie est basée sur le développement des ressources naturelles. Alors on a beaucoup de gens qui, à un moment donné, ne sentaient pas le besoin de continuer l'école parce qu'ils pouvaient accéder au marché du travail assez facilement dans le domaine des ressources naturelles et avec des salaires assez intéressants. Donc, on a peut-être, pour un long bout de temps, cessé de valoriser l'éducation comme on aurait dû et aujourd'hui on se rend compte qu'on a une population qui, pendant des années, n'a pas pu s'alphabétiser pour répondre aux besoins de 1997 et de l'an 2000.

En 1990, lors d'une conférence socio-économique, le sociologue Pierre Poulin nous dit que dans la région Chaleur il y a 27,6% des personnes qui ont moins d'une 9<sup>ième</sup> année, donc sont analphabètes. Pour moi, cela fut le début de la conscientisation comme communauté. Il y a une autre région où je sais que le taux d'analphabétisme est encore de 40%. Alors comment peut-on penser faire du développement économique, comment peut-on penser que ces gens-là vont être capables de rencontrer les exigences des employeurs du futur quand on sait qu'on aura besoin de 16 années de formation et plus pour pouvoir accéder au marché du travail.

Tout ça peut paraître un peu noir, mais, lorsqu'on parle d'avenir, on doit se créer au Nouveau-Brunswick non seulement un besoin mais un environnement où on n'accepte plus l'analphabétisme dans n'importe quelle région de la province. Que cela parte du gouvernement, que cela parte des communautés, que cela parte des familles ; tout le monde est touché par cette réalité qu'est le problème de l'analphabétisme. Du jour au lendemain, on a une grande partie de notre population qui ne peut pas participer dans la vie économique de la province à leur plein potentiel. Et si notre potentiel humain ne peut plus nous faire avancer comme province, alors on perd tout. Il nous faut donc briser le cycle de l'analphabétisme. Pour briser ce cycle, les PCRS ou l'alphabétisation au niveau communautaire, c'est UNE formule gagnante car elle a su toucher les communautés. Alors on doit à travers ce genre de mécanisme, **briser le cycle**.

On doit travailler en même temps à la prévention. La Réforme scolaire au Nouveau-Brunswick est justement pour essayer de prévenir ces situations-là dans le futur et c'est l'affaire de tout le monde. Avec la Réforme, on essaie d'impliquer beaucoup plus les parents et la communauté au niveau de l'école. Il y a aussi la récupération des jeunes en

difficulté. Au niveau de mon ministère, c'est un domaine où on travaille avec le programme de la Stratégie jeunesse. On déploie des efforts pour changer les attitudes en faisant des politiques qui sont conséquentes avec notre vision.

Au niveau personnel, c'est un plaisir pour moi de travailler avec les équipes d'alphabétisation Chaleur et Péninsule. Cela a été une des choses les plus satisfaisantes depuis que je suis en politique.

#### Changements ou modifications :

Pour mon ministère, on va continuer à contribuer. Cette année on a contribué environ 550,000\$ et on va continuer dans ce sens. Il faut continuer les cours de PCRS, encourager les forums, les colloques comme celui-ci où, j'en suis sûre, vous avez déjà commencer à parler de l'alphabétisation relié à l'employabilité, quelles compétences les gens doivent aller chercher en plus de l'alphabétisation pour qu'ils soient plus compétitifs: les ordinateurs, la communication, le travail d'équipe. Toutes ces choses-là font partie du processus d'alphabétisation. Au ministère, on vous suit de très près et on veut collaborer avec vous. On est en charge d'une stratégie de formation avec le Ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail et le Ministère de l'Éducation pour travailler sur les partenariats à s'assurer que tous les intervenants et intervenantes travaillent dans le même sens. On veut travailler avec les apprenants et apprenantes de notre ministère pour s'assurer que le plus de personnes possibles puissent bénéficier des programmes d'alphabétisation.

Il faut travailler aussi très fort à l'accessibilité : alors vient le rôle de la technologie, de l'enseignement à distance avec le campus virtuel. Il faut continuer à travailler sur ces initiatives afin de trouver des formules qui vont préserver le concept de base des PCRS.

Lorsqu'on a débuter les PCRS, on s'attendait à 100 programmes dans les quatre premières années et on en a eu 600. On a grandi très, très vite et il est important de prendre du recul comme vous le faites ici aujourd'hui pour ajuster nos flûtes et nos mires.

#### Technologie en alphabétisation :

Dans ce domaine, il faut travailler avec les Centres d'Accès. E faut s'assurer qu'on a accès aux ordinateurs dans les communautés en raison de certain partenariat qu'on a fait avec les écoles, les jeunes à risque et les PCRS afin qu'ils puissent utiliser les programmes et que tout le monde puisse se servir de la technologie.

Bernard Paulin, Sous-ministre  
Ministère de L'Enseignement supérieur et du Travail

Madame la Ministre, chers collègues de la table ronde, chers amis; je me sens un peu malhabile de venir vous parler de l'alphabétisation sachant que les experts sont ici. C'est vous, formateurs et formatrices, qui livrez ce programme, vous qui êtes impliqués et vous encore qui connaissez les solutions. Ce ne sont certainement pas toujours les gens du bureau central ou du siège social qui ont les réponses. Ce sont plutôt les gens qui oeuvrent et qui livrent le service.

Le ministère est engagé à fond de train dans la cause de l'alphabétisation à travers son réseau de collèges communautaires. On partage tous le même objectif, soit d'accroître le taux de scolarisation au sein de nos concitoyens. Pour moi, ce qu'il y a de plus important, c'est de s'assurer que lorsqu'une personne s'enregistre pour la première fois à un programme de PCRS, elle soit encadrée et que cela fasse partie d'un processus de formation continue. C'est un principe, une valeur dont on doit toujours se rappeler. Dans un monde en constant changement où les besoins économiques évoluent constamment, nos personnes qui commencent à s'inscrire à nos programmes de PCRS doivent le faire en se disant que ce n'est qu'un début, qu'ils doivent continuer. Pour moi l'alphabétisation, c'est l'acquisition continue des savoirs, des connaissances et cela doit devenir un mode de vie pour toute une population. Il faut que ça devienne comme une culture, que ça fasse partie de nos tripes. C'est quelque chose qui concerne toute la communauté, toute la société.

L'an dernier, j'ai assisté à une collation des diplômes au Collège communautaire d'Edmundston. Un couple d'une cinquantaine d'années recevait leur diplôme, l'un dans le domaine de génie civil, l'autre en multimédia. Je n'avais encore jamais vu des personnes aussi heureuses, aussi contentes, aussi satisfaites et épanouies. Leur rêve venait de se réaliser. Ce qui, une dizaine d'années passées, était impossible était devenu possible. J'ai pu constater, après avoir discuter avec eux, que le plus important dans leur cheminement, ce qui les avait le plus influencés avait été la présence de leurs enseignantes et enseignants avec évidemment le coordonnateur ou la coordonnatrice. Ce sont ces personnes-là qui avaient été les plus significatives.

Donc, l'enseignant ou l'enseignante est la personne la plus importante dans la vie des analphabètes. C'est la personne la plus significative dans le sens que c'est la personne qui a cru en eux et qui les a responsabilisés. On ne peut pas apprendre pour l'apprenant ou l'apprenante; c'est à la personne elle-même à faire son propre cheminement. C'est cela qui m'a le plus marqué: ***l'importance de votre rôle dans une salle de classe où vous amenez l'apprenant ou l'apprenante à faire ce cheminement.*** Les histoires de succès qui sont les plus importantes sont celles où les gens se sont pris en main.

### Avenir de l'alphabétisation:

En terme de ministère, le dossier des études générales me préoccupe dans le sens qu'on y dépense à peu près 4,7 millions. À savoir si on dessert le nombre suffisant de personnes; je ne le sais pas. Est-ce qu'on pourrait en servir plus avec les argents qu'on a ? Je ne le sais pas non plus.

Actuellement on est en train de regarder ce dossier-là pour savoir si on peut livrer la formation des études générales mais en ayant comme objectif de maximiser les argents qu'on a et aussi de pouvoir desservir un plus grand nombre de personnes en regardant toutes les options possibles. Il n'y a pas une option qui est meilleure qu'une autre ; chacune a des compléments pour l'autre. Un mélange d'options, de possibilités de livraison serait une formule gagnante.

### Changements ou modifications :

Il va falloir exploiter davantage les partenariats entre les différents livreurs de formation. Que ce soit l'alphabétisation, ou les études générales des Collèges communautaires, ou encore les livreurs privés de formation ; on ne pêche certainement pas par excès de partenariat et de collaboration. Il y a un début qui se fait et il va falloir continuer d'exploiter davantage ces partenariats.

Afin de s'assurer de la qualité de nos programmes, on regarde à la possibilité de faire une meilleure harmonisation des programmes des études générales et une uniformisation de l'évaluation des apprentissages. Ceci est important car, en bout de ligne, un diplôme obtenu doit avoir la même valeur peu importe où la personne l'a obtenu. Ce sont des dossiers que l'on va vraiment regarder durant la prochaine année.

### Qualité de programme :

Concernant la question de la qualité, c'est une question assez difficile à répondre parce qu'on pourrait arriver à chacun notre définition de la qualité. Il y a par contre certaines mesures fiables pour évaluer la qualité telles que le taux de succès du programme, le taux de réussite des apprenants et apprenantes, le taux de personnes qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires, et ainsi de suite. Le plus important, c'est le niveau de satisfaction de l'apprenant et l'apprenante; pour moi cela fait partie de la qualité. L'implication de la communauté, le nombre de personnes impliquées dans le projet, le nombre de partenaires sont aussi des facteurs de qualité. Au niveau de l'apprenant et l'apprenante, le plus grand défi de qualité est de le rejoindre, le motivé, lui donné la passion et la soif d'apprendre, le responsabilisé et croire en lui.

## Technologie en alphabétisation :

Dernièrement j'ai visité Péninsule Centre, une région d'environ 11 000 personnes où le taux d'analphabétisme est de 40 %. Dans cette région, il n'y a ni agence gouvernementale, ni bureau, ni industrie. Ce n'est ni à Tracadie, ni à Caraquet, ni à Shippagan ; c'est au environ de Pokemouche. Malgré tout ceci, les gens y sont en train de se prendre en main. Et ils le font en se servant de la technologie. On me dit que très prochainement, on y retrouvera six ou sept Centres d'Accès et qu'il y a déjà des listes d'attente pour ces centres. Pour moi, dans notre révision des programmes d'études en alphabétisation, il est primordial qu'on ajoute un élément au niveau des nouvelles technologies sinon on se retrouvera avec un taux d'analphabètes au niveau des ordinateurs aussi important sinon plus que le taux actuel d'analphabètes en lecture et écriture ; ce qui ne sera pas beaucoup mieux. C'est donc urgent de déployer un effort pour insérer ce volet à l'intérieur de nos programmes d'études. À savoir comment cela va se faire, c'est vous autres les intervenants en alphabétisation qui avez la réponse. Je pense qu'il y a certainement une façon de le faire, il faut donner ces habiletés à nos apprenants et apprenantes sinon ils ne pourront pas fonctionner, ils auront encore plus de difficulté à se décrocher un emploi.

Avant de terminer, je désire profiter de l'occasion pour remercier tous les formateurs et formatrices en alphabétisation ainsi que les coordonnateurs et coordonnatrices. Pour moi, ce sont des quasi-missionnaires parce que je n'ai jamais vu des personnes aussi dédiées à leur travail, des personnes aussi convaincues et convaincantes. À chaque fois que je rencontre des personnes qui oeuvrent en alphabétisation, je constate et je réalise que se sont des missionnaires, des personnes qui croient vraiment dans la cause. C'est pourquoi l'alphabétisation est un tel succès. Les gens qui livrent les services d'alphabétisation, avec *les formateurs et formatrices*, car je sais que ces derniers ne le font pas pour l'argent, ont, au-delà de toutes considérations monétaires, des motivations d'ordre personnel qui ne peuvent pas s'acheter. Et je pense que ceux qui oeuvrent dans ce domaine font partie de la catégorie des personnes gagnantes. Sur ce je vous remercie.

Ellen Soucy, formatrice  
Représentante des formateurs et formatrices

Madame la Ministre, Monsieur le sous-ministre, président de la Fédération, et Madame la directrice. Au nom de tous les formateurs et formatrices réunis ici aujourd'hui je voudrais vous souhaiter la bienvenue et dire que je suis très fière, en tant que formatrice, de vous représenter à cette table ronde. Je ferai mon possible pour transmettre toutes les idées ressorties lors de notre rencontre de ce matin. Et, comme vous le savez, beaucoup de points sont ressortis, mais si j'en oublie je vous encourage à apporter vos réactions lors de la période de questions qui suivra.

#### Avenir de l'alphabétisation:

- Nous, les formateurs et formatrices, avons une crainte face au partenariat gouvernemental qui devrait nous supporter davantage. Les comités, en tant que bénévoles, qui travaillent pour nous aider, ce n'est pas assez. Il nous manque beaucoup plus de pouvoir pour nous aider.
- On pense que le Développement des Ressources humaines-Canada et le Développement des Ressources humaines-Nouveau-Brunswick doivent s'impliquer davantage pour nous apporter des apprenants et apprenantes, Il y a des promesses qui ont été faites, on nous a dit qu'il y aurait des apprenants et apprenantes qui viendraient dans nos classes ; puis on n'a jamais vu ces gens.
- Au niveau des salaires des formateurs et formatrices, on constate qu'ils ne sont pas uniformes d'une région à l'autre.
- On aimerait avoir des suivies à long terme de nos apprenants et apprenantes ainsi que de nos classes.
- Dans la structure des programmes en alphabétisation, on pense que l'on doit offrir des cours d'anglais qui soient uniformes partout dans la province.
- De plus, on pense que si on n'avait pas à recueillir le 3 000\$ comme manque à gagner, nous pourrions répondre davantage aux besoins de nos apprenants et apprenantes en leur offrant beaucoup plus de matériel, de dictionnaires et autres. Il y a même des classes qui n'ont pas le téléphone. C'est dur pour les comités d'organiser des levées de fonds pour couvrir le manque à gagner de 3 000\$ et, en plus, essayer de répondre aux besoins des apprenants et apprenantes. Et un des besoins fondamentaux que nous identifions est que chaque classe ait un téléphone.

#### Qualité de programme :

- Nos apprenants et apprenantes ne sont pas des «décrocheurs et décrocheuses». Les résultats obtenus sont très bons et nos étudiants et étudiantes tiennent à poursuivre leur cours d'alphabétisation. Pour nous c'est un bon signe, c'est le signe que nos cours fonctionnent très bien.

### Changements ou modifications :

- Il y a de cela cinq ans, les classes d'alphabétisation ont commencé avec la 1<sup>ière</sup> à la 6<sup>ième</sup> année. À cela se sont rajouté les classes de 7<sup>ième</sup>, 8<sup>ième</sup> et 9<sup>ième</sup> pour ensuite nous ajouter des cours d'anglais et des cours de biologie. Au début, on travaillait pour un salaire de 11.50\$/heure. Avec tout cet ouvrage qu'on doit ajouter à notre tâche, on a tous eu besoin d'ajouter des heures, travailler doublement plus fort mais on n'a jamais rien eu pour reconnaître ce travail ; jamais rien en terme d'augmentation de salaire, même pas 0.25 cents. Notre salaire est encore de 11.50\$/heure. On pense qu'avec tout ce qui a été ajouté, on mériterait une petite augmentation.

### Technologie en alphabétisation:

- Nous, on pense que ça serait très bon d'avoir des ordinateurs mais, je l'ai mentionné tout à l'heure, c'est dur d'avoir des ordinateurs dans nos classes quand il y en a qui n'ont même pas le téléphone. On dit que c'est pour mieux communiquer, mais on devrait certainement commencer par avoir un *téléphone*.
- Au niveau de nos apprenants et apprenantes, oui, ils ont évidemment besoin de la technologie parce que c'est ça le futur. Nos apprenants et apprenantes ont des enfants au niveau de la maternelle qui ont déjà des classes d'informatique. Donc, on croit que c'est essentiel qu'on puisse leur offrir l'informatique. Mais il ne faut pas oublier que certains de nos formateurs ou formatrices n'ont pas les connaissances requises ni l'information nécessaire pour enseigner à leurs apprenants et apprenantes. Des cours devraient d'abord être offerts aux formateurs et formatrices pour qu'ils puissent ensuite transmettre leurs connaissances à leurs apprenants et apprenantes pour ainsi améliorer leur qualité de vie.

Sur ce, je termine et je vous remercie.

Pam Nadeau, directrice  
Secrétariat d'état à l'alphabétisation

Madame la Ministre, chers facilitateurs, facilitatrices, coordonnateurs, coordonnatrices, chers collègues en alphabétisation. C'est un grand plaisir pour moi de vous adresser la parole ce matin à titre de nouvelle directrice «*agissante*» du Secrétariat à l'alphabétisation du Ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail. C'est un nouveau poste qui a été créé il y a six semaines lors d'une réorganisation ministérielle. Depuis ces six semaines, beaucoup m'ont demandé de clarifier le rôle du Secrétariat à l'alphabétisation. On m'a demandé par exemple, s'il faisait partie du MEST ou du Ministère d'État à l'alphabétisation : il n'y a pas de Ministère d'État à l'alphabétisation, il y a une ministre d'état mais pas de ministère. Aussi on m'a demandé d'expliquer notre travail: est-ce qu'on travaille exclusivement pour la promotion du PCRS, en fait qui sommes-nous au Secrétariat ? Si vous me le permettez, je partagerai mes découvertes à ces questions.

Premièrement, nous faisons partie du Ministère de l'Enseignement supérieur et du Travail, le même ministère qui est aussi responsable des Collèges communautaires. Nous avons également le même sous-ministre, M. Dave Ferguson. Cependant, au ministère, seul notre Secrétariat travaille avec la Ministre d'état à l'Alphabétisation et à la Formation des Adultes, Madame Georgie Day, pour l'aider à réaliser ses objectifs. La mission écrite de la Ministre d'État à l'Alphabétisation est de permettre aux Néo-Brunswickois d'avoir l'occasion de réaliser leur potentiel d'apprentissage et notre mandat est de l'aider dans ce travail. En poursuivant cette mission, nous travaillons en partenariat avec d'autres intervenants en alphabétisation pour effectuer premièrement, la prévention d'analphabétisme au Nouveau-Brunswick; deuxièmement, la réduction du taux actuel d'analphabétisme au Nouveau-Brunswick, et troisièmement, la promotion de l'alphabétisation. De ces trois objectifs, la réduction du taux d'analphabétisme est certainement le plus important. Alors, en collaboration avec les communautés, le secteur privé et les gouvernements fédéral et provincial, la Ministère d'État à l'Alphabétisation avec l'aide du Secrétariat de l'Alphabétisation travaille à lancer le programme du PCRS. Étant donné cette priorité, les restrictions budgétaires et la bonne volonté des Néo-Brunswickois et Néo-Brunswickoises et des autres partenariats en matière d'alphabétisation, il a été possible de créer l'organisme à but non-lucratif : Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc. Cet organisme a pour mandat de recueillir et distribuer les fonds nécessaires pour financer les PCRS. C'est en fournissant le support administratif à cet organisme que le Secrétariat met son autre chapeau, c'est-à-dire pour la cueillette et la distribution des fonds aux PCRS. Alors nous existons pour appuyer la Ministre d'état à l'Alphabétisation et à la Formation des Adultes qui vise à prévenir et à réduire l'analphabétisme et à promouvoir l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick.

En ce qui concerne la réduction de l'analphabétisme, le véhicule de la Ministre est le PCRS et l'essence pour ce véhicule est fournie par Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc. et par les communautés. Le Secrétariat encourage la création d'autres de ces véhicules PCRS et aide à trouver l'essence nécessaire.



### Avenir de l'alphabétisation:

Je veux maintenant discuter un peu de notre vision de l'avenir de l'alphabétisation. Comme vous le savez, deux semaines passées la Ministre Georgie Day a convoqué une table ronde à Fredericton justement pour discuter d'une vision néo-brunswickoise de l'avenir de l'alphabétisation. Cette table ronde a été un événement très positif tout comme votre colloque d'aujourd'hui : des idées formidables en sont ressorties. Le sommaire de la table ronde a déjà été préparé et envoyé pour la traduction et distribution aux participants. En ce qui concerne l'avenir de l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick, les différents groupes de discussion ont produit des idées pas mal semblables aux vôtres et j'aimerais en partager quelques unes avec vous.

Une nouvelle vision aura les éléments suivants : premièrement, une meilleure concertation en matière d'alphabétisation : il faudra créer des liens et promouvoir la coopération entre les organismes; deuxièmement, une meilleure promotion d'alphabétisation pour sensibiliser les différents paliers de notre population à la situation d'alphabétisation; troisièmement, une étroite collaboration entre les intervenants en alphabétisation et le Ministère de l'Éducation pour une meilleure prévention de l'analphabétisme; quatrièmement, une bonne recherche de la situation en analphabétisme au Nouveau-Brunswick pour se donner une meilleure rétroaction des résultats et des efforts fournis. Ce ne sont que quelques uns des éléments qui sont ressortis et il y en a plusieurs autres. Ces éléments feront partie de notre plan stratégique au Secrétariat pour les cinq années à venir.

### Changements....., Qualité....., Technologie

J'ai seulement un commentaire ou deux concernant les autres questions. Puisque je suis nouvelle à ce poste, les commentaires que je donne sont peut-être pour vous faire part un peu de ce qui s'est passé à la table ronde de Fredericton. Pour ce qui concerne les changements, les modifications, le «feed-back» qu'on a eu nous indique un besoin de plus de matériel didactique axé sur les besoins et les intérêts des adultes.

Au sujet de la qualité, une grosse préoccupation au niveau communautaire, c'est l'inquiétude au sujet du financement: ces fameux 3,000\$ qui manque au PCRS et pour les appuis aux apprenants et apprenantes.

Troisièmement, la question de la technologie : oui sans aucun doute, c'est une bonne chose. Et comment trouver les ordinateurs et les logiciels, c'est ça le défi : un autre défi, un autre projet d'équipe à travailler en concertation avec tous les intervenants en alphabétisation au Nouveau-Brunswick ainsi que les autres partenaires dans le secteur privé et le secteur public.

Je vous remercie de votre attention. Je vous remercie de m'avoir invitée aujourd'hui. Vous m'avez touchée en m'invitant aussi vite, seulement six semaines après ma nomination à ce poste. Cela me démontre une très grande confiance en moi et je vous en remercie beaucoup.

Roger Doiron, président  
Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick

Le thème de cette rencontre, **l'alphabétisation vers un avenir meilleur**, me permet de vous parler des rêves que j'ai pu faire en pensant à ce que l'alphabétisation pouvait nous apporter dans le futur.

La mission de la Fédération est de promouvoir l'alphabétisation en français au Nouveau-Brunswick, ce qui a été fait de différentes façons: par la télévision, par la radio, par les colloques que nous avons organisés, par les ateliers que nous avons offerts, etc. Tout ceci a permis à la Fédération de réaliser pleinement la mission qu'elle s'était donnée. Tout le monde à un moment donné a un rêve. Car c'est en rêvant qu'on est en mesure de se donner une vision. Présentement, au niveau provincial le taux d'analphabétisme est aux environs de 30% ; mais on a fait du progrès car il était aux environs de 33% quelques années passées. Par conséquent, je rêve que dans dix ans ce taux soit réduit d'au moins la moitié. Pour que cet objectif soit réalisable, il va falloir se donner les moyens nécessaires. Nous savons tous l'importance que peut avoir l'alphabétisation dans une communauté, dans une famille ou pour un individu.

Je rêve aussi à l'établissement d'une stratégie à long terme où on définirait de façon beaucoup plus claire les objectifs que l'on veut atteindre, la stratégie que l'on veut développer et la participation que l'on voudrait voir de chacun et de chacune. Dans une vision en alphabétisation comme dans une vision en n'importe quoi, il faut que les gens qui reçoivent le service et les gens qui offrent ce service aient l'occasion de se parler et de s'écouter pour identifier ce que chacun a à offrir à l'autre.

Un autre domaine dont je rêve est l'accessibilité aux PCRS. Avec eux, une plus grande partie de la population qui a pu recevoir un service d'alphabétisation, mais il faut aussi que l'on regarde, que l'on examine où nous en sommes avec les PCRS et ce que l'on doit faire pour les améliorer.

Je rêve aussi que la communauté réalise à quel point il est important de se donner des outils de développement. Il faut qu'elle voit que c'est important de se prendre en main et qu'elle trouve les moyens de la faire.

Je rêve, en fait, à tout le perfectionnement que l'on devrait offrir à tous les formateurs et à toutes les formatrices pour assurer la livraison d'un service de qualité. Je rêve aussi que vous soyez dans un environnement apte à favoriser l'apprentissage. Vous êtes les personnes clés dans le service qui est offert et vous devez en être convaincues parce que, n'oubliez jamais ceci: vous ferez la différence dans bien des cas. Le rêve que les apprenants et apprenantes ont à réaliser, c'est vous qui avez cette importante responsabilité de les aider à le réaliser. L'engagement et le dévouement que vous manifestez est un gage de l'intérêt que vous portez au travail que vous faites. Et je pense qu'au niveau des conditions qu'on vous offre il va falloir que ça s'améliore.

Il y a, parmi vos apprenants et apprenantes, certains et certaines dont l'expérience de l'école n'a pas été nécessairement positive. Il ne faudrait pas que lorsqu'ils arrivent à se donner une deuxième chance qu'on ne leur permette pas de la réaliser. Le travail et l'engagement que vous avez sont très importants. Certains apprenants et certaines apprenantes sont là non seulement pour apprendre à lire, à écrire et à calculer mais ils ont un vécu sur lequel vous pouvez vous baser pour les amener plus loin. C'est important pour vous et c'est important pour eux !

#### Interaction entre panélistes :

L'animateur invite les participants et participantes de la table ronde à réagir ou à répondre à ce qu'ils ou qu'elles viennent d'entendre.

Marcelle Mercereau :

- Elle félicite Ellen parce que les points qu'elle a apportés sont des points de base.
- Elle souligne le fait que la Ministre Day lui a dit personnellement que, suite à la table ronde de Fredericton, elle allait faire des recommandations. Les points qu'elle se propose de recommander ressemblent beaucoup à ceux qu'Ellen a apportés aujourd'hui.
- Elle s'engage à travailler à l'amélioration des processus et des mécanismes qui peuvent être améliorés au niveau de son Ministère, et au niveau de DRH-Canada, il faut travailler dans ce sens-là. Au niveau de la référence, dans certaines régions on lui dit que ça va très, très bien, dans d'autres l'accessibilité est un peu plus difficile dépendant où sont situés les PCRS, dépendant comment loin, comment accessible ils sont aux personnes qui sont dans le besoin. Elle pense qu'il faut continuer à trouver des solutions à tout ça.
- Au niveau des salaires, elle nous informe que madame Day lui faisait part que ceci va également faire partie des recommandations qu'elle va apporter.
- Au niveau de l'équipement et toutes ces choses-là, elle pense qu'il faut arriver à développer et à donner des outils aux formateurs et formatrices. Aujourd'hui elle réalise qu'il sont un peu victimes de leur propre succès. Lorsqu'ils ont débuté les PCRS en 1990, il n'y avait personne qui s'attendait qu'en 1997 il y aurait autant de personnes qui voudraient s'embarquer dans ce processus-là. Étant victime de ce succès, il nous faut trouver des solutions aux problèmes qui arrivent plus vite que prévu.
- Il y a une autre chose dont elle tenait à nous parler et je cite:

«Il y a à peu près six ans, lorsqu'on a mis en place le programme de maternelle au Nouveau-Brunswick, on a dû faire des compromis et des concessions. On avait deux choix, on avait le choix d'attendre jusqu'à ce qu'on ait toutes les ressources, que tout soit en place et là, ouvrir les maternelles. À ce rythme-là, on ne les aurait pas les maternelles en 1997. On me dit que qu'en 98 on devrait arriver, pour ce qui est des salaires des formateurs, des formatrices au niveau des maternelles, à l'équité salariale. Mais si on avait attendu sept ou huit ans pour le faire, on en n'aurait pas encore et on ne pourrait pas le mettre en pratique. Je vois un peu le processus d'alphabétisation dans ce sens-là : si on avait attendu, à un moment donné, d'avoir tout ... , tout ... , tout... en place on n'aurait pas

le succès qu'on vit aujourd'hui. C'est certain que les partenariats ne sont pas encore tout cimentés, ne sont pas encore tout clarifiés, que l'on tente encore de clarifier le rôle de la Fédération face, par exemple, au conseil d'alphabétisation, le rôle du gouvernement, le rôle de l'entrepreneur privé, le rôle de la communauté. On parle aussi de locaux; j'ai eu l'occasion de rencontrer récemment les maires dans la Péninsule et c'est incroyable la conscientisation qui s'est faite à cette rencontre-là. À ce moment-là, les gens nous ont dit qu'ils allaient ouvrir leur salle municipale, qu'ils allaient faciliter les cours. Ce sont des partenariats qui se font au fur et à mesure et c'est bon d'entendre ça. Il ne faut jamais arrêter de le dire. Je voulais tout simplement vous féliciter d'apporter ces points-là de façon aussi claire et au niveau de mon ministère, comme je l'ai dit tout à l'heure, on va continuer.»

Roger Doiron :

- En fin de compte il a été intéressant de voir aujourd'hui que, sans que l'on se soit consulté auparavant, on a quant même eu certaines lignes de pensée qui se rapprochaient les unes des autres dans le sens que les choses que l'on a trouvées importantes étaient souvent reconnues par les différentes personnes. Il en va de même pour les problèmes. C'est quand même intéressant de voir maintenant, que si on s'entend aussi bien sans se préparer qu'on puisse s'entendre très bien en se préparant.

Commentaires et questions du public :

- On déplore le manque de références de la part du Développement des Ressources humaines-NB. Une formatrice souligne et je cite: «Au début des PCRS, on nous avait dit qu'une certaine clientèle de nos classes devrait venir des clients de l'aide au revenu et cela ne s'est jamais concrétiser. On n'en reçoit mais ils restent une semaine, parfois deux ou trois et on ne les revoit plus. On téléphone à DRH-Nouveau-Brunswick, on en parle avec les conseillers et rien ne change. Les élèves ne sont pas assez motivés ou poussés à venir dans nos classes. Alors si vraiment votre ministère veut récupérer ces gens-là, il va falloir qu'ils aient un petit peu plus *de pousse*.»
- On souhaite un suivi à long terme des apprenants et apprenantes.
- Concernant les salaires, on souligne le manque d'uniformité dans la province dû au fait qu'il y a des comités qui ont plus d'argent que d'autres.
- On constate que la charge de travail des formateurs et formatrices est amplement suffisante d'autant plus qu'il leur faut faire toutes sortes d'autres tâches telles que de la conciergerie, levée de fonds, etc.. On fonde de l'espoir sur ce qu'on a entendu ce matin à savoir que l'on va «ajuster nos flûtes».
- On souligne l'importance de la formation des formateurs et formatrices afin d'aider les apprenants et apprenantes dans tous les aspects de leur vie.

- Remerciements à Ellen pour son beau travail à titre de représentantes des formateurs et formatrices.
- On réitère le fait que la communauté est fatiguée. Elle est fatiguée de se faire solliciter de toutes parts. Les PCRS, c'est un gros projet et on ne peut plus se fier sur la charité. Il va falloir que ça change, c'est urgent que ça se restructure.
- On déplore la difficulté pour les formateurs et formatrices de se donner à 100% à leurs tâches d'enseignement lorsqu'ils ou elles doivent donner une bonne partie de leur temps à effectuer d'autres tâches qui leur sont imposées par le fait qu'ils travaillent au sein d'un PCRS. Les levées de fonds ne sont qu'un exemple parmi d'autres de ces tâches.
- On souligne le beau travail des coordonnateurs et coordonnatrices au point de vue d'encouragement, de motivation et de support apporté aux formateurs et formatrices.
- On tient à apporter à l'attention de toutes et tous le beau travail effectué en tout temps par les formateurs et formatrices. Si l'alphabétisation est ce qu'elle est aujourd'hui, c'est grâce à l'investissement personnel de chacun et chacune et ce, depuis le début de l'alphabétisation en 1991.

## **MOT DE LA FIN**

Nous désirons remercier tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont participé au *Carrefour 97* et ont contribué à en faire un succès, entre autres : orateurs invités, organismes qui ont bien voulu exposer leur matériel pédagogique et autres, conseils ou comités qui ont procédé au lancement d'un livre dans le cadre du Carrefour, ceux et celles qui ont fait des présentations, animateurs et animatrices d'ateliers, participants et participantes à la table ronde, le maître de cérémonie, etc.

Merci au Collège communautaire de Dieppe pour votre accueil.

Un merci tout à fait spécial s'adresse aux formateurs et formatrices en alphabétisation, c'est-à-dire à tous ceux et celles pour qui le Carrefour avait principalement été organisé et qui, de par leur participation extraordinaire, ont fait de cet événement un franc succès.