

GUIDE
DE FORMATION

SUR MESURE
EN
ALPHABÉTISATION

CAHIER 1

Les aspects
fondamentaux
du guide

Troisième édition

Québec 

GUIDE
DE FORMATION

SUR MESURE
EN
ALPHABÉTISATION

CAHIER 1

Les aspects
fondamentaux
du guide

Troisième édition

Direction de la formation générale des adultes

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, pour leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix de vente ne devra pas excéder le coût de reproduction.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1996 — 95-0601

ISBN 2-550-24954-2

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 1996

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les membres du Comité provincial de consultation pour leur collaboration et les recommandations qu'ils ont formulées quant à la mise à jour du *Guide*. Nous remercions aussi les personnes qui, de près ou de loin, ont prêté leur concours à sa réalisation.

Coordination, supervision de la mise à jour et rédaction du cahier 1

Margot Désilets, Commission des écoles catholiques de Québec

Jean Patry, Commission scolaire Jacques-Cartier

Cahier 2 — Français

Micheline Landry, formatrice, Commission scolaire Jacques-Cartier

Ghislaine Gauthier, formatrice, Commission scolaire Jacques-Cartier

Cahier 3 — Arithmétique

Doris Saint-Pierre, formatrice, Commission scolaire Jacques-Cartier

Situations fonctionnelles

Brigitte Arsenault, consultante en alphabétisation

Ginette Arbour, conseillère pédagogique, Commission des écoles catholiques de Québec, avec la collaboration de Jocelyne Gratton pour deux situations fonctionnelles

Cahier de l'adulte

André Revert, consultant en évaluation pédagogique, assisté de Jean Patry, Micheline Landry, Ghislaine Gauthier, Doris Saint-Pierre et Francine Boivin, de la Commission scolaire Jacques-Cartier

Contribution à la coordination et à l'uniformisation des codes des cahiers 2 et 3 et des situations fonctionnelles

Jean-Yves Desjardins, conseiller pédagogique, Commission scolaire de Thetford-Mines

Coordination à la Direction de la formation générale des adultes

Lino Mastriani

Traitement de texte

Lise Martel, Commission scolaire Jacques-Cartier, sous la supervision de Jean Patry, Commission scolaire Jacques-Cartier

PRÉFACE

Nous avons le plaisir de vous présenter la troisième édition du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation (GFMA)*. Il a fallu réviser la deuxième édition du *Guide* à cause, principalement, de l'application du *Règlement sur le régime pédagogique pour la formation générale des adultes* qui prescrit le remaniement des différents services de formation. Les changements apportés et les raisons qui les justifient sont mentionnés plus loin dans le *Guide*.

La première édition du *GFMA* a été préparée par une équipe de spécialistes en alphabétisation. À la suite d'une mise à l'essai, elle a été corrigée par la même équipe, ce qui a donné naissance à la deuxième édition. La présente mise à jour, quant à elle, a été effectuée également par une équipe de spécialistes en alphabétisation selon les propositions d'un comité composé de représentantes et de représentants de toutes les régions du Québec.

Le Guide de formation sur mesure en alphabétisation comprend des orientations clairement définies, des banques d'objectifs partagés en quatre étapes d'apprentissage en français et en arithmétique et des situations fonctionnelles, ce qui permet une démarche de formation adaptée aux besoins de chaque groupe d'alphabétisation dans tous les coins du Québec. Les banques d'objectifs et les situations fonctionnelles correspondent aux compétences que les adultes inscrits doivent avoir pour *fonctionner de façon satisfaisante* dans les différentes situations de la vie quotidienne. Le *Guide* fournit également les indications nécessaires pour préparer des ateliers, mais doivent toutefois s'y ajouter des ressources adaptées à chaque groupe.

Le Guide de formation sur mesure en alphabétisation est conçu en fonction d'une formation de type fonctionnel. Cette formation peut préparer à la réalisation d'un projet défini par l'adulte, de même qu'à la poursuite d'études présecondaires. Selon les préalables exigés, elle peut permettre l'accès aux services d'insertion socioprofessionnelle et aux services de formation à l'intégration sociale.

Le Guide de formation sur mesure en alphabétisation est le programme officiel du ministère de l'Éducation en alphabétisation. Il est offert à toutes les commissions scolaires du Québec qui dispensent des services d'alphabétisation en français et en anglais. Il est également offert aux organismes populaires qui désirent se le procurer. Au cours des dernières années, du matériel didactique associé à l'utilisation du *Guide* a été produit. La liste en est donnée dans l'addenda.

Nous vous souhaitons tout le succès possible dans vos activités d'alphabétisation et nous espérons que la troisième édition du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* vous sera des plus utiles.

Alain Mercier, directeur
Direction de la formation générale des adultes
Ministère de l'Éducation du Québec.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----------|
| PRESENTATION | 1 |
| CAHIER 1 — LES ASPECTS FONDAMENTAUX DU <i>GUIDE</i> | 7 |
| LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES | 9 |
| La finalité | 9 |
| Le but | 10 |
| Les objectifs poursuivis | 10 |
| La mise en oeuvre des orientations : la formation intégrée | 12 |
| LE MODÈLE ET L'APPROCHE | 13 |
| Le modèle : la démarche de formation sur mesure (DFM) | 13 |
| . La présentation de la démarche | 13 |
| . La description schématique de la démarche | 14 |
| Tableau 1 | 15 |
| L'approche : le processus d'apprentissage fonctionnel (PAF) | 19 |
| . La présentation du processus | 19 |
| . La description schématique du processus | 23 |
| Tableaux 2, 3, 4 et 5 | 24 |
| BIBLIOGRAPHIE | 29 |
| ADDENDA — MATÉRIEL DIDACTIQUE ASSOCIÉ À L'UTILISATION DU <i>GUIDE</i> | 33 |
| CAHIER 2 — FRANÇAIS | |
| CAHIER 3 — ARITHMÉTIQUE | |
| ANNEXE 1 — CAHIER DE L'ADULTE | |
| ANNEXE 2 — SITUATIONS FONCTIONNELLES | |
| ANNEXE 3 — SITUATIONS FONCTIONNELLES POUR PERSONNES IMMIGRANTES ANALPHABÈTES | |

PRÉSENTATION

La troisième édition du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* a été rendue nécessaire pour satisfaire aux prescriptions du *Règlement sur le régime pédagogique pour la formation générale des adultes*. Ainsi constitue-t-elle la mise à jour de la deuxième édition utilisée par les services d'alphabétisation des commissions scolaires du Québec depuis l'automne 1989. En outre, les résultats de l'enquête sur l'utilisation du *Guide*, menée auprès de 240 enseignantes et enseignants d'alphabétisation indiquent que 95 p. 100 d'entre eux adhèrent aux orientations contenues dans le *Guide*.

L'édition révisée du *Guide* ne comporte donc aucun changement relatif aux orientations de la formation en alphabétisation. C'est plutôt la présentation qui a été améliorée pour en faciliter l'utilisation. De plus, l'application du *Règlement sur le régime pédagogique pour la formation générale des adultes* oblige à situer certains moments de la formation en alphabétisation par rapport aux autres services de formation générale des adultes. Les résultats d'une étude menée par la DFGA en 1994-1995 sur l'implantation du régime pédagogique dans cinq commissions scolaires permettront de déterminer avec plus d'exactitude les éléments susceptibles d'harmoniser les différents services.

Pour faciliter la mise à jour du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, un comité, composé de représentantes et de représentants de toutes les régions du Québec, a été mis sur pied en 1992-1993. Son mandat était de faire des recommandations au Service de l'alphabétisation sur les principaux aspects qui devaient constituer la mise à jour. En 1994-1995, un groupe de travail a effectué la

mise à jour selon les recommandations formulées. Voici, brièvement, les principaux changements apportés.

- Le cahier 1, portant sur les aspects fondamentaux du *Guide*, est amélioré sous de nombreux aspects :
 - simplification de la présentation de la démarche de formation sur mesure, qui constitue le cadre général de la formation en alphabétisation, et du processus d'apprentissage fonctionnel, proposé comme approche pour préparer et réaliser l'activité de formation à la deuxième phase et à la troisième phase de la démarche;
 - illustration de la manière d'appliquer les quatre phases de la démarche de formation sur mesure et les quatre modes du processus d'apprentissage fonctionnel comme cela est démontré dans la vidéo *La formation en alphabétisation selon le Guide*;
 - présentation de la formation intégrée devant assurer la mise en oeuvre des orientations générales. La formation intégrée est une caractéristique fondamentale du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*;
 - suppression des stades «accueil» et «transition» en faveur des services d'entrée en formation tels qu'ils sont définis dans le *Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale*. En alphabétisation, le stade «accueil» permettait principalement de préparer l'adulte à la démarche de formation entreprise et de planifier son projet de formation, et le stade «transition»

l'aidait à passer à une autre étape de formation ou à réaliser ses projets. La préparation à la démarche de formation en alphabétisation et à d'autres types de formation est maintenant assurée par les services d'entrée en formation qui doivent, entre autres choses :

- . déterminer le profil de formation de l'adulte;
- . préciser le plan d'insertion sociale et professionnelle de l'adulte;
- . initier l'adulte aux pratiques andragogiques;
- . évaluer la motivation de l'adulte¹.

— fusion de l'orientation vers le présecondaire et l'orientation fonctionnelle. Dans le Régime pédagogique, on lit que «les services d'alphabétisation ont pour objet de permettre à l'adulte d'augmenter ses **capacités fonctionnelles**² par l'acquisition d'habiletés d'écoute, d'expression orale, de lecture, d'écriture et de calcul axées sur le contexte de ses activités quotidiennes et sur ses besoins et, le cas échéant, de poursuivre des études subséquentes».

1. En attendant l'implantation du service d'entrée en formation dans les commissions scolaires, les codes disponibles pour les stades «accueil» et «transition» demeurent accessibles.

2. Dans le *Guide*, le terme «fonctionnel» doit être entendu dans le sens de la pédagogie et de la psychologie fonctionnelles qui s'inspirent du courant de pensée fonctionnaliste.

Dans la poursuite des fins, des buts et des objectifs, une formation de type fonctionnel laisse une grande place à la personne et à ce qui la caractérise : ses besoins, sa motivation, ses buts, les significations qu'elle donne aux événements, ainsi que son degré d'adaptation.

Une formation de type fonctionnel vise l'intégration des apprentissages (intégration fonctionnelle) et favorise, dans une perspective réaliste et pratique, la concertation entre les caractéristiques d'une personne et les possibilités qu'offre son environnement social et privé (voir note 10). En ce sens, toute formation devrait être fonctionnelle.

- Le cahier des thèmes (anciennement le cahier 2) est supprimé, mais on le trouve toujours dans la deuxième édition.

Afin de bien aborder certains thèmes, dix situations fonctionnelles qui, d'après les résultats d'un sondage effectué dans une vingtaine de commissions scolaires, semblent les plus souvent vécues par les personnes analphabètes du Québec, ont été réparties selon quatre étapes d'apprentissage. Des objectifs en français et en arithmétique sont aussi clairement définis, et intégrés à chaque étape, pour permettre aux personnes de bien fonctionner dans ces situations. Elles constituent l'annexe 2 du *Guide*.

D'autres situations fonctionnelles ont été préparées pour les personnes immigrantes analphabètes. Elles constituent l'annexe 3.

- Les cahiers de français et d'arithmétique sont devenus les cahiers 2 et 3.

Des notes didactiques ont été ajoutées dans le cahier de français. Bien que des programmes de français et d'arithmétique aient été élaborés en 1993-1994 pour l'étape présecondaire, les objectifs visés en alphabétisation à la troisième et à la quatrième étape sont abordés dans une perspective fonctionnelle, afin de permettre à l'adulte de les atteindre au regard de ses besoins de formation. Toutefois, une attention particulière est accordée aux objectifs des étapes trois et quatre afin d'établir les cohérences nécessaires entre l'alphabétisation et le présecondaire.

Pour leur part, les notes didactiques de la troisième étape et de la quatrième étape en arithmétique ont été revues en tenant compte des objectifs du présecondaire.

Les objectifs visés en français et en arithmétique ont été groupés dans un tableau. Ceux de la troisième étape et de la quatrième étape, qui sont aussi poursuivis au présecondaire, sont précédés d'un astérisque.

Les cahiers 3 et 4 de la deuxième édition du *Guide*, qui contiennent la présentation des objectifs par modules et des éléments de contenu pour chaque objectif intermédiaire, sont toujours disponibles dans la deuxième édition.

- Les fiches de l'adulte, (cahier 5 dans la deuxième édition) sont remplacées par le cahier de l'adulte (annexe 1). Le cahier a été révisé en tenant compte des modifications apportées dans les cahiers de français et d'arithmétique.³

³. Il n'a pas été jugé opportun d'intégrer le cahier 6 (voir, Addenda) qui faisait partie de la deuxième édition à la présente édition. Cependant on peut toujours se le procurer puisqu'il contient des renseignements utiles à la mise en oeuvre des orientations de la formation en alphabétisation.

CAHIER 1 — LES ASPECTS FONDAMENTAUX DU *GUIDE*

LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES

La finalité

La finalité de la formation en alphabétisation est d'instrumenter l'adulte pour qu'elle ou qu'il soit capable de diriger son développement, de façon autonome, en utilisant les situations de la vie quotidienne comme des occasions privilégiées d'apprentissage⁴.

C'est dans une perspective andragogique et métacognitive que se fait la formation. L'andragogie peut être définie comme un domaine de pratique sociale visant à développer, chez l'adulte, les compétences nécessaires à la résolution des divers problèmes auxquels elle ou il fait face. La première et la plus générale des compétences à acquérir est d'«APPRENDRE A APPRENDRE» afin de pouvoir effectuer des apprentissages autonomes.

En ce qui a trait à la métacognition⁵, la compétence générale «apprendre à apprendre» se développe par l'acquisition ou l'amélioration d'un savoir métacognitif. Ce savoir est constitué des connaissances que l'adulte possède sur ses mécanismes cognitifs, ses stratégies d'apprentissage et les variables qui entravent leur efficacité. Ce savoir influe directement sur l'autorégulation qu'exerce l'adulte sur son processus d'apprentissage. À son tour, l'autorégulation influe sur le savoir métacognitif et l'enrichit.

⁴. L'instrumentation vise à accroître l'autonomie en fournissant à l'adulte les instruments ou les compétences nécessaires – connaissances et habiletés – pour fonctionner dans la vie de tous les jours.

⁵. La métacognition est un secteur récent et important de la psychologie cognitive.

Le but

Le but (ou la capacité fonctionnelle) recherché par l'alphabétisation est de rendre l'adulte capable de fonctionner de façon efficace et satisfaisante dans diverses situations de la vie quotidienne. Cela suppose la mise en pratique de compétences telles que savoir écouter, savoir parler, savoir lire, savoir écrire et savoir compter.

Les objectifs poursuivis⁶

Les objectifs correspondent aux résultats qui sont attendus au terme de la formation. Ils sont poursuivis par l'adulte en vue de satisfaire des besoins qui lui sont particuliers. En ce sens, les objectifs possèdent un caractère hautement subjectif.

Tout en respectant le caractère subjectif des résultats attendus, il est possible de nommer les compétences que devrait posséder une ou un adulte à la suite du processus d'alphabétisation. Une partie importante de ces compétences est formulée en fonction d'objectifs d'apprentissage en français et en arithmétique. On trouve ces objectifs dans les cahiers de français et d'arithmétique du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (cahiers 2 et 3).

La formulation rigoureuse d'objectifs, susceptibles d'être poursuivis par les adultes, permet au formateur et à la formatrice d'évaluer, de façon systématique, l'atteinte des objectifs effectivement poursuivis par chaque adulte. L'évaluation se fait, évidemment,

⁶ Tous les objectifs poursuivis en alphabétisation visent le fonctionnement de la personne en interaction avec son environnement social et privé (voir note 10). C'est au cours de la poursuite des objectifs que des activités pouvant permettre à l'adulte de développer ses compétences de citoyenne ou de citoyen doivent être faites. Ces compétences touchent, notamment, la responsabilité, la participation, le partage, la tolérance, l'entraide.

avec la participation de l'adulte. Le cahier de l'adulte (voir annexe 1) constitue un ouvrage simple et pratique qui permet de consigner des données liées à l'évaluation.

En alphabétisation, d'autres objectifs doivent être poursuivis. Ces objectifs, ABSOLUMENT INCONTOURNABLES, débordent le strict champ des apprentissages notionnels. Sans minimiser d'aucune manière l'importance de ces derniers, il faut reconnaître qu'il arrive que l'analphabétisme, qui prive les personnes des compétences indispensables à la communication (écouter, parler, lire, écrire, calculer) les prive également, et par voie de conséquence, des compétences nécessaires pour fonctionner de façon efficace et satisfaisante dans les situations de la vie courante. Il devient donc indispensable d'acquérir ces compétences déficitaires et, pour y arriver, la définition, la poursuite et l'atteinte d'objectifs fonctionnels s'avèrent une nécessité.

Pour tenir compte de ce qui précède, trois sphères d'objectifs fonctionnels ont été retenues.

- Des objectifs thématiques ou situationnels qui visent l'acquisition de compétences fonctionnelles utilisables dans les situations générales de la vie quotidienne.
- Des objectifs liés à la démarche de formation sur mesure qui visent l'acquisition de compétences fonctionnelles utilisables dans le déroulement d'un projet de formation.
- Des objectifs liés au processus d'apprentissage qui visent l'acquisition de compétences fonctionnelles utilisables dans diverses situations d'apprentissage.

Il est tout à fait possible d'évaluer l'atteinte des objectifs fonctionnels. L'évaluation ne peut toutefois se faire que dans une perspective proprement subjective. Pour la mener à bien, le cahier de l'adulte constitue, comme pour les objectifs notionnels, un moyen tout à fait indiqué. La relation d'aide andragogique prend ici une place importante et revêt un caractère éminemment formatif.

La mise en oeuvre des orientations : la formation intégrée

La formation intégrée est une caractéristique fondamentale du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*. Elle a pour objet l'unification des apprentissages et constitue un facteur déterminant dans l'atteinte de la finalité. Il y a formation intégrée lorsque les apprentissages proposés à l'adulte (français, arithmétique, thème, démarche de formation sur mesure, processus d'apprentissage) sont effectués à l'intérieur d'activités qui les mettent en relation. En formation intégrée, l'adulte doit se rendre compte que chaque apprentissage qu'elle ou il effectue contribue à concrétiser son projet de formation.

Dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, la formation intégrée est encouragée et facilitée de deux manières :

- par des notes didactiques qui accompagnent les objectifs, susceptibles d'être poursuivis par l'adulte, en français et en arithmétique (cahier de français et cahier d'arithmétique);
- par des situations fonctionnelles au cours desquelles des apprentissages fonctionnels et notionnels sont effectués (voir les annexes 2 et 3). Ces situations illustrent comment les apprentissages notionnels sont intimement liés aux situations concrètes de la vie de tous les jours, d'autant plus que chaque situation fonctionnelle est rattachée à un thème fonctionnel général choisi par les adultes. Par exemple, une habileté nécessaire pour lire correctement une

posologie est associée à une notion de français, lorsque le thème fonctionnel est la santé physique et mentale.

LE MODÈLE ET L'APPROCHE

La valeur accordée par les andragogues aux besoins formulés par les adultes détermine la nature de l'intervention. Toute intervention est donc planifiée et faite de telle sorte que non seulement les besoins de l'adulte puissent être satisfaits, mais que l'adulte, elle-même ou lui-même, prenne une part active et critique dans la manière de satisfaire ses besoins. Pour ces raisons, des types particuliers d'interventions ont été privilégiés et sont proposés⁷ comme modèle et approche. Ce sont la démarche de formation sur mesure et le processus d'apprentissage fonctionnel.

Le modèle : la démarche de formation sur mesure (DFM)

La présentation de la démarche

«Un des acquis les plus sûrs de l'éducation des adultes au Québec réside dans l'approche sur mesure [...] Cette manière de voir [...] conduit à reconnaître la capacité de chaque adulte, ou de chaque groupe d'adultes, de participer à la détermination de ses besoins éducatifs, à la définition de ses objectifs de formation, au choix des moyens à mettre en oeuvre pour la réalisation de son projet⁸.»

En ce sens, la formation sur mesure en alphabétisation est apparue comme le modèle à suivre parce qu'elle permet de répondre le plus précisément possible aux besoins

⁷ *Proposer* signifie «faire connaître, soumettre à la réflexion, au choix». *Petit Robert*

⁸ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, ministère de l'Éducation, 1984.

des adultes, de susciter leur participation et leur prise en charge tout au long de la formation, enfin, d'être le plus proche possible des situations de vie des adultes et de maintenir la préoccupation du transfert de leurs apprentissages dans ces situations.

LA FORMATION SUR MESURE EST DONC UNE FORMATION AXÉE SUR LA PARTICIPATION DES ADULTES, FONDÉE SUR DES BESOINS RÉELS ET SUR UNE SITUATION CONCRÈTE À TRANSFORMER.

La description schématique de la démarche

Afin d'en faciliter la compréhension et la représentation, le modèle sera présenté à l'aide du tableau de la page suivante sur lequel figurent les quatre phases de la démarche de formation sur mesure et les étapes qui les constituent. Dans chacune des phases et des étapes, l'activité de formation mise en vidéo et intitulée *La formation en alphabétisation selon le Guide* servira d'exemple d'activité de formation effectuée selon la démarche de formation sur mesure. Cet exemple sera repris dans la présentation du processus d'apprentissage fonctionnel.

TABLEAU 1

LA DÉMARCHE SUR MESURE EN ALPHABÉTISATION

PHASE 1 : LE DIAGNOSTIC

| ÉTAPE 1 | ÉTAPE 2 | ÉTAPE 3 |
|--|--|--|
| <p>La définition des besoins, des acquis, des aptitudes et des motivations</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne, la formatrice, fait un retour sur la présentation des adultes en montrant leur photo. Dans la scène suivante, elle leur demande pourquoi ils et elles veulent apprendre à lire et à écrire. Chaque adulte précise son projet «Je veux aller au secondaire», «Je veux bien élever ma fille», etc.</i></p> | <p>L'analyse de la situation et la description d'un profil de groupe.</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne réfléchit à haute voix sur chacun des projets proposés par les adultes et dresse un premier profil de formation nécessaire à leur réalisation.</i></p> | <p>La définition des thèmes qui se dégagent des besoins des adultes.</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne, à la suite de l'expression des besoins, aurait dû dresser une liste des thèmes en fonction des besoins exprimés afin d'aider les adultes à faire un choix au moment du ralliement.</i></p> |

PHASE 2 : LA STRATÉGIE DE FORMATION

| ÉTAPE 1 | ÉTAPE 2 | ÉTAPE 3 |
|--|--|---|
| <p>La présentation des thèmes et le ralliement</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne, propose aux adultes d'apprendre à lire, à écrire et à calculer à partir de thèmes qui les intéressent. Pour commencer, elle propose quelques thèmes et les adultes poursuivent. (Jocelyne aurait dû établir un lien entre les thèmes à choisir et les besoins exprimés à l'étape 1 de la phase du diagnostic.)</i></p> <p><i>Une discussion s'engage ensuite entre les adultes afin d'en arriver à un ralliement. Une fois le ralliement fait autour d'un thème, Jocelyne rassure ceux et celles dont le thème n'a pas été choisi en leur disant qu'au besoin les thèmes écartés seront étudiés plus tard.</i></p> | <p>La formulation des objectifs d'apprentissage : objectifs liés au thème choisi par les adultes et aux matières (français ou anglais et arithmétique)</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne se réfère au cahier Les objectifs en français, les compétences minimales et les compétences préalables pour déterminer les objectifs en français qui seront poursuivis à partir du thème.</i></p> <p><i>Elle les détermine en se basant sur la description du profil du groupe qu'elle a déjà faite à l'étape 2 de la phase du diagnostic. Jocelyne aurait pu également fixer des objectifs en arithmétique à l'aide du cahier Les objectifs d'arithmétique, les compétences préalables et les compétences minimales.</i></p> | <p>Le choix des activités d'apprentissage et la planification du déroulement selon les quatre modes du processus d'apprentissage fonctionnel</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne informe les adultes que les activités d'apprentissage vont toujours se dérouler selon le processus d'apprentissage fonctionnel (PAF) (voir les tableaux 2, 3, 4 et 5).</i></p> |

PHASE 3 : LA RÉALISATION ET LE TRANSFERT

| ÉTAPE 1 | ÉTAPE 2 | ÉTAPE 3 |
|---|---|---|
| <p>La réalisation des activités d'apprentissage selon les quatre modes du processus d'apprentissage fonctionnel</p> <p><i>Dans la vidéo, l'activité est effectuée selon quatre modes du processus d'apprentissage fonctionnel en intégrant les apprentissages en français (voir les tableaux 2, 3, 4 et 5).</i></p> | <p>L'évaluation continue des activités</p> <p><i>Dans la vidéo, Jocelyne propose un exercice de compréhension de l'information qui vient d'être donnée. L'exercice lui permet de vérifier si les adultes ont réellement compris, ce qui leur évitera un échec au moment de passer à l'action.</i></p> | <p>Le réinvestissement des acquis ou des apprentissages</p> <p>Dans la démarche de formation sur mesure, la préoccupation du transfert des activités d'apprentissage est continuellement présente</p> <p><i>Dans la vidéo, les activités sont faites selon les quatre modes du processus d'apprentissage fonctionnel; le transfert est donc assuré.</i></p> <p><i>Au quatrième mode, Jocelyne demande aux adultes de déterminer comment ils et elles vont appliquer les apprentissages qu'ils et elles viennent de faire. En discutant ensemble, les adultes vont finalement décider d'inviter quelqu'un pour leur expliquer le processus d'apprentissage fonctionnel (thème choisi) en se servant des apprentissages effectués, en français, en étudiant le thème.</i></p> |

PHASE 4 : L'ÉVALUATION ET LA RELANCE

| ÉTAPE 1 | ÉTAPE 2 | ÉTAPE 3 |
|---|---|--|
| <p>La définition des objectifs atteints et à atteindre dans l'ensemble du projet</p> <p><i>Dans la vidéo, l'évaluation se fait à la fin du projet de formation, soint un an après le début. Jocelyne demande aux adultes ce qu'ils et elles ont appris et s'ils et elles ont atteint les objectifs fixés.</i></p> | <p>La précision des suites à donner</p> <p><i>Dans la vidéo, Daniel dit qu'il sait un peu mieux lire et écrire, mais qu'il n'a pas encore ce qu'il faut pour bien élever sa fille. Jocelyne lui recommande de donner suite à son projet de formation en s'inscrivant à la prochaine session : ses objectifs seront alors plus clairs.</i></p> | <p>La relance</p> <p>La relance est parfois difficile à faire, mais il est souhaitable, quand c'est possible, de vérifier si les adultes qui ont quitté le centre ont vraiment atteint leurs objectifs de formation, si les apprentissages effectués en alphabétisation leur sont utiles dans la vie et s'il manque certains éléments pour mieux réaliser leurs projets. Au besoin, il faut les inviter à s'inscrire à d'autres activités pour compléter la formation.</p> <p><i>La troisième étape n'est pas présentée dans la vidéo.</i></p> |

L'approche : le processus d'apprentissage fonctionnel (PAF)

La présentation du processus

Selon ce qui précède, c'est à la troisième phase de la démarche de formation sur mesure que s'effectue l'activité d'apprentissage proprement dite. C'est donc à la troisième phase que le processus d'apprentissage de l'adulte entre véritablement en action.

Pour tenir compte de la finalité de la formation en alphabétisation, les processus d'apprentissage qui étaient susceptibles de faciliter l'entraînement systématique des personnes, en vue de l'instrumentation, ont été examinés. Parmi ceux-ci, il y en a un qui a été retenu et qui est proposé : le processus d'apprentissage fonctionnel. Ce choix n'exclut pas la possibilité d'utiliser d'autres processus QUI PERMETTRAIENT D'ATTEINDRE LA FINALITÉ.

Dans les pages qui suivent, sont présentés quelques renseignements importants sur le processus d'apprentissage fonctionnel. Pour en connaître davantage sur la nature du processus, ses fondements théoriques et empiriques, la façon dont il peut être utilisé en atelier d'alphabétisation et les raisons qui expliquent qu'il est proposé, on consultera le document intitulé *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large*⁹.

Le processus d'apprentissage fonctionnel a été élaboré il y a une douzaine d'années. C'est à partir de l'observation directe des comportements des adultes en situation d'apprentissage qu'il a été formulé. On l'a ensuite amélioré et on continue de le faire

⁹ J. PATRY. *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1993.

– en grande partie – dans les ateliers d'alphabétisation. Le processus résulte donc d'une réflexion qui s'est faite, de façon systématique et continue, dans l'action et sur l'action.

Ce processus ne décrit pas comment la connaissance se construit. Il décrit comment l'apprentissage s'effectue **DANS UNE PERSPECTIVE D'INSTRUMENTATION.** Si la perspective était différente, un autre processus serait sûrement proposé.

Il y a apprentissage fonctionnel lorsqu'une personne, tout en demeurant liée à ses potentialités biologiques, à ses sensibilités innées au renforcement ainsi qu'aux principes fondamentaux d'apprentissage (conditionnement répondant et opérant indissociables), interagit avec l'environnement selon les quatre modes fondamentaux d'apprentissage : les émotions, les perceptions, les cognitions et les actions. Concrètement, cette personne :

- a l'intention d'apprendre quelque chose qui a une signification pour elle puisque cela lui permet d'anticiper des renforcements;
- explore son environnement pour y recueillir l'information et l'organiser au regard de ses buts;
- analyse l'information et l'intègre à sa structure cognitive;
- utilise l'information acquise pour modifier ses conditions de vie selon son anticipation initiale.

Essentiellement, le processus d'apprentissage fonctionnel, qui nécessite un aménagement andragogique particulier de l'environnement social et privé de la personne¹⁰, correspond au déroulement spontané de l'expérience, **enrichi de l'effort** que fait la personne pour assurer son autorégulation fonctionnelle. Le processus constitue donc une méthode d'apprentissage perfectible, **adaptée** au fonctionnement naturel, comme l'est la démarche scientifique.

Le processus d'apprentissage fonctionnel est proposé non seulement parce qu'il représente un élément important de l'instrumentation, soit la finalité de la formation, mais aussi parce qu'il permet d'effectuer le type d'apprentissage privilégié dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, c'est-à-dire :

- un apprentissage qui met à contribution les aspects fondamentaux de la personnalité : les émotions (sentiments, impressions, intuitions), les perceptions (cinq sens), les cognitions (pensées, images, schémas) et les actions. La personne tout entière est engagée dans sa formation;
- un apprentissage qui favorise, en même temps que l'acquisition de compétences particulières (écouter, parler, lire, écrire, compter), l'acquisition et le développement de stratégies d'apprentissage utilisables dans toutes les situations de la vie quotidienne (autonomie fonctionnelle transsituationnelle). En ce sens, le processus fonctionnel – compris dans une perspective d'instrumentation – permet de rendre opérationnel le fameux principe formulé par Skinner en 1968 et repris par divers milieux de recherche et de pratique : apprendre à apprendre. Comme on l'a vu précédemment dans la présentation

¹⁰ L'environnement social et privé, détermine le comportement social et privé. **L'environnement social** ou externe est constitué des personnes, des idées qui circulent, des événements et des choses. **L'environnement privé** ou interne est constitué des phénomènes physiologiques et psychologiques (émotions, perceptions, cognitions, actions privées).

de la finalité, la mise en oeuvre de ce principe constitue précisément ce que recherche l'andragogie.

D'autres raisons justifient le choix du processus d'apprentissage fonctionnel comme approche.

- Le processus fonctionnel est élaboré à partir des principales recherches effectuées sur l'apprentissage – particulièrement le behaviorisme social d'Arthur Staats – et, en ce sens, il constitue un processus unificateur qui intègre les aspects émotifs et cognitifs de l'apprentissage.
- Le processus fonctionnel comprend quatre modes que l'on peut rapprocher des quatre caractéristiques de l'adulte aux études, mises à jour par la recherche andragogique : la motivation, la perception du temps, le concept de soi et l'expérience.
- Le processus fonctionnel s'harmonise avec le processus d'apprentissage illustré dans le plan de perfectionnement des formatrices et des formateurs d'adultes¹¹.
- Enfin, le processus fonctionnel s'harmonise avec la démarche de formation sur mesure présentée dans le présent *Guide*.

¹¹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *S'entraîner à former des adultes : Connaissance du milieu et des pratiques dans les commissions scolaires*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1988.

La description schématique du processus¹²

Le tableau 2, intitulé «Le processus d'apprentissage fonctionnel : un système», contient les éléments descriptifs pour chacun des quatre modes du PAF, soit les caractéristiques, la principale difficulté, les quatre compétences préalables et la supercompétence. Ce tableau aidera particulièrement celles et ceux qui abordent les contenus d'apprentissage d'une manière séquentielle. Le tableau 3, intitulé «Le processus d'apprentissage fonctionnel : une spirale» conviendra mieux à celles et à ceux qui abordent les contenus d'apprentissage d'une manière simultanée.

Le tableau 4 indique, pour chaque mode, les éléments essentiels que l'on trouve dans la vidéo *La formation en alphabétisation selon le Guide*. À chacun des modes, Jocelyne, la formatrice, favorise le développement de la «supercompétence» en plaçant les adultes en situation d'exercer et de développer les quatre compétences préalables du mode. Elle favorise aussi l'apprentissage en intégrant les contenus notionnels et fonctionnels. Enfin, tout au long de l'activité d'apprentissage, Jocelyne fait remarquer aux adultes que le PAF se déroule et comment il se déroule.

Le tableau 5 indique comment le processus d'apprentissage fonctionnel s'intègre à la démarche de formation sur mesure.

¹² La description détaillée du processus d'apprentissage fonctionnel est présentée dans le document intitulé *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large*. Voir la note 9.

TABLEAU 2 — LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL : UN SYSTÈME

| 1er MODE D'APPRENTISSAGE | 2e MODE D'APPRENTISSAGE | 3e MODE D'APPRENTISSAGE | 4e MODE D'APPRENTISSAGE |
|--|---|---|--|
| CARACTÉRISTIQUES : LES ÉMOTIONS | CARACTÉRISTIQUES : LES PERCEPTIONS | CARACTÉRISTIQUES : LES COGNITIONS | CARACTÉRISTIQUES : LES ACTIONS |
| ➔ RESSENTIR | ➔ EXPLORER | ➔ COMPRENDRE | ➔ AGIR ➔ |
| JE RESENS. | ▲ J'EXPLORE. ▼ Je ressens. | ▲ JE COMPRENDS. ▼ J'explore. ▼ Je ressens. | ▲ J'AGIS. ▼ Je comprends. ▼ J'explore. ▼ Je ressens. |
| PRINCIPALE DIFFICULTÉ : ÉVITER | PRINCIPALE DIFFICULTÉ : RÉPÉTER | PRINCIPALE DIFFICULTÉ : RATIONALISER | PRINCIPALE DIFFICULTÉ : COMPENSER |
| COMPÉTENCES PRÉALABLES : 1. Je peux vivre au présent (). 2. Je peux m'ouvrir à l'expérience (). 3. Je peux m'engager sur le plan affectif (). 4. Je peux me fier à mes impressions et à mon intuition 🍏 (). | COMPÉTENCES PRÉALABLES : 5. Je peux recueillir des données (). 6. Je peux sélectionner des données (). 7. Je peux organiser des données (). 8. Je peux décrire des données 🍏 (). | COMPÉTENCES PRÉALABLES : 9. Je peux utiliser des mots et des concepts (). 10. Je peux porter des jugements (). 11. Je peux raisonner en présentant des arguments (). 12. Je peux prendre des décisions et planifier mon action 🍏 (). | COMPÉTENCES PRÉALABLES : 13. Je peux courir des risques (). 14. Je peux prendre des initiatives (). 15. Je peux assumer des responsabilités (). 16. Je peux évaluer mon efficacité et ma satisfaction 🍏 (). |
| SUPERCOMPÉTENCE : LA MOTIVATION | SUPERCOMPÉTENCE : L'ATTENTION | SUPERCOMPÉTENCE : LA GÉNÉRALISATION | SUPERCOMPÉTENCE : L'APPLICATION |

🍏 : compétences charnières

LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL EST APPRIS PAR CONDITIONNEMENT,
 CE QUI DONNE LIEU À DES COMPORTEMENTS RÉPONDANTS [S2-(S1) ➔ R±] ET OPÉRANTS [R ➔ S±] QUI SONT INDISSOCIABLES.
 S = Stimulus R = Réponse

J.P.

TABLEAU 3 : LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL : UNE SPIRALE



**TABLEAU 4 : LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL
ET LA VIDÉO LA FORMATION EN ALPHABÉTISATION SELON LE GUIDE**

| RESSENTIR | EXPLORER | COMPRENDRE | AGIR |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Jocelyne aide les adultes à se situer dans le PAF. (1^{er} mode) • Jocelyne rappelle le thème choisi. • Jocelyne présente l'apprentissage à effectuer. • Jocelyne vérifie les réactions et la motivation des adultes (ce qu'elles et ils <u>ressentent</u>). • Jocelyne fait voir l'intérêt qu'il y a à apprendre. • Jocelyne dédramatise les appréhensions sans les banaliser. | <ul style="list-style-type: none"> • Jocelyne aide les adultes à se situer dans le PAF. (2^e mode) • Jocelyne communique les contenus à apprendre (notionnels et fonctionnels) en utilisant divers moyens. • Jocelyne aide les adultes à <u>explorer</u> les contenus : elle le fait de façon <u>passive</u> (exposé oral, exemples au tableau et affiches) et de façon <u>active</u> (discussions, travail en sous-groupes et écriture au tableau). | <ul style="list-style-type: none"> • Jocelyne aide les adultes à se situer dans le PAF. (3^e mode) • Jocelyne s'assure que les adultes <u>comprennent</u> en leur posant des questions, en leur faisant faire des exercices, des tests, en soulevant des discussions, etc. • Jocelyne aide les adultes à trouver des situations de la vie quotidienne dans lesquelles les nouveaux apprentissages pourront être utilisés (transfert des apprentissages). <u>Il s'agit du transfert des apprentissages sans lequel les situations dans la vie des adultes demeurent inchangées et les efforts déployés par la formatrice, le formateur et l'adulte demeurent, en grande partie, inutiles.</u> • Jocelyne aide les adultes à choisir une situation de transfert. • Jocelyne aide les adultes à planifier le transfert : qui fera quoi? où? quand? comment? • Jocelyne incite les adultes à passer à l'action. | <ul style="list-style-type: none"> • Jocelyne aide les adultes à se situer dans le PAF. (4^e mode) • Jocelyne aide les adultes à <u>agir</u> en se servant des apprentissages effectués. • Jocelyne aide les adultes à évaluer le déroulement complet du PAF (du premier au quatrième mode). • Jocelyne rappelle le déroulement du PAF et fait voir l'efficacité et la satisfaction auxquelles il a mené. • Jocelyne dédramatise les échecs sans les banaliser. • Jocelyne renforce les efforts et les réussites des adultes. • Jocelyne encourage les adultes à poursuivre leurs apprentissages. • Jocelyne propose un autre apprentissage. |

TABLEAU 5

L'INTÉGRATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE FONCTIONNEL
DANS LA DÉMARCHE DE FORMATION SUR MESURE

| La démarche de formation sur mesure | | Le processus d'apprentissage fonctionnel | |
|--|--|--|-----------------------|
| P H A S E S | LE DIAGNOSTIC | X | |
| | LA STRATÉGIE (La planification du déroulement des activités d'apprentissage se fait selon le processus d'apprentissage fonctionnel.) | | |
| | LA REALISATION ET LE TRANSFERT (La réalisation des activités d'apprentissage se fait selon le processus d'apprentissage fonctionnel.) | Le processus d'apprentissage fonctionnel | M O D E S |
| | L'ÉVALUATION ET LA RELANCE | X | |
| | Ressentir : quatre compétences Explorer : quatre compétences Comprendre : quatre compétences Agir : quatre compétences | | |

BIBLIOGRAPHIE

AUDY, P. *L'actualisation du potentiel intellectuel, API : les composantes et les métacomposantes de l'efficience cognitive*, manuel de base, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 1989.

BANDURA, A. *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga, 1980.

BERTHIAUME, F. *Introduction au behaviorisme*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1986.

BIBEAU, M. *Le savoir métacognitif des adultes analphabètes portant sur la compréhension de communications orales*, mémoire de maîtrise en psychologie, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1985.

BOISVERT, J.-M., et M. BEAUDRY. *S'affirmer et communiquer*, Montréal, Homme / CIM, 1979.

BOUCHER, F., et A. BINETTE. *Bien vivre le stress*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1981.

BOUCHER, F., et J. AVARD. *Réussir ses études*, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1981.

BOUFFARD-BOUCHARD, T. «Métacognition, motivation et enseignement aux adultes», *Élan formateur*, vol. 2, n° 1, oct. 1988.

BRIEN, R. *Science cognitive et formation*, Sillery, PUQ, 1991.

CAMPEAU, D., et J. LEROUX. *La formation sur mesure*, rapport, Montréal, Fédération des cégeps, 1978.

CORREL, W. *Psychologie de l'apprentissage*, Montréal, Éditions Paulines, 1978.

CÔTÉ, R. L. *Psychologie de l'apprentissage et enseignement : une approche modulaire d'autoformation*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éd., 1986.

DÉSILETS, J., et D. ROY. *L'apprentissage du raisonnement*, Montréal, HRW, 1986 (Collection Les Éditions parallèles).

DUBÉ, L. *Psychologie de l'apprentissage : de 1880 à 1980*, Québec, PUQ, 1986.

DUFRESNE-TASSÉ, C. *L'apprentissage adulte : essai de définition*, Montréal et Paris, Études vivantes, 1981.

DUFRESNE-TASSÉ, C. *Les tours de main de l'enseignement aux adultes*, Montréal et Paris, Études vivantes, 1981.

EYSENCK, H. J. *Les dimensions de la personnalité*, Paris, PUF, 1959.

FORGET, J., R. OTIS, et A. LEDUC. *Psychologie de l'apprentissage : théories et pratiques*, Brossard, Behaviora, 1988.

GAGNÉ, R. M. *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*, Montréal, HRW, 1976.

GARNEAU, J. «L'autodéveloppement : une stratégie d'instrumentation», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 5, n° 3, 1984.

GAUTHIER, L., et N. POULIN. *Savoir apprendre*, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 1983.

GIRARD, L, et autres. *Supervision pédagogique et réussite scolaire*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éd., 1992.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, 2^e édition, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1989.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *S'entraîner à former des adultes.: connaissance du milieu et des pratiques dans les commissions scolaires*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1988.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Un projet d'éducation permanente*, Québec, ministère de l'Éducation, 1984.

KOLB, D. A. *Learning Style Inventory*, Boston, McBer, 1976.

LEDUC, A. *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*, Brossard, Behaviora, 1984.

LEFEBVRE-PINARD, M. «Existe-t-il des changements cognitifs chez l'adulte?», *Revue québécoise de psychologie*, vol.1, n° 2, 1980.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1^{re} éd., Paris et Montréal, Larousse, 1988.

LE NY, J.-F. *Le conditionnement et l'apprentissage*, Paris, PUF, 1972.

MALCUIT, G., A. POMERLEAU, et P. MAURICE. *Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts*, Edisem, Maloine, 1995.

NUTTIN, J. *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*, Paris, PUF, 1985.

OUELLET, M. L. *La formation sur mesure, un guide*, Québec, ministère de l'Éducation, 1983.

PATRY, J. *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 1993.

PATRY, J. *L'évolution de l'identité, comme conscience de soi en interaction avec l'environnement, chez les personnes analphabètes engagées dans une démarche d'alphabétisation*, thèse de doctorat en psychologie, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1987.

ROBIDAS, G. *Psychologie de l'apprentissage : un système d'apprentissage-enseignement personnalisé*, Brossard, Behaviora, 1989.

SKINNER, B. F. *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1968.

STAATS, A. *Behaviorisme social*, traduit de l'anglais par Aimée Leduc et Raymond Beausoleil, Brossard, Behaviora, 1987.

ST-ARNAUD, Y. *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992.

ST-ARNAUD, Y. *L'interaction professionnelle efficacité et coopération*, Presses de l'Université de Montréal, 1995 (Collection Intervenir).

ST-YVES, A. *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle ou de groupe*, Québec, PUQ, 1982.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logides, 1992 (Collection Écoles).

WAGNER, S., et M. LAPERRIÈRE. *L'alphabétisation à repenser*, Montréal, Le carrefour d'éducation populaire, 1980.

ADDENDA

MATÉRIEL DIDACTIQUE ASSOCIÉ À L'UTILISATION DU *GUIDE*

Les documents énumérés ci-dessous sont liés à l'utilisation du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*. On les trouve dans le cahier 6 de la deuxième édition du Guide.

DOCUMENT N° 1 : *Définition des concepts liés à la démarche de formation sur mesure et au processus d'apprentissage fonctionnel*

DOCUMENT N° 2 : *L'instrumentation*

DOCUMENT N° 3 : *Le ralliement et l'intégration*

DOCUMENT N° 4 : *Exemple de planification d'une activité d'alphabétisation selon la démarche de formation sur mesure*

DOCUMENT N° 5 : *Le processus d'apprentissage fonctionnel (exemple pratique)*

DOCUMENT N° 6 : *L'apprentissage des homophones «ses» et «ces» selon le processus d'apprentissage fonctionnel (autre exemple pratique)*

DOCUMENT N° 7 : *Compétences professionnelles liées à l'application du Guide*

DOCUMENT N° 8 : *Exemples d'intégration de l'arithmétique aux thèmes*

DOCUMENT N° 9 : *Fiches de l'adulte : à l'usage des agentes et des agents d'alphabétisation*

IL EXISTE D'AUTRES PUBLICATIONS LIÉES À L'UTILISATION DU *GUIDE*.

- *Le processus d'apprentissage fonctionnel ou le PAF en long et en large*
- *Les objectifs minimaux et préalables en français*
- *Les objectifs minimaux et préalables en arithmétique*
- *Les recueils de textes suivants*
 - Recueil de textes généraux accompagné d'une grille universelle d'exploitation d'un texte, janvier 1990
 - Recueil de textes sur l'année internationale de l'alphabétisation, février 1990

- Recueil de textes favorisant l'orientation spatiotemporelle, janvier 1991
 - . Grille universelle pour développer les habiletés en écriture, janvier 1991
- Recueil de textes sur les problèmes d'apprentissage, septembre 1991
- Recueil de textes sur l'apprentissage, janvier 1993
- Vidéo *La formation en alphabétisation selon le Guide*
CAPAV. Commission scolaire des Laurentides.
Téléphone : (514)229-7627
Télécopieur : (514)229-8131

