



Hugo Duran – licence CC BY NC 2.0 †

↓ bradleyjohnson – licence CC BY 2.0



« Dorénavant nous allons privilégier l'approche multiniveau, au cœur de laquelle l'hétérogénéité trouverait enfin sa place, et surtout serait vue comme un atout qui viendrait soutenir l'apprentissage. »

Martine Fillion

# Le groupe multiniveau ou le partage de l'apprentissage

Il y a près de 10 ans, à l'Atelier des lettres (Montréal), membre du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), nous avons effectué un virage important en abandonnant les groupes de niveau au profit de l'approche multiniveau où l'accent est mis sur la collaboration et la médiation par les pairs. Bien qu'il pose des défis particuliers, ce type de fonctionnement nous semblait parfaitement adhérer à la pratique participative de l'alphabétisation populaire : que les participantes et participants prennent une place active au sein du groupe et aient prise sur leurs apprentissages.

L'article explicitera ce qui a motivé ce passage et montrera concrètement comment, avec un public très hétérogène, il est possible de travailler en groupes multiniveaux en se basant sur les savoirs, les compétences de chacun et en mettant l'entraide au cœur du processus.

Par Martine FILLION

Tout comme la majorité des organismes en milieu urbain, durant de nombreuses années, l'Atelier des lettres avait l'habitude de regrouper les participantes et participants selon leur niveau de compétences en lecture et écriture : débutant, intermédiaire ou fonctionnel. Cette façon de faire avait clairement ses limites et suscitait régulièrement son lot d'insatisfactions ou de tiraillements. Il n'était pas rare que l'on entende en réunion d'équipe : « *cette personne n'est pas au bon niveau* », « *un tel ne suit pas* », « *celle-là est beaucoup trop forte pour le groupe* ». Il arrivait aussi qu'un participant sorte d'un atelier en clamant haut et fort : « *je ne suis pas à ma place* ». Visiblement, la recherche du groupe homogène était une quête permanente.

La question de l'homogénéité se retrouvait donc régulièrement au cœur des discussions et réflexions d'équipe. D'une part, cette distinction par niveaux de connaissances donnait l'impression de reproduire le mode d'organisation scolaire, ce qui n'était pas sans soulever un certain malaise. D'autre part, nous nous questionnions sur le message envoyé à un adulte qui demeurait des années durant dans le groupe « débutant » parce qu'il progressait très lentement en lecture ou en écriture, alors qu'il avait fait des avancées incroyables au plan des différents savoir-faire et savoir-être. Que nous le voulions ou non, sans être jamais nommés de la sorte, bien malheureusement, les participantes et participants eux-mêmes s'accolaient les étiquettes de « bons » ou « pas bons ». Nous avions l'impression de contribuer à renforcer un sentiment d'incompétence chez certains, ce qui est quand même paradoxal quand le travail est articulé autour du développement de la confiance en soi.

## Disparité, dissemblance et diversité

Les adultes qui frappent à notre porte sont natifs du Québec ou d'ailleurs, ne proviennent pas nécessairement des mêmes milieux, ont des trajectoires variées, ont des acquis scolaires hétérogènes, des compétences, des réalités et des expériences de vie diversifiées. À cela, nous ajoutons des modes d'apprentissage multiples et des buts personnels variés. Vu sous cette perspective, le bagage et les aspirations propres à l'un peuvent être très éloignés de ceux de la personne assise à ses côtés. Comment mesurer le niveau de

connaissances ? Comment hiérarchiser ces connaissances et compétences ? Comment parler de réelle homogénéité ? Même si nous traçons le contour le plus clair possible d'un niveau, les gens qui s'y retrouvent possèdent d'autres caractéristiques qui les différencient (en termes d'âge, d'origine, d'expérience scolaire, de stigmatisation sociale, etc.) et, surtout, ont terminé leur parcours scolaire avec des acquis fort disparates. Nous saisissons vite que les dénominateurs communs se limitent finalement à la pauvreté, l'expérience de l'échec scolaire et le désir global de mieux lire, écrire et compter pour améliorer ses conditions de vie.

## Travailler ensemble pour réussir ensemble

Il y a une dizaine d'années, un contexte budgétaire particulièrement difficile a entraîné une restructuration de notre organisme. De cette situation a émergé l'idée de travailler différemment, notamment d'opter pour l'approche multiniveau, une décision prise par les membres du groupe qui ne voulaient pas réduire leurs heures de fréquentation. Personne, ni dans l'équipe des formatrices ni parmi les participantes et participants, ne détenait une expérience en la matière. Il a donc été entendu que nous allions travailler « ensemble » à intégrer cette approche, cette nouvelle façon de faire. Comme nous prônons, en alphabétisation populaire, une approche participative et un apprentissage de l'écrit qui soit d'abord et avant tout un outil d'expression sociale et de prise de parole, dans le but de développer du pouvoir sur sa vie et son milieu, que nous partageons le pouvoir à travers différents lieux de participation, que nous considérons le groupe comme une collectivité plutôt qu'une classe, finalement que nous préconisons l'idée d'une autre éducation avec comme principal objectif l'émancipation de l'individu plutôt que les acquis reliés au code écrit, il était cohérent d'aller de l'avant avec une telle approche inclusive.

Derrière nous le regroupement par niveaux ; dorénavant nous allions privilégier l'approche collective, au cœur de laquelle l'hétérogénéité trouverait enfin sa place, et surtout serait vue comme un atout qui viendrait soutenir l'apprentissage. Bien que cette décision ait été prise collectivement, la première condition à la réussite de cet important virage était que toutes et tous

(autant l'équipe des formatrices que les adultes en démarche d'alphabétisation) soient d'entrée de jeu ouverts à intégrer d'autres façons de travailler et de voir l'apprentissage, puis mettent tout en œuvre pour que ce passage soit un succès.

Redessiner le cadre opérationnel était un beau défi. Il a fallu se pencher sur les conditions de réussite d'une telle initiative et mettre sur pied une stratégie d'action et ce, dans une perspective d'ouverture d'esprit. Nous avons non seulement tiré profit du bagage de chaque personne, mais aussi revu le rôle de « formatrice », puisque le partage de l'espace d'enseignement se fait également à ce niveau, en misant sur la collaboration et la médiation par les pairs.

Comment arriver à assoir Djenad, une dame berbère de 82 ans qui n'a jamais mis les pieds dans une école, qui ne connaît aucune lettre de l'alphabet, mariée à 14 ans, qui a élevé une famille à bout de bras, aux côtés d'Ann-Marie, une jeune fille de 23 ans qui a fait son parcours scolaire obligatoire dans des classes à cheminement particulier, a été trimbalée entre la maison et les centres de jeunesse, qui lit à peu près tout mais qui écrit au son et qui porte une pseudoétiquette de déficience légère ? Pour qu'une rencontre pédagogique se produise entre ces deux femmes, il est essentiel qu'elles prennent distance par rapport à l'enseignement tel qu'elles l'ont vécu, ou à l'image qu'elles en ont, afin qu'elles s'ouvrent à d'autres façons d'aborder l'apprentissage et qu'elles voient le rôle actif qu'elles peuvent y jouer. C'est ainsi qu'Ann-Marie sera notamment appelée à soutenir Djenad dans le décodage de mots simples, alors que Djenad la guidera à son tour lors de la cuisine collective.

## L'entraide, un incontournable

D'entrée de jeu, la formatrice s'assure de cibler des forces chez chaque membre du groupe. Après discussion et réflexion collectives, les participantes et participants choisissent une ou des responsabilités liées à l'organisation, à la gestion des ateliers et, voire même, à l'animation. Pour ce faire, elle instaure un climat de confiance et d'entraide au sein du groupe. Un des éléments qui a été facilitant est que nous utilisons la pédagogie par projet.

Avoir un objectif commun permet plus aisément de déplacer la focale qui est trop souvent axée sur les acquis liés au code écrit. L'ensemble des activités convergent alors vers le but collectif et chacun joue un rôle spécifique. Dans un projet mobilisateur et valorisant, toutes et tous sentent qu'ils ont du pouvoir, ils sont ensemble dans une aventure qu'ils articulent et diffusent. Et c'est justement cet aspect de diffusion qui stimule leur créativité et les motive à décupler leurs efforts.<sup>1</sup>

Parallèlement, tout ce qui est relié à la lecture et l'écriture est un outil pour mener à bien un projet collectif, les acquis se font par la bande. Il s'agit donc, pour la formatrice, de fournir un cadre où les apprentissages pourront se faire et également veiller à ce que tous y trouvent leur compte. Les participantes et participants collaborent facilement, ils aiment jouer le rôle de « spécialistes ». Toutefois, il importe que les pairs aidants fassent également des apprentissages. C'est ainsi que la responsabilité de la progression des personnes qui ont un niveau avancé relève ultimement de la formatrice.

Les membres du groupe veulent aider, ils sont très volontaires, mais encore faut-il savoir comment « aider ». C'est l'occasion de mener ensemble une réflexion sur les qualités, attitudes et techniques propres au coaching. Une prise de conscience est nécessaire afin de bien saisir qu'ils ne sont pas là pour faire « comme à l'école » – la tentation de reproduire ce qu'ils connaissent ou ont vécu est naturelle –, mais bien pour montrer, guider, soutenir et ce, avec une attitude encourageante. Ils doivent aussi comprendre que « faire à la place de l'autre » n'est utile à personne. Il y a des trucs et techniques essentiels que la formatrice doit partager avec les participantes et participants afin de les « aider à aider ». La compréhension du « travail d'équipe » est ici essentielle, mais il ne faut pas oublier que certaines personnes, particulièrement celles qui ont passé une grande partie de leur parcours scolaire dans le corridor, n'ont probablement pas appris comment faire.

---

<sup>1</sup> Projets d'exposition, de rédaction d'un livre, de documentaire, de poésie, etc. (voir : <http://atelierdeslettres.alphabetisation.ca/activites/realisations>).

## Un impact considérable

L'avantage qui ressort très clairement de l'approche multiniveau est le développement d'une dynamique de groupe très forte. Du fait de travailler en étroite collaboration les uns avec les autres, une grande complicité se manifeste rapidement. Les membres du groupe constatent qu'en mettant bout à bout la somme de leurs connaissances et compétences, ils ont finalement une assez bonne maîtrise de la langue et peuvent faire beaucoup par eux-mêmes. Comme ils jouent tour à tour le rôle de coach ou de « spécialiste », avec le temps, ils en viennent à s'interpeler entre eux lorsqu'ils ont des questions, plutôt que de se tourner vers la formatrice. Ils deviennent de plus en plus autonomes, ils prennent plus d'initiatives et sont davantage actifs en atelier. Ils se constituent en solide communauté de savoirs sur laquelle repose la réussite du groupe au complet. Du fait d'avoir à expliquer des notions, ils les maîtrisent de mieux en mieux. Nous voyons nettement les progrès qu'ils font. Ils élargissent leur champ d'expertise et de compétences. Nous percevons un impact direct sur leur capacité à s'exprimer, voire à prendre la parole en public. Ils sentent qu'ils ont prise sur la vie au sein de l'organisme et ce, à plusieurs niveaux. Tout s'enchaîne, nous sommes alors témoin de belles prises de risque. En bout de piste, ils développent un grand sentiment de fierté et de compétence et surtout, ils sont très forts « ensemble », ce qui contribue directement à combattre le préjugé, trop souvent profondément ancré, qu'ils ne sont pas capables. Bien au contraire, ils développent confiance et leadership.

## Les principaux défis

Il est clair que lorsque nous faisons le passage au groupe multiniveau, nous devons travailler intensivement à déconstruire notre façon de faire. Au fil des ans, nous développons des automatismes de gestion d'atelier. Il nous est facile d'orienter, d'organiser, voire de contrôler l'environnement d'apprentissage. On parle ici de réflexes mêmes. Il n'est ensuite pas toujours simple de troquer notre vision de l'enseignement contre une vision d'accompagnement ou de facilitation et de s'appuyer systématiquement sur le groupe. Cela

s'apparente parfois à avancer dans le brouillard et peut générer un sentiment d'insécurité chez les formatrices.

Certes, les choses ne seront pas nécessairement faites à notre façon mais il faut faire confiance. Graduellement, nous serons de moins en moins la référence, celles qui maîtrisent et qui transmettent l'ensemble des connaissances. Lorsque des questions surgissent, plutôt que d'y répondre d'emblée, il est intéressant de passer d'abord le relais aux membres du groupe et de les guider dans leur réflexion. Force est de constater que rares sont les questions qui resteront sans réponse. Ensemble, ils trouvent. Le grand défi est donc d'apprendre à lâcher prise, à nous laisser guider par les participantes et les participants plutôt que le contraire. En procédant ainsi, nous remettons le pouvoir entre leurs mains. Il faut leur faire confiance, nul doute qu'ils atteindront des résultats et surtout, ils nous guideront sur des sentiers que nous n'aurions pas nécessairement empruntés.

Un jour, Réjean s'offre pour guider Jacques. Bien que plus avancé que ce dernier, Réjean éprouve d'importantes difficultés en lecture. Ils travaillent très fort. C'est ardu. Quand un bénévole arrive, j'offre qu'il les rejoigne pour leur donner un coup de main. Ils refusent net : « *on n'a pas besoin de lui, on est capables tout seuls* ». Bien que ce soit laborieux, ils travaillent sérieusement et réussissent à décoder une partie du texte. C'est un grand moment !

L'insécurité peut aussi être vécue par certains. Ce modèle de fonctionnement qui ne leur est pas familier peut comporter des zones grises. Mais c'est en allant de succès en succès que le flou se dissipe et qu'ils vont adopter graduellement une attitude plus confiante et, ultimement, oser.

Une autre difficulté est la gestion des besoins individuels. Il faut s'assurer qu'ils peuvent s'inscrire quelque part dans la démarche collective. S'ils sont très pointus, il se peut qu'ils soient difficiles à concilier avec le projet collectif. Les nouvelles personnes qui s'intègrent au groupe auront besoin d'un peu de temps pour s'ajuster et voir si elles peuvent fonctionner à l'intérieur du cadre que nous proposons. L'expérience nous démontre toutefois que très peu d'entre elles décident de quitter l'organisme après un temps d'essai. Il y a clairement un effet d'entraînement de la part du groupe qui joue un rôle



de premier plan dans l'intégration des nouveaux. Bien sûr, lors de l'entrevue d'accueil, nous portons une attention particulière à bien expliquer notre fonctionnement aux personnes intéressées. C'est d'autant plus important qu'il y aura de grands écarts de niveaux et de rythmes au sein du groupe. Mais, en bout de piste, tout le monde en ressort gagnant.

Ainsi, une personne de niveau avancé qui n'est pas bien préparée à cette réalité pourrait trouver confrontant de se retrouver assise à la même table qu'un participant qui apprend à décoder : elle pourrait craindre d'être identifiée à une personne de faible niveau, ressentir de la frustration face à une personne moins avancée, etc. Les deux subiraient une pression génératrice d'un réel inconfort. Dans le cas contraire, lorsque nous intégrons une personne très faiblement alphabétisée, l'attention particulière (aide et encouragements) dont elle fait l'objet de la part du groupe lui permet de se sentir rapidement à sa place. Comme les compétences de tout un chacun sont mises à profit, la personne comprend facilement les exigences du fonctionnement en groupes multiniveaux et surtout qu'il n'y a pas de « meilleur » car le meilleur, c'est « le groupe ». Toutes et tous vont apprendre dans l'action en développant de nouvelles stratégies et comportements à l'égard des savoirs et ce, hors de tout contexte qui pourrait rappeler des mauvais souvenirs ou traumatismes scolaires.

## Et concrètement, comment faisons-nous ?

Dans le fonctionnement multiniveau, l'enseignement sous forme magistrale se fait plus rare. Nous travaillons soit en grand groupe, mais aussi en sous-groupes, ou encore en binômes (un participant avec la formatrice ou avec un participant plus avancé). Nous créons par exemple un sous-groupe ponctuel lorsqu'un besoin particulier, qu'il soit notionnel ou organisationnel, apparaît.

Afin que tous développent un rôle au sein de l'organisme, il nous paraît important de dresser une liste des savoirs, savoir-faire et savoir-être à maîtriser pour ensuite déterminer qui, au sein du groupe, les possèdent. Avec ces personnes, nous nous entendons pour qu'elles assument la responsabilité de partager les stratégies d'acquisition qu'elles ont mises en œuvre avec les autres membres du groupe. Il va sans dire qu'il n'y a pas de hiérarchisation

au niveau des responsabilités, qu'elles soient liées à l'organisation ou aux apprentissages plus formels au plan de l'écriture et de la lecture.

### Organisation matérielle

Voici une liste non exhaustive de tâches, non reliées aux apprentissages dits scolaires, qui impliquent les participantes et participants dans des responsabilités organisationnelles importantes pour l'ensemble du groupe :

- Posséder la clé de l'organisme pour ouvrir le local les matins d'atelier.
- Prendre les présences et procéder aux statistiques de fréquentation en fins de mois et à la fin de l'année.
- Accueillir les nouvelles et nouveaux.
- Présenter le fonctionnement de l'organisme aux nouvelles personnes qui passent la porte : participantes et participants, bénévoles, stagiaires, etc.
- Organiser la fête mensuelle (gâteau, cartes de souhaits pour les anniversaires du mois).
- Apporter les journaux locaux (gratuits) pour la période d'accueil avant chaque atelier.
- Aller chercher ou poster le courrier.
- Faire des achats.
- Préparer le café du matin.
- Entretien des espaces communs.

Se sentant responsabilisés, une très grande fierté se fait rapidement sentir. Toutes et tous savent qu'ils sont réellement utiles au bon fonctionnement de l'organisme en effectuant des tâches qui étaient auparavant généralement exécutées par les formatrices. Ils sont conscients qu'en prenant en charge ces responsabilités, ils les dégagent et jouent un rôle important. Il en ressort un fort sentiment d'appartenance et de confiance. « *On prend soin de l'Atelier des lettres* », nous a dit Jacques lors d'un bilan de fin d'année. Ce « prendre soin » est encore plus éloquent quand on sait que Jacques est un orphelin issu d'une période très sombre des orphelinats au Québec, et par conséquent, qu'il fait partie des laissés-pour-compte, victimes de sévices physiques et psychologiques. On comprend donc pourquoi cet aspect de « prendre soin » revêt une si grande importance à ses yeux.

Nous (les formatrices) avons eu des réserves à intégrer des tâches d'entretien aux responsabilités mais ce sont les participantes et participants eux-mêmes qui ont insisté pour le faire. C'est Jislène qui nous a dit un jour : *« je ne sais pas comment remplir une demande de subvention ; par contre, je suis capable d'organiser la cuisine et ça me rend fière de le faire pour le groupe »*. C'est suite à cette réflexion que des responsabilités liées à l'entretien, que les personnes ont elles-mêmes déterminées, ont été ajoutées à la liste.

## Lecture

### Le décodage

Pour les gens moins à l'aise avec le décodage, la lecture est travaillée en binômes qui pratiquent la lecture de mots significatifs contenant des sons spécifiques vus dans un premier temps en grand groupe. Les équipes peuvent être formées de participantes et participants de même niveau, ceux-ci tentant de décoder ensemble les mots. Elles peuvent être également constituées d'une personne avancée en lecture et d'une autre débutante. Dans ce cas, la plus avancée fait pratiquer la lecture des mots à sa ou son collègue en s'attardant sur les syllabes, les sons, les graphies.

### La lecture publique de textes

Un autre temps fort de lecture est la lecture publique de témoignages, de textes (ou d'extraits de textes), de créations poétiques de leur cru, soit devant le groupe soit devant un groupe d'auditrices et d'auditeurs lors d'événements publics, à la bibliothèque municipale, pour les résidents d'un HLM du quartier... Pour ces lectures publiques, ce sont les plus avancés du groupe qui sont en charge d'entraîner les équipes. Ensemble, nous réfléchissons sur les techniques de prise de parole en public. Ils s'entraînent avec un de leurs pairs, puis viennent lire devant le groupe, celui-ci évalue la performance et fait des recommandations, ils repartent en binômes s'entraîner en appliquant les conseils qu'on vient de leur donner et reviennent pour présenter à nouveau. D'autres commentaires sont émis jusqu'à ce que le groupe estime que la lecture est satisfaisante. Il est impressionnant de voir combien toutes et tous s'encouragent mutuellement et arrivent à se doter de bonnes stratégies de travail.

## Écriture

### Le calepin du matin

Tous les matins, les participantes et participants écrivent un bref message qu'ils adressent au groupe dans un calepin. Chaque personne est tenue de le faire, même celles qui ne sont pas à l'aise avec l'écrit, tout comme les formatrices. Toutes et tous ont une pensée, une impression, un bonjour à livrer au groupe. Ils écrivent leur message qu'ils liront ensuite à tour de rôle. Les personnes plus rapides peuvent, quand elles ont terminé, aller aider celles qui éprouvent plus de difficultés. Avec le temps, il n'est pas rare de les voir s'interpeler les uns les autres quand ils butent sur l'écriture d'un mot.

### La dictée interactive

Une activité prisée par les adultes est la dictée, mais pas la dictée comme on la connaît en classe, donnée par l'enseignante à tout le groupe. Il s'agit ici d'une dictée interactive que les membres du groupe se donnent entre eux. Le groupe est subdivisé en deux ou trois sous-groupes. Pour les moins avancés, la dictée sera une dictée d'épellation : la personne responsable, le coach, donne la dictée en épelant des mots, les autres les écrivent et les lisent par la suite. S'ils hésitent sur une lettre qu'ils ont oubliée, le coach pourra les renvoyer vers l'alphabet affiché au mur : elle se trouve entre telle et telle lettre. Il importe que les participantes et participants fassent le plus d'efforts possibles pour trouver la bonne lettre, ils éprouveront alors un sentiment de fierté. Dans les sous-groupes plus avancés, le coach donne en dictée de courtes phrases comportant les mots qui ont été dictés en épellation au premier groupe. Au cours de la dictée, nous les encourageons fortement à se consulter les uns les autres lorsqu'ils hésitent. Il arrive assez souvent qu'un coach, enclin à l'entraide et soucieux de voir tout le monde réussir, donne ultimement la réponse à un collègue qui n'arrive pas à trouver la bonne orthographe d'un mot. Après la dictée, un retour en grand groupe est effectué. Nous en profitons pour nous attarder sur l'orthographe des mots et les règles qui étaient d'application dans les courtes phrases. L'important ici réside, en grande partie, dans le développement du travail d'équipe, dans la conscience et le respect du rythme de chacun, dans les questionnements et les stratégies

qui surgissent durant l'activité, et l'entraide qui en découle, beaucoup plus que dans le fait d'avoir « la bonne réponse ». Et nous considérons que c'est très bien ainsi.

Les coachs qui donnent la dictée doivent bien connaître les stratégies pour le faire. En général, ils vont rapidement se rendre compte de l'importance de certaines techniques : circuler autour du sous-groupe afin de s'assurer que tous suivent, prononcer clairement et lentement, découper les mots en syllabes, répéter les mots et les phrases jusqu'à ce que tout le monde ait terminé (tous n'ont pas le même rythme). Au préalable, la réflexion peut être menée avec le groupe sur la procédure à suivre pour donner la dictée à des pairs.

### **L'équipe de correction**

Les membres du groupe sont souvent appelés à produire des témoignages. Nous donnons la responsabilité de la correction de ces témoignages à une équipe de correction constituée des personnes un peu plus à l'aise avec l'écrit. Cette équipe est formée d'une personne responsable du dictionnaire, d'une autre du Bescherelle des verbes et d'une autre des fiches grammaticales, trois outils auxquels elles auront initialement été familiarisées. Elles s'y référeront au besoin, si elles ne s'entendent pas sur la correction d'un mot. Très souvent, elles arrivent néanmoins à corriger une grande partie du texte sans avoir même à se référer aux outils. Lorsqu'elles effectuent une correction et qu'une règle est appliquée, il leur est demandé de l'expliquer. Quand elles ont terminé la correction, l'équipe de correction soumet le texte à la formatrice qui les guide si des erreurs subsistent, en pointant dans la marge la phrase où il y a une erreur. Ainsi, elles sont obligées de se questionner afin de trouver les erreurs restantes. Ce travail les force à revoir l'ensemble des règles, à se les expliquer, ce qui fait que par la suite, elles seront en mesure de les expliquer aux autres membres du groupe. Cette activité est génératrice d'un très grand sentiment de fierté car les personnes voient jusqu'à quel point elles détiennent un bon nombre de connaissances orthographiques et grammaticales. De plus, il est essentiel de leur expliquer que ce processus de correction est chose courante dans l'univers de l'écrit, et que c'est même une profession indispensable puisque très peu de personnes maîtrisent à 100% la langue écrite.

### **Les règles de grammaire**

Lorsque nous sommes en situation d'écriture collective, nous rencontrons différentes règles de base sur lesquelles nous nous attardons. Chacune des règles est expliquée et notée sur un carton qui est donné à une personne du groupe qui se porte volontaire et qui en devient responsable. C'est ainsi que lorsque nous rencontrons à nouveau une de ces règles dans un processus d'écriture subséquent, la personne qui en est responsable est interpellée pour l'expliquer aux autres. En fin d'année, toutes et tous, même les nouveaux scripteurs, détiendront au moins une règle. Cette prise en charge suscite beaucoup d'intérêt.

### **L'informatique comme support**

Dans notre pratique, nous avons recours à l'informatique à différents moments :

- L'activité de dictée de type épellation peut se faire également à l'ordinateur. Une personne à l'aise avec l'informatique peut être jumelée à une autre qui débute et lui donner la dictée des mots à écrire, ou des lettres des mots si on est en présence d'une débutante ou d'un débutant. À travers cette activité, elle ou il sera initié au fonctionnement de l'ordinateur.
- Quand l'équipe de correction a terminé de corriger un témoignage, nous pouvons demander à une personne à l'aise avec l'informatique de le taper et de le mettre en forme. Encore une fois, le jumelage en binôme est une bonne stratégie. Dans ce contexte, la formatrice s'assure de nourrir les personnes les plus avancées afin qu'il y ait apprentissage pour tous.
- Nous avons dans notre structure des moments « vie de groupe » qui sont des réunions sur différents enjeux qui touchent l'organisme. Pour le compte-rendu, nous demandons à un des membres du groupe de prendre note sur un portable de certains éléments importants de la réunion, la formatrice le guidant dans la réalisation de cette tâche. Ce travail de secrétariat est aussi très valorisant pour celle ou celui qui en a la responsabilité.

## Apprendre dans l'action

La réflexion et la mise en œuvre d'un fonctionnement en groupes multiniveaux ont permis à l'Atelier des lettres d'évoluer avec cette approche. Il va sans dire qu'il y a eu un grand nombre de discussions avec le groupe afin de s'ajuster au fur et à mesure du processus. Il fallait s'assurer de présenter de façon adéquate les nouvelles stratégies de travail afin que toutes et tous puissent s'engager le mieux possible. Tout au long du processus, nous avons effectué des correctifs et constaté que nous prenions tranquillement un rythme de croisière. Plus le temps passait, plus nous nous sentions à l'aise. Ce fut exigeant mais un des indicateurs de réussite est qu'au fil des ans, toutes les personnes qui se sont intégrées au groupe graduellement – c'est-à-dire presque tous les membres actuels vu qu'ils ne sont plus aujourd'hui que quelques-uns de la cohorte de départ – ont parfaitement adhéré à ce mode de fonctionnement... et ce, dès leur arrivée. C'est pourquoi, suite à ces presque 10 ans d'expérience et de mise en pratique, nous pensons que nous sommes sur la bonne voie.

Paulo Freire ne nous invitait-il pas à inventer et expérimenter de nouveaux rapports entre « éducateurs » et « élèves » ? « *C'est à travers le dialogue que s'opère le dépassement d'où résulte un élément nouveau : il n'y a plus d'éducateur de l'élève ni d'élève de l'éducateur, mais un 'éducateur-élève' avec un 'élève-éducateur'. Alors, l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui, en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, en même temps qu'il est éduqué, est aussi éducateur.* »<sup>2</sup>

Pour ce faire, nul doute que le groupe multiniveau est une belle opportunité à saisir pour cette expérimentation. Nul doute aussi que ce n'est qu'ensemble, en rassemblant et mettant les savoirs et savoir-faire de chacun au service de tous, que nous pouvons y arriver !

Martine FILLION

Atelier des lettres (Montréal, Québec)

---

<sup>2</sup> Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, FM/Petite collection Maspero, 1977, p. 62.