

Le monde alphabétique • L'alphabétisation en 1991 • La métacognition • CÉPAO

1

# LE MONDE ALPHABÉTIQUE

LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC PRIÉ EN 1991



DOSSIER >

## LA MÉTACOGNITION

< DOSSIER

• LE MODÈLE ÉCRIVAIN • L'INFORMATIQUE AU SERVICE DE L'ALPHABÉTISATION •  
• LA FTO ET LA FORMATION DE BASE EN MILIEU DE TRAVAIL • À L'ÉPOQUE L'ALPHA POP C'EST QUOI ?

# ÉDITORIAL

## LE MONDE ALPHABÉTIQUE

Cette année, notre regroupement fête ses dix ans d'existence. Voilà en effet dix ans que nous avons épousé la cause de l'alphabétisation populaire. Mariage d'amour ou de raison, nul ne sait, mais le couple tient toujours. J'ai bien cherché à savoir si dix années de mariage correspondaient à des noces de verre, de fer, ou d'enfer, mais cette partie de notre culture maritale s'est perdue.

En attendant nos noces... d'argent, nous avons donc arbitrairement décidé que nous fêtions cette année nos noces de papier. Non pas pour le côté fragile de cette matière, mais plutôt parce qu'il représente le poids de l'histoire, le support du lien écrit entre les êtres et les époques. Le papier a pour nous, et pour cause, valeur de symbole.

C'est donc par le papier que nous consacrons cet anniversaire en créant «Le monde alphabétique», revue spécialisée en alphabétisation populaire et qui sera, d'abord et avant tout, le véhicule de l'expertise développée depuis dix ans au sein du Regroupement.

Il s'agit, en fait, de renouer avec d'anciennes habitudes qui, dès le début, nous ont fait nommer, écrire, questionner notre travail de tous les jours. Cette revue

s'inscrit donc dans la même perspective que celle où jadis s'inscrivait la revue «Alphabétisation populaire» et son supplément «Écrire pour la première fois». Mais nous apportons à notre nouvelle publication plusieurs années de mûrissement et un bon nombre de nouvelles collaboratrices!

Avec «Le Monde alphabétique», nous nous donnons à la fois des fins et des moyens. Cette revue se veut, bien sûr, lieu d'échanges sur notre histoire et notre avenir mais également lieu de reconnaissance. Nous nous donnons une tribune où nous-pourrons mettre de l'avant notre savoir spécifique, où nous ferons connaître et reconnaître la nécessité de notre pratique, ce qui, par les temps qui courent, est loin d'être inutile.

«Le Monde alphabétique», c'est un jalon décisif à poser sur le chemin ardu de la reconnaissance. Nous avons beaucoup à dire, à offrir, à partager. Depuis nos débuts, nous avons travaillé au confluent des différentes approches en alphabétisation des adultes, au besoin en les inventant et en nous référant quotidiennement à une pratique concrète. Constamment, nous avons fait la synthèse des diverses théories existantes en lien direct avec l'expérimentation.

Cette «formation par l'action» nous a amenées à produire de nouvelles synthèses, alimentant ainsi un processus continu d'action et de réflexion sur le «pourquoi» et le «comment» de l'alphabétisation populaire. Nous en sommes donc à la fois les théoriciennes et les praticiennes, d'où l'intérêt certain de nos témoignages, discussions et interrogations autour de l'objet «alphabétisation populaire». Cet objet, aux contours parfois incertains, nous pourrions le confronter à d'autres visions, d'autres points de vue auxquels notre revue ouvrira évidemment ses pages.

Nous voilà donc dotées d'un outil aux possibilités quasi illimitées, lieu de débats ouverts et permanents, où nous pourrions nous entendre ou nous chicaner sur les mots, parler de pédagogie dans son sens le plus strict ou dans une perspective plus large et plus globale, inviter les autres à s'y exprimer, nous adonner à la critique et à l'auto-critique... Bref, nous nous sommes offert le plus précieux des cadeaux: celui de la page blanche, celui de notre devenir...

Maryse Perreault  
*chargée du dossier politique  
au Regroupement*

# LE MONDE ALPHABÉTIQUE

PRINTEMPS, 1991

**LA REVUE LE MONDE ALPHABÉTIQUE EST PUBLIÉE PAR LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC; ELLE SE VEUT LE REFLET DE L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE ET ENTEND EN FAIRE LA PROMOTION. ELLE S'ADRESSE D'ABORD AUX ANIMATRICES ET AUX ANIMATEURS DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION AFIN D'ALIMENTER LEUR RÉFLEXION ET LEURS PRATIQUES.**

COMITÉ DE RÉDACTION : Corole Doté, animatrice au Centre de lecture et d'écriture de Montréal; Bernard Hudon, animateur au Centre des lettres et des mots de Montréal; Clément Sanfaçon, animateur à Atout-Lire de Québec; Ginette Richard, coordonnatrice au secteur pédagogique; et Micheline Séguin, responsable à la Revue.

COMITÉ PÉDAGOGIQUE: Claudette Bérubé du Centre Mot-à-mot de Shipshaw, lise Leduc des Ateliers mot-à-mot de ville d'Anjou, Mario Raymond de La Porte ouverte de St-Jean-sur-le-Richelieu, Berthe Lacharité, responsable des formations au Regroupement, en plus des membres du Comité de rédaction.

COLLABORATIONS POUR CENUMÉRO: Micheline Bourque, CDEACF, Alain Cyr, Joanne Fournier, Nicole Girard, ICEA, Gilles Landry, Françoise Lefebvre, Michou Marchand, Lucie Massicotte, Louise Miller, Colette Paquet, Maryse Perreault, Raymond Robitaille, Sylvie Roy, Micheline St-Cyr, Clément Sanfaçon, Malamine Savane, Pierre Simard et Doris St-Gelais.

REMERCIEMENTS AUX PERSONNES RENCONTRÉES EN ENTREVUE : Richard Cayer, Josée Dubuc, Danielle Green, Janine Hohl, Mohamed Hrimch, Denyse Mayano et Jean-François, Jean Patry, Francine Pelletier, Colette Dufresne-Tassé et Marie-Jeanne Therrien.

CONCEPTION GRAPHIQUE : Pierre Lachance

SAISIE DE TEXTE : Colette Lelièvre et Lisa Tremblay

RÉVISION : Claudine Vivier

CORRECTION D'ÉPREUVES : Nicole Delva

La publication de la Revue est financée par le Secréariat d'État à l'alphabétisation à Ottawa. Elle paraît deux fois l'an : au printemps et à l'automne. Le tirage est de 500 exemplaires.

Le choix des thèmes et des textes est soumis au Comité à qui revient la décision de leur publication dans la Revue.

PRIX : à l'unité : 7,00\$

CORRESPONDANCE: Veuillez adresser toute correspondance au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 5040, boulevard St-Lauré, Montréal (Québec), H2T1R7. Téléphone: (514) 277-9976

© RGPAQ 1991

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque du Canada  
ISSN: 1183-515X

## **2** ...UN BOUQUET D'IDÉES POUR VOUS

### **3** ...RELIEFS

Le modèle scripteur

L'informatique au service de l'alphabétisation

La lecture: un plaisir à faire découvrir

### **11** ...PRÊTS À PORTER

Dans nos ateliers on joue au bingo

Se connaître avant de décider

### **15** ...ÉCHOS ET RÉFLEXIONS

Amérindiens, à vos «plumes»

La FTQ et la formation de base en milieu de travail

Au fond l'alpha pop, c'est quoi ?

### **21** ...DOSSIER LA MÉTACOGNITION

• Mosaïque de réflexions entourant la métacognition, les «stratégies» et la société • La métacognition • Expérience en métacognition auprès des adultes • Les styles cognitifs: la diversité des formes dans l'apprentissage • Le modèle d'acquisition de la lecture de Smith.

### **42** ...CÔTÉ JARDIN

Théâtre populaire: un autre «COMSEP» de théâtre

Le club social d'Atout-Lire

### **45** ...AU-DELÀ DE LA LETTRE

Au chic Resto pop

À travers diverses expériences...

Le théâtre

### **50** ...D'AILLEURS

Les groupes d'alphabétisation

populaire francophone dans la province d'Ontario

L'alphabétisation vue par les milieux populaires et ouvriers:

• Rapport régional sur l'alphabétisation des adultes en Europe • Vue d'ensemble du travail d'alphabétisation des «ONG» en Amérique latine

### **61** ...À VOIR, À LIRE

### **65** ...COURRIER

## UN BOUQUET D'IDÉES POUR VOUS

Micheline Séguin responsable à la revue, au nom du comité pédagogique

De tous les coins de la province et d'ailleurs, ont afflué des réponses à notre demande de collaboration à cette nouvelle revue pédagogique en alphabétisation populaire. De Sept-Îles à Toronto, en passant par Québec, Trois-Rivières, Sherbrooke et même le Sénégal, des textes\* d'intervenantes et d'intervenants en alphabétisation populaire nous sont parvenus à Montréal, pour former un bouquet d'idées qu'il nous fait plaisir de vous offrir à notre tour.

La chronique «RELIEFS» porte sur les pratiques en alphabétisation populaire. On y présente la méthode du modèle scripteur utilisée au Tour de lire, on y raconte l'expérience de l'utilisation de l'informatique en alphabétisation à Lettres en main, et on y propose la mise sur pied d'une bibliothèque adaptée aux personnes récemment alphabétisées.

\* Les productions «maison» que les groupes veulent faire partager aux autres, se trouvent dans la chronique sur les jeux et les outils, «PRÊTS À PORTER». VOUS pourrez jouer à un bingo des mots avec Atout-lire et essayer les exercices pour apprendre à se connaître avec vos participantes et participants.

\* Pour alimenter vos réflexions et vos débats, des textes rédigés par des intervenantes et intervenants du milieu sont proposés dans la chronique «ÉCHOS ET RÉFLEXIONS». Ce premier numéro fait place à l'alphabétisation avec des autochtones, à l'alphabétisation en milieu de travail et à certaines caractéristiques particulières de l'alphabétisation populaire.

\* Pour son premier «DOSSIER», Le Monde alphabétique a voulu répondre à une attente exprimée par les groupes membres, tant dans l'étude sur les besoins que lors des assemblées générales. Ce dossier porte donc sur la métacognition dans le processus d'apprentissage, pour en comprendre le fonctionnement lors de nos activités avec les participantes et participants dans nos groupes populaires d'alphabétisation.

\* Des chroniques également qui concernent plus particulièrement les apprenantes et les apprenants, tout en s'adressant aux animatrices et animateurs, comme dans «...CÔTÉ JARDIN», qui porte sur la vie de groupe à travers le théâtre populaire et l'expérience d'un club social: de même dans «AU DELÀ DE LA LETTRE», des témoignages de personnes racontant les apprentissages qu'elles ont acquis grâce à l'alphabétisation.

\* Pour nous permettre de savoir ce qui se passe en alphabétisation autour de nous dans, "le village global", la chronique «D'AILLEURS» nous présente des écrits d'un peu partout dans le monde. Le premier numéro nous propose des vues d'ensemble de l'alphabétisation: d'abord de nos voisins francophones de l'Ontario, puis d'Europe et d'Amérique latine.

\* «À VOIR... À LIRE...» recense des documents susceptibles d'intéresser les personnes en alphabétisation. Une partie spéciale sur des ouvrages pouvant alimenter une bibliothèque pour des lectrices et des lecteurs récents pourra aussi vous guider dans vos acquisitions d'ouvrages destinés à vos participantes et participants.

\* Nous vous souhaitons une agréable et enrichissante lecture et nous attendons avec impatience vos réactions. Écrivez-nous, nous publierons vos lettres dans notre prochaine chronique «COURRIER». Votre fidélité et votre collaboration assureront la réussite de ce pari de l'alphabétisation populaire que nous relèverons ensemble.

*\*Quand, dans les textes, nous parlons de niveaux de maîtrise de la langue, tels débutant, intermédiaire, fonctionnel et aussi analphabète complet et semi-complet, il ne faut pas oublier qu'il peut exister de légères variantes d'un groupe à l'autre.*



# LE MODELE SCRIPTEUR

Nicole Girard, *Le Tour de lire*



**D**epuis ses débuts, grâce à la contribution des membres du collectif, avec tout ce que cela comporte d'expérience et de formation, le Tour de lire a poursuivi son cheminement avec pour préoccupation constante d'améliorer son intervention en alphabétisation.

Notre priorité de rendre accessibles la lecture et l'écriture à des adultes analphabètes nous a guidés dans une démarche de perpétuelle recherche. Aujourd'hui, le collectif s'apprête à lancer sa quatrième publication.

Notre conception de la place et du rôle d'une personne dans sa démarche d'apprentissage a amené le collectif à retenir des principes pédagogiques permettant aux adultes non seulement d'apprendre à lire et à écrire, mais également de se développer globalement et de s'impliquer dans leur démarche. À cela s'associe un cheminement vers une image de soi renouvelée et une confiance accrue en sa capacité d'apprendre.

Pour cela, la participation active des apprenant-e-s doit se retrouver au coeur des préoccupations pédagogiques, c'est-à-dire de la méthode et de ses moyens. À ce jour, notre pratique s'est développée autour d'une méthode s'inspirant de la pédagogie de la découverte. C'est dans ce cadre que la méthode phonétique a été adaptée et que se sont insérées les démarches d'apprentissage des notions grammaticales qui font l'objet de la quatrième publication.

Le procédé de la découverte signifie que les apprenant-e-s prennent part activement à la démarche. Cela nous apparaît fondamental, sans toutefois garantir automatiquement le succès de l'entreprise. Une fois les règles de grammaire apprises, les grands dilemmes de la pratique de l'écriture et du «comment faire» sont-ils résolus? C'est là un aspect qui reste souvent négligé. On croit à tort qu'il suffit simplement de prendre un crayon et du papier, de penser à quelque chose et de l'écrire. C'est de cela que nous voulons vous entretenir.

#### POUR UNE DÉMYSTIFICATION

Les personnes qui n'ont jamais écrit ne savent pas comment on procède. L'écrit leur a toujours été présenté sous sa forme finale

(journal - livre - article - matériel scolaire), comme s'il était le fruit d'un premier jet. De sorte qu'elles ne soupçonnent pas le travail par étapes qui se cache derrière ce produit fini. Ces personnes en déduisent que l'écriture se fait d'un seul jet et sont, par conséquent, persuadées que savoir écrire est synonyme d'écrire sans faute. Leur expérience scolaire a également contribué à alimenter cette conviction. Or, le jour où une formatrice leur demande d'écrire, les apprenant-e-s voient un mur se dresser entre eux et la tâche d'écrire. Une démystification s'impose donc.

Notre expérience nous a révélé un autre fait maintes fois reconnu dans les milieux de l'alphabétisation: les apprenant-e-s ne développent pas l'habitude de se relire ni de se poser les questions reliées au code en écrivant. L'intervention verbale a été presque l'unique moyen de les inciter à l'autorégulation (processus de questionnement sur le code pendant la tâche d'écriture).

Le moyen du «modèle scripteur» propose une solution pour pallier à ces difficultés. Il s'agit de faire la démonstration de ce qu'est écrire. Cet outil fait l'objet d'expérimentation au Tour de lire. Il est issu d'une nouvelle méthode d'apprentissage développée aux États-Unis et appelée «whole language».

Cette méthode a été expérimentée auprès des enfants du primaire et du secondaire dans ce même pays. Au Québec, particulièrement à Sherbrooke, des expériences très significatives se mènent depuis deux ans et demi auprès d'enfants du primaire. Grâce à l'éclairage nouveau qu'elle apporte sur les problèmes récurrents

reliés à l'apprentissage de l'écriture, cette méthode audacieuse se popularise tranquillement. M. Guy Boudreau, professeur rattaché à l'Université de Sherbrooke, est spécialiste du processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est au courant des dernières méthodes en éducation et fait la promotion du «whole language». Des formatrices en alphabétisation, guidées par M. Boudreau, ont exploré la pertinence de l'utilisation de cette méthode auprès d'adultes. Tout a permis de croire qu'on pouvait l'adapter. Des formatrices, intervenant dans la région de Terrebonne, expérimentent cette méthode depuis plus d'un an. Le Tour de lire fait l'expérience de quelques aspects de cette méthode, dont le «modèle scripteur».

#### DE FRANK SMITH À LA MÉTHODE

La méthode s'inspire largement des thèses de Frank Smith, psycho-linguiste spécialiste du processus d'apprentissage. Le modèle scripteur repose sur la nécessité de la démonstration, elle-même issue de l'un des trois types d'apprentissage: l'apprentissage par l'observation<sup>1</sup>. Les trois types sont considérés non pas comme dissociables ou spécifiques à différentes personnes, mais bien comme complémentaires.

Situons d'abord le procédé pour mieux le cerner. Le principe fondamental de la méthode est qu'on apprend à écrire en écrivant. L'accumulation des expériences, par son caractère répétitif et la qualité du contexte signifiant, permet de rendre l'apprentissage efficace. Toutefois, il est difficile de se lancer dans l'expérience de l'écriture sans savoir comment procéder. Une multitude de questions, voire

d'inquiétudes, viennent compliquer les choses. D'où vient le sujet? Par quoi commencer? Combien de temps cela prend-il? Qu'est-ce qu'un brouillon? Combien de fautes vais-je faire? Qu'est-ce que je fais avec ce que je n'ai pas appris? Je veux que ce soit beau! Ces préoccupations envahissent l'esprit si bien qu'au moment de prendre le crayon, aucune idée ne vient.

Les participant-e-s doivent apprendre que le point de départ est l'étape du brouillon. Un brouillon est une sorte de matière première que l'on travaille afin d'obtenir le produit escompté. La simple explication orale de ce qu'est un brouillon n'assure toutefois pas la compréhension nécessaire pour passer à l'expérience autonome. La formatrice doit donc devenir le modèle scripteur.

Il s'agit pour la formatrice d'exécuter devant les apprenant-e-s, à partir d'un sujet fourni par ces derniers sur le moment, le brouillon d'un écrit. Cette démonstration poursuit deux objectifs:

1. vérifier la pertinence d'un brouillon en fournissant un exemple dans l'action;
2. saisir la place du questionnement opérant lors de l'écriture (pour prévoir comment on va écrire le mot à écrire, c'est-à-dire anticiper l'orthographe, ou pour se corriger à la relecture).

La formatrice s'approprie du sujet et commence la démonstration. Comme c'est un brouillon, elle doit procéder de la façon dont elle le fait d'habitude. Les hésitations du début sont normales: biffer un mot pour en écrire un autre (ne pas effacer), encercler un mot qu'on voudra vérifier dans le dictionnaire, poser certaines questions sur l'orthographe d'un mot ou sur la règle à appliquer. Ce qui est im-

portant à retenir, c'est la réalité de la situation; il ne faut pas caricaturer, par exemple, en faisant des fautes volontairement. Le modèle doit être crédible. La formatrice raisonne à voix haute même dans le cas de règles inconnues des apprenant-e-s. Quand elle a terminé son premier jet, elle se relit pour faire les vérifications laissées en suspens, corriger les fautes qui ont été oubliées, reformuler certaines phrases et mettre de l'ordre dans la suite du texte. Le produit présentera des ratures, des notes, bref, prendra l'allure d'un brouillon. La formatrice peut le mettre au propre si le temps le permet, ou attendre un autre moment. Ce sera là une nouvelle occasion d'apporter des corrections supplémentaires.

Il est préférable, avant de passer à l'expérience avec les participant-e-s, que la formatrice en fasse l'essai en présence des autres formatrices du groupe (lors d'une rencontre pédagogique) ou seule. Cela permet de porter une attention particulière sur les réflexions qui s'opèrent quand on fait un brouillon.

Cette expérience faite par la formatrice peut se répéter plusieurs fois au cours de la session. Les apprenant-e-s, pour leur part, font l'expérience de l'écriture autonome en intégrant graduellement des éléments du «comment faire» que le modèle leur fournit. Quand ils et elles auront bien saisi le procédé du «modèle scripteur», ils pourront à leur tour l'expérimenter devant le groupe (en équipe de deux ou trois). Le groupe définit préalablement différents sujets qui sont écrits et déposés dans une enveloppe pour être choisis au hasard. Au moment de mettre au propre les productions des apprenant-e-s,

la formatrice se chargera de la correction des fautes relatives à des règles que ces derniers ne connaissent pas. Pour boucler l'expérience, les apprenant-e-s auront à retranscrire ce brouillon. Le fait de réussir des productions sans faute suscite chez eux un grand sentiment de fierté.

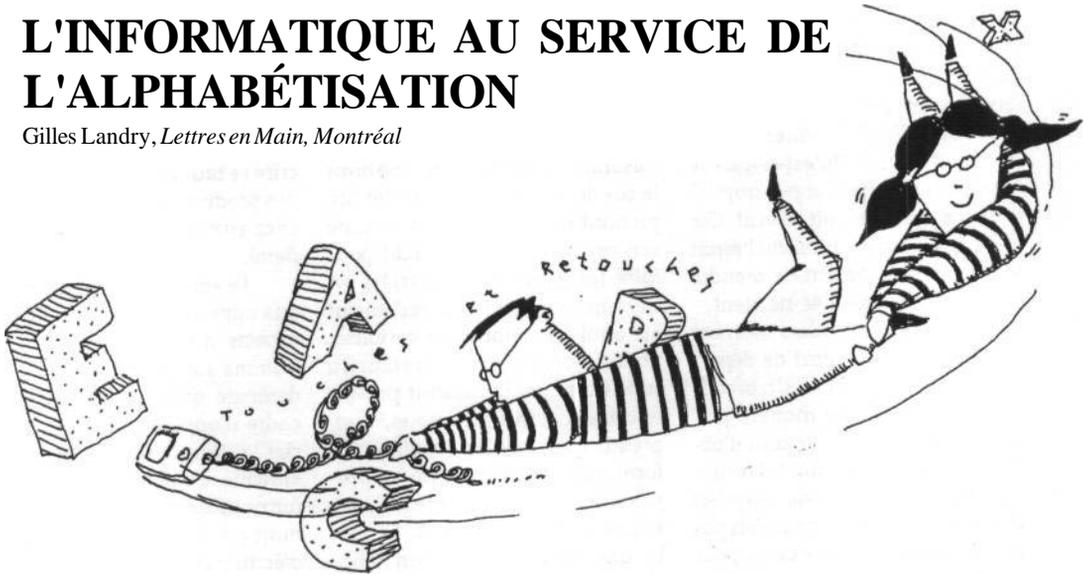
Le «modèle scripteur» permet aux apprenant-e-s de découvrir les aspects du travail de l'écriture. Comme son nom l'indique, il ne demeure qu'un modèle dans un cadre d'apprentissage. Pour boucler la démarche, celle-ci doit être enrichie d'exemples concrets. La formatrice demandera aux apprenant-e-s de fournir des exemples d'écrits qui passeront par ces étapes de travail, ce qui ne manque pas: lettre à un-e ami-e, lettre officielle, demande de financement, roman, etc. Le dernier exemple est intéressant puisqu'il ouvre la voie à la publication et que le «livre» est encore plus mystifié que la lettre. Le groupe échangera sur le travail de l'écriture, guidé par la formatrice qui pourra apporter les nuances selon le type d'écrit. L'expérience du «modèle scripteur», qui permet de définir les caractéristiques de la tâche d'écrire, additionné d'exemples, devient ainsi une démarche plus complète.

Trois crayons, deux effaces, une corbeille à papier et, bien sûr, deux cafetières plus tard, j'en arrive à signer.

1. BOUDREAU, Guy; *Ecriture: l'enseignant comme modèle scripteur, texte produit à titre de rapport préliminaire à la suite d'une expérience poursuivie à l'école Le Tremplin (Richmond) de la Commission Scolaire Morilac, 1990. Les trois types d'apprentissage sont les suivants: • l'apprentissage par l'expérience • l'apprentissage par l'observation • l'apprentissage par l'enseignement oral.*

# L'INFORMATIQUE AU SERVICE DE L'ALPHABÉTISATION

Gilles Landry, *Lettres en Main*, Montréal



L'alphabétisation populaire est un concept qui dépasse de beaucoup l'enseignement exclusif de la lecture et de l'écriture. C'est une approche qui tient compte du fait que l'analphabétisme est avant tout un problème de société, et qui vise à redonnera toute une tranche de la population les moyens d'agir sur son environnement social. Aussi, l'alphabétisation populaire doit-elle s'adapter aux divers agents de transformation sociale. C'est dans cette optique qu'à *Lettres en Main*, nous avons intégré l'ordinateur dans nos pratiques, à la fois comme objet et comme sujet d'apprentissage.

## LES PREMIÈRES EXPÉRIENCES

À *Lettres en Main*, les premières expériences d'utilisation du micro-ordinateur en alphabétisation datent de 1984. Dès cette époque, nous avons expérimenté

auprès des participant-e-s (notamment à La Puce communautaire et à l'Université du Québec) un certain nombre de logiciels pédagogiques conçus pour des enfants du primaire. Malheureusement, à cause de plusieurs facteurs (manque de formation, de matériel, de logiciels, etc.), ces quelques tentatives sont longtemps restées sans suite. Toutefois, elles nous ont permis de constater que l'intérêt pour le micro-ordinateur était bien présent chez les adultes analphabètes, ce qui nous a encouragés à poursuivre notre réflexion.

## LE TRAITEMENT DE TEXTE

Ce n'est qu'en 1987 que nous avons pu faire l'acquisition d'un appareil, ce qui nous a permis d'entreprendre une véritable expérimentation. À cause de l'absence de logiciels adaptés aux besoins des adultes, nous avons choisi d'utiliser un logiciel outil, soit un programme de traitement de texte.

L'expérience a duré deux ans et nous a permis de nous rendre compte que le traitement de texte pouvait être un outil privilégié pour développer la motivation et la concentration chez l'adulte analphabète, deux conditions intimement liées au succès de toute démarche d'apprentissage. De plus, les participant-e-s se sont sentis très valorisés par le fait de travailler avec cet outil de pointe qu'est l'ordinateur et, par conséquent, de démystifier une technologie qui leur semblait inaccessible. Les résultats encourageants de cette expérimentation ont d'ailleurs fait l'objet de deux recherches-actions ainsi que de plusieurs articles dans diverses publications. Ces deux années de travail ont également conduit à la parution d'un guide d'utilisation du traitement de texte en alphabétisation, *Touchez et Retouches*, qui est maintenant utilisé par un certain nombre de formateurs et formatrices dans les groupes populaires et les commissions scolaires.

Par ailleurs, nous nous sommes rapidement rendu compte que l'utilisation du traitement de texte présentait certaines limites, surtout pour les personnes complètement analphabètes. En effet, puisqu'un programme de traitement de texte est d'abord et avant tout un outil d'écriture, il permet difficilement de développer des activités de lecture simples et intéressantes. De plus, il suppose que l'utilisateur possède une connaissance minimale du code écrit, ce qui n'est pas le cas pour tous les apprenant-e-s. Évidemment, les animateurs et animatrices peuvent construire des exercices adaptés à cette clientèle; il n'en reste pas moins que, dans ces conditions, le micro-ordinateur reste sous-utilisé. Aussi, dès le début de l'année 1989, nous nous sommes interrogés sur un type de logiciel qui favoriserait la lecture et qui pourrait s'adresser à tous les adultes analphabètes, et plus particulièrement aux personnes complètement analphabètes.

#### LES HYPERMÉDIAS

Après quelques mois de réflexion, nous avons choisi d'aborder les hypermédias. Il s'agit de logiciels ouverts dont la structure permet de construire des outils interactifs qui peuvent faire appel à la lecture, à l'écriture, à l'image, à l'animation ainsi qu'au son et à la voix. De plus, ils n'exigent pratiquement aucun apprentissage de la part de l'utilisateur. En fait, ce dernier n'a qu'à se servir d'une souris pour naviguer à son gré (tout en étant limité par les scénarios prévus par le concepteur, naturellement) dans les divers tableaux prédéfinis qui apparaissent à l'écran.

Toutefois, afin de créer des

outils utiles et pertinents, nous nous sommes entendus sur un certain nombre de paramètres qui nous semblaient importants. Tout d'abord, il s'agissait de favoriser des activités de lecture pouvant s'adresser à tous les apprenant-e-s, mais plus particulièrement aux analphabètes complets. Il fallait donc tenir compte des difficultés de lecture des participant-e-s et prévoir des activités axées sur la reconnaissance de mots ou de phrases simples. De plus, nous voulions utiliser toutes les possibilités de ce type de logiciel pour permettre aux adultes analphabètes de développer des habiletés qui leur font souvent défaut : perception spatiale, motricité fine, capacité d'abstraction, discrimination visuelle, etc. En outre, nous voulions favoriser les activités de transfert. En effet, comme les apprenant-e-s (surtout les analphabètes complets) ne se réfèrent pratiquement pas à l'écrit dans leurs activités quotidiennes, l'une des tâches les plus difficiles de l'alphabétiseur-e consiste à trouver des moyens d'amener les participant-e-s à utiliser dans la vie de tous les jours les apprentissages réalisés pendant les ateliers. Il s'agit en fait de modifier les stratégies de fonctionnement des adultes analphabètes et d'induire de nouveaux modes de références qui font appel à la lecture. Enfin, il s'agissait de construire des outils destinés à répondre à des besoins immédiats.

Compte tenu de tous ces paramètres, nous avons d'abord identifié un certain nombre de situations quotidiennes qui exigeaient une bonne compréhension de la lecture et qui, par conséquent, pouvaient être sources de problèmes pour les adultes analphabètes: effectuer des transactions dans

un guichet automatique, se déplacer dans le métro, consulter un plan pour trouver une rue ou une adresse, chercher un emploi dans un centre de main-d'oeuvre, etc. Une fois les situations identifiées, il s'agissait de les simuler sur ordinateur grâce aux hypermédias.

À la fin du mois de mai 1990, nous avons entrepris, de concert avec la firme Intégration (firme spécialisée dans la conception de matériel pédagogique informatisé), la construction d'un premier outil, le guichet automatique. Nous voulions qu'il respecte le plus possible l'apparence et la suite logique des instructions d'un véritable guichet afin que les apprentissages des participant-e-s soient aisément transférables. Aussi, dans un premier temps, nous avons pris contact avec des responsables des Caisses populaires Desjardins qui ont accepté de nous fournir une copie du protocole de fonctionnement de leurs guichets automatiques. Puis, nous en avons fait une version couleur à partir d'images numérisées, si bien que pour le moment, il ne fonctionne que sur un Macintosh II. (Par ailleurs, nous travaillons présentement à la production d'une version IBM.)

En juillet 1990, l'outil était terminé. Il a été présenté dans plusieurs expositions et congrès sur les nouvelles technologies en pédagogie et a rapidement obtenu un grand succès. Malheureusement, suite à certains problèmes techniques, seuls quelques participant-e-s ont pu l'utiliser, ce qui ne constitue pas une véritable validation de l'outil. Nous l'offrons aux participant-e-s de Lettres en Main depuis la fin de mars et nous devrions être en mesure de le distribuer au début de l'automne 1991.

Malgré toutes les difficultés

inhérentes au développement de ce type d'outil (coûts élevés, problèmes techniques, embauche de personnel spécialisé, etc.), l'intérêt qu'il soulève dans le milieu de l'éducation nous a convaincus de persévérer dans cette voie. Aussi, depuis janvier dernier, nous avons entrepris la conception d'un outil de plus grande envergure qui simulera des déplacements dans le métro. Les participant-e-s devront consulter le plan du métro, déterminer leur itinéraire, identifier les noms des stations et se rendre à destination. En fait, ce type de simulation permet au formateur ou à la formatrice de travailler sur des contenus d'apprentissage liés à des situations réelles de vie sans avoir à se déplacer.

#### LES PERSPECTIVES FUTURES

Le développement des hypermédias et l'accessibilité de plus en plus grande des micro-ordinateurs permettent de croire que, d'ici quelques années, nous assisterons à l'émergence d'un grand nombre d'outils pédagogiques informatisés de qualité. D'ailleurs, dans le domaine de l'enseignement des sciences, le mouvement est déjà amorcé. Ce n'est qu'une question de temps avant que chaque groupe populaire d'alphabétisation soit en mesure de construire et d'utiliser à bon compte des outils informatisés qui reflètent les démarches pédagogiques qui lui sont propres. Tous ces outils pourront être rassemblés dans des «didactithèques» auxquelles tous les organismes auront accès, ce qui ne pourra que contribuer à enrichir et diversifier les pratiques de l'alphabétisation populaire,



## LA LECTURE: UN PLAISIR À FAIRE DÉCOUVRIR

Sylvie Roy, *Rechercheuse en alphabétisation au MEQ*  
*Rechercheuse pédagogue pour*  
*Création Lecture et Son*

#### LA CRÉATION D'UNE BIBLIOTHÈQUE

**D**ans le cadre de notre travail d'alphabétisation, la lecture d'écrits vivants doit occuper une très grande place, lire des phrases ou des textes dans un atelier, ce n'est pas encore feuilleter un dépliant du CLSC, consulter des résumés de livres à la bibliothèque ou chercher une recette de gâteau dans une revue. S'il est vrai que la lecture reste l'apprentissage d'un code, il s'agit aussi, et de façon primordiale, d'une question d'habitudes, de bonnes stratégies et d'approvisionnement du matériel écrit.

On m'a raconté qu'un jour, une formatrice a eu l'idée d'organiser une rencontre entre ses participant-e-s et les livres. Elle a disposé une série de livres sur la grande table de l'atelier, des gros, des petits, certains illustrés, d'autres non... En arrivant dans la pièce, les participant-e-s ont gardé un silence gêné pendant dix minutes, mais surtout maintenu un espace... ils et elles n'osaient pas s'approcher de la table!

D'après moi, un de nos plus gros mandats est de briser ce mur de méfiance entre les livres et les participant-e-s, et de démystifier le rôle et la fonction de l'écrit. Pour cela, il faut peut-être au départ élargir notre vision de la lecture: celle-ci signifie bien sûr un contenu, mais elle suppose aussi un contact physique, une manipulation. Les adultes doivent en effet apprendre à regarder, à feuilleter les livres, même s'ils ne sont pas encore capables de les lire. Trop souvent, me semble-t-il, nous exerçons un contrôle sur le matériel écrit qui transite vers les apprenant-e-s: ce livre-là est beaucoup trop difficile, celui-ci est trop long... Laissons «la table pleine de livres», laissons les gens toucher, choisir, regarder, sans toujours vouloir leur livrer la lecture en petites doses contrôlées... Ils apprendront à faire leur choix peu à peu. À cet égard, la constitution d'une bibliothèque représente une étape importante.

Le groupe populaire est, pour l'adulte qui suit des cours, un lieu privilégié d'appriovissement de l'écrit. C'est donc là qu'il doit trouver ses premiers livres. La bibliothèque doit occuper un espace spécifique, défini; ce sera un endroit où l'on peut s'asseoir et, en dehors des heures d'atelier, lire, choisir et feuilleter des livres ou des revues.

## LES CONTENUS

Lire est avant tout une question d'intérêt, de questionnements, de curiosité. Les personnes avec qui nous travaillons se passionnent peut-être pour l'astrologie, pour l'horticulture, le spiritisme; certaines nous disent adorer les films d'épouvante. C'est à partir de ces intérêts à éveiller, à faire découvrir, que nous constituerons une première liste de livres à trouver. Une bibliothèque doit contenir différentes catégories d'écrits. Mentionnons les principales:

### • *les livres et documents à caractère informatif*

Les gens veulent s'informer, trouver réponse à des questions; des livres d'information générale, à caractère scientifique ou pratique, pourront y répondre. Qu'on pense à des livres pratiques sur les plantes, la décoration, la menuiserie, à des ouvrages apportant des connaissances sur les drogues, sur l'astronomie, sur les animaux... Le choix est vaste: il existe plusieurs collections dans ces domaines qui, bien que s'adressant souvent à des adolescents ou même à des enfants, peuvent convenir à des adultes, du fait de l'utilisation d'un langage plus scientifique.

### • *La fiction*

Lire c'est aussi, nous le savons, rêver, s'évader, se divertir. La fiction éveille l'imaginaire, stimule la créativité. Les livres offerts peuvent raconter des contes, des légendes, des intrigues policières, des histoires d'amour, des photos romans... Là aussi, les choix de sujets, de format, de longueur et de complexité sont extrêmement diversifiés.

### • *Les revues*

La revue est présente partout dans la vie quotidienne: au dé-

panneur, à l'épicerie, chez le dentiste, chez le médecin. Elle a l'avantage de présenter des dossiers d'actualité dans différents domaines (culturel, politique, scientifique), tout en offrant une présentation plus soignée que les journaux, avec parfois des articles plus approfondis. Les revues les plus populaires demeurent «7 jours» et «Le lundi», mais d'autres (l'Actualité, Coup de pouce) peuvent être très appréciées. Il va sans dire qu'on doit aussi pouvoir lire tous les jours les quotidiens à la bibliothèque.

### • *Les livres pour enfants*

Les adultes avec qui nous travaillons ont, ou auront sans doute des enfants. L'analphabétisme se perpétue souvent d'une génération à l'autre quand les parents ayant des difficultés avec la lecture ne lisent pas, ne racontent pas d'histoires à leurs enfants, ne les familiarisent pas très tôt avec l'écrit. Par la suite, quand ces enfants arrivent à l'école, leur manque de contact avec l'écrit nuira à leur apprentissage et deviendra un facteur (parmi d'autres) d'échec scolaire.

Pourtant, des études démontrent que quel que soit leur niveau socio-économique, la plupart des parents veulent que leurs enfants se développent harmonieusement et réussissent. Donnons-leur l'occasion d'employer le livre avec leurs enfants, d'apprendre à leur raconter des histoires, même s'ils savent très peu lire<sup>(1)</sup>. Les livres doivent surtout s'adresser aux enfants d'âge pré-scolaire; ils doivent être solides, comporter plus de belles images que de texte, afin d'être facilement utilisables par des apprentis lecteurs.

### • *Les bandes dessinées*

Comme chacun sait, les bandes

dessinées plaisent beaucoup, aux jeunes comme aux plus âgés, en raison du support constant de l'image, des thèmes abordés qui sont souvent drôles. De plus, plusieurs histoires se résument à une page seulement.

• *La littérature adaptée*

On trouve de plus en plus de livres de fiction conçus spécialement pour les adultes débutant en lecture. Ce matériel ne doit pas remplacer les livres, mais constituer une étape de facilitation, un premier contact avec l'écrit. Il doit occuper une place de choix dans la bibliothèque. Il ne faut surtout pas en faire un matériel pédagogique réservé, qui attend l'animation en classe... Pour en savoir plus long sur ce matériel, consultez la chronique «À VOIR... À LIRE».

#### LA STRATÉGIE

Monter une bibliothèque demande, au-delà de l'investissement de temps et d'argent, une continuité. Il faut que les ateliers présentent régulièrement des livres de la bibliothèque, que les animatrices et les animateurs s'en servent dans les recherches d'information. L'animation et l'utilisation régulière du matériel permettront d'ancrer peu à peu des habitudes de lecture chez les adultes. De plus, il faut garder l'endroit bien rangé, agréable à l'oeil, renouveler constamment les journaux et revues, changer les livres sur les présentoirs... Rien n'est plus déprimant qu'un local poussiéreux, où les revues n'ont pas changé depuis six mois... Il faut aussi organiser si possible avec l'aide des étudiant-e-s, un système de prêt afin de faire sortir les livres du lieu d'alphabétisation et habituer les adultes à un système similaire à celui d'une

bibliothèque publique.

#### LES MOYENS ORGANISATIONNELS

Monter une bibliothèque coûte de l'argent: on peut sur ce plan solliciter différents partenaires. Pensons seulement aux subventions du Secrétariat d'État fédéral, aux bibliothèques publiques municipales, qui peuvent donner des livres, fournir les services d'une animatrice pour présenter des nouveautés<sup>(2)</sup>. Les municipalités elles-mêmes peuvent être intéressées à développer un projet de ce genre. Et au-delà des ressources officielles, il reste toujours l'éternelle débrouillardise: on sollicite la population de notre village ou de notre quartier pour un don de livres usagés, on demande aux syndicats d'enseignants de financer le projet... Favoriser la lecture est un projet qui trouve des partisans à différents palliers; sachons les utiliser au maximum.

#### LA BIBLIOTHÈQUE OU GROUPE: LE PREMIER PAS

La bibliothèque du centre d'alphabétisation n'est qu'un des moyens permettant d'accéder au matériel écrit. Autour de ce noyau central peuvent se greffer beaucoup d'autres activités. On peut organiser une visite régulière de la bibliothèque de la ville, s'informer des services qui y sont offerts (animations pour les enfants, pièces de théâtre, emprunt de cassettes).

À ce sujet, le groupe COMQUAT vient de publier deux documents (guide andragogique et guide pour l'apprenant-e)<sup>(3)</sup>.

Pour persévérer dans l'appropriation du matériel écrit, nous pouvons aussi, quand les sujets s'y prêtent dans les ateliers, apporter

des brochures et dépliants d'information sur la santé, les services juridiques, la loi des normes du travail, etc. On crée ainsi l'habitude de répondre aux questions par l'écrit, et on apprend à sélectionner l'information<sup>(4)</sup>.

Pour des adultes apprentis lecteurs, l'information écrite fait peur; on s'en méfie, on la regarde de loin, on la repousse souvent, on délègue à d'autres le soin de la déchiffrer. La première attitude à développer, c'est d'inciter les gens à oser s'en approcher. Regarder, toucher, chercher par soi-même l'information écrite, autant d'attitudes qui renforceront les apprentissages suivis en atelier et aideront les apprenant-e-s à devenir des lecteurs efficaces, autonomes et critiques.

(1) Voir à ce sujet une expérience étonnante du groupe américain PLAN, rapportée dans ALPHA 90, qui intervient auprès des parents. Il a produit un matériel (Parent's Literacy Training Kit) très intéressant que l'on peut se procurer en le commandant au groupe.

(2) À la Boîte à Lettres de Longueuil, la Bibliothèque municipale nous avait permis d'acheter, à notre choix, plus d'une centaine de livres neufs sous forme de prêt à long terme.

(3) Ladouceur, Hélène (1990), *Une bibliothèque, c'est pas sorcier!*, groupe COMQUAT, Pincourt, 20 et 23 pages. Pour renseignements: (514) 453-5226 ou (514) 453-3632. Ce document présente une approche technique des services.

(4) On peut trouver gratuitement une multitude de dépliants et de brochures au bureau de COMMUNICATIONS QUÉBEC, 3, Place Desjardins, Montréal (tel: (514) 873-2111).

# DANS NOS ATELIERS, ON JOUE AU BINGO

Clément Sanfaçon, *Atout-Lire de Québec*



**Q**uand on travaille avec des adultes, on a souvent tendance à croire que le jeu n'a pas sa place. On craint que les participant-e-s n'y voient qu'enfantillage et perte de temps. Ma courte expérience en alphabétisation m'a pourtant démontré le contraire. Le jeu, en plus d'être amusant, peut se révéler un outil pédagogique très intéressant. Il doit, pour ce faire, répondre à deux critères importants: nous aider à atteindre nos objectifs d'apprentissage, et être « collé » à la culture des personnes qui forment le groupe. En ce sens, le bingo présente bien des avantages.

## UN BON OUTIL DE RÉVISION

Je ne crois pas que le bingo puisse répondre à tous nos objectifs d'apprentissage. Comme n'importe quel autre outil, il faut y recourir lorsqu'il nous permet d'atteindre nos buts. Il doit toujours servir, à moins de vouloir uniquement jouer pour jouer, de support à notre enseignement. Sur ce plan, il diffère en rien de tout le matériel

que l'on peut utiliser en atelier. Pour ma part, le bingo m'a permis de procéder à la révision des différentes notions vues en atelier avec des personnes de niveau débutant. Concrètement, c'est un BINGO DES SONS que nous jouons ensemble; et c'est à cette dimension que se limite mon expérimentation de ce jeu.

C'est donc après avoir travaillé sur différents sons que le bingo peut nous être utile. Il devient un instrument de lecture des mots qui sont sortis lors des discussions, exercices, etc., propres à chacun des thèmes abordés. En plus d'être utile pour procéder à la révision de ce qui a été vu, ce jeu permet à l'animateur ou à l'animatrice d'évaluer les acquis des apprenant-e-s et constitue un bon exercice de péage rapide.

## LA CONCEPTION DU JEU

Le BINGO DES SONS est construit de la même façon que le bingo conventionnel. La carte comporte vingt-cinq cases, soit cinq colonnes de cinq cases chacune. Il ne nous reste qu'à remplacer les cinq lettres du mot bingo par les cinq sons que

l'on veut réviser. Par exemple, la colonne «B» devient la colonne «ON», la colonne «I» devient la colonne «OU», etc.

Une fois que l'on a déterminé les cinq sons à réviser, il faut monter une banque de mots. Encore là, rien de neuf. Tout comme pour notre jeu national, on a besoin de soixante-quinze éléments différents. Il suffit de remplacer les chiffres de 1 à 15 qui constituent les éléments du B par quinze mots comprenant le son «ON», les chiffres de 16 à 30 par 15 mots comprenant le son «OU», etc. Comme au bingo conventionnel, la case du centre est «gratuite».

Une fois ces premières étapes terminées, il ne nous reste plus qu'à inscrire chacun des mots sur des petits cartons qui serviront au «crier» et à construire les cartes qu'utiliseront les joueurs et les joueuses. Il n'y a pas, à ma connaissance, de règles mathématiques pour faire les cartes. Il faut seulement s'assurer que nos cartes soient toutes différentes et que l'on puisse retrouver, dans l'ensemble de celles-ci, tous les mots de notre banque. L'idéal est de toujours

conserver un modèle de carte vierge. Il vous sera alors très facile d'apporter des modifications à votre jeu. Ayez aussi à votre disposition une bonne quantité de jetons (au moins une vingtaine par carte). Vous êtes maintenant prêt-e à jouer.

**C'EST LE TEMPS DE JOUER**

L'animation du BINGO DES SONS est très simple. Les règles le sont tout autant. De toute façon, si vous ne les connaissez pas suffisamment, les participant-e-s sauront sûrement vous les expliquer.

En quelques mots, vous devez distribuer une ou plusieurs cartes à chacun-e des participant-e-s et désigner une personne qui agira à titre de «crieur ou crieuse». Pour le premier tour, il est préférable que ce soit l'animatrice qui joue ce rôle. Par la suite, le ou la gagnant-e pourra très bien s'en charger. La crieuse se fait comme au bingo conventionnel. On nomme d'abord le nom de la colonne puis le mot à trouver: le «B-12» devient le «ON-MONDE». La première personne qui réussit à compléter une ligne, les quatre coins ou à remplir la carte (c'est selon ce qui a été décidé au début du jeu) est déclarée gagnante.

**LES VARIANTES**

Ce BINGO DES SONS est la réplique exacte d'un jeu que tout le monde connaît. Je l'ai conçu ainsi pour être certain que les participant-e-s s'y retrouvent facilement. En revanche, rien ne vous empêche de le modifier à votre gré. Pour les personnes immigrantes, par exemple, la banque de mots peut devenir une banque d'images que le «crieur» montre. Les partici-

pant-e-s doivent alors identifier sur leur carte le mot correspondant à l'image. On peut aussi remplacer les sons par d'autres notions vues en atelier. La grammaire, la nature des mots, les mathématiques, etc., peuvent très bien se prêter à ce genre d'outil. Finalement, on peut également apporter des modifications à la carte elle-même. Il n'en tient qu'à vous d'adapter ce jeu pour qu'il réponde à vos objectifs. Avec de l'imagination, vous inventerez des bingos qui se révéleront amusants et très utiles pour les apprenant-e-s. À vous de jouer!

<b>B I N G O</b>				
<b>ON</b>	<b>OU</b>	<b>IN</b>	<b>EU</b>	<b>AN</b>
CANON	CHOU	MAGASIN	HEUREUSE	MUSULMAN
MELON	AMOUREUX	ORPHELIN	PEUREUX	SANTE
CUPIDON	POUVOIR	X	FEU	IRAN
MONDE	POUDRE	RAISIN	JEUNE	AMANT
CITRON	COUPURE	MATIN	VIEUX	ROMAN

Alain Cyr



## SE CONNAÎTRE AVANT DE DÉCIDER

**S**e connaître est la première étape qu'il faut franchir lors de la recherche d'un emploi. À quoi bon entreprendre des recherches si l'on ne sait pas quoi chercher? Avec le document SE CONNAÎTRE AVANT DE DÉCIDER, j'ai voulu offrir du matériel aux alphabétiseur-e-s afin qu'ils et qu'elles puissent travailler la thématique «la connaissance de soi» avec les participant-e-s.

LA PETITE HISTOIRE DE CE DOCUMENT

À l'été 1990, à la demande du Centre de Lecture et d'Écriture de Montréal, j'ai animé des rencontres

sur les techniques de recherche d'emploi. Le matériel utilisé était alors adapté pour les participant-e-s. Ces rencontres ont permis à ces derniers de mieux se connaître et de cibler deux titres d'emploi réalistes.

À la fin de ces rencontres, les alphabétiseurs m'ont demandé de sortir les exercices touchant la connaissance de soi et de leur donner des pistes de travail afin qu'elles puissent les utiliser dans les ateliers courants.

Même si ce document s'adresse aux alphabétiseur-e-s, j'ai beaucoup pensé, en le rédigeant, aux participant-e-s, à qui on demande souvent de prendre rapidement des décisions qui exigent engagement et réflexion: rattrapage scolaire ou stage en milieu de travail, travaux communautaires, ateliers d'alpha ou de calcul, etc. ?

Il leur est difficile de répondre à cette avalanche de questions quand, au préalable, ils et elles n'ont pu découvrir quels étaient réellement leurs goûts, leurs intérêts et leurs aptitudes. J'ai donc voulu permettre aux alphabétiseur-e-s de donner l'occasion aux participant-e-s de réfléchir sur leur

potentiel. Vous verrez que cette démarche apporte, naturellement, des réponses, mais qu'elle fait souffler également un vent de valorisation et grimper le thermomètre de l'estime de soi. Elle permet, finalement, aux participant-e-s de faire le point sur eux-mêmes.

Il y a suffisamment de matériel pour axer toute une session de travail en atelier sur cette thématique. Ce document comporte trois sections.

Une première partie comprend les exercices sur la connaissance de soi. Voici un exemple concernant les réalisations personnelles: 1. TROUVE DEUX RÉALISATIONS QUE TU AS FAITES DANS TA VIE ET DONT TU ES TRÈS FIER-ÈRE. 2. TROUVE CINQ APTITUDES POUR CHACUNE DE TES RÉALISATIONS.

#### Réalisations

1 \_\_\_\_\_

#### Aptitudes

2 \_\_\_\_\_

Vous trouverez dans la deuxième section un texte qui peut être très utile pour déclencher une discussion qui amorcera le thème. Il a pour titre «Le cul-de-sac de Jocelyne», et en voici un extrait:

«Elle entre dans un restaurant. Elle demande un café. Jocelyne se sent en colère. Elle se sent aussi un peu triste. Elle a vu son agent d'aide sociale. À chaque fois, c'est toujours pareil. Elle a des sentiments mélangés. Elle pense que son agent ne la comprend pas.

Encore aujourd'hui, il lui a parlé des fameux programmes de retour au travail. Il lui a dit qu'elle était obligée d'en prendre un. Si elle refuse, il va la couper.»

La troisième partie propose des pistes de travail notionnel à faire sur chacun des exercices de la première partie. Ces pistes de travail s'adressent à des participant-e-s de niveau intermédiaire et fonctionnel. Comme exemple, voici les pistes concernant l'exercice sur les réalisations:

#### RÉALISATIONS

Notes: Cet exercice veut faire ressortir que tout le monde a fait quelque chose dont il est content, que tout le monde est capable de faire quelque chose. Ça permet aussi de s'(auto-)encourager, de s'(auto-)valoriser, d'apporter l'optimisme, du positif, etc. Il est important ici de mentionner que la réalisation choisie peut toucher n'importe quel genre d'activité (travail, bénévolat, famille, etc.).

#### PISTES DE TRAVAIL

\* *Composer des phrases(Fonctionnels)*

\* *Écrire un texte, comme par exemple (parla formatrice-Intermédiaires, les participants-Fonctionnels):*

• *Moi, je suis capable de...» Moi, j'ai déjà fait...» Moi, je suis fier de...Le document permet donc d'alimenter substantiellement les alphabétiseur-e-s sur la thématique «la connaissance de soi».*

#### UTILISATION DU DOCUMENT

Je recommande fortement ce document aux groupes qui font de la post-alpha. J'ai observé que les participant-e-s à ce volet ressentent de façon encore plus aiguë l'urgence de faire des choix. Il ne faut pas oublier qu'à ce stade, c'est comme si on leur demandait: «Où et comment vas-tu maintenant investir tes acquis?» C'est tout un contrat de répondre à ça! La Boîte à Lettres de Longueuil s'en sert présentement comme outil de base pour le volet post-alpha. Les alphabétiseuses semblent beaucoup apprécier le matériel.

Vous vous direz peut-être: «Dans mon groupe, on ne travaille ni la recherche d'emploi ni la post-alpha. À quoi ce document peut-il me servir?»

Je crois que l'ensemble du matériel proposé, même s'il est orienté vers l'emploi, permet aux participant-e-s de faire le bilan, non-seulement, de leurs expériences de travail, mais aussi de leur implication dans leur apprentissage. Je suis persuadé que l'exploitation de cette thématique est un bon moyen pour eux de mieux redéfinir, de remettre à jour leurs objectifs et leur motivation quant à la nature de leur participation aux ateliers.

Quant aux alphabétiseur-e-s, ils et elles donneront la chance aux participant-e-s de mieux se connaître et peut-être les aideront à exprimer de nouveaux besoins, sans évidemment laisser de côté l'apprentissage notionnel.

Votre curiosité est-elle piquée? SE CONNAÎTRE AVANT DE DÉCIDER est disponible au Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine.



## AMÉRINDIENS, À VOS «PLUMES»!

Doris St-Gelais, du groupe LIRA de Sept-Iles

### MALIOTENAM, P.Q., CANADA

**P**etit village situé à 14 km à l'est de Sept-Iles, sur la Côte-Nord. Population exclusivement montagnaise, d'environ 1500 habitant-e-s.

Autrefois peuple nomade vivant de chasse et de pêche, les Montagnais ont aujourd'hui un mode de vie plus sédentaire. Établis sur des réserves par «l'homme blanc» au début des années cinquante, habitant des maisons modernes munies de toutes les commodités, ils et elles ont adopté au fil des ans un rythme de vie plus contemporain tout en préservant leur langue, essentielle pour la transmission de leur culture, de leurs valeurs et de leurs traditions aux prochaines générations.

Ayant acquis une certaine autonomie aux niveaux politique, éducatif et social, le peuple montagnais se trouve tôt ou tard confronté à une barrière qui peut nuire à son développement, la barrière linguistique: à savoir le français.

À Sept-Iles, tout se passe en français: magasins, écoles, hôpital (qui offre cependant un service de traduction). Ainsi, la maîtrise du français parlé et écrit devient primordiale pour améliorer leurs conditions de vie ou simplement se faire comprendre.

Depuis 1983, LIRA offre à la population de Sept-Iles des ateliers en alphabétisation. Graduellement, des autochtones se sont greffés aux groupes. Constatant l'augmentation de cette clientèle

et le besoin manifesté par celle-ci de rejoindre plus de participant-e-s, LIRA est parti du principe que tout groupe populaire doit être accessible et implanté dans le milieu et a offert, en septembre 90, des ateliers en alphabétisation à Maliotenam.

Deux groupes sont formés. L'âge des participant-e-s se situe entre dix-sept et cinquante-sept ans. Des décrocheurs et décrocheuses au passé scolaire difficile, des jeunes femmes ayant des enfants ou des plus âgées ne parlant pas français.

Ils sont là, à «l'école» pour «apprendre». Apprendre et comprendre cette langue si complexe qu'est le français.

Ils veulent se faire comprendre, acquérir une plus grande autonomie. Être capables de remplir des formulaires, de lire leur courrier, de déchiffrer un compte de téléphone ou comprendre le médecin qui leur parle. D'autres reprennent leur cheminement scolaire afin de se trouver un emploi valorisant, aux conditions de travail et au salaire convenables. Ne plus être prestataires d'aide sociale et pouvoir accéder à un plus haut niveau: tel est leur objectif.

La motivation est grande, mais ce n'est pas facile. Il faut de la discipline (pour respecter les horaires), de la volonté (pour ne pas «lâcher»), du courage (pour affronter les préjugés) enfin, une détermination à toute épreuve, comme pour tout adulte, peu importe sa langue, qui entreprend

une démarche en alphabétisation.

En quoi l'alphabétisation chez les autochtones diffère-t-elle de celle des autres groupes? Doit-on adopter une approche ou un matériel plus spécifique pour cette clientèle?

Suite à l'expérience vécue à Maliotenam, et qui se poursuit cette année, les distinctions entre les apprenant-e-s autochtones et non-autochtones ne sont pas si grandes. Selon nous, c'est l'attitude adoptée par le formateur ou la formatrice qui importe.

Une attitude de respect de leurs valeurs, culture, traditions et mode de vie. Ne pas vouloir les changer. Ils ont des espoirs, ils aspirent à une plus grande autonomie. Leur donner des moyens d'y parvenir sans les brusquer. Il faut par contre les suivre de près, ils manquent de confiance. Utiliser du matériel et des moyens d'apprentissage qui les touchent, qui les rejoignent dans leur vécu. Les amener à s'exprimer (c'est ce qui est le plus difficile avec eux).

Pour éviter qu'ils abandonnent ou s'absentent trop souvent, il faut un bon encadrement. Dès leur jeune âge, ils jouissent d'une grande liberté. Ils ont besoin d'être appuyés, encouragés pour persévérer.

En fait, ce qui distingue les autochtones des autres ethnies du Québec, c'est leur histoire, leur passé culturel, leurs traditions et surtout les idées préconçues que les non-autochtones ont d'eux.

# LA FTQ ET LA FORMATION DE BASE EN MILIEU DE TRAVAIL

Louise Miller, *Service de l'éducation FTQ*

**E**n 1988, la FTQ réalisait un mini-sondage auprès de ses syndicats affiliés pour vérifier s'ils avaient constaté un problème d'analphabétisme chez leurs membres et s'ils souhaitaient que la FTQ développe une intervention sur ce dossier. Dans plusieurs syndicats, on «devinait» un problème chez certains membres mais on répondait ne pas savoir comment aborder cette question avec ceux-ci.

À la lecture de toutes les études statistiques publiées sur cette question dans les dernières années, la FTQ ne pouvait nier que si des centaines de milliers de Québécois et Québécoises éprouvent des difficultés majeures lorsqu'ils doivent lire, écrire ou compter, ce phénomène touche nécessairement des travailleurs et travailleuses qu'elle représente.

Des efforts ont donc été entrepris pour mieux cerner cette réalité qui est apparue évidente dans de nombreux secteurs d'emploi et dans différents milieux. Ainsi, dans les entreprises où les nouvelles technologies se sont implantées dans les dernières années, plusieurs travailleurs et travailleuses se sont trouvés incapables de se recycler parce que leur formation de base était insuffisante.

Dans d'autres milieux, où l'on a dû faire face à des mises à pied massives ou encore à des fermetures d'usine, on s'est rendu compte que même après plusieurs mois, certains n'avaient pu se trouver un

emploi parce qu'ils avaient de la difficulté à lire et écrire.

Enfin, lors d'une première démarche de sensibilisation, nos syndicats ont compris les réticences de plusieurs de leurs membres qui avaient participé aux sessions de formation en santé et sécurité au travail lors de l'implantation du nouveau système d'information sur les matières dangereuses. Même si ce système est basé sur l'utilisation de pictogrammes, qui limitent en principe le recours à la lecture, le contenu de la formation ainsi que la documentation étaient peu accessibles aux personnes qui éprouvent des difficultés importantes avec la lecture.

## TROIS GRANDS AXES D'INTERVENTION

C'est pour répondre au besoin de formation de base de ses membres, mais aussi pour faire en sorte que leurs droits soient respectés, que la FTQ a décidé de développer son intervention autour de trois grands axes.

### LE DÉVELOPPEMENT DE PROGRAMMES EN MILIEU DE TRAVAIL

Le premier axe concerne notre intervention dans le développement de programmes de formation de base en milieu de travail. Ainsi, nous voulons susciter le développement de programmes d'alphabétisation et de formation de base en milieu de travail pour répondre aux besoins des membres intéressés. Nous voulons donc

inciter nos syndicats à s'impliquer dans ce dossier et à négocier avec les employeurs des programmes de formation en milieu de travail.

La FTQ préparera-t-elle ses propres formateurs et formatrices pour assurer la formation de ses membres? Il est possible qu'une telle approche soit utilisée dans des secteurs particuliers. Toutefois, nous voulons aussi travailler avec les organismes, groupes populaires et commissions scolaires, qui offrent déjà des services d'alphabétisation et qui ont développé une expertise importante dans ce dossier.

Ce qui importe avant tout, c'est que les syndicats soient directement impliqués dans la démarche et c'est pourquoi nous voulons que nos membres négocient préalablement avec leur employeur à partir des balises suivantes:

1. Que le syndicat soit impliqué à toutes les étapes du projet d'alphabétisation et que le projet fasse l'objet d'une entente négociée;
2. Que la promotion du projet d'alphabétisation implique une campagne de sensibilisation visant à dédramatiser le problème et à informer les travailleurs et travailleuses, non seulement sur les programmes offerts, mais aussi sur leurs droits;
3. Que les travailleurs et travailleuses participent sur une base volontaire;
4. Que l'on facilite l'accès aux programmes de formation pour les travailleurs et travailleuses, entre

autres au niveau des horaires, des lieux de formation, du temps de libération, etc.;

5. Que tout en tenant compte des besoins de l'entreprise, les programmes de formation soient centrés sur les besoins et attentes des travailleurs et travailleuses de façon à ce qu'ils puissent transférer les acquis de leur formation dans un autre emploi ainsi que dans leur vie quotidienne.

Pour la FTQ ces conditions sont essentielles à la réussite de tout programme de formation, qu'il s'agisse d'alphabétisation ou de formation professionnelle. La formation a toujours été une revendication importante de la FTQ. Dans tous les secteurs et tous les milieux, les travailleurs et travailleuses réclament des programmes de formation: pour faire face aux changements technologiques, pour conserver leur emploi, pour avoir davantage accès aux promotions ou encore pour une plus grande mobilité dans le travail.

L'évolution rapide du marché du travail nous amène à réaffirmer l'importance d'une formation continue pour les travailleurs et travailleuses. C'est dans ce contexte de revendication de formation continue ou permanente que la FTQ veut inscrire ces programmes de formation de base et d'alphabétisation.

DES PRATIQUES SYNDICALES  
QUI TIENNENT COMPTE  
DE CETTE RÉALITÉ

Le deuxième axe touche la vie syndicale. Notre réflexion sur le dossier de l'analphabétisme et de l'alphabétisation a soulevé toute la question de nos pratiques syndicales. C'est ainsi que plusieurs de

nos formateurs et formatrices se sont rendu compte qu'ils avaient régulièrement été confrontés à cette réalité lorsqu'ils faisaient de la formation. Certaines personnes semblaient très mal à l'aise lorsqu'elles écrivaient au tableau, mais c'était encore plus dramatique pour celles qui devaient refuser de lire lorsqu'on le leur demandait.

En y réfléchissant bien, la plupart des officiers et officières ont eu, dans leur travail syndical, à offrir des services à des travailleurs et travailleuses analphabètes. Avec un peu de recul, tous et toutes se souviennent de personnes qui ont fait appel à leurs services pour déposer un grief, pour remplir une demande d'indemnisation suite à un accident de travail ou pour bénéficier de l'un ou l'autre des avantages de leur convention collective, assurances, congés, etc.

De plus, certaines personnes auraient sûrement voulu s'impliquer davantage dans leur syndicat et n'ont jamais osé le faire parce qu'elles craignaient que l'on découvre qu'elles avaient de la difficulté à lire et à écrire.

Enfin, plusieurs personnes qui assistent rarement aux assemblées générales vivent probablement aussi ce problème puisqu'il faut d'abord comprendre la convocation de l'assemblée, ainsi que toute la documentation qui est distribuée et étudiée dans les assemblées. Cela dépasse donc la simple compréhension de la convention collective.

Nous voulons donc nous assurer que nos membres qui éprouvent des difficultés à lire et écrire puissent participer pleinement à la vie syndicale et que l'on tienne compte de cette réalité dans nos communications avec les membres.

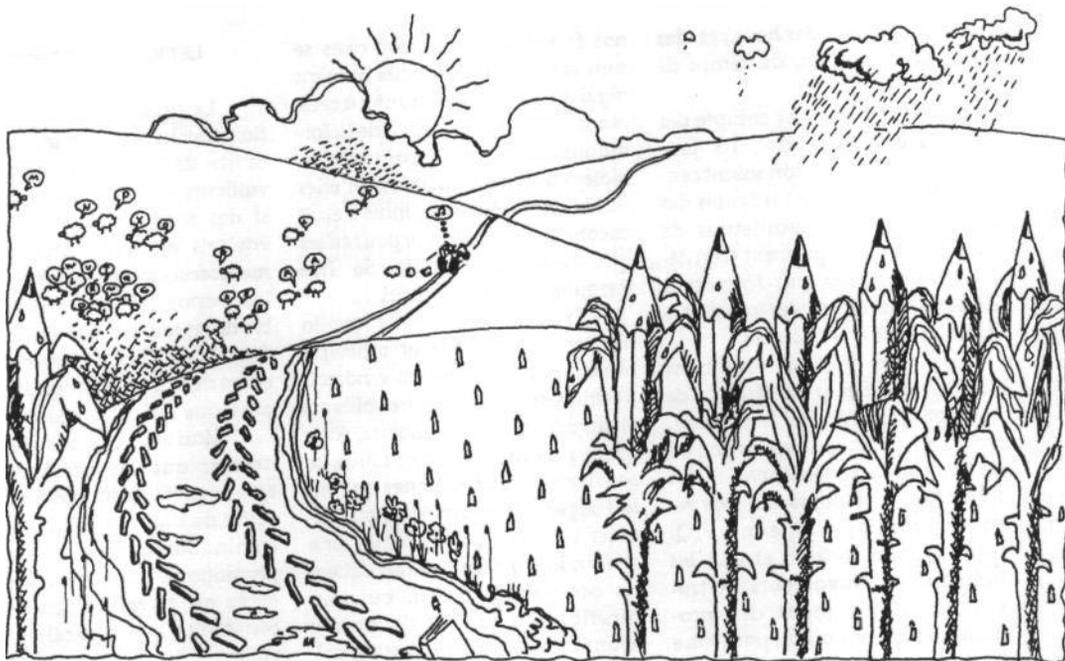
LE RESPECT DES DROITS

Le troisième axe d'intervention touche toute la question des droits de la personne, des travailleurs et travailleuses mais aussi des sans-emploi. Ainsi, nous voulons intervenir afin que nos membres disposent des moyens qui leur permettent d'exercer l'ensemble de leurs droits sociaux, dont les droits qu'ils ont obtenus dans le cadre de leur convention collective ainsi que le droit à l'éducation.

Mais nous voulons aussi nous assurer que les personnes qui éprouvent de la difficulté à lire et à écrire ne sont pas victimes de discrimination, dans leur accès aux promotions, mais aussi dans leur accès au travail. Nous sommes conscients que d'excellents travailleurs et travailleuses n'arrivent pas à se trouver un emploi et se sentent menacés dans leur emploi parce qu'ils ont de la difficulté à lire et à écrire. Nous savons aussi que plusieurs personnes vont préférer se taire plutôt que de laisser entrevoir qu'elles vivent ce problème. Nous voulons donc trouver des moyens de corriger cette injustice.

1991 SERA L'ANNÉE DE L'ALPHA AU TRAVAIL

Le dossier de l'alphabétisation est donc devenu un dossier important pour la FTQ. En février 1991, un premier document de réflexion a été envoyé à tous les syndicats et une tournée régionale a permis d'en discuter un peu partout et d'élargir le débat à tous nos membres. 1991 sera une année importante dans le développement de l'alphabétisation en milieu de travail et la FTQ se sent désormais prête à intervenir activement sur ce dossier, y



## AU FOND, L'ALPHA POP, C'EST QUOI ?

Françoise Lefebvre

### LA TALVERA, VOUS CONNAISSEZ ?

**J**'ai eu le privilège de suivre, au printemps passé, une formation en entraînement mental. Mais là n'est pas mon propos aujourd'hui; une autre fois peut-être... Ce qui m'a fait penser à cette formation pour le moins peu orthodoxe, c'est la présentation, par le formateur invité, du groupe auquel il appartient et qui s'appelle «La Talvère»

(du mot «talvera»). Je vous invite donc à partager ce que j'ai retenu de ses propos.

La talvera, c'est d'abord le titre d'un poème qui fait l'éloge de la terre. Pas la terre cultivée, celle qui, divisée en parcelles, nourrit les hommes qui l'ont ensemencée. Non, il s'agit ici de la terre «perdue», sacrifiée, celle qui borde les champs tout en jouant un rôle essentiel pour l'ensemencement de ces der-

niers. La talvera désigne cette zone laissée en friches sans laquelle le fermier ne pourrait manoeuvrer son tracteur pour continuer à tracer ses sillons. La talvera, c'est aussi la bande de terre qui recueille les pierres que l'on déterre du champ pour qu'il produise mieux. Elle sert également de chemin pour ceux qui veulent atteindre les champs plus éloignés. Vous l'avez sans doute compris: la talvera se situe en mar-

ge des parcelles cultivées mais facilite, paradoxalement, une production dont elle est exclue... Sous d'apparentes contradictions, la talvera est nécessaire à la croissance du champ et, ma foi, s'il n'y avait pas de champs cultivés, elle perdrait sa raison d'être.

Pourquoi, direz-vous, nous parler de ça ? Où veut-elle en venir ? Cet article ne devait-il pas traiter de l'alphabétisation populaire ?

Quand je pense à l'alphapop, c'est justement dans la talvera que je me situe ! J'ai abandonné le champ étiqueté «ALPHABÉTISATION» pour parcourir librement les nombreux chemins de l'alphabétisation populaire. De cette façon, mes pas peuvent emprunter plusieurs avenues différentes, au gré de ma créativité. Mais ce n'est pas venu tout seul... Il y a onze ans, lorsque j'ai voulu réintégrer le marché du travail «officiel», j'ai choisi le domaine de l'alphabétisation... institutionnelle. Les sillons en étaient déjà tout tracés, je n'avais qu'à les suivre... C'est au détour d'un de ces sillons que j'ai estimé que l'espace qu'on me proposait était trop fermé. Le jeune analphabète qui m'avait alors été confié vivait d'autres types de problèmes que le simple fait de ne savoir ni lire ni écrire malgré dix années de scolarisation. J'ai dû, à un moment donné, collaborer avec divers intervenants du «social» qui, sans s'en douter, venaient de m'ouvrir d'autres horizons.

Ces divers horizons portent de multiples noms : pauvreté, malnutrition, chômage, bien-être social, taudis, SURVIE ! Je ne pouvais plus arpenter en toute quiétude le champ qu'on m'avait confié. Fini, pour moi, le sillon bien droit ! Fini également le geste répé-

titif qui semblait nécessaire à la moisson ! Je me suis donc tournée vers une autre façon de voir et de faire l'alphabétisation.

Au début des années 1980, les groupes d'alphabétisation populaire restaient peu nombreux. Pourtant, certains cumulaient déjà dix et parfois même douze années d'expérience. En général, ces groupes se distinguaient des commissions scolaires par leur structure organisationnelle et leur discours idéologique. Il était évident, aux yeux des personnes engagées dans le réseau d'alphabétisation populaire, que l'analphabétisme ne pouvait s'expliquer uniquement par un phénomène de sous-scolarisation. Les causes en étaient beaucoup plus complexes et beaucoup plus nombreuses. L'effort d'alphabétisation ne pouvait donc porter sur un seul volet ! C'est dans un de ces «vieux» groupes que je suis venue échouer, me disant qu'enfin nous allions intervenir sur un ensemble de phénomènes, en plus de celui de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Enfin, les personnes analphabètes seraient considérées comme «un tout» et je ne me contenterais pas uniquement de leur apprendre à lire et à écrire, sans tenir compte des autres dimensions de leur vie...

Au fil des ans, le discours s'est affermi, rejoignant (sur le plan des idées) celui de l'ensemble des autres groupes populaires. Comités-logement, garderies populaires, maisons de jeunes, comités d'assistés sociaux, groupes alternatifs en santé mentale, groupes d'alphabétisation populaire, tous proposent, essentiellement, une alternative à l'institutionnel. Le slogan «Dis-moi ce que tu penses, je te dirai qui tu es» aurait pu, au début des années 1980, servir de rallie-

ment à l'ensemble de ces groupes alternatifs. En même temps que nous découvriions ce que nous avions en commun avec d'autres organismes, nous nommions davantage notre spécificité, à savoir «l'alphabétisation». Au-delà du discours, notre type de travail semblait quelque peu nous marginaliser. Non seulement acceptions-nous d'être des porte-parole des personnes analphabètes et de défendre leurs droits, mais nous cherchions également à les outiller en lecture et en écriture de manière à ce qu'elles en arrivent à exercer ces droits de façon autonome.

Dès le départ s'est posée la question de la pédagogie : comment faire une alphabétisation différente de celle pratiquée dans les écoles ? Contrairement à ce que je croyais à l'époque, seule une petite minorité d'alphabétiseur-es avait une formation en pédagogie. C'est ce qui explique bien des tâtonnements et bien des incertitudes face à l'acte d'enseigner. On savait ce dont on ne voulait plus, mais on cherchait par quoi le remplacer... Pourtant, à l'instar de plusieurs intervenants sociaux, nous avons innové en inventant de nouvelles pratiques mais étrangement, celles-ci ne semblaient pas produire tous les fruits escomptés... Les animateurs et animatrices, tout en continuant à prôner une alphabétisation différente, s'interrogèrent sur la nature même de leur intervention directe, sur leur pratique dans les ateliers d'alphabétisation. Alors que la créativité fleurissait dans les divers projets réalisés dans les groupes d'alphabétisation (création de comités, écriture collective, projets diversifiés), la pédagogie utilisée à l'intérieur même des ateliers semblait en crise. Nous constatons que les participant-e-s aux

ateliers apprenaient une foule de choses, exerçaient de plus en plus leur pouvoir démocratique, participaient à plusieurs activités mais... nous ne nous sentions pas très efficaces lorsqu'il s'agissait de montrer à lire et à écrire. Bref, si l'encadrement proposé paraissait novateur, l'acte d'enseigner, lui, semblait demeurer relativement conservateur, pour une grande majorité de groupes.

Nous avions pourtant tout ce qu'il nous fallait pour créer quelque chose de nouveau, de différent en alphabétisation! Plusieurs d'entre nous le savent : il ne s'agit pas d'inventer la roue tous les matins, mais plutôt de lui trouver de nouvelles fonctions, de nouvelles dimensions. La «concasser», quoi! pour reprendre une expression apprise dans un atelier portant sur la création de matériel pédagogique. Mais pour en arriver à changer quelque chose, sans doute était-il nécessaire d'accepter de changer un peu nous-mêmes...Avouons le: nous étions et sommes encore, en grande majorité, les produits d'un milieu scolaire traditionnel. Dès lors, il était normal que, sans le choisir de façon délibérée, nous reproduisions dans notre pratique d'alphabétisation une manière d'enseigner qui ressemblait à celle que nous avions connue, même si nous désirions offrir autre chose.

Depuis trois ans maintenant, je me promène un peu partout pour donner des formations diverses. J'ai eu l'avantage l'année dernière de rencontrer plusieurs groupes d'alphabétisation populaire du Québec. Il est vrai que nos approches diffèrent d'un groupe à l'autre, et que nos méthodes sont tout aussi diversifiées. Par contre, je remarque que de plus en plus d'alphabétiseur-e-s cherchent à

systématiser davantage leur enseignement. On s'interroge sur l'efficacité de certaines méthodes d'alphabétisation. Je pense que nous cherchons actuellement à clarifier notre philosophie d'éducation populaire. Dans ce sens, notre pratique demeure le lieu privilégié à explorer. «Dis-moi ce que tu fais, je te dirai qui tu es...» Voilà qui pourrait devenir un slogan approprié d'ici quelque temps... Mais dans cet examen nécessaire de leur propre travail, plusieurs interve-

dire que ces deux désirs sont irrémédiablement inconciliables? Je sais que non! Je pense que le mot «scolaire» auquel font référence ces intervenant-e-s est une façon d'interpréter le désir légitime des participant-e-s qui disent vouloir apprendre à lire et à écrire.

Quel défi voulions-nous relever il y a dix ans et plus? «Créer une ressource alternative en alphabétisation qui offrirait une structure démocratique, qui tiendrait compte, dans son approche, de l'analyse sociale que nous faisons du phénomène de l'analphabétisme et qui, finalement, serait un lieu de pratiques novatrices en utilisant d'autres méthodes que celles du milieu scolaire». Nous y sommes parvenus en grande partie. Nous avons même largement dépassé certains de nos objectifs! Si le milieu scolaire en est arrivé à vouloir définir sa propre philosophie de l'alphabétisation en rédigeant un «guide» à cet effet, c'est qu'il y avait, dans notre propre réseau, une pratique originale qui s'affichait de plus en plus clairement. C'est la talvera qui met le champ en valeur... Rendons à César ce qui lui appartient. L'approche parthènes telle que développée dans le guide du ministère de l'Éducation s'inspire de nos propres pratiques. Nous le savons bien, nous qui avons formulé cette approche dès 1982 (Alphabétiser, Carrefour de Pointe St-Charles)... Je vous le disais au début de cet article: le talvera est essentielle au champ C'est un lieu en friches, et peut-être est-ce justement là son unique raison d'être et sa seule fonction. Pour ma part, en tout cas, j'y suis, j'y reste! Et qu'on mesure bien les conséquences avant de m'en déloger.. l'érosion pourrait bien menacer les terres du champ cultivé...

**J'AI ABANDONNÉ  
LE CHAMP ÉTIQUETÉ  
«ALPHABÉTISATION»  
POUR PARCOURIR  
LIBREMENT LES  
NOMBREUX CHEMINS DE  
L'ALPHABÉTISATION  
POPULAIRE. DE CETTE  
FAÇON, MES PAS  
PEUVENT EMPRUNTER  
PLUSIEURS AVENUES  
DIFFÉRENTES, AU GRÉ DE  
MA CRÉATIVITÉ.**

nant-e-s se sentent déchirés. Comme si la manière d'enseigner le notionnel, le code, allait à l'encontre d'une idéologie populaire progressiste. Comme si le notionnel était une épreuve nécessaire que tout le monde doit traverser pour atteindre des choses plus intéressantes, comme une thématique par exemple. Une des explications mises de l'avant par certain-e-s pour expliquer ce malaise, c'est que les apprenant-e-s veulent du «scolaire» alors que nous souhaiterions davantage nous orienter vers du «conscientisant». Est-ce à

# LA METACOGNITION

par Micheline Séguin avec la collaboration de Joanne Fournier

L'alphabétisation populaire, malgré sa pauvreté matérielle, a ceci de particulier qu'elle recèle des richesses immenses sur le plan de sa pratique spécifique: une pratique qui a toujours été centrée sur l'apprenante et l'apprenant, qui les a toujours considérés comme des personnes dans toutes leurs dimensions sociales, affectives, cognitives, etc., qui a su les respecter dans leur vécu et leur culture. L'alphabétisation populaire a pu ainsi, au cours des années, développer dans le cadre de cette pratique qui lui est spécifique, une approche que l'on pourrait qualifier d'«holistique». Cette approche se veut aussi collective; le groupe qui constitue l'atelier d'alphabétisation, est basé sur l'entraide mutuelle plutôt que sur la compétition entre apprenantes et apprenants. On pourrait aussi qualifier cette approche de réaliste, car sa pédagogie a su partir de la vie quotidienne de personnes qui, en majorité, proviennent des milieux populaires où l'aspect concret des choses constitue le quotidien des gens.

Le dossier sur la métacognition s'inscrit dans cette continuité. Il veut, par les informations qu'il pourra leur fournir, offrir aux ani-

matrices et aux animateurs l'occasion de réfléchir sur cette pratique pédagogique, tant sur l'aspect de son ancrage dans la réalité que sur celui de l'ascendant que certaines théories exercent sur elle.

Le phénomène de l'apprentissage chez une personne adulte - en processus d'alphabétisation dans le cas qui nous intéresse ici - se produit essentiellement par l'entremise des interactions avec son environnement. Cet aspect de l'apprentissage, c'est-à-dire le processus comme tel et les moyens que l'animatrice et l'animateur peuvent utiliser pour le faciliter, feront l'objet de prochains dossiers. En effet, il nous a semblé trop lourd d'aborder d'un même souffle l'ensemble du processus, tant sur le plan théorique qu'au niveau de son ancrage dans la pratique, et d'étudier en plus différents moyens que plusieurs spécialistes nous proposent. Nous nous en tiendrons donc à l'aspect métacognitif et aux différents modes d'apprentissage présents dans le processus.

Le présent dossier traite ainsi de la MÉTACOGNITION chez la personne adulte, et plus particulièrement la personne en alphabétisation populaire, dans l'apprentissage de la lecture.

" SI LE LANGAGE EST  
UN CODE ARBITRAIRE,  
CONVENTIONNEL,  
LE CHOIX QUE L'ON FAIT  
DES MOTS QU'IL CONTIENT  
NE L'EST PAS. LIRE ET  
ÉCRIRE DES MOTS,  
C'EST AUSSI LIRE ET  
ÉCRIRE LA RÉALITÉ "

(SERGE WAGNER)

# MOSAÏQUE DE RÉFLEXIONS

## ENTOURANT LA MÉTACOGNITION, LES «STRATÉGIES» ET LA SOCIÉTÉ.



La métacognition a plusieurs définitions; mais pour un certain nombre d'auteurs qui ont beaucoup travaillé cette question, il s'agit des connaissances que l'on a sur les connaissances. Quand on parle de métacognition, on parle de connaissances qui n'ont pas pour objet un contenu quelconque comme la chimie, la physique, la mécanique, mais qui ont pour objet les connaissances elles-mêmes. C'est la définition la plus simple possible. Parce que dans la métacognition, les auteurs distinguent généralement deux composantes. La première est cette connaissance-là et la conscience en plus : la conscience d'avoir cette connaissance-là ou la conscience de soi; c'est la conscience, plus les connaissances. La deuxième composante est l'autorégulation. Lorsque l'on prend conscience que l'on a des connaissances sur nos connaissances, on peut agir. Il s'agit donc de quelque chose de plus dynamique: c'est la partie active, alors que la première est beaucoup plus statique; l'ensemble constituerait la métacognition.

Les stratégies d'apprentissage font partie de la métacognition, et surtout de sa composante dynamique, à savoir l'autorégulation. C'est par le biais de stratégies d'apprentissage que l'on arrive à agir sur son propre processus, que l'on parvient à l'«autoréguler».

Il existe tout un corpus de littérature et de recherches sur ces questions: métacognition, autorégulation et stratégies. Personnellement, je n'aime pas le mot «stratégies», même si j'ai dû l'utiliser dans le titre de ma thèse. C'est un terme qui traduit plus un état

d'esprit d'une culture, un terme emprunté au domaine militaire, bien sûr, et pas à n'importe lequel, puisque c'est l'armée américaine qui a le plus mis de l'avant le terme «stratégies». Cela traduit la «militarisation» intellectuelle de la société, dans le sens où l'on pense en termes de stratégies. Et ce terme, on le voit partout : on parle de stratégies éducatives, de stratégies d'apprentissage, de stratégies de marketing; il n'y a pas un jour où on ne voit pas le mot écrit! Je trouve que le terme n'est pas nécessaire; il est souvent mal employé, en plus. Parce que dans «stratégies», il y a beaucoup d'implications; cela a un sens quand même assez précis «d'avoir une stratégie». Et lorsque l'on parle de *stratégies d'apprentissage*, il n'es'agit pas vraiment de stratégies, mais plutôt d'une méthode ou d'une technique ou d'un procédé ou d'une façon, d'une manière, d'une approche ou autres, mais pas nécessairement d'une stratégie. Je trouve que l'on abuse de l'utilisation de ce terme.

Il est plus juste de parler en termes de «**COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES**». Lorsque l'on parle de comportements stratégiques, on comprend souvent toute l'intelligence, parce qu'il n'y a pas seulement une représentation du but à atteindre et des moyens d'y arriver, mais du meilleur moyen, en tenant compte de la situation, en tenant compte de ses capacités, en tenant compte d'un ensemble de facteurs. Pour cela, l'emploi de «stratégies» fait penser à un comportement intelligent de la part de la personne. Chez une personne qui va employer des «stratégies» et qui va les appliquer comme des recettes, peu importe la

situation, on ne peut pas parler d'un comportement stratégique. Un comportement stratégique fait appel à de la créativité, fait appel à une analyse de la situation. Dans le sens militaire, qui est toujours présent, une stratégie signifie que l'objet puisse réagir. Or ici, l'objet ne réagit pas. On a une stratégie face à un ennemi, parce qu'il est aussi intelligent que nous, parce qu'il va adapter son comportement aux gestes que nous posons. Lorsque je désire apprendre à démonter ma radio par exemple, la radio ne refuse pas et ne m'oppose rien pour résister.

Plus on réfléchit sur nous-mêmes quand on apprend, sur les moyens qu'on utilise pour apprendre, sur les contenus d'apprentissage, et plus on a de chances de réussir notre apprentissage. Il y a tout un courant de pensée aux États-Unis qui dit qu'il faut enseigner aux apprenants la métacognition plus que les connaissances, pour plusieurs raisons. La première est qu'il est plus puissant d'enseigner la métacognition à un individu que des connaissances. La deuxième, c'est que les connaissances sont de plus en plus éphémères; il y a tellement de changements technologiques, une telle ébullition dans les idées, que les contenus seront périmés dans trois ou quatre ans; dans le cas de l'informatique, ce n'est même pas quatre ans; en médecine, c'est autour de quatre à cinq ans. L'est-ce de cette approche se demandent, pourquoi enseigner des contenus qui deviennent périmés si rapidement; il vaut mieux enseigner aux gens comment apprendre. Ils affirment que les gens qui réussissent, ce sont les gens qui font appel à de la métacognition.



Il existe aussi beaucoup d'écrits à propos des auditifs et des visuels, mais je ne sais pas si cela existe vraiment. Les gauchers et les droitiers, ça on peut le voir; mais les visuels et auditifs, je me demande...! Il y a plutôt des gens qui privilégient un mode d'acquisition de connaissances plutôt qu'un autre. Je ne trouve pas la recherche suffisamment fondée pour le justifier. Je peux juste dire une chose : la société moderne occidentale est très visuelle. On passe beaucoup de temps à lire, à conduire une automobile et à regarder la télévision. Ce sont trois activités qui prennent énormément de temps dans la journée d'une personne. Ces activités-là font essentiellement appel au visuel et très peu à l'auditif. La vision est très sollicitée contrairement au toucher, à l'odorat, sens auxquels on fait rarement appel. On ne peut pas s'attendre à ce que les gens développent autant l'ouïe qu'ils développent la vision, puisque la vue est plus sollicitée. Dans une société orale, la sollicitation serait probablement plus équilibrée : les gens faisaient beaucoup plus appel à l'ouïe, surtout dans les campagnes, jusqu'à tout récemment, quand l'utilisation de l'écrit restait peu répandue. Il y a une chose à ne pas oublier il s'agit d'un phénomène mondial. Il y a un siècle, la majorité des gens ne savaient pas écrire; c'était les hommes de loi et les religieux qui détenaient ce savoir-faire. L'alphabetisation est quelque chose de récent dans l'histoire de l'humanité.



*(Propos recueillis lors d'une entrevue avec Mohamed Hrimch, andragogue à l'Université de Montréal, le 13 février 1991)*

En ce qui a trait à l'ensemble des thèses avancées dans ce dossier, nous invitons la lectrice et le lecteur à confronter nos dires avec leurs pratiques dans les groupes d'alphabetisation populaire. Ils devront alors interpréter le texte à la lumière de leurs expériences respectives, le corriger en fonction de celles-ci, et le critiquer en y apportant leurs réactions, leurs réflexions et leurs recommandations, à partir des résultats déjà observés dans leurs groupes ou de l'exploration des réflexions proposées dans la synthèse de repères signalés dans ce dossier.

#### **LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DANS LA MÉTACOGNITION**

Les théories du développement cognitif de Piaget et d'autres théoriciens peuvent nous éclairer sur ce qui se passe au moment d'un apprentissage chez un individu, nous rappelle Denyse Mayano en entrevue, mais ils ne nous éclairent pas sur le «comment faire» pour intervenir. «On va parler d'équilibre instable, et c'est vrai; mais comment parvient-on à faire bouger cet équilibre, qui se trouve stable<sup>1</sup>?» Nous nous posons la question avec elle. D'où l'utilité de s'intéresser à des stratégies (ou comportements stratégiques) pouvant participer au processus d'apprentissage et en assurer le fonctionnement maximal. Ces stratégies peuvent être de nature cognitive, métacognitive ou affective, selon qu'elles se rapportent à l'une ou l'autre de ces fonctions;

néanmoins, elles sont étroitement interreliées, comme on pourra le voir.

Pour Robert Gagné, «les STRATÉGIES COGNITIVES sont des «capacités» structurées que l'étudiant utilise afin d'orienter son attention, son apprentissage, sa rétention et sa pensée (...)<sup>2</sup>» (Pages 57-58) À propos du fonctionnement de l'attention, de la compréhension et de la mémoire, De la Garanderie<sup>3</sup> explique, de son côté, que ces gestes sont implicites; toutefois, dès que survient une difficulté, les personnes se livrent alors à un effort et ces gestes mentaux peuvent devenir conscients: on se rend compte des opérations mentales effectuées ou à effectuer. C'est dans ce sens, dirions-nous, que l'apprenante et l'apprenant utilisent une stratégie cognitive, en faisant attention à certaines caractéristiques d'un texte qu'ils lisent, par exemple. Les stratégies cognitives peuvent être apprises comme n'importe quelle autre matière donnée: l'animatrice ou l'animateur peut fournir aux apprenantes et apprenants des techniques de «codification» pour mieux comprendre et retenir cette matière. Les stratégies cognitives sont des moyens dont peut se servir l'individu pour diriger son apprentissage.

Les STRATÉGIES AFFECTIVES, quant à elles, se définissent davantage en rapporta l'environnement affectif de la personne qui apprend. Les conditions entourant l'apprentissage peuvent avoir une influence radicale sur le résultat de la démarche: elles peuvent faciliter un

## La métacognition

marche: elles peuvent faciliter un aboutissement heureux ou bloquer le processus. Par exemple, si une personne se rend compte qu'elle se sent plus à l'aise lorsqu'elle travaille en équipe avec une autre personne et que, de ce fait, elle comprend mieux les explications ou ce qu'on lui demande de faire, elle se dira alors qu'elle apprendra plus si elle travaille de cette façon. Ou au contraire, elle pourra éviter toute interaction directe avec une autre personne qui la met mal à l'aise dans son apprentissage, dès le moment où elle prendra conscience que ces états affectifs influencent son apprentissage.

Les STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES portent sur la conscience qu'a l'individu de pouvoir intervenir sur son processus d'apprentissage en adoptant un certain comportement, dit métacognitif. Le processus d'apprentissage comporte généralement trois fonctions interactives et concomitantes: cognitive, affective et métacognitive.

L'individu intervient donc ici en tant qu'être conscient, par une autorégulation de ce processus. Les stratégies métacognitives peuvent, quant à elles, porter tant sur la fonction cognitive que sur la fonction affective au moment du processus d'apprentissage. Ainsi, l'individu peut se mettre dans un état d'esprit de disponibilité pour apprendre et déterminer selon quelle approche il entreprendra son apprentissage: devra-t-il se faire davantage d'images mentales visuelles ou auditives, ou encore être plus actif en écrivant l'information qu'il veut saisir, comprendre et retenir?

La recherche entourant ces comportements stratégiques fait l'objet d'un domaine d'étude que l'on appelle la métacognition. C'est en comprenant mieux le fonctionnement que les animatrices et les animateurs pourront par la suite inviter les apprenantes et les apprenants à prendre conscience de leur propre fonctionnement et, ainsi, à gérer ces comportements par l'autorégulation.

# "LA MAÎTRISE DE L'ATTENTION DÉBOUCHE SUR LA CONSCIENCE DE SOI "

(JACQUES LANGUIRAND)

Ce qui nous permet de gérer nos propres comportements stratégiques est donc la métacognition; c'est un peu l'apprentissage du «comment» apprendre. Les stratégies d'apprentissage font donc partie de la métacognition. Lorsque l'on parle de métacognition, selon Mohamed Hrimech, «on parle de connaissances qui n'ont pas pour objet un contenu quelconque comme la chimie, la physique, la mécanique, mais qui ont pour objet les connaissances elles-mêmes.» La métacognition a deux composantes, la première étant la conscience de posséder une connaissance ou encore la conscience de soi, et la deuxième l'autorégulation. «Lorsque je prends conscience que j'ai des connaissances sur mes connaissances, je peux aussi agir dessus. C'est par ce biais que l'on arrive à agir sur son propre processus, que l'on arrive à l'autoréguler<sup>4</sup>», confirme Mohamed Hrimech.

Les stratégies d'apprentissage composent ainsi la partie dynamique de la métacognition, à savoir l'autorégulation. Comment et où intervient-elle dans le processus d'apprentissage?

Dans le modèle théorique de Colette Dufresne-Tassé<sup>5</sup>, toute la partie qu'elle nomme «orientation» de l'apprentissage est de l'ordre de la métacognition. En effet, c'est la personne qui dirige son propre fonctionnement à ce moment-là; aussi, quand elle en fait une «évaluation», chaque fois que la personne passe d'un type d'opération à un autre, c'est-à-dire d'une «cueillette» à une «synthèse», et surtout à une «intégration de données», il y a une intervention volontaire.

Cependant, nous dit Colette Dufresne-Tassé en entrevue - et sa pensée rejoint par là celle d'Antoine De la Garanderie -, «la plupart des interventions doivent être tellement automatisées que lorsque tout va bien, on ne s'en aperçoit pas; c'est quand le processus bloque qu'il y a alors intervention de métacognition pour décider comment faire, comme dans l'autorégulation; et j'ai aussi l'impression qu'il doit y avoir intervention de métacognition dans l'acte de relier la réaction affective au résultat du fonctionnement intellectuel.» Elle donne alors l'exemple de la personne qui se demande pourquoi elle s'ennuie dans un cours et qui trouve la réponse dans le fait qu'elle n'apprend plus ou qu'elle ne comprend plus rien. C'est donc la métacognition, qui part du signal provenant de la réaction affective de l'ennui, qui vérifie le fonctionnement intellectuel; ensuite viendra la décision «autorégulatrice», soit une modification du fonctionnement ou le choix d'abandonner. «Chaque fois qu'une personne se dit «je peux», il y a acte de métacognition parce que cela implique la conscience; quand la personne se dit qu'elle peut, elle définit des objectifs et, à l'issue de cette activité, elle sera en mesure de<sup>6</sup>...»

Jean Patry, à propos de son modèle d'intervention intégré au Guide de formation sur mesure en alphabétisation, nous présente la métacognition comme la cognition que les personnes ont de leurs cognitions, c'est-à-dire des contenus cognitifs, des stratégies et des moyens mis en place pour atteindre les buts et les facteurs qui peuvent influencer ces stratégies. À l'animatrice ou l'animateur qui

veut comprendre ces derniers, il précise que c'est au moment où l'on essaie avec la personne de comprendre son fonctionnement, que «souvent l'on va se rendre compte, où la personne n'a pas connaissance de ses propres contenus, n'a pas connaissance de son propre fonctionnement, et surtout, n'a pas connaissance des facteurs qui viennent l'influencer... Alors la démarche thérapeutique ou de formation va être d'instrumenter la personne, c'est-à-dire lui remettre les connaissances sur son propre fonctionnement<sup>7</sup>...» De là l'importance qu'il accorde à l'autorégulation, qu'il désigne par l'expression «instrumenter la personne».

Mohamed Hrimch, pour sa part, précise que «si j'adopte un comportement stratégique adéquat donné, je n'agis pas uniquement en tant qu'être émotif, mais en tant qu'être métacognitif, qui ne cherche pas seulement à acquérir des connaissances mais qui intervient sur ses mécanismes d'acquisition de la connaissance. Je travaille sur des processus qui, eux-mêmes, travaillent sur des processus. C'est là toute la puissance de la théorie métacognitive<sup>4</sup>.» Aussi, pense-t-il, plus les personnes sont habilitées à se pencher sur leur processus d'apprentissage, plus elles apprennent à réfléchir sur les moyens qu'elles utilisent pour apprendre, sur les contenus d'apprentissage qu'elles ont acquis, et plus leurs chances de réussir leur démarche d'apprendre augmentent. Il s'agit ici d'une prise de conscience du processus d'apprentissage et de l'autorégulation systématique de son fonctionnement.

#### FAIRE PRENDRE CONSCIENCE DU PROCESSUS

En alphabétisation, comme partout ailleurs, la personne qui fait une acquisition, chez qui un processus d'apprentissage se produit, n'a généralement pas conscience de celui-ci. Elle a cependant conscience des résultats ou de certaines décisions qu'elle a prises concernant ces derniers. Il faut donc qu'elle apprenne à développer davantage cette prise de conscience métacognitive, en conclut les spécialistes. Le «feed-back» sur l'utilisation d'une stratégie adéquate au moment de la réussite d'un apprentissage en constitue le moyen par excellence, pourvu que l'animatrice ou l'animateur fasse réfléchir la personne sur ce qui vient de se passer chez elle. Refaire ainsi avec elle le parcours qui a permis l'accomplissement du processus, entre le moment de la motivation d'apprendre, de comprendre ou de retenir une unité d'apprentissage et le but atteint - qui est confirmé par le succès de la démarche et la reconnaissance de ce succès.

C'est en ce sens que Marc Bibeau, évoquant une revue d'études portant sur l'apprentissage de stratégies réalisée par Belmont, Butterfield et Ferrera (1982), souligne l'importance de la constatation suivante concernant «l'apprentissage de stratégies telles que l'auto-interrogation ou la révision mentale (...): pour qu'il y ait généralisation des stratégies apprises, il ne suffit pas d'entraîner les individus à l'usage de certaines stratégies cognitives, mais il faut en plus leur inculquer un savoir plus général portant sur ces strate-

gies, c'est-à-dire sur leur usage, en fonction des caractéristiques de la tâche, des personnes impliquées et des objectifs poursuivis, sur la façon d'en contrôler l'efficacité (...)»<sup>8</sup> (Page 18)

POUR QUE LA PERSONNE GÈRE ELLE-MÊME SON APPRENTISSAGE...

Les personnes peuvent difficilement avoir le plein contrôle des contenus d'apprentissage en alphabétisation, même si elles décident des thèmes qui permettent d'aborder ces contenus et même si l'on respecte leur rythme d'apprentissage. Elles ne peuvent contrôler entièrement, en dernier lieu, que leur propre exigence par rapport à elles-mêmes, les efforts qu'elles sont disposées à déployer dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. C'est au niveau du processus qu'elles peuvent apprendre à intervenir avec le plus d'à-propos, car comme le mentionne Michèle Dupuis en entrevue, «tout ce que l'animatrice peut faire, c'est de faire prendre conscience de la ratée dans le processus. Mais si la personne n'est pas consciente qu'il y a une ratée à un endroit dans son processus, elle va continuer à fonctionner de la même manière; car elle gère déjà son apprentissage, mais elle le gère avec les moyens qu'elle possède»<sup>9</sup>.

Comment y parvenir? En faisant naître, chez la personne, la conscience de son propre fonctionnement cognitif ou en augmentant l'acuité de ce fonctionnement. Colette Dufresne-Tassé exprime ainsi cette prise de conscience: «Ce qui m'est utile quand quelqu'un me rend conscient, c'est qu'il augmente mon acuité «perceptuelle» pour que moi, je saisisse ce que je fais; après, l'utilité de cela viendra

plus tard. C'est, au moins, que je saisisse ce que je fais. Souvent, chez les gens qui n'ont pas beaucoup d'aptitudes, les choses sont faites le plus vite possible en espérant que ça va être correct. Tu peux faire la même chose dans le cas d'un mouvement physique, dans le cas d'une habileté psychomotrice, et tant qu'une personne n'a pas réussi à créer la situation pour que toi, tu puisses saisir ce que tu as fait, pas juste de façon artificielle, mais une bonne représentation à tous les niveaux, il ne se passe rien. Mais si elle est arrivée à t'aider à faire ça, après, tu deviens toi-même ton propre repère. Il s'agit moins de dire: «tu vois telle affaire,» que de me permettre, à moi, de le saisir de l'intérieur»<sup>6</sup>.

Comme les trois fonctions sont toujours présentes dans le processus d'apprentissage et dans l'intervention en alphabétisation des adultes (il s'agit des dimensions cognitive, métacognitive et affective), parler de stratégies métacognitives touche évidemment la dimension métacognitive. Cependant, il n'est pas possible de parler de cette dimension sans faire référence aux deux autres, car elles sont interactives. Il faut donc également prendre conscience des aspects affectifs dans le comportement cognitif. Tous les éléments affectifs en interaction dans le processus d'apprentissage, et particulièrement en alphabétisation des adultes, y compris la motivation, sont d'une importance capitale quand il s'agit de parler de stratégies métacognitives. En effet, ces éléments doivent d'abord être identifiés avant même de regarder la dimension cognitive du processus, car ils peuvent être la cause d'un blocage qui peut sembler se situer au plan cognitif.

LES ÉLÉMENTS AFFECTIFS

Plusieurs aspects de l'ordre de l'affectif jouent un rôle de taille dans le processus d'apprentissage, en particulier le concept de l'image de soi, la confiance en soi et en ses capacités d'apprentissage, la peur de se tromper, etc. Mohamed Hrimch suggère que, dans le cas de personnes analphabètes, l'affectif joue plutôt dans un sens négatif, comme un frein; car en alphabétisation, «la personne analphabète doit apprendre à maîtriser des habiletés qui, dans un sens, ne sont plus de son âge, qui ne sont plus de cette période de la vie de l'adulte. Sur le plan affectif, il doit y avoir beaucoup de blocages parce qu'elle se sent marginalisée; elle se sent handicapée par cet état de choses. Les personnes analphabètes ont appris à fonctionner, elles sont «adaptées» à leur manière. Alphabétiser ces personnes, c'est en quelque sorte défaire leur adaptation, c'est désorganiser leur personnalité: elles ont développé toutes sortes de trucs... elles n'auront plus besoin de mentir. Elles se sont adaptées à la société avec une dimension d'elles-mêmes qui est l'analphabétisme; si on les alphabétise, elles doivent se réadapter à nouveau, et cela n'est pas facile»<sup>4</sup>.

La capacité d'accepter le changement, et plus particulièrement le changement s'opérant sur soi, fait partie du processus métacognitif de l'apprentissage. Il en est l'un des éléments affectifs. Dans ce sens, comme nous le rapporte Michèle Dupuis, «ce n'est pas facile d'admettre que maintenant on sait; c'est plus facile de dire: je ne sais pas, car les gens vont me le montrer; mais si je dis: je le sais, j'aurai l'air fou le lendemain si je ne sais plus. Ainsi, dans ma déci-

sion de dire «je sais», j'ai assumé le fait que je ne peux plus ne pas savoir; cela implique que je suis obligée d'accepter d'être différente de ce que j'étais quand je ne savais pas<sup>9</sup>.» Il s'agit là de deux types d'apprentissage: l'un portant sur du contenu et l'autre portant sur soi.

Apprendre à vivre des rapports différents avec soi et avec les autres tout en s'alphabétisant en même temps, constitue une double adaptation. Dans les groupes d'alphabétisation populaire, ces rapports d'apprentissage se vivent autrement, pense Michèle Dupuis; les apprenantes et les apprenants seront amenés à se demander «comment utiliser l'apprentissage qui se fait de toute manière à cet égard pour apprendre autrement à lire, écrire et compter? Car les deux apprentissages ne sont pas déconnectés, comment le faire dans un continuum, compte tenu qu'il s'agit des deux roues d'une même charrette<sup>9</sup>?» La même problématique se pose pour les animatrices et les animateurs.

La part des éléments affectifs dans l'apprentissage doit être prise en considération par l'apprenante ou l'apprenant et par les animatrices et animateurs, car l'affectif représente un facteur qui en influence le déroulement: elle peut souvent expliquer les «accélérés» comme les «ralentis» dans l'apprentissage.

Toutefois, Mohamed Hrimch croit qu'en règle générale, l'aspect affectif est géré par la fonction métacognitive chez la personne. Il dit à ce sujet que dans un sens, le métacognitif se charge de l'affectif. «Si je sais que dans certaines situations, je suis mal à l'aise, je vais les éviter. Il s'agit aussi d'un comportement métacognitif puis-

que j'ai utilisé mes connaissances sur mon fonctionnement affectif. Dans la réalité, cette prise en charge est concomitante<sup>4</sup>.» Jean Patry parle, dans ce cas, de comportement d'évitement, dans ses propos recueillis en entrevue. Il fait remarquer que c'est là que la concomitance des quatre modes de son modèle se perçoit le mieux, que même si le processus se situe dans le cognitif, les émotions sont toujours présentes; quelquefois, «la personne a peur de l'échec, elle anticipe son échec par un conditionnement opérant; alors elle émet des comportements d'évitement plutôt que des comportements d'approche<sup>7</sup>.»

Il est important de tenir compte de l'affectif en alphabétisation, ajoute Mohamed Hrimch, parce que «si les gens ne reconquièrent pas cette confiance en eux-mêmes, s'ils ne se sentent pas outillés pour entreprendre cette tâche de s'alphabétiser, on va leur apprendre malgré eux; ils vont réagir de façon non favorable à l'apprentissage. Car il faut une réaction positive, sinon personne ne peut apprendre, malgré le meilleur enseignement. Cela reste à la personne elle-même à le faire. Sans la motivation, il ne peut y avoir d'apprentissage délibéré. Avec une motivation négative, à cause d'expériences négatives, comme par exemple chez les enfants battus, il y a plutôt façonnement de la personnalité à cause de conditions adverses. Alors, si l'on ne prévoit pas des moyens pour favoriser la motivation, je pense que l'on a beaucoup de chances de n'obtenir aucun résultat<sup>4</sup>.»

## LA MOTIVATION

La motivation est donc un des éléments affectifs les plus importants pour l'apprenante et l'apprenant en démarche d'alphabétisation. Qu'en est-il plus précisément?

«J'ai l'impression, nous dit Colette Dufresne-Tassé, que ce qui motive la personne, c'est son fonctionnement, ce n'est pas l'apprentissage comme tel. Même quand tu apprends à maîtriser une langue, ce n'est pas l'apprentissage comme tel qui compte, c'est la capacité de t'en servir, c'est ce que tu en fais. L'apprentissage est secondaire, ce qui motive, c'est la réponse trouvée à un besoin, à une question. Mais je pense qu'il y a une motivation qui permet de s'intéresser à quelque chose et il y a une motivation aussi qui soutient ce que tu fais. Si on peut amener des gens à avoir un fonctionnement qui est satisfaisant, l'apprentissage va se greffer sur ce fonctionnement-là. Je ne sais pas ce que peut être la signification, la valeur de cela une fois transposé dans une situation d'apprentissage presque imposée, comme lorsque l'on est obligé de s'alphabétiser parce que le gouvernement nous pousse à le faire, parce que l'on ne peut pas faire autrement pour se débrouiller et trouver un emploi. Je ne sais pas jusqu'à quel point c'est valable dans une situation imposée!»

Pour réussir en alphabétisation, la motivation reste essentielle. La personne doit être intéressée par ce qu'elle fait; en ce sens, Michèle Dupuis explique que «pour aller en alphabétisation, il faut que la motivation vienne de la personne. Mais en même temps, la motivation peut se créer à mesure qu'elle découvre le contenu des cours; ce n'est pas parce que sa

motivation de départ n'est pas intrinsèque que la personne n'apprendra pas. Toutefois, dans le cas d'une personne qui n'est pas intéressée, qui ne veut pas apprendre, on peut négocier avec elle le fait qu'elle ne dérange pas le groupe. On peut utiliser le groupe pour négocier les règles du jeu. Les situations d'apprentissage que les animatrices établiront avec les personnes du groupe, ne doivent pas être créées en assumant les décisions politiques du gouvernement ni les décisions individuelles des personnes<sup>9</sup>.

Par contre, Jean Patry fait remarquer que la «surmotivation» peut par ailleurs être un facteur tout aussi perturbant que l'anxiété en ce qui concerne le bon fonctionnement dans un apprentissage.

#### LA CONSOMMATION DE DROGUES (MÉDICAMENTS OU ALCOOL)

Un autre aspect du comportement affectif qui nous semble avoir son importance en alphabétisation, c'est de pouvoir jouir de toutes ses facultés au moment d'apprendre. Toutes les personnes à qui nous avons posé la question de l'impact de la consommation de drogues sur le processus d'apprentissage reconnaissent unanimement que celle-ci affecte directement la perception discriminatoire ou l'attention; cette incidence survient au tout début du processus, empêchant ainsi son déroulement dans des circonstances favorables.

Sur le plan intellectuel, la consommation de drogues perturbe la perception, nous dit Mohamed Hrimch, «dans le sens de la défavoriser; peut-être que cela enlève un peu de stress chez certains individus, mais cela dérange énormément leur perception<sup>4</sup>.»

## Expérience en métacognition auprès d'adultes

La plupart des applications de la théorie métacognitive ont été expérimentées auprès d'adultes alphabétisés, et en particulier auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires. Mais cela ne signifie pas que ces personnes emploient des stratégies métacognitives compliquées pour comprendre des textes ou acquérir des connaissances.

La thèse de Mohamed Hrimch<sup>10</sup> porte essentiellement sur les stratégies utilisées dans leurs études par des adultes universitaires. Hrimch a cherché à dégager ces stratégies ou, selon ses propres termes, «les démarches qu'ils utilisent pour apprendre ou pour faire face à une difficulté rencontrée au cours de l'apprentissage.» Voici la synthèse de son analyse des réponses données à ses questions, telle qu'il l'a présentée en entrevue:

Dans le domaine universitaire, lorsque les sujets apprennent, ils cherchent d'abord, à apprendre en utilisant des liens, en établissant des liens entre le contenu d'un objet d'apprentissage et un autre élément extérieur; il peut s'agir d'un livre, de leurs connaissances antérieures ou d'un autre guide. Le recours à l'analogie est la stratégie la plus importante qui soit ressortie. La recherche de liens est essentielle. Pour bien apprendre, il faut faire des liens avec quelque chose d'autre; sinon, ce que l'on apprend reste isolé.

La deuxième stratégie par ordre d'importance, c'est ce que Hrimch appelle une période de latence, pendant laquelle les gens arrêtent leur processus momen-

tanément pour le reprendre plus tard. Cette période est importante pour les sujets. «Je ne peux pas dire pourquoi, mais j'avance l'hypothèse que cette période permet probablement une certaine maturation intérieure. L'individu ne fonctionne pas de façon consciente, mais il continue à apprendre, il continue à être travaillé par le contenu qu'il vient d'apprendre. Lorsqu'il reprend son apprentissage, il ne le reprend pas à l'endroit où il l'a arrêté. Il a fait un cheminement pendant cette période de latence. Il se peut même que beaucoup de choses se soient opérées pendant ce temps. C'est comme s'il avait, en s'imprégnant de cela, intégré une partie de ces connaissances<sup>4</sup>.»

La troisième stratégie concerne davantage le côté affectif. Il s'agit de se placer dans un état de disponibilité, d'ouverture. Car souvent, on se met dans des états où l'on se ferme à beaucoup d'apprentissages, ou l'on refuse carrément d'apprendre.

L'imagerie mentale appliquée à l'apprentissage constitue une pratique assez répandue. Développer une image mentale de ce que l'on est en train d'apprendre, du contenu, aide à apprendre.

Les étudiants ont dit que ce qui les aidait beaucoup, c'était de faire des schémas de visualisation, car avec les schémas, ils peuvent clarifier énormément de choses en les percevant d'une manière visuelle; il s'agit d'une façon de réorganiser les contenus, de les restructurer à sa manière.

Il faut aussi mentionner la diversité des sources et des points de vue. Apprendre d'une seule source, que ce soit d'une personne ou d'un manuel, reste limitatif. Quand on diversifie les sources avec des points de repères variés, au contraire, on

multiplie les apprentissages. La discussion avec des pairs est souvent utilisée par les gens qui apprennent ainsi entre eux.

Dans le domaine du concret, il y a la préparation de la situation d'apprentissage. Avant de commencer son apprentissage, il faut que l'individu ait tous les éléments dont il a besoin dans son environnement cognitif.

Autre stratégie souvent employée par les étudiantes et les étudiants: commencer par les points les plus simples de l'apprentissage. Face à une difficulté, ce qui les aidait le plus était d'identifier la difficulté; de s'autoquestionner sur leur fonctionnement, d'avoir recours à autrui et au travail en équipe<sup>4</sup>.

Quelques-uns de ces comportements stratégiques sont sûrement transférables à l'adulte en situation d'alphabétisation, même s'ils sont mis en application dans le cadre d'études universitaires. Utiliser l'analogie, laisser passer du temps pour permettre une intégration de l'apprentissage, se préparer avant l'apprentissage, identifier les difficultés en s'interrogeant sur son propre fonctionnement, en sont quelques exemples.

Cependant, très peu d'études ont été menées sur le fonctionnement cognitif des adultes analphabètes. Deux personnes au Québec, à notre connaissance, se sont intéressées plus particulièrement à la métacognition chez des adultes analphabètes: Pierre Audy, qui travaille sur le phénomène de la métacognition en alphabétisation des adultes, et dont l'approche fera l'objet d'un prochain dossier, et Marc Bibeau, dont le mémoire de maîtrise en psychologie traite précisément de ce sujet, mais seulement au niveau des communications orales.

Marc Bibeau mentionne d'abord une étude menée en 1930 en Russie chez des paysans analphabètes. Le chercheur Luria a trouvé que ces adultes analphabètes pouvaient effectuer des catégorisations, mais qu'ils «avaient plutôt tendance à regrouper les objets qui leur étaient présentés dans des catégories qu'on peut appeler fonctionnelles<sup>8</sup>.» (Pages 11-12) Ainsi ces personnes, à qui l'on demandait de classer quatre objets familiers - une scie, une pelle, une hache et un billot - ne les ont pas regroupés, contrairement à ce à quoi l'on aurait pu s'attendre, dans une catégorie «outils» comprenant la scie, la hache et la pelle; elles ont rangé dans une catégorie «fonctionnelle» la scie, la hache et le billot, écartant la pelle qui n'avait aucune utilité dans la coupe du bois. Peut-être devrait-on opérer ici un rapprochement avec les concepts concrets que Gagné définit comme la forme la plus simple de la conceptualisation. Ces concepts constituent des classes qui servent à identifier des objets de l'environnement, des qualités d'objets, des événements ainsi que des relations entre ceux-ci.

Bibeau livre aussi la conclusion d'une autre étude (Scribner et Cole, 1973) sur les différences notées concernant l'habileté à faire des classifications chez des adultes ayant des degrés de scolarité différents. «Ces différences ne tiennent pas tant aux classifications elles-mêmes qu'aux raisons invoquées pour former les catégories. Les raisons données par les scolarisés montrent que ceux-ci établissent leurs catégories en fonction d'un critère sémantique ou des propriétés physiques des objets; les non-scolarisés donnent plutôt des raisons arbitraires<sup>8</sup>.» (Page 12)

Il évoque, par ailleurs, une étude de Gambrell et Heathington réalisée en 1981 et comparant le savoir métacognitif d'adultes analphabètes à celui d'étudiants de niveau cégep en matière de lecture. Les résultats de cette recherche ont démontré que les adultes analphabètes «n'ont qu'une conception élémentaire de l'activité de lecture et connaissent peu de stratégies<sup>8</sup>.» (Page 19)

#### LA MÉTACOGNITION ET LA COMMUNICATION ORALE CHEZ LES ADULTES ANALPHABÈTES

Bibeau a ainsi démontré, de son côté, qu'il est «très pertinent d'étudier le savoir métacognitif des adultes analphabètes afin d'identifier les savoirs dont ces adultes pourraient tirer profit dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.» Il ajoute que c'est sur la compréhension de communications orales qu'il importe de s'arrêter, à cause de l'intérêt particulier qu'elle représente comme facteur d'adaptation, «domaine où ces adultes sont susceptibles d'avoir développé des habiletés d'autorégulation et acquis certains savoirs<sup>8</sup>.» (Pages 18, 20)

Il s'est donc lui-même penché sur leur savoir métacognitif dans la compréhension des communications orales, les variables en présence étant les «personnes», les «tâches», les «objectifs» et les «stratégies». Les «personnes» sont les protagonistes en interaction dans la communication orale, le savoir portant sur le fait que l'individu peut reconnaître ou non d'avoir de la difficulté à comprendre ce que l'autre dit et d'en examiner les causes; tandis que dans la «tâche», le savoir se rapporte à l'acte de comprendre; quant à la va-

riable «objectifs», il s'agit de vérifier si l'individu a conscience de l'existence d'objectifs différents en communication orale; le savoir portant sur les «stratégies» se rapporte à deux types de stratégies pouvant être utilisées par l'individu en communication, l'une axée sur l'objectif, aspect cognitif, et la deuxième sur les moyens d'atteindre cet objectif, aspect métacognitif.

L'objet de sa recherche, à savoir étudier le savoir métacognitif des adultes analphabètes en matière de compréhension de communications orales et de le comparer à celui d'adultes alphabétisés, devait aussi lui permettre de «voir dans quelle mesure le déficit métacognitif caractéristique des enfants en difficulté d'apprentissage est une caractéristique partagée par les adultes analphabètes». Il a ainsi étudié autant les stratégies qu'un individu connaît que les croyances qu'il entretient à l'égard de son comportement lors d'une communication orale. Dans ce sens, on devrait s'attendre à ce que «lorsqu'un individu fait l'autorégulation de sa compréhension, il commence par évaluer sa compréhension et ensuite, quand il n'est pas satisfait du niveau de compréhension atteint, qu'il emploie des moyens pour remédier à la situation. Cette conséquence implique que l'individu utilise d'abord, de façon plus ou moins consciente, des stratégies métacognitives, pour évaluer sa compréhension, et utilise ensuite des stratégies cognitives compensatoires pour atteindre le niveau de compréhension désiré. Ces dernières stratégies sont cognitives parce qu'elles visent la compréhension, mais compensatoires parce que l'individu les utilise après une première évaluation de sa compréhension<sup>8</sup>.» (Pages 23, 25)

Les diverses «habiletés» que doit posséder un individu pour assurer le succès d'une communication orale consistent, selon le mémoire de Bibeau, à connaître plusieurs moyens de vérifier si le message a bien été compris, et à poser les questions: «qu'est-ce que tu veux dire?», ou «est-ce que c'est bien ce que tu veux dire?» Il doit aussi pouvoir «réguler» le processus. «Un individu peut planifier son discours en fonction des caractéristiques de ses interlocuteurs, superviser sa compréhension, dans le rôle d'auditeur, en accordant une attention délibérée à ses impressions momentanées et fugaces d'incompréhension (Lefebvre-Pinard, 1983), vérifier sa compréhension ou celle de ses interlocuteurs, selon qu'il est dans un rôle d'auditeur ou de locuteur, en posant des questions, par exemple, ou en tentant de redire l'essentiel du message en ses propres mots, etc.» (Pages 14-15)

#### DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE DE BIBEAU

La comparaison entre le savoir des adultes analphabètes et celui des adultes alphabétisés n'a pas révélé beaucoup de différences. En effet, nous dit Bibeau, il y a plusieurs points communs: en ce qui a trait aux habiletés tant de locuteur que d'auditeur, presque tous «reconnaissent l'existence de différences inter- et intra-individuelles dans la compréhension.» Ils savent qu'il peut exister des difficultés de compréhension et ils considèrent qu'il est possible pour un individu d'agir sur son propre niveau de compréhension et de l'améliorer. Enfin, les adultes analphabètes connaissent les mêmes stratégies métacognitives et cogni-

tives compensatoires que les adultes alphabétisés, bien qu'ils mentionnent, en moyenne, moins de stratégies métacognitives que ces derniers<sup>8</sup>.» (Page 62)

Par contre, Bibeau a noté des différences plus marquées entre les deux groupes d'adultes en ce qui a trait à la variable «objectifs». Les adultes analphabètes admettent en plus grand nombre que la compréhension du message peut être plus importante dans certains cas: quand il s'agit de directives provenant du patron, il est plus important de bien comprendre que lors de l'écoute d'une émission de télévision, par exemple. Ces derniers font preuve en cela de plus de nuances que le groupe des adultes alphabétisés qui n'ont pas établi de différence.

En ce qui concerne la tâche, le savoir métacognitif des deux groupes d'adultes ne variait pas beaucoup lorsqu'il s'agissait de prendre conscience «du caractère progressif de la compréhension et [percevoir...] l'influence qu'exercent la structure et le but d'un message sur la facilité avec laquelle on le comprend<sup>11</sup>.» (Page 84) Plus des deux tiers des sujets des deux groupes étaient conscients de ces éléments et de leur rôle dans la compréhension d'un message tant oral qu'écrit. On a d'ailleurs pu en observer la mise en application, en octobre dernier lors du FORUM SUR LES DROITS DES PERSONNES ANALPHABÈTES, dans la participation d'apprenantes et d'apprenants au comité d'évaluation des affiches d'intérêt public soumis pour le concours d'accessibilité du message pour les personnes très peu ou pas scolarisées.

Un aspect très important de conclusions de cette recherche, et dont, à notre avis, il nous appar-

tient d'en vérifier l'«occurrence» dans nos groupes, est la différence du sens attribué au terme «compréhension» par l'un ou l'autre groupe d'adultes: «Alors que tous les adultes alphabétisés définissent la compréhension comme une activité cognitive axée sur le sens du message (...«saisir le sens», «savoir ce qu'il veut dire», «être capable de l'expliquer»), près de la moitié des adultes analphabètes assimilent plutôt la compréhension à d'autres activités cognitives comme l'audition et la mémorisation.» De plus, et conformément à leur définition de la compréhension, ceux-ci «attribuent leurs difficultés de compréhension au vocabulaire utilisé, à la vitesse de débit verbal du locuteur, à son accent, etc., tous des facteurs qu'on pourrait appeler circonstanciels ou périphériques, par opposition à des facteurs plus centraux, comme la structure du message, invoqués par les alphabétisés.» Bibeau pense que ces interprétations dissemblables pourraient représenter une «différence fondamentale» entre les adultes alphabétisés et non alphabétisés quant à leur «conception de la nature même du processus de compréhension<sup>8</sup>.» (Page 65)

#### DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Plusieurs études sur l'apprentissage de la lecture conduisent à la conclusion qu'il y a mauvaise utilisation ou absence de stratégies dans le cas de personnes ayant des difficultés à lire efficacement. Les lectrices et les lecteurs «faibles» ne posséderaient pas les stratégies nécessaires, ou les utiliseraient mal.

Une étude faite par Guthrie et Tyler en 1976, dont Marc Bibeau rapporte les résultats dans son

mémoire, révèle que les mauvais lecteurs ont des problèmes de compréhension dus à un décodage incomplet, attribuable à une incapacité d'identifier un nombre suffisant de mots pour pouvoir donner du sens à ce qu'ils lisent.

Finalement, Bibeau opère un rapprochement, en ce qui concerne l'utilisation de bonnes stratégies dans l'apprentissage de la lecture, entre les adultes analphabètes et les enfants ayant des difficultés d'apprentissage; les deux poursuivraient un objectif de décodage plutôt que de compréhension. Il rejoint ici l'approche de Frank Smith sur l'apprentissage de la lecture (voir l'encadré à ce sujet).

À partir de ses constatations en matière de compréhension des communications orales par les adultes analphabètes, Bibeau recommande, dans le cas de communications écrites, que l'objectif de compréhension soit clairement défini aux participantes et participants et que la méthode pédagogique utilisée pour l'apprentissage de l'écrit ne permette aucune confusion à cet égard. En ce sens, il propose comme stratégie de transposer à la lecture des comportements équivalents en communication orale: faire répéter un locuteur et relire un écrit, ou poser des questions et porter plus attention au texte et au contexte. Il préconise, finalement, pour favoriser l'autonomie des personnes analphabètes par rapport à la lecture et pour rehausser leur image de soi souvent négative, de baser notre action auprès d'eux sur le fait qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur leur niveau de compréhension grâce à l'utilisation délibérée et autonome de diverses stratégies.

## Les styles cognitifs: la diversité des formes dans l'apprentissage

La personne peut non seulement apprendre des éléments nouveaux, mais elle peut aussi découvrir des façons nouvelles d'y parvenir. Celles-ci constituent des modes d'accès à l'information, à la réalité. Selon la personnalité des apprenantes et apprenants, les stratégies d'apprentissage peuvent varier pour s'adapter à cette réalité. Ces différents traits de personnalité, dans le contexte de l'apprentissage, sont abordés en termes de styles cognitifs; on doit s'y référer surtout à titre de «constructions hypothétiques qui nous aident à expliquer le processus d'apprentissage», nous met en garde Marie-Paule Dessaint<sup>12</sup>.

#### DIFFÉRENTES APPELLATIONS

Si, quand il s'agit de définir le phénomène de la diversité des formes dans l'apprentissage, les «spécialistes» de la question présentent généralement des versions assez analogues, il n'en va pas de même en ce qui concerne les termes qu'ils choisissent pour le qualifier.

Marie-Paule Dessaint définit les styles cognitifs comme des habitudes dans la manière de traiter l'information, ce qui signifie les moyens habituellement utilisés par les apprenantes et les apprenants pour percevoir, penser, résoudre des problèmes, se rappeler, etc. Il s'agit de l'ensemble des approches mises en oeuvre par une personne dans une interaction avec un environnement cognitif. Elle reprend aussi, en des termes différents, les caractéristiques établies par Claude Lamontagne, le spécialiste québécois.

cois des tests servant à définir les profils d'apprentissage, à partir de styles correspondants.

Parlant du même phénomène, De la Garanderie utilise, pour sa part, un vocabulaire différent pour qualifier des «manifestations» identiques. Ainsi, il parle de gestes mentaux (habitudes évocatives) en rapport avec les actes cognitifs de l'attention, de la compréhension et de la mémorisation; il utilise le terme de profils pédagogiques pour nommer les différents styles. Pour Frank Smith, dans l'apprentissage spécifique de la lecture, il s'agira de modes: apprendre par l'action (faire), par l'observation (voir) et par l'écoute (entendre). Dans l'approche instrumentale-fonctionnelle du théoricien-praticien Jean Patry, c'est en termes de styles d'identité fonctionnelle que s'établissent les profils des personnes que l'on soumet à son test. De plus, plusieurs spécialistes font intervenir les deux hémisphères cérébraux dans leur classification des habitudes cognitives des apprenantes et apprenants.

Finalement, s'ajoute à ces approches plus particulièrement pédagogiques celle de la PNL (Programmation neurolinguistique) qui en transpose une application à la pédagogie en se basant sur différentes caractéristiques de l'apprentissage. On parle alors, en PNL, de catégories sensorielles (voir, écouter et ressentir) ou de systèmes de représentation de la réalité, qui s'observent dans ce qui est appelé des consignes ou indices d'accès<sup>13</sup>.

#### LES CATÉGORISATIONS RESPECTIVES

Dans l'éventail des diverses appellations du phénomène - généralement défini comme des

traits de la personnalité qui influencent la personne dans son approche tant cognitive qu'affective et métacognitive lors du processus d'apprentissage - on retrouve également des variations dans les noms attribués aux catégories établies par ces spécialistes. Cependant, même sous des dénominations diverses, ceux-ci font référence aux mêmes types de manifestations, dans la plupart des cas.

#### LES STYLES COGNITIFS

Plusieurs auteur-e-s définissent les différents styles d'apprentissage à partir de trois caractéristiques, qui donnent trois styles correspondants. Il s'agit de la caractéristique de la vue, de celle de l'ouïe et de l'élément psycho-moteur, qui définissent des individus en termes de «visuels», d'«auditifs» et de «kinesthésiques». À ces trois composantes des styles les plus répandus dans la littérature s'ajoute une quatrième qui qualifie les individus qui en manifestent les caractéristiques d'«audio-visuels». Les principaux spécialistes qui utilisent cette terminologie et dont il est question dans ce dossier sont Antoine De la Garanderie<sup>3</sup>, Denyse Mayano<sup>1</sup>, et les tenants de l'approche de la PNL<sup>13</sup>.

Marie-Paule Dessaint<sup>12</sup> organise ces différents styles dans une synthèse des principales approches des auteurs, en les complétant par quelques autres qui peuvent aussi se classer dans cette catégorisation. Certains des éléments décrivant ces styles portent plus sur l'aspect cognitif, alors que d'autres - qui pourraient paraître plus «farfelus» - touchent davantage l'aspect affectif de la personnalité. Nous les présentons à titre indicatif seulement afin d'aider le repérage des

tendances dans les comportements des apprenantes et apprenants.

#### Les personnes de style visuel prédominant

Toute personne dont le style particulier de perception de l'information (la réalité) passe d'abord par la vue, qui se fie à ce qu'elle voit tant dans son environnement que dans sa tête pour apprendre et communiquer<sup>12</sup>.

La caractéristique des personnes visuelles, dans leurs procédés de travail intellectuel, réside dans l'habitude qu'elles ont développée de produire des évocations mentales visuelles tant au moment de l'attention, qu'à celui de la compréhension et de la mémorisation, d'après De la Garanderie. Leurs représentations mentales se présentent donc sous forme d'images ou de figures.

La personne visuelle serait plutôt sensible aux expressions du visage et au ton des personnes qui s'adressent à elle, rapporte Marie-Paule Dessaint; elle poursuit en précisant que ce type de personne «s'attacherait surtout aux détails, à la lettre de ce qui est dit (...) La personne visuelle réfléchirait à travers sa parole et organiserait sa pensée en parlant<sup>12</sup>.» (Page 23) Elle deviendrait alors volubile et extravertie en situation de confiance.

En situation d'apprentissage, Marie-Paule Dessaint nous informe que l'adulte visuel privilégierait des explications claires, précises et concrètes s'appuyant sur des schémas et des dessins. Il serait par contre ennuyé par les explications théoriques ou abstraites, préférant un enseignement inductif. Cet adulte éprouverait le besoin d'être guidé par des images et autres représentations visuelles pouvant

l'aider à se situer dans l'espace. Pour la personne visuelle, le besoin de toucher serait toujours présent et interviendrait comme un prolongement de son oeil. Elle termine en apportant ces éléments qui réfèrent davantage à l'aspect affectif: «la personne visuelle accepterait difficilement l'échec. Elle tendrait alors à se déprécier immédiatement et n'accepterait de recommencer qu'avec de l'aide. Si elle n'a pas appris à s'auto-évaluer, elle tendrait à se sous-estimer ou à se surestimer. Elle se fierait beaucoup à la réaction des autres. Elle rechercherait avant tout la réussite personnelle<sup>12</sup>.» (Page 24)

On peut rencontrer deux sous-types de visuels: le visuel-passif et le visuel-actif. Le premier serait d'un calme apparent au point d'apparaître comme un auditif. Il ne s'exprimerait pas beaucoup; il aurait un regard scrutateur tout en se disant timide. Le deuxième, pour sa part, ne pourrait rester inactif et changerait souvent d'activités pour se détendre, il ne pourrait terminer un travail sans en avoir d'abord entrepris plusieurs à la fois.

#### Les personnes de style auditif prédominant

La personne dont le style de perception est plutôt auditif se fie à ce qu'elle entend et à ce qu'elle se dit dans sa tête lors de son apprentissage ou dans sa relation à l'environnement<sup>12</sup>.

La caractéristique des procédés intellectuels chez les personnes auditives réside dans l'habitude qu'elles ont développée de se produire des évocations mentales auditives pour chacun des modes établis par De la Garanderie. Ainsi, elles se répètent l'information mémorisée sous forme de langage intérieur.

En matière de relations interpersonnelles, la personne auditive serait quelqu'un de réservé qui s'exprimerait peu. C'est en écoutant et réfléchissant qu'elle organiserait sa pensée et sa réflexion, selon Marie-Paule Dessaint, qui précise que ce genre de personne préfère des explications succinctes et synthétisées faisant appel à des notions abstraites. Sa préférence irait pour un enseignement de type déductif appuyé sur de l'information orale. De plus, son apprentissage serait facilité si on la situait dans le temps à l'aide de formules temporelles. Elle aurait tendance à recommencer après un échec en tentant de réussir par d'autres moyens, même si elle en éprouve de la déception. Par contre, la personne auditive manquerait d'observation visuelle et tactile, croirait les autres sur parole et elle serait plus habile intellectuellement que manuellement<sup>12</sup>.

Il existerait les mêmes sous-types chez les personnes auditives, l'un passif et l'autre actif. Les auditifs-passifs auraient une attitude flegmatique. Ils se percevraient comme des personnes lentes et incomprises et seraient parfois déprimés. Tandis que les auditifs-actifs posséderaient une capacité de travail impressionnante, mais auraient tendance à s'éparpiller; en travaillant, ils se concentreraient au point de ne pas se rendre compte que quelqu'un leur adresse la parole.

#### Les personnes de style kinesthésique prédominant

La caractéristique prédominante chez ces individus, résiderait dans l'action ou l'expérience. Ils apprendraient mieux en faisant les choses qu'ils veulent appren-

dre. C'est par l'intermédiaire de leur corps tout entier qu'ils feraient leur apprentissage. Ils auraient donc besoin de bouger pour que l'attention se produise, pour que viennent les idées et que se poursuive la réflexion, la compréhension, la mémorisation ou la remémorisation et que s'accomplisse la concrétisation de l'apprentissage<sup>1</sup>.

Ces personnes se situeraient au niveau des sensations corporelles, de leur senti. Comme les sensations corporelles qui leur viennent de l'extérieur surtout se prêtent assez mal au contenu de l'enseignement traditionnel, ces personnes auraient des difficultés à acquérir l'apprentissage en général. En effet, les moyens d'enseignement utilisés, les techniques actuelles en pédagogie ne tiennent aucun compte de ce mode d'approche, sinon pour l'acquisition d'habiletés d'ordre psycho-moteur. «Un des stéréotypes classiques en milieu scolaire est celui de l'athlète désemparé dès qu'il pénètre dans l'univers visuel et auditif des cours magistraux, des livres et des tableaux noirs et, en contrepartie, celui du petit maigre studieux qui a toujours des «A» mais pour qui l'univers kinesthésique des sports semble semé d'obstacles insurmontables<sup>13</sup>.» (Page 11)

#### Les personnes de style audio-visuel

Les personnes qui se fient à la fois à ce qu'elles voient, entendent et se disent dans leur tête, n'apprendraient ou ne communiqueraient avec l'environnement pas différemment des autres de styles visuel et auditif. Si différence il y a, c'est d'abord dans le fait qu'elles auraient appris très tôt à utiliser les deux approches de manière concomitante.

Ces Individus, selon Marie-Paule Dessaint, n'éprouveraient pas de difficultés sur le plan scolaire, et feraient preuve d'un excellent rendement en matière de pensée logique, de fluidité verbale, de pensée créative figurée, etc.<sup>12</sup>

### LES STYLES PRATICIEN ET THÉORICIEN

Les personnes  
de style praticien

Cette catégorisation appartient à Claude Lamontagne (1984); les éléments dont il est question ici sont rapportés par Marie-Paule Dessaint dans son étude sur les différents styles d'apprentissage<sup>12</sup>.

Les individus de style praticien correspondraient à ceux de style visuel. Ils seraient avantagés dans leur apprentissage par un contact direct avec les personnes, les choses et les événements, en somme par la réalité immédiate. Ils pourraient présenter des caractéristiques secondaires, et être en même temps de type sensorimoteur ou de type médiateur. «Dans le premier cas, ils aimeraient être en mouvement pour apprendre et rechercheraient la manipulation de la réalité concrète (activités d'apprentissage sur le terrain ou en laboratoire). Dans le second cas, ils ressentiraient le besoin de se situer dans la réalité concrète et mouvante pour mieux apprendre, mais sans pour autant ressentir le besoin de manipuler<sup>12</sup>.» (Page 28)

Les personnes de style  
théoricien

Le style théoricien regrouperait davantage des individus auditifs. L'apprentissage de ces der-

niers se trouverait facilité par des concepts ou des signes abstraits, tout ce qui a déjà été traduit en mots, en chiffres ou en signes ou qui exprime des rapports de proposition ou de relation. Ces personnes peuvent avoir une tendance à l'état d'auditeur ou celui de lecteur. C'est en écoutant de l'information qu'apprendraient davantage les individus du premier type, soit des enregistrements de toutes sortes, cassettes, disques, etc., ou par l'écoute de la radio ou de la télévision; le second type apprendrait mieux en lisant du matériel écrit varié<sup>12</sup>.

### LES STYLES D'IDENTITÉ FONCTIONNELLE

À partir d'un test sur l'identité fonctionnelle, la classification de Jean Patry<sup>14,7</sup> établit quatre profils, qui correspondent aux quatre modes de son modèle d'intervention fonctionnel: «ressentir», «explorer», «comprendre» et «agir». De ces profils, qui définissent des compétences convergentes, émergent les différents styles, au nombre de quatre également.

En premier se trouve le style émotif-perceptif, dont le mode dominant s'apparente au «ressentir». Les principales caractéristiques de ce profil sont la capacité de se situer dans le présent, de faire preuve d'ouverture, de beaucoup d'affectivité et d'intuition.

Le deuxième, dont le mode dominant est l'exploration («explorer»), est le style perceptif-cognitif. C'est dans la cueillette de données, dans leur sélection, leur organisation et leur description que résident les principales compétences de ce profil.

Vient ensuite le style cogni-

tif-actif dont le mode dominant se situe dans le «comprendre». Les compétences entourant les concepts, le jugement, le raisonnement et la prise de décision se retrouvent plus particulièrement dans ce profil.

Le dernier, le style actif-émotif, a pour mode dominant l'«agir». Les compétences rattachées à ce profil résident dans la capacité de prendre des risques, des initiatives, des responsabilités ainsi que dans la capacité de faire des évaluations.

### LES HÉMISPHÈRES CÉRÉBRAUX

D'autres chercheurs fondent leur catégorisation sur la spécialisation des hémisphères du cerveau; dans ce sillon, on retrouve aussi l'approche qui tient compte des dominantes droite et gauche.

Il est généralement reconnu que l'hémisphère cérébral du côté gauche du cerveau gère le fonctionnement moteur et sensoriel droit du corps, et que l'hémisphère cérébral droit gouverne le côté gauche du corps. Ce qu'il est convenu d'appeler «la latéralité croisée» du cerveau. Cependant, les deux hémisphères du cerveau travaillent ensemble.

Même si le fonctionnement du cerveau se fait globalement et que les hémisphères travaillent en interaction, l'un des deux prendrait le «leadership» selon les circonstances du travail à accomplir; «l'hémisphère dominant serait celui que sa spécialisation rendrait plus apte à régler un problème donné<sup>12</sup>.» (Page 18) On a prolongé cette «spécialisation» des hémisphères au fonctionnement cognitif spécialisé de ceux-ci. «Le cerveau droit gouvernerait la pensée concrète, globale et figurée (formation des

images), alors que le cerveau gauche serait le cerveau de la pensée logique et abstraite», relate Marie-Paule Dessaint<sup>12</sup>, citant ainsi Lafontaine et Lessoil (1984). Les «deux cerveaux» n'auraient pas les mêmes fonctions: c'est par le côté droit du champ visuel que sont identifiées les lettres alors que les figures géométriques le sont par le côté gauche; les apprentissages concrets s'effectuent du côté droit et les apprentissages théoriques du côté gauche.

Une prévalence fonctionnelle du côté droit du cortex cérébral serait présente chez le visuel, alors que chez l'auditif, il s'agirait d'une prévalence fonctionnelle du côté gauche.

Chez le visuel, l'hémisphère droit dominant s'activerait surtout par des intonations et des images. De cet hémisphère dépendraient la perception spatiale, l'intuition, et ses représentations mentales consisteraient en images mettant en scène des êtres et des choses. L'hémisphère droit visualiserait les figures, les équations et les règles de grammaire comme elles se présentent sur papier. Le «savoir-resentir», avec sa pensée globale, ses modèles, ses configurations, sa construction de classes logiques, etc., relèverait de l'hémisphère droit. Le visuel posséderait une intériorité projetée. Il fonctionnerait de façon intemporelle et aurait la mémoire de vécu personnel et des objets. Les émotions maîtresses de la personne visuelle se caractériseraient par le pessimisme, la morosité et le mal-être. Parmi les qualités du visuel, on retrouverait la vivacité et un esprit de saine compétition de manière privilégiée.

Chez l'auditif, la dominante appartiendrait à l'hémisphère gauche. Celui-ci s'exprimerait par

des mots et des concepts; ce langage serait abstrait, symbolique et théorique. La parole, la pensée logique, l'analyse seraient ses domaines de prédilection, ainsi qu'un fonctionnement linéaire temporel. Chez la personne auditive, les représentations mentales prendraient une forme verbale. Elle entendrait les énoncés des règles de grammaire et de mathématiques, souvent en les écrivant. Le «savoir-penser», avec une facilité pour la pensée, l'écriture, la lecture, le calcul, etc., appartiendrait à cet hémisphère. La projection serait intériorisée chez la personne auditive. Elle aurait la mémoire des mots et des archives. Les émotions s'exprimeraient habituellement de manière positive par l'optimisme et la bonne humeur. Ses qualités seraient le calme, la profondeur et la coopération.

#### DEXTRALITÉ, CERVEAU GAUCHE ET VICE VERSA

Pour la plupart des personnes, la partie gauche du cerveau joue un rôle important dans l'acquisition du langage, c'est-à-dire que la prédominance va à la main droite (dextralité). Cependant, Frank Smith estime que cette spécialisation n'est pas universelle, car au moins dix pour cent des personnes ont un hémisphère droit responsable des fonctions du langage.

Chez ces personnes, dont la main dominante est la gauche et à laquelle correspond l'hémisphère droit, Denyse Mayano est d'avis que plusieurs facteurs reliés au type de société qui est la nôtre - avec un fonctionnement basé sur le mode rationnel - compenseraient ce «déséquilibre». La situation pour-

rait s'avérer différente dans d'autres sociétés ou cultures dont le mode de fonctionnement a tendance à être plus intuitif, par exemple.

Par contre, elle croit qu'il en est tout autrement lorsqu'il s'agit de l'oreille; ainsi, les personnes qui ont une prédominance de l'oreille gauche pourraient éprouver quelques problèmes. En effet, c'est d'abord par l'oreille droite que l'on entend. «Pour que le message aille directement au niveau du cerveau, habituellement, il doit être perçu une parcelle de seconde par l'oreille droite d'abord. S'il est perçu avant par l'oreille gauche, le message parvient au cerveau mais avec un décalage de quelques mini-secondes entre le moment où le son est émis et celui où la personne l'entend», nous précise Denyse Mayano<sup>1</sup>.

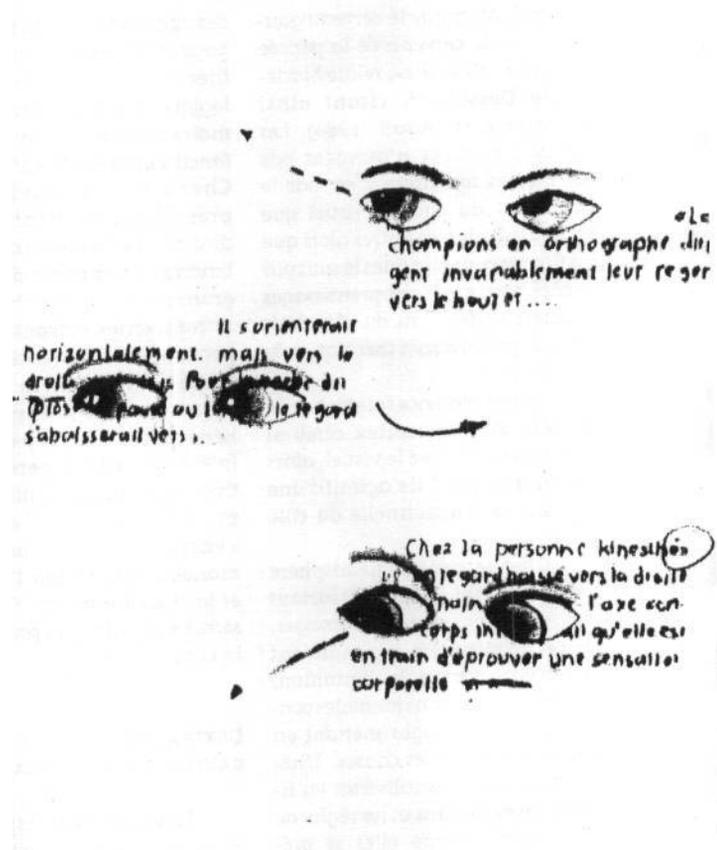
#### LA PROGRAMMATION NEUROLINGUISTIQUE

Il s'agit ici d'un modèle d'explication des procédés «cartographiques» de la réalité qu'utiliserait le cerveau pour organiser l'environnement. Chaque individu posséderait sa carte de l'univers, et les premiers éléments constitutifs de ces cartes seraient les systèmes sensoriels, véritables représentations du monde. La PNL<sup>13</sup> les désigne sous le nom de catégories sensorielles. Il y en a quatre: l'audition (ouïe), la vision (vue), la kinesthésie (sensations corporelles) et l'olfaction ou gustation (odorat ou goût), ce dernier n'étant toutefois pas très développé dans nos sociétés. Les sources qui les alimentent peuvent être «externes» (e) - regarder, écouter, sentir, goûter - ou «internes» (i) - se rappeler ou imaginer une image, un son, une sensation, une odeur ou un goût

quelconque. Ainsi, chacune des principales catégories peut se situer dans le cadre d'un des stades de représentation: «voir», «écouter» et «ressentir».

Les indices d'accès sont des manifestations de mécanismes neurologiques qui serviraient d'outils pour aider à capter l'information constituant le système cartographique d'un individu. Ces indices d'accès pourraient se percevoir visuellement; il faudrait donc leur porter attention. Ils seraient surtout observables chez les personnes droitrières. «En général, l'évocation d'un souvenir relève de l'activité d'un hémisphère cérébral, tandis que la construction d'une expérience relève de celle de l'autre hémisphère. C'est pourquoi (les) yeux s'orientent plutôt vers la gauche ou vers la droite selon le genre d'activité cérébrale à laquelle (la personne se livre)<sup>13</sup>.» (Page 4) Dans l'observation du langage, les mots utilisés pourraient servir aussi d'indices, surtout les verbes comme voir, entendre, ressentir, dire, montrer, écouter, paraître, etc. Ainsi, pour voir, montrer, paraître (au présent ou passé), le regard se lèverait vers la gauche; pour voir, montrer, paraître (au futur), il se lèverait vers la droite. Pour les verbes entendre, écouter (au présent et passé), le regard s'orienterait horizontalement vers la gauche; alors que pour le futur, il s'orienterait horizontalement, mais vers la droite cette fois. Pour le verbe dire (présent, passé ou futur), le regard s'abaisserait vers la gauche, tandis que pour le verbe ressentir (présent, passé ou futur), il s'abaisserait vers la droite.

Par exemple, dans le cas d'une personne visuelle, le regard levé vers la gauche, indiquerait qu'elle



produit des images eidétiques; s'il est levé vers la droite, c'est qu'elle est en train de construire ses propres images. La respiration aurait tendance à devenir plus courte lorsque la personne se fait une représentation visuelle. «Les champions en orthographe dirigent invariablement leur regard vers le haut et à gauche et voient le mot entier écrit ou imprimé<sup>13</sup>.» (Page 14)

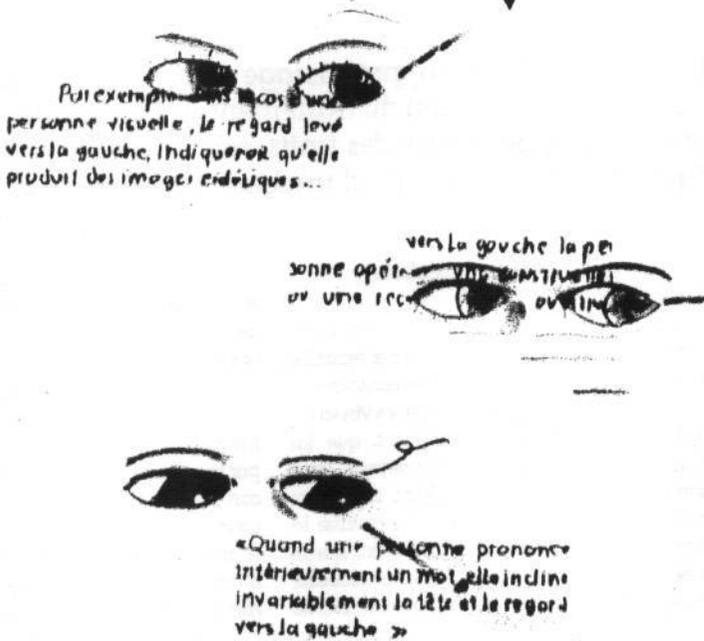
Une personne auditive, dont le regard est baissé vers la gauche ou la tête penchée dans la position du «téléphone», entretiendrait un dialogue intérieur; par contre, si son regard est horizontal, soit vers

la droite ou vers la gauche, la personne opérerait une construction ou une reconstruction auditive. «Quand une personne prononce intérieurement un mot, elle incline invariablement la tête et le regard vers la gauche<sup>13</sup>.» (Page 14)

Chez la personne kinesthésique, un regard baissé vers la droite ou une main touchant l'axe central du corps indiquerait qu'elle est en train d'éprouver une sensation corporelle. Elle finirait même par coder, dans sa mémoire musculaire et motrice, jusqu'à l'orthographe des mots. «Un mot orthographié correctement lui procure une sensation agréable, tandis

dépendantes d'un hémisphère à l'autre. Il est dangereux, nous dit-il, de confondre «une disposition structurelle, qui ne concerne que le fonctionnement interne du cerveau, avec la manière dont une personne fonctionne globalement. Il n'existe pas de gens qui ne pensent qu'avec l'hémisphère droit ou l'hémisphère gauche, même si leur personnalité et leur conduite dénotent des tendances plus analytiques ou plus réflexives, face à la vie, et à l'apprentissage. Il faut dire qu'un type particulier de préférence ou d'activité est dominant, mais non qu'un hémisphère est dominant".» (Page 70)

Toutefois, en appui aux tenants de ces approches, De la Garderie rapporte que «le professeur Paul Laget et sa collaboratrice, le docteur Creff, ont pu constater une corrélation entre les habitudes mentales visuelles, auditives ou mixtes et la forme des ondes cérébrales obtenues à partir de stimuli visuels. Voici donc, dit-il cinquante sujets, dont nous avons tracé le «profil pédagogique», dont certains étaient des visuels, d'autres des auditifs, d'autres enfin des mixtes (visuels et auditifs), qui passent un électro-encéphalogramme; on constate la spécificité de la forme de l'onde cérébrale des visuels, celle des auditifs aussi, celle des mixtes également. Faut-il préciser que c'est d'une façon entièrement indépendante que les profils pédagogiques d'une part, et la forme des ondes cérébrales d'autre part, ont été comparés et que les corrélations sont apparues<sup>3</sup>.» (Page 124) Il précise également qu'un deuxième profil pédagogique peut s'acquérir de façon volontaire, plus tardivement que le premier et de manière beaucoup moins implicite.



qu'une orthographe fautive lui procure une sensation désagréable<sup>13</sup>.» (Page 16)

#### QUELLE IMPORTANCE ACCORDER À CES DIFFÉRENTS TYPES D'APPRENTISSAGE?

L'adulte peut, selon les circonstances, tout aussi bien adopter un style plutôt qu'un autre pour répondre à différents types d'interlocutrices ou d'interlocuteurs; cependant, en cas de difficulté, un style particulier plus dominant a tendance à revenir spontanément. C'est ce sur quoi veut insister Marie-

Paule Dessaint, quand elle évoque Keefe (1979) pour qui «l'individu évoluerait du mode psychomoteur durant l'enfance, au mode visuel, puis, éventuellement au mode auditif en vieillissant. Il existerait évidemment des exceptions et, chez l'adulte, ces trois modes fonctionneraient en coopération avec une préférence pour l'un d'entre eux.<sup>12</sup>.» (Page 17)

Pour Smith, par ailleurs, il faut éviter de confondre une simple disposition avec le comportement global d'une personne. Il précise que chez la majorité des gens, le cerveau fonctionne comme un tout, et non par entités in-

# LE MODÈLE D'ACQUISITION DE LA LECTURE DE SMITH

• Frank Smith<sup>1</sup>, le «théoricien» de l'apprentissage de la lecture, base son modèle d'acquisition de la lecture sur celui du traitement de l'information par ordinateur: en cela, par la reconnaissance des traits, fonctionnement doublé du processus cognitif qui permet l'expectative d'un sens à accorder à ces traits.

## L'APPROCHE DE SMITH

La mécanique de la lecture, jusqu'à un certain point, fonctionne à l'instar de l'informatique: l'oeil humain détecte une information qui est ensuite transposée en code intelligible pour le cerveau (dans le «magasin sensoriel»), et lui est ainsi transmise; le cerveau est alors en mesure de traiter cette dernière, via la mémoire à court terme, à partir de données déjà en mémoire à long terme, rappelées en mémoire à court terme pour l'occasion. Tel est en somme, le plus simplement énoncé, le «mécanisme» physiologique de la lecture d'après l'approche de Frank Smith. Les caractères significatifs du processus de la lecture relèvent d'abord de ses qualités d'acte délibéré, sélectif, se fondant sur l'anticipation et sur la compréhension. Dans ce sens, lire ne consiste pas à émettre les sons adéquats en fonction des mots imprimés perçus par la personne qui lit, mais bien à trouver du sens à partir de cet écrit.

Pour comprendre le fonctionnement de la lecture, Smith nous indique quels facteurs doivent être pris en considération : ces derniers sont «liés à la perception, aux processus cognitifs, à la linguistique et à la motivation.» (Page 9)

## La perception

Dans la lecture, le cerveau perçoit en vision discontinue et recueille une information «fragmentaire» à travers la série des saccades visuelles, quelquefois en va-et-vient, que lui fournit le mouvement des yeux. Pour détecter les traits de l'écrit, le cerveau de la lectrice ou du lecteur utilise la vue; toutefois, les yeux ne sont que le moyen par lequel celui-ci recueille l'information dont il aura à décider de la nature ou de la fonction. Pour prendre cette décision, le cerveau dispose d'informations déjà présentes dont il se sert. Cependant, la personne qui lit doit prendre des risques sur le plan de l'information visuelle (de l'écrit) en ne s'y attardant pas, laissant ainsi le relais à l'information non visuelle, c'est-à-dire à ses connaissances, *sa «conception du monde»*.

Même si la personne observe plus longtemps, elle ne verra pas plus que la quantité moyenne d'informations par seconde; si l'information n'est pas reconnue rapidement, pour être prise en charge par le cerveau, il peut alors se produire un rétrécissement de la vision, qui s'appelle une «vision en tunnel» et qui se solde par une impossibilité de prédire du sens et donc de comprendre.

L'attention n'a pas à être retenue par des essais de compréhension de bribes de lettres ou de mots rencontrés auparavant dans le texte. Dans la mesure où la personne passe d'une fixation à l'autre à un rythme moyen de trois à quatre fixations par seconde, et que le texte qu'elle lit correspond à sa compétence, aux connaissances qu'elle possède déjà, le mécanisme de la lecture «signifiante» peut s'accomplir. Voici comment l'explique Smith: «L'information visuelle ne reste pas longtemps à la disposition du cerveau, après avoir été recueillie par les yeux. De toute évidence, elle réside quelque part dans la tête, pendant un bref laps de temps, tandis que le cerveau travaille sur l'information visuelle prélevée au cours des premières ms (millièmes de seconde) de chaque regard. Les psychologues ont donné un nom à l'endroit où cette information est censée résider, entre le moment où elle est transmise par les yeux et le moment où le cerveau a pris ses décisions: «le magasin sensoriel.» (Page 37)

Ainsi donc, en lecture, le cerveau utilise un maximum de données déjà connues pour analyser un minimum d'informations visuelles nouvellement apportées, dans un délai très court

## Les processus cognitifs

L'information est ainsi très rapidement traitée par la mémoire à court terme afin de ne pas monopoliser l'attention dont la personne a besoin pour poursuivre sa lecture. Le contenu de la mémoire à court terme est «volatile», il n'y séjourne que très peu de temps pour être chassé par l'arrivée d'une nouvelle information fournie par l'attention. La capacité de la mémoire à court terme est limitée à une douzaine d'«items».

Pour sa part, la mémoire à long terme fonctionne davantage comme un réseau de connaissances organisé selon des relations de sens. L'apport d'informations nouvelles doit avoir un rapport avec ces connaissances préalables. Cette organisation des connaissances, à laquelle les psychologues donnent le nom de *structure cognitive* et que Smith appelle la structure profonde du langage - par rapport à la lecture - permet de donner du sens à l'information visuelle, perçue avec l'attention via l'organe sensoriel des yeux et traitée par la mémoire à court terme. Le contenu de la mémoire à long terme correspond donc aux connaissances acquises et à la vision permanente du monde et au développement cognitif de la personne (à la structuration «piagétienne»). Contrairement à la mémoire à court terme, la mémoire à long terme fonctionne beaucoup plus lentement; elle peut avoir besoin de cinq secondes pour enregistrer une information, et pendant ce temps, toute l'attention est requise. Sa capacité d'emmagasinage serait par contre illimitée.

Smith apporte les précisions suivantes au sujet de ces différences entre les mémoires à court et à long terme

au moment de la lecture: dans la mémoire à court terme, «comme on peut conserver les lettres contenues dans les mots plus facilement que des lettres disparates, on peut garder en mémoire une suite de mots ayant un sens, plus efficacement que des mots isolés disparates. Cela est vrai aussi de la mémoire à long terme: on peut stocker du «sens» en quelques secondes à peine - sans avoir conscience de le faire - même quand ce sens se trouve dans une douzaine de mots ou plus. (...) Tout «sens» que nous plaçons dans la mémoire à long terme sera plus facile à retenir et à récupérer.» (Page 54)

L'écrit ne sera compris par la personne qui le lit que si celle-ci peut y trouver une signification; cette signification de l'écrit se trouve seulement dans la mesure où ce dernier correspond à l'organisation de la structure cognitive de la personne qui le lit. C'est par la syntaxe que la structure superficielle du langage, dans ses caractéristiques observables (son code), est reliée à la structure profonde (l'organisation du monde de la personne qui lit).

## Le facteur linguistique

Dans sa démarche pour comprendre la lecture, Smith insiste sur ce point fondamental, à savoir le lien entre la structure superficielle du langage, c'est-à-dire le code, et la structure profonde, la compréhension. L'oral ne s'apprend pas en décodant les sons mais en y mettant du sens; pour l'écrit, c'est la même chose. Smith ajoute que «lorsqu'on lit pour chercher du sens, on ne confond pas bonne et donne, car le contexte rend cette confusion impossible.» Pour comprendre la langue dans l'écrit, «la syntaxe (l'ordre des mots) est le pont qui relie la structure superficielle de la langue à sa structure

profonde.» (Pages 45,76) On ne doit pas s'attendre à trouver plus d'une signification dans une même séquence de mots. Il faut donc procéder par prédiction à l'élimination des hypothèses inexactes ou improbables. Dans la lecture à voix haute ou par «subvocalisation», le cerveau, qui est en avance sur la voix, utilise les yeux pour prendre par avance les décisions sur le sens des mots ou des groupes de mots qu'il reçoit ainsi. Smith parle ici d'un décalage de quatre à cinq mots en moyenne entre la voix et le cerveau.

Il peut quelquefois cependant exister des ambiguïtés de sens dans un texte. Les animatrices et les animateurs savent à quel point il est difficile pour les apprenantes et apprenants de savoir faire la différence de sens entre certains homophones. Dans ces cas, pour trouver le sens, il faut recourir à l'orthographe du mot qui en certifie le sens. «Il ne faut pas chercher de logique, ni de nécessité dans les formes que prend un langage. C'est ce que signifie le terme «conventionnel»: des formes qui sont arbitraires et qui pourraient être différentes, mais qui fonctionnent parce qu'elles sont l'objet d'un accord mutuel», qui leur confère un sens, précise Smith pour expliquer les extravagances de la langue écrite. Il ajoute que la partie active de toute langue, «l'idiome» en constitue la part la plus importante puisque «c'est la manière d'utiliser les mots du vocabulaire et les formes de la grammaire dans une communauté de langue donnée.» (Pages 87, 88) Tout comme le jeune enfant apprend la langue orale en la parlant, en faisant des tentatives et en recevant du «feedback» sur celles-ci, la lecture s'apprend aussi par «immersion»: c'est en lisant, au début avec possibilité plus grande d'erreurs, que l'on devient bon en lecture. Il faut savoir prendre des risques, dirait Smith.

### \* La motivation

Il ne peut cependant y avoir apprentissage si la motivation n'est pas de la partie. Smith parle d'apprentissage en termes d'engagement de la part de la personne qui apprend. On apprend la langue parce que cela fait partie du monde qui nous entoure, parce qu'on en voit l'utilisation qu'en font les autres, parce qu'enfin, on en comprend l'importance et l'utilité. Cependant, la motivation n'est pas suffisante, à elle seule, pour assurer l'apprentissage de la lecture. On doit aussi retrouver la «composante de toute situation d'apprentissage: l'absence de toute anticipation d'échec ou de difficultés dans cet apprentissage.» (Page 105) On peut faire ici un rapprochement avec De la Garanderie qui parle de la nécessité de se projeter dans l'avenir avec confiance, comme l'un des éléments importants pour assurer le succès d'un apprentissage. Smith ajoute, rejoignant ainsi Jean Patry, que «l'anticipation de l'échec, elle-même, s'apprend.» (Page 106)

Une fois ces facteurs réunis, comment s'opère le processus de lecture? Quelles habiletés doit-on développer pour améliorer la capacité de lecture?

#### L'IDENTIFICATION DES CODES

L'identification des lettres peut se faire seulement par le processus préalable - et qui l'englobe - que constitue la reconnaissance des schèmes. Celle-ci consiste en la capacité de percevoir des équivalences entre deux configurations visuelles. Elle se fait, comme nous l'avons déjà mentionné par l'analyse des traits, à la façon d'un ordinateur.

Par exemple, on apprend à fixer les critères de traits par catégorisation des éléments fonctionnellement équivalents, tels A, a, a et @ faisant partie de la catégorie «A» en les reconnaissant, après les avoir déjà vus. Smith explique: «Nous apprenons à identifier les lettres de l'alphabet en établissant des listes de traits pour les vingt-six catégories voulues, chacune d'entre elles étant reliée à un seul nom A, B, C et ainsi de suite (...).» (Page 115)

Quant à l'identification des mots, Smith soutient qu'elle n'exige pas l'identification préalable des lettres, dont on aura d'abord appris les catégories et les équivalences. Il n'est donc pas nécessaire de décoder mais de comprendre pour lire efficacement. Il rapporte trois grandes théories portant sur l'identification des mots, à savoir l'approche globale, l'approche de l'identification de lettre à lettre, et une approche intermédiaire d'identification de noyaux de mots, qu'il nomme «schèmes orthographiques». Selon le besoin ou l'état des connaissances et de l'habileté de la personne qui apprend à lire, ces trois approches ne sont pas fausses mais chacune comporte des insuffisances. Dans l'approche phonétique par exemple, Smith affirme que les règles phoniques ne sont que probables et ne permettent pas de faire des hypothèses sans ambiguïté. Il ajoute cependant qu'en somme, une «tentative sérieuse pour comprendre la lecture doit permettre d'expliquer pourquoi la personne identifie parfois les mots globalement, et doit, à d'autres occasions, passer par l'identification des lettres ou des groupes de lettres qui constituent le mot.» (Page 124)

Ce que tente de faire sa théorie, c'est d'expliquer la similitude du processus de vision et de décision,

que la personne identifie des lettres ou des mots lorsqu'elle analyse l'information visuelle en fonction des catégories de traits. Ce qui diffère, c'est la direction de son projet; en effet, le projet de trouver du sens peut être orienté vers l'identification des mots d'une phrase ou vers des lettres des vingt-six lettres de l'alphabet pouvant avoir servi à composer un mot. Dans ce processus d'identification, en plus de l'information non visuelle de ses connaissances du monde, à même l'information visuelle dont la personne dispose, se trouve aussi l'aspect orthographique de l'écrit, qui se présente comme une duplication de l'information et facilite la prise de décision.

Ce dont il faut aussi tenir compte, c'est qu'il est par ailleurs impossible «d'utiliser une même information en ayant simultanément deux objectifs différents. On voit 10 soit comme un nombre, soit comme des lettres, mais non les deux.» (Page 130) L'élimination des hypothèses non plausibles constitue la base de la lecture, selon Smith. Pour ce faire, plusieurs possibilités peuvent se présenter, la prédiction à partir du contexte, l'identification par analogie à d'autres mots connus, l'identification grapho-phonémique ou l'identification médiatisée du sens de certains mots dans la phrase.

La personne qui apprend à lire sur ces bases apprend à identifier le sens dans la lecture. «Les mots, à l'écrit comme à l'oral, sont toujours seconds par rapport au sens, à la compréhension, conclut-il. L'écrit (comme l'oral) est transparent: sauf si l'on remarque des anomalies ou si l'on a des difficultés de compréhension.» (Page 152)

L.SmiLh, Frank (1986). Devenir lecteur. Paris, Amand Colin, 182p.

TENIR COMPTE DES STYLES COGNITIFS...

Dans l'ensemble, les spécialistes rencontrés en entrevue ont fait une mise en garde contre la tentation de cantonner de manière hâtive dans l'une ou l'autre des catégories les apprenantes et apprenants. Ils conseillent plutôt de *s'en tenir* à l'observation de ce qui se passe réellement chaque fois, puisque des changements peuvent survenir chez toute personne, à n'importe quel moment de son cheminement.

Une fois cette mise en garde établie, il est aussi important de reconnaître, à l'instar surtout d'Antoine De la Garanderie, que l'animatrice ou l'animateur possède aussi un style dominant dans ses différentes approches avec les apprenantes et les apprenants. Comment se comporter alors en atelier devant tous ces divers styles, ces possibilités de stratégies? Voilà qui pourra faire partie d'un prochain dossier.

1. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Denyse Mayano, orthopédagogue et directrice de l'école Vanguard, le 13 février 1991. Cette école secondaire s'adresse aux élèves ayant des problèmes d'apprentissage.

2. Gagné, Robert M. (1976). Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement (traduit par Robert Brien et Raymond Paquin). Montréal, Études vivantes, 148p.

3. De la Garanderie, Antoine (1982). Pédagogie des moyens d'apprendre: les enseignants face aux profils pédagogiques. Paris, Édition du Centurion, 131p.

4. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Mohamed Hrimch, le 13 février 1991.

5. Veuillez vous référer à l'ouvrage de Colette Dufresne-Tassé, (1980). L'Opale de feu. Analyse du processus d'apprentissage de l'adulte. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 187p., ainsi qu'à l'interprétation qu'en fait Michèle Dupuis dans Les personnes analphabètes et l'apprentissage. Montréal, RGPAQ, 85p. (Un visa pour l'alpha pop, 2).

6. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Colette Dufresne-Tassé, psychologue en andragogie à l'Université de Montréal, le 7 février 1991.

7. Propos recueillis auprès de Jean Patry, psychologue andragogue, lors d'une entrevue à la Maison de l'éducation des adultes de Longueuil, le 7 février 1991.

8. Bibeau, Marc (1984). Le savoir métacognitif des adultes analphabètes portant sur la compréhension de communications orales, mémoire de maîtrise en psychologie, UQAM, 108p.

9. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Michèle Dupuis, andragogue, le 7 février 1991.

10. Résumé des principales conclusions de la thèse de doctorat de Mohamed Hrimch (1990), Utilisation des stratégies autorégulées d'apprentissage selon des adultes, étudiants universitaires. Département de psychologie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 226p.

11. Pinard, Adrien, Lefebvre-Pinard, Monique et Bibeau, Marc (1989). «Le savoir métacognitif des adultes analphabètes portant sur la compréhension: comparaison entre adultes analphabètes et adultes alphabétisés.» in Revue québécoise de psychologie, Vol. 10, n°3, pp. 78-91.

12. Dessant, Marie-Paule (1986). Influence des styles cognitifs visuel et auditif sur l'apprentissage adulte. Examen de synthèse pour le doctorat en andragogie, U. de M., 55p. Elle rapporte que le terme de «style cognitif», d'après James Keefe (1979), aurait été inventé en 1937 par un certain Allport qui en parlait dans le sens de traits de personnalité dans la façon de s'adapter par rapport à une qualité de vie.

13. Dilts, Robert D. (1985). Applications de la Programmation neurolinguistique à la composition écrite (traduction d'une partie de l'ouvrage intitulé *Applications of Neuro-Linguistic Programming*), 18p. et Applications pédagogiques de la Programmation neurolinguistique, 26p.

14. Patry, Jean (1986). L'évolution de l'identité comme conscience de soi en interaction avec l'environnement chez des personnes analphabètes engagées dans une démarche d'alphabétisation. Thèse de doctorat en psychologie, Montréal UQAM, 375 p.

15. Smith, Frank (1986). Devenir lecteur. Paris, Armand Colin, 182p.



## THÉÂTRE POPULAIRE: UN AUTRE «COMSEP» DE THÉÂTRE

Lucie Massicotte

**L**e Centre d'Organisation Mauricien de Services et d'Éducation Populaire (COMSEP) est un organisme à but non lucratif qui met tout en oeuvre pour permettre aux personnes à faibles revenus d'améliorer leurs conditions de vie, en brisant l'isolement mais surtout en favorisant

la reconnaissance et le respect de leurs droits et valeurs. Pour ce faire, il a mis en place plusieurs comités: A.P.P.U.I. (Action Pour Parents Uniques), Collectif Femmes en milieu populaire, Cuisines Collectives, Formation Populaire, Comptoir vestimentaire, Référence-information, Envol-Alpha (ateliers d'alphabétisation) et le

Théâtre Populaire. La coexistence de tous ces comités sous un même toit favorise, évidemment, l'écllosion d'un dynamisme et d'une énergie tout à fait étonnants.

En effet, le théâtre populaire offre des avantages surprenants. Cette activité, en plus d'être verte à tous les membres de : divers comités, aux militent-

etc., rejoint aussi, lors des présentations, l'ensemble de la communauté trifluvienne et des environs. Elle permet donc aux apprentis-sages de se poursuivre, aux compétences de s'exercer, à la conscientisation de se faufiler, aux barrières de tomber... Et c'est justement cette dimension que C.O.M.S.E.P. cherchait à atteindre en créant ce groupe de théâtre il y a trois ans.

#### LA PARTICIPATION D'ENVOL-ALPHA

Nous espérons par le théâtre populaire rejoindre les participant-e-s de tous les comités du centre pour former l'équipe de production, sans oublier les personnes d'Envol-Alpha. Dès la première année, il nous fut relativement facile d'inciter des personnes analphabètes à participer au niveau de l'équipe technique. Mais en ce qui a trait au recrutement des comédien-ne-s, une seule personne analphabète accepta alors de relever ce défi.

En 1989-90, pour marquer l'Année internationale de l'alphabétisation, le comité choisit de monter la pièce «J't'en passe un papier», du théâtre La Cannerie. Trois membres d'Envol-Alpha acceptèrent alors d'explorer ce mode d'expression qu'est le jeu de rôles et les représentations connurent un vif succès.

Est-ce à cause de ce succès, du travail de conscientisation, de dé-marginalisation effectué par les groupes populaires en alphabétisation ou encore à l'impact produit par l'Année internationale de l'alphabétisation? Toujours est-il que cette année, les apprenant-e-s manifestent leur engouement pour le théâtre populaire puisqu'on retrouve dans l'équipe douze comédien-ne-s issu-e-s d'Envol-Alpha.

#### LA DÉMARCHE

En créant le comité Théâtre Populaire, nous étions conscientes que pour monter une pièce avec des personnes éprouvant des difficultés de lecture, il fallait procéder à des ajustements, développer des moyens pour faciliter la mémorisation du texte. Toutefois, nous pouvions compter sur la collaboration de nos formatrices. En effet, elles sont en première ligne pour dispenser une aide à l'interprète, lui faciliter la tâche. Elles travaillent avec la personne à l'intérieur des ateliers: déchiffrage de mots, compréhension du texte, etc. Mais comment favoriser la mémorisation quand la personne est complètement analphabète?

Pour surmonter ces embûches, l'équipe a produit des cassettes de la pièce: une en version intégrale, l'autre avec les temps morts nécessaires à la réplique du comédien ou de la comédienne analphabète. Enfin, en répétition, l'animatrice du théâtre populaire a recouru au jumelage de la personne analphabète avec une autre n'éprouvant pas cette difficulté. Finalement, nous avons constaté que même en employant diverses façons d'apprendre les textes, le résultat restait le même: une aisance scénique certaine.

#### LES CONTENUS

Mais comment procède-t-on au choix du thème? C.O.M.S.E.P. est un centre mixte, mais tous les comités adhèrent à la pensée féministe. Nous ne pouvons fermer les yeux sur les entraves que produit le patriarcat et nous voulons que notre centre soit un lieu de conscientisation, de lutte contre les inégalités et les injustices sociales. De plus, il nous importe aussi

que les sujets traités tiennent compte de la conjoncture du moment et fournissent une information plus ponctuelle et plus objective. Ainsi, Odanak, une réflexion sur la cause amérindienne, illustre les liens qui existent entre le vécu de la femme en milieu populaire et celui de la femme amérindienne.

Jusqu'à présent, les pièces que nous avons interprétées étaient des productions déjà existantes. Cette année, nous avons mis sur pied à l'interne un Collectif de création. Malheureusement, aucune personne analphabète ne s'y est encore intégrée. Il s'agit de la prochaine marche à gravir. Nous espérons que dans un avenir prochain, ce collectif pourra être représentatif de nos couleurs et que nos apprenant-e-s y seront présent-e-s.

EN SOMME, TOUTES CES  
«PRATIQUES» FAVORISENT LA  
NOTION D'ENTRAIDE; ELLES  
CONTRIBUENT À FAIRE  
DISPARAÎTRE LES PRÉJUGÉS,  
À BRISER L'ISOLEMENT. ELLES  
FAVORISENT L'OUVERTURE  
À L'EXPRESSION, LA  
RECONNAISSANCE ET  
L'ÉMERGENCE DES  
COMPÉTENCES. CE QUE TOUS ET  
TOUTES EXPÉRIMENTENT DANS  
CET ATELIER, C'EST LA  
SOLIDARITÉ, UNE SOLIDARITÉ  
CONCRÈTE ET VÉRITABLEMENT  
**MAGIQUE...**

# LE CLUB SOCIAL D'ATOUT-LIRE

Colette Paquet



**L**e Club social d'Atout-Lire, un comité formé de participant-e-s et d'une personne de l'équipe d'animation, a pour responsabilité d'organiser différentes activités comme des sorties, des projections de films, des activités sportives, les partys de Noël, de fin d'année, etc. Il doit aussi trouver les moyens de financer ces activités, que ce soit par l'organisation de marchés aux puces, de quillotons, la vente de café et boissons gazeuses lors des pauses et autres.

Le Club social existe depuis trois ans. Il a été créé dans le but de faciliter l'intégration et l'implication des participant-e-s à la vie d'Atout-Lire et d'alléger la charge de l'équipe de travail qui consacrait alors beaucoup de temps à l'organisation para-alpha.

Il remplit parfaitement son premier objectif. Les personnes qui y participent développent un sentiment d'appartenance et de responsabilité envers le groupe. Elles sentent qu'elles ont une prise sur la vie sociale d'Atout-Lire et qu'elles peuvent y apporter quelque chose. En revanche, le second objectif visant à alléger le travail de l'équipe d'animation n'est pas pleinement atteint... Le Club social demande beaucoup de temps et d'énergie à la personne-ressource qui s'y consacre. Elle doit, en début d'année,

recruter les personnes susceptibles de s'intéresser au Club, les former à la prise de décision en groupe, les soutenir dans différentes démarches et, au même titre que les autres membres du comité, partager les tâches. Montrer à un-e participant-e comment écrire une lettre, faire une affiche, réserver une salle, etc. demande probablement autant, sinon plus de temps, que de le faire soi-même. Mais c'est tellement plus formateur de lui apprendre que de le faire à sa place...

Dans le Club social, on apprend à exprimer ses opinions, à admettre celles des autres, à faire des concessions. On doit accepter de voir ses propres idées devenir celles du groupe. On apprend à s'organiser ensemble, à choisir les moyens de réaliser un projet, à décider qui fera quoi, etc. La réalisation d'une activité réussie est toujours valorisante pour les membres du Club social mais il faut aussi s'habituer à voir certaines activités «marcher» moins bien. Finalement, les participant-e-s apprennent qu'il y a un prix à payer pour toutes les activités organisées à Atout-Lire : un prix en temps, en énergie et en argent. Ce qu'ils et elles ignoraient à l'époque où les activités leur arrivaient «toutes cuites» dans le bec.

La vie d'un club social de groupe d'alpha connaît toujours des hauts et des bas. Après un départ fulgurant, le Club social d'Atout-Lire a traversé une période creuse: il s'enlisait dans sa routine et avait besoin de sang neuf. Cette année, il touche le fond. À cause des suppléments d'aide sociale accordés aux personnes fréquentant Atout-Lire à temps plein, plusieurs doivent assister à quatre périodes par semaine et le temps qu'ils et elles peuvent consacrer au Club social s'en trouve réduit. L'horaire des ateliers fait aussi en sorte qu'à aucun moment, les participant-e-s peuvent tous se rencontrer.

Démarrer un club social dans un groupe d'alpha est une entreprise réalisable mais on doit faire quelques mises en garde. Il faut éviter que " la personne-ressource prenne trop de place et qu'elle porte le comité sur ses épaules. Il faut aussi veiller à ce que l'équipe, autant l'animateur-trice que les participant-e-s, se renouvelle afin que le club social ne devienne pas une «clique» fermée. Il faut enfin éviter de prendre sur soi toute la responsabilité des succès et des échecs et se rappeler constamment que les véritables responsables restent participant-e-s.

Mais malgré toutes ces difficultés, c'est une expérience qui mérite d'être tentée.

# AU CHIC RESTO POP

Entrevue réalisée par Pierre Simard

**M**ARIE-JEANNE THERRIEN  
A PARTICIPÉ AU TOUR-  
NAGE DU FILM DE TAHANI  
RACHED, AU CHIC  
RESTO POP. PIERRE  
SIMARD L'A RENCONTRÉE POUR QU'ELLE NOUS  
PARLE DE CE QUE CETTE EXPÉRIENCE LUI A  
APPORTÉ, AINSI QUE DE SON TRAVAIL AU RESTO  
POP ET DE SON PASSAGE AU TOUR DE LIRE.

*P. — C'est Tahani Rached qui a demandé à l'équipe du Resto pop si ça lui tentait de participer au film?*

*M. — Elle est arrivée, elle faisait un film sur le monde qui ont de la difficulté, des gens sur le Bien-être social. Elle voulait montrer au monde que même si on a de la difficulté, il y a de la place où tu peux travailler pareil, tu peux réussir, pas toujours brailler sur ton sort.*

*P. — Quand on t'a demandé de participer à un film, étais-tu énervée?*

*M. — Je comprends donc. Elle me demandait: «Ça te tenterait-tu de participer? On va filmer et toi, voudrais-tu chanter, faire ça en chanson?»*

*P. — Est-ce que c'est parce qu'elle t'avait entendue chanter et qu'elle trouvait que t'avais une belle voix?*

*M. — Non, non, non ! C'est parce que c'est vivant au Resto pop. Même s'il y avait pas eu de musique, ça aurait été pareil. Sauf qu'avec la musique, ça montrait vraiment la réalité. Tu vas dire, c'est nos chansons, c'est nos affaires, sauf que là, il y a pas de film, pas de caméra et il y a de la musique pareil. Il y a la radio qui joue. Partout où tu travailles, c'est juste les machines que t'entends, c'est juste les papiers... Je suis pas capable de vivre là-dedans. Au Resto tu vis, tu respirez,*



*t'es pas étouffée par la machinerie.*

*P. — Participer au film, ça te demandait beaucoup de répétitions, d'heures de travail?*

*M. — Au début, ils nous filmaient quand on travaillait. Après, pour faire la chanson, c'était à l'extérieur, à la fin de l'ouvrage, les fins de semaine de temps en temps.*

*P. — Est-ce que ça t'a demandé beaucoup d'ouvrage?*

*M. — Non, quand t'aimes ça, tu te fatigues pas. En dernier, tu pouvais te tanner parce que tu répètes tout le temps la même chose. Mais il faut bien que tu saches les paroles. Tu peux pas faire une chanson si tu connais pas les paroles. Moi, le pire c'est que j'en ai fait deux. J'en avais commencé une. J'ai dit à Steve, après avoir demandé leur avis à d'autres, j'ai pas le goût que le monde parte à brailler sur la pauvre petite fille qui fait pitié et qu'ils s'écoeuvent en écoutant la chanson. Moi je l'aime bien ma chanson, mais*

*me semble que ça devrait être plus vivant. C'était style «Country-western», mais c'était une chanson triste.*

*J'ai repris les paroles, la plupart mais pas toutes, parce qu'avec la musique ça faisait pas. Fallait que ça aille plus vite, il y a des mots que je pouvais pas, il a été obligé de les changer.*

*P. — Qu'est-ce qui était le plus important dans cette expérience, ton plus beau souvenir?*

*M. — C'est que Tahani avait quelque chose en dedans d'elle, elle avait même pas besoin de le dire, ça se sentait : «Ça va aller bien, fais-toi en pas, reste naturelle...» C'était calme. C'était une femme nerveuse avant le tournage du film mais pendant, elle était tellement calme que ça te rassurait. Des fois, je disais des affaires comme t'as vu à la table à un moment donné, on m'a vu et je disais: «ben, moi je m'en vais»...*

*P. — Ton plus beau souvenir, c'est de t'être sentie épaulée?*

*M. — Épaulée, parce qu'on est toutes comme frères et soeurs. En réalité, tu t'encourages mutuellement, une faisait sa chanson, on était là, l'autre faisait sa chanson, on était là.*

*P. — Il y avait une grande solidarité?*

*M. — Tout le temps. On s'est tout le temps tenu. Moi de ma part, j'ai senti ça.*

*P. — Qu'est-ce au tu as appris sur toi?*

*M. — C'est de ne pas dire que je ne suis pas capable. Je suis capable. Philippe, mon boss, me disait toujours ça: «Dis pas ça que t'es pas capable. Dis pas que tu vas essayer, dis que tu vas le faire, parce que tu veux réussir et*

que tu vas l'avoir. C'est très rare qu'une personne qui veut réussir échoue.»

*P. — Est-ce que tes enfants ont vu le film?*

M. — Oui.

*P. — Qu'est-ce qu'ils ont dit?*

M. — «Tes super bonne maman, t'es belle, t'es vraie, on t'aime, continue...» J'étais bien contente.

*P. — Comment les participants du Tour de lire voyaient ton projet?*

M. — Ils aimaient ça parce qu'ils me posaient plein de questions: si j'aimais ça, si c'était fatigant...

*P. — Ça piquait leur curiosité...*

M. — Oui, c'est normal; ils savaient qu'ils étaient pour venir au Tour de lire, ils voulaient savoir comment c'était. J'ai dit, «sur le coup c'est plus impressionnant que d'autre chose parce que t'as les gros spots et tout ça. À part de ça, tu t'habitues, c'est comme un professeur; sur le coup t'es nerveux, tu sais pas comment réagir, tu sais pas trop comment lui demander des questions. Un coup que t'es habitué au professeur, c'est correct. Là, c'est la même chose, tu t'habitues.»

*P. — Est-ce que ça te manque?*

M. — On a un grand, grand bout de chemin qu'on a fait avant qu'ils filment. C'est pas arrivé avec les caméras toute suite de même. On a vu les cameramen comme Jacques Leduc, qui venaient faire leur tour, parce que sur le coup, ils ne nous connaissaient pas; c'est toujours stressant travailler avec une personne que tu connais pas. Ça a fait comme familier, c'était du monde qu'on connaissait, ça faisait comme un bout de temps, au moins six mois si c'est pas plus, qu'on se fréquentait, qu'on se voyait de temps en temps comme ça; ils venaient au Resto faire leur tour, c'était comme des amis de longue date. C'était moins difficile.

*P. — Mais pour le Tour de lire, est-ce que ça te manque de ne plus y retourner?*

M. — Oui.

*P. — Pourquoi?*

M. — Parce que pour moi, de ma part à moi, c'était la seule place où j'me sentais bien, où je pouvais apprendre, prendre le temps d'apprendre aussi. C'est pour ça que le Tour de lire, j'étais bien là, je me sentais bien. Ils prennent le temps avec moi. C'est pas donné à tout le monde d'avoir la patience. Le Tour de lire et je suis pas mal sûre, les autres groupes comme ça, ils prennent le temps de t'écouter.

*P. — Qu'est-ce qui a été le plus dur dans les quatre dernières années, maintenant que tu t'en es sortie?*

M. — Ma plus grande peur, c'était de m'en aller du Resto pop; là je me sentais bien, acceptée, pas humiliée, repoussée de la société, je vivais. Je vis quand je suis là.

*P. — C'est une job permanente?*

M. — Oui, ma plus grande peur c'était de partir du Resto. Quand j'étais sur le Bien-être social, la première année, j'ai eu vraiment peur parce que je me perfectionnais de plus en plus, même encore aujourd'hui j'ai pas fini d'apprendre, j'ai plein de choses à apprendre encore. Je me sentais bien parce qu'ils te laissent la chance de te reprendre et d'accomplir plein d'affaires.

*P. — Penses-tu que le fait d'avoir amélioré ton écriture et ta lecture a joué dans la confiance que tu as au Resto pour ta job?*

M. — Oui, je sais lire, je sais écrire. Je suis pas capable d'aller vite, vite, vite comme un autre, mais sans ça, je serais pas capable, je lirais pas, je bafouillerais. Je suis capable de lire les mots comme du monde, avant je les lisais mal parce que c'était des mots qui se ressemblaient et tu veux tellement lire vite que tu inverses les mots, les syllabes. Le mot prend un autre sens, c'était plus difficile. Ou bien, je savais pas comment l'écrire, c'est bien plus gênant. Pour moi, ce côté-là a été moins pire parce que j'étais déjà au

Resto et les boss savaient que j'avais de la difficulté. Je savais lire, je savais écrire mais j'étais honnête, ça je suis capable, mais j'avais de la misère. Ils ont dit que c'était pas grave, qu'avec le temps j'allais m'habituer, m'améliorer. De toute façon, les premiers temps, ils avaient fait des listes de légumes, c'était déjà dactylographié. Tout ce qu'on avait à faire, c'était d'écrire les quantités, les chiffres. Fallait que tu lises par exemple pour savoir où tu t'en allais. Il y avait des mots avec lesquels j'avais plus de misère: brocoli, zucchini, panet, asperges. Je connaissais pas ça. Maintenant, je connais un fruit fait comme une étoile quand tu le coupes, c'est beau.

Ça m'a aidé, j'écris, j'écris plus vite. On me l'a fait remarquer. Je prends un peu de temps encore mais là, j'ai atteint mon rythme normal.

*P. — Tu disais dans ta chanson que t'avais réalisé plein de projets, tu disais que t'avais une job, que t'avais moins de misère à lire et écrire, que tu voyais tes enfants. Tes projets pour l'avenir, ça serait quoi?*

M. — Je participe à une chorale, je continue dans la chanson, je dis pas que je vais être une chanteuse et que je vais aller à la T.V., mais pour mon plaisir, j'aime chanter, je me fais des activités.

Et j'ai ma fille qui s'en vient au mois de juin, c'est dans pas grand temps. Peut-être qu'elle va s'en venir au mois de mai. On a un mois d'essai pour savoir si elle va continuer avec moi.

*P. — Te considères-tu comme une femme heureuse?*

M. — Oui, tout ce que je demandais au Bon Dieu, c'est d'avoir un emploi à l'année et d'avoir mes enfants avec moi un jour; et je l'ai réussi. Pour moi c'est ça, c'est pas la richesse, la richesse a pas d'importance.

# A TRAVERS DIVERSES EXPÉRIENCES...

Entrevue réalisée par Pierre Simard

**R**ICHARD CAYER PARTICIPE AUX ATELIERS DE LA CLÉ (CENTRE DE LECTURE ET D'ÉCRITURE) DEPUIS PRÈS DE DEUX ANS. IL EST ACTIF DANS PLUSIEURS GROUPES POPULAIRES DE SON QUARTIER: LA CUISINE COLLECTIVE, LES ATELIERS POPULAIRES, L'ASSOCIATION DES RÉSIDENCES ET DES RÉSIDENTS DU PLATEAU MONT-ROYAL. IL RÉPOND ICI AUX QUESTIONS DE PIERRE SIMARD SUR LES APPRENTISSAGES QU'ONT PU LUI APPORTER DIVERSES EXPÉRIENCES.

*P — Depuis combien de temps es-tu participant à la Clé ?*

R — Depuis octobre 89.

*P — Qui t'a parlé de la Clé ?*

R — J'ai trouvé ça dans un journal qui s'appelait La Criée, un petit journal de quartier. Je l'avais pris là: Centre d'écriture et de lecture. Ça, je comprenais. Je suis allé là.

On n'apprend pas à lire en une semaine mais on apprend plusieurs expressions, plusieurs affaires. On apprend à écrire aussi. C'est pas mal le fun pour moi, c'est une expérience que j'aurais pas pu avoir dans une commission scolaire, parce que dans les commissions scolaires, on est 25, 30 à la fois, puis si tu comprends pas, t'es fait.

*P — As-tu essayé d'aller dans une commission scolaire ?*

R — Oui, en 78 et 79. J'ai fait Secondaire I. Ils m'ont donné le papier pour Secondaire I, je pense.

J'savais rien, pour moi j'avais rien appris.

*P — Qu'est-ce que tu as appris de plus à la Clé durant la dernière année ?*

R — J'ai appris plus à m'exprimer, je suis moins gêné. J'en connais un peu plus et je suis capable d'écrire un peu plus. Ça ne m'a pas encore ouvert de portes mais mon horizon est meilleur qu'avant. Je peux voir mieux et comprendre mieux. Je savais pas ce que c'était, alors j'avais rien à comprendre. Quand tu sais lire et écrire, il y a toutes sortes de choses que quelqu'un qui sait pas ne peut pas voir.



En sachant lire et écrire, tu fais un peu moins profiter de toi.

*P — Cette année, on t'a demandé de participer à quelque chose d'intéressant...*

R — Oui, une pièce de théâtre. C'était la pièce de théâtre «Je t'en passe un papier».

*P — Ah! OK! Ça a été présenté à l'aréna Maurice-Richard ?*

R — Oui, le 8 septembre. C'était commandité par la Société des Postes. Ça a été filmé sur cassette.

*P — Et de quoi ça parlait, cette pièce ?*

R — De différentes situations que vivent des gens qui savent pas lire. Il y avait une scène dans un restaurant avec un homme, une femme et la serveuse, et puis là on regardait le menu mais on savait pas lire ni l'un ni l'autre et on attendait que la serveuse crie les commandes. Puis là, elle disait: «Une lasagne!», et on aimait ça d'la lasagne, alors on répétait: «Une lasagne»; mais sur le menu, on pouvait pas le lire.

*P — Ça montrait les obstacles que rencontrent dans la vie quotidienne ceux qui ont de la difficulté à lire et à écrire ?*

R — Oui, c'est ça.

*P — C'était la première fois que tu participais à une pièce de théâtre ?*

R — Ah oui! La première fois de ma vie, et puis c'était une bonne expérience; je n'étais peut-être pas très bon, mais j'ai bien aimé l'expérience.

P — *Et combien étiez-vous à jouer dans cette pièce de théâtre?*

R — Trois personnes, deux femmes et moi.

P — *Est-ce que ça a été long à préparer?*

R — Oui, je pense qu'on a eu une quinzaine de pratiques et ce n'était pas encore tout à fait au point pour présenter ça au public. On l'a fait pareil, mais on était en difficulté de lecture, alors les mots, les expressions et tout ça... Quand on vit une vie... Quand tu sais pas lire et écrire, tu as les expressions de ton groupe, de ton coin, mais tu n'es pas riche en vocabulaire, tu sais.

P — *Et qu'est-ce que tu as le plus appris là-dedans?*

R — J'ai appris... j'ai appris à me connaître un peu plus! Tu sais, des fois, on est un peu impatient, et il y a toujours des petites choses et puis tout ça. Moi je suis un gars ponctuel, mais là, j'ai appris à prendre un peu sur moi: les autres étaient toujours en retard. Au début ça me fatiguait, mais à la fin ça ne me dérangeait plus, mais...

P — *Tu as appris la patience en tout cas?*

R — Oui, oui...

P — *On t'a demandé aussi de participer au forum Une société sans barrières...*

R — On m'a demandé de faire partie du jury.

P — *Et tu as accepté?*

R — Oui, pour les affiches et les imprimés.

P — *Et qu'est-ce que ça a été, comme expérience?*

R — Ah, ça a été autre chose de pas mal extraordinaire.

P — *Qu'est-ce que tu as fait là-dedans?*

R — Nous étions trois personnes. Il y avait Johanne Pomerleau, de Candiac, Lise Labelle, de Laval.

On avait les dépliants, les affiches et les circulaires, les choses qu'ils font, les annonces, et là, il fallait choisir lesquels qui pouvaient le plus rejoindre monsieur et madame tout-le-monde, avec les mots les plus simples possible. Ce n'était pas facile. Le groupe qui a gagné, il avait encore deux mots qui n'étaient pas populaires, le mot «omission» et l'autre... c'était quoi, donc... «vigilance».

Le reste était pas mal tout clair.

P — *Il n'y avait pas seulement les mots que vous regardiez...*

R — Non, on regardait tout, l'ensemble, le dessin; on essayait de voir ce que ça voulait dire. L'ICEA avait averti qu'on lui envoie les papiers... mais nous, on n'en a jamais trouvé un sur quoi on aurait pu dire tout de suite : «c'est ça».

P — *Quel est le pire que vous avez vu?*

R — Ah, il y en avait d'Hydro-Québec, des petits caractères, des lettres collées les unes sur les autres. Ça, c'est certain que quand les gens vont voir ça dans leur boîte à malle...

P — *Ça va prendre le bord...*

R — Ça ne peut pas encourager une personne à lire. Des caractères bien trop petits et puis seulement sur un petit papier... pour moi, c'en était un des pires.

P — *Comment t'es-tu senti en tant qu'expert? Tu ne sentais pas le poids de la responsabilité écraser les épaules?*

R — Je ne m'en suis pas fait plus que ça...

P — *Tu n'avais pas peur de te tromper?*

R — Non, pour moi c'était facile. Il fallait trouver les mots les plus simples possible et aussi les images qui pouvaient rejoindre le plus de monde. Pour moi, c'était

ça. Je n'étais pas mal à l'aise ou rien, je n'avais pas de difficultés de ce côté-là. C'était clair.

P — *As-tu donné des entrevues dans des médias?*

R — Oui, il y a eu la conférence de presse au forum. Il y avait Télé-Métropole et Quatre-Saisons et on me demandait un peu les mêmes questions que celles vous me posez là. Pourquoi on avait attribué un prix à un tel et pas à un tel. J'ai aussi passé à l'émission Télé-Service.

P — *C'est étonnant le direct? Ça veut dire qu'il ne faut pas que tu fasses d'erreurs...*

R — Je ne pensais pas à ça. On m'avait prévenu qu'on allait me parler de ça, ça, ça et puis...

P — *C'était quoi les questions?*

R — Et bien... Comment ça se fait que je m'étais ramassé là, c'était un peu semblable à ce qu'on fait maintenant.

P — *Ça ne te dérange pas qu'on te pose des questions sur ta vie privée?*

R — Non, ça ne me dérange plus, ma vie privée... j'ai rien fait... J'ai fait quelque chose qui m'a nui à moi mais rien qui nuise aux autres.

P — *Et pourquoi tu fais ça, te prêter aux entrevues et répondre aux questions?*

R — Et bien, c'est pour faire connaître le problème... Moi je n'en avais pas entendu parler. Je l'avais lu dans le journal quand j'ai été m'inscrire mais ça aurait été intéressant si j'en avais entendu parler par d'autres moyens.

P — *Si tu en avais entendu parler plus tôt...?*

R — Peut-être je serais allé, probablement. Je ne savais pas du tout que ça existait, moi, les groupes populaires. C'était loin. Depuis que je me suis inscrit là, je participe à pas mal de choses.

# ... LE THÉÂTRE

Le 13 décembre 1989,  
l'Arbralette donnait un spectacle  
dans le cadre de l'Année internationale  
de l'alphabétisation. Ce spectacle,  
«L'Arbralette s'illumine», intégrait des participant-e-s,  
qui jouaient leur propre rôle en atelier,  
en compagnie d'acteurs professionnels.

Propos recueillis par Micheline Bourque  
Formatrice de l'Arbralette

**J**E ME SUIS PERMIS DE FAIRE UNE PETITE INTERVIEW AVEC DEUX DE CES BRAVES, JOSÉE DUBUC ET DANIELLE GREEN, QUI NOUS RACONTENT LEUR EXPÉRIENCE D'ACTRICES D'UN SOIR.

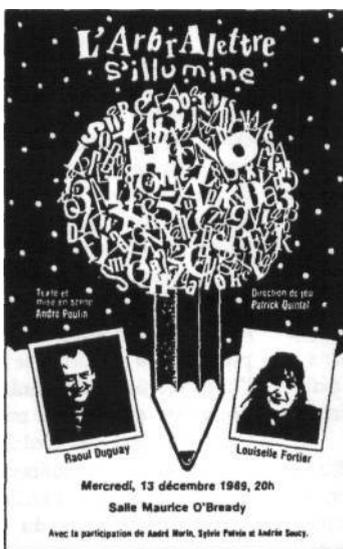
**Q:** Monter un spectacle comme «L'Arbralette s'illumine» demande évidemment des répétitions assez longues. Comment viviez-vous ces pratiques?

**Josée:** Moi, j'ai trouvé ça long mais nécessaire pour que j'aie la confiance en moi. Nécessaire aussi pour bâtir des liens avec les autres.

**Danielle:** Répéter tout le temps la même chose, c'était fatigant mais ça m'a appris la patience. Pour réussir, ça prend de la patience. Beaucoup de patience.

**Q:** Qu'avez-vous ressenti quand vous avez vu la scène de la salle Maurice-O'Bready la première fois? Comment vous sentiez-vous d'avoir à jouer devant un public de 600 personnes?

**Josée:** J'étais découragée, je trouvais que je m'étais embarquée dans un gros bateau. Je me posais toujours la même question, la même que tout le monde d'ailleurs:



«Vais-je être capable?» Je me sentais supernerveuse, mais cette sensation s'est dissipée quand ça a été à mon tour de parler.

**Danielle:** J'ai trouvé ça grand et beau, bien impressionnant. Je trouvais tout ça trop gros pour moi. Les 600 personnes, on ne les voyait pas, on ne se doutait pas combien il y en avait. J'étais nerveuse mais pas trop, comme si le trac avait disparu avec la levée du rideau. Je me trouvais bien préparée.

**Q:** Il y avait avec vous, dans le spectacle, trois acteurs professionnels. Était-ce intimidant?

**Josée:** Étonnant! J'avais l'impression de tourner un film avec des vedettes, d'être une personne importante.

**Danielle:** Le sentiment que je vivais est qu'eux savaient où se diriger. Nous, on avait l'air perdues. On avait tout à apprendre. Ils m'ont montré à contrôler ma voix.

**Q:** Vous étiez six participant-e-s de l'école à monter sur scène. De quelle façon étiez-vous perçu-e-s par les autres?

**Josée:** Avant le spectacle, ils pensaient que c'était du théâtre d'école. Après, ils m'ont félicité de mon courage, de mes efforts. J'ai senti que ça m'avait rapproché des autres participant-e-s. J'ai l'impression que ça a créé de la complicité entre nous.

**Danielle:** Les autres m'ont trouvée bien chanceuse de participer à un événement semblable. Ils ne se doutaient pas que ça pouvait apporter autant de jouer dans ce spectacle. Moi, j'en garde de très bons souvenirs. Cette expérience-là, peu de gens peuvent s'en vanter de l'avoir faite.



# LES GROUPES D'ALPHABÉTISATION POPULAIRE FRANCOPHONE DANS LA PROVINCE DE L'ONTARIO

Micheline St-Cyr, *Toronto*

## UN PEU D'HISTOIRE

**E**n Ontario, les programmes d'alphabétisation populaire francophone sont nés en décembre 1988, en même temps que le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation francophone.

C'est l'alphabétisation populaire qui s'est développée dans la province, probablement parce qu'elle correspondait davantage aux besoins du moment.

En 1985, on trouvait déjà des groupes d'alphabétisation un peu partout en Ontario. Trois d'entre eux existaient depuis environ deux ans et les autres étaient en voie de formation, grâce à la volonté du gouvernement de l'époque de financer et de favoriser l'alphabétisation. La communauté anglophone nous avait précédés de dix ans et a fait figure de pionnière dans ce domaine. Un seul groupe francophone avait vu le jour à Hawkesbury une décennie auparavant. Puis, quelques collèges, par l'entremise de professeurs sensibles

aux besoins des étudiant-e-s inscrit-e-s aux programmes de base anglophones (il n'en existait pas de francophones à l'époque), s'intéressèrent à l'alphabétisation en français. Finalement, à Ottawa, un groupe communautaire créa, en collaboration avec le Collège Algonquin, la Magie des Lettres à partir d'une philosophie basée sur l'andragogie et l'alphabétisation populaire empruntée au mouvement des groupes d'alphabétisation populaire du Québec, qui eux-mêmes s'inspiraient en l'adaptant de la philosophie du Brésilien Paolo Freire.

## ORGANISATION

Il existe maintenant 22 centres d'alphabétisation populaire en Ontario, qui s'inspirent du mouvement de l'alphabétisation populaire et prennent de plus en plus conscience de la nécessité de leur action. Plusieurs autres sont en voie de formation un peu partout dans la province.

Les programmes des centres sont adaptés à la demande et modelés sur les besoins des apprenant-e-s des régions. Chaque centre mène ainsi sa vie propre et suit un rythme bien à lui.

La création du Regroupement des groupes populaires francophones en alphabétisation, en décembre 1988, a fourni aux centres le réseau de communication nécessaire pour faire front commun face aux gouvernements et planifier leurs services avec une meilleure connaissance du milieu.

## LES COMMUNICATIONS, UN LIEN INDISPENSABLE

La province de l'Ontario est très vaste et le besoin d'échanges s'est très rapidement traduit par la création d'un journal francophone destiné aux intervenant-e-s, «La Voie minoritaire», ainsi que par la participation des centres au village électronique francophone, qui leur permet de communiquer entre eux à tout moment.

On retrouve des centres d'alphabétisation dans le nord, le sud et l'est de la province. Tous ces centres ont des programmes principalement axés sur la communauté en général. Mis sur pied, pour la plupart, par les ACFOs régionales ou les centres culturels, ils se sont incorporés et sont devenus autonomes tout en conservant des liens avec leur communauté et les organismes qui la composent.

#### LA FORMATION EN RÉGION: UNE AUTRE URGENCE

Très vite, nous avons constaté que pour développer nos ateliers et recruter des apprenant-e-s, il fallait former des animateurs et animatrices capables d'alphabétiser les personnes qui le demandaient et ce, conformément à notre philosophie.

Nous avons donc mis l'accent sur la formation, en créant une équipe de personnes-ressources ayant de l'expérience en animation, en programmation, en enseignement, en pédagogie et en psychologie. Cette équipe a élaboré de toutes pièces notre programme de formation en alphabétisation populaire, en tenant compte des principes andragogiques qui constituent la base de la formation, et en appliquant après l'avoir adaptée pour l'Ontario français la philosophie de Paolo Freire.

Grâce à une subvention du Secrétariat à l'alphabétisation du Secrétariat d'État et du programme ACO de gouvernement ontarien, nous avons publié cinq cahiers qui permettront aux centres d'alphabétisation de la province de développer leur propre équipe de formation. Ces cahiers sont disponibles dans les centres depuis le mois de mars. C'est là une façon de

nous enrichir mutuellement tout en contribuant au développement de l'ensemble des centres.

Voilà donc une base qui nous permettra de préparer du matériel réellement adapté à tous les groupes, car la participation des apprenant-e-s y demeure essentielle. À ces derniers, nous fournissons le cadre et l'armature; à eux d'y apporter les ingrédients.

Une fois le problème de la formation résolu, il reste à trouver des moyens de former et de garder nos animateurs et animatrices, pour ainsi développer sur des assises solides des programmes d'alphabétisation basés sur les besoins du milieu. Nous devons, tout en continuant de recourir au bénévolat, en rémunérer un certain nombre afin de former des noyaux stables dans les centres.

#### L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS À TORONTO

À Toronto, plusieurs possibilités s'offrent à nous. Le recrutement pour l'alphabétisation francophone s'avérant des plus difficiles, nos ateliers se développent donc à un rythme assez lent.

Nous avons identifié plusieurs groupes-cibles et différentes façons de les rejoindre. En 1987, Alpha-Toronto avait mené une étude qui nous a permis de constater deux choses:

1—QUE NOTRE POPULATION  
FRANCOPHONE ÉTAIT DISPERSÉE;

2—QU'IL N'EXISTAIT AUCUN  
MÉCANISME D'IDENTIFICATION DES  
FRANCOPHONES DANS LES DIVERSES  
INSTITUTIONS PUBLIQUES (HÔPITAUX,  
SERVICES CORRECTIONNELS, SERVICES  
SOCIAUX, ETC.)

Nous avons également constaté que nous pouvions seulement compter sur les organismes fran-

cophones pour tenter de sensibiliser les francophones de Toronto à l'alphabétisation. Il fallait donc, dans un premier temps, orienter nos efforts dans cette direction. C'est ce que nous avons fait. Et lentement, après avoir inauguré un centre bien identifié, nous avons commencé à créer des liens.

Dès la première année, nous pouvions offrir un atelier de jour et un de soir aux apprenant-e-s intéressé-e-s.

#### LA COORDINATION, UN FACTEUR ESSENTIEL POUR LE RECRUTEMENT

Le Conseil scolaire public francophone de Toronto et Alpha-Toronto ont présenté en mai 1990 une demande de subvention conjointe pour financer un projet basé sur la coordination dans le recrutement. Nous en sommes à l'heure actuelle au protocole d'entente. Si nous parvenons à établir un programme de coordination nous permettant de sensibiliser les parents, les éducateurs, les étudiant-e-s et les élèves des écoles primaires, et donc d'identifier plus facilement les personnes ayant besoin d'un recyclage en alphabétisation, nous pourrions organiser des services sur place ou partout où le besoin se fait sentir.

#### LES PERSONNES ÂGÉES

Nous offrons des ateliers d'alphabétisation au Centre des Pionniers depuis deux ans. Nous nous efforçons de former un noyau éventuellement capable d'animer en permanence des ateliers d'alphabétisation populaire à l'intérieur du Centre. Les personnes âgées manifestent une certaine méfiance, en particulier celles qui sont analphabètes complètes. Nous pensons

que la formation d'une équipe d'animation qui connaît bien les gens et en qui ces derniers ont pleinement confiance s'avérera très fructueuse.

#### «GRAFFITI», UN CENTRE POUR LES JEUNES DE LA RUE

En avril, nous ouvrons un nouveau centre à Toronto, destiné aux jeunes de la rue, que nous avons baptisé «Graffiti». Ce projet a été mis sur pied grâce à la collaboration de Beat the Street, un programme bien connu du Frontier Collège.

Une équipe s'occupe de l'organisation de ce nouveau centre, sous la coordination conjointe de Beat the Street et d'Alpha-Toronto. Nous profitons de l'expérience de Beat the Street en matière de recrutement et nous assumons la responsabilité du programme d'alphabétisation en français. Nous animons aussi un autre projet, appelé Sensibilisation et Services, pour le Centre Alpha-Toronto.

#### LES SERVICES POUR PERSONNES ANALPHABÈTES

Il s'agit d'une autre forme de coordination avec les services sociaux, ceux de la Main-d'Oeuvre, les services communautaires, les organismes de toutes sortes ainsi que les bénévoles experts en différents domaines.

Nous sommes à mettre sur pied des services de lecteurs, de guides dans la ville et d'assistance pour remplir les formulaires compliqués; bref, nous nous efforçons d'offrir, en fonction de la demande, un service correspondant aux besoins immédiats des personnes qui nous seront référées par

les différents organismes et institutions.

Nous tiendrons également un service de prêt pour les livres en français. Nous favoriserons ainsi la création d'équipes de bénévoles qui, parce que plus présentes dans nos centres, nous aideront à y amener la population.

#### LES GROUPES ETHNIQUES DE LANGUE FRANÇAISE: UNE RÉALITÉ

Nous rencontrons aussi une demande grandissante de la part de personnes de groupes ethniques qui viennent frapper à notre porte à la recherche d'un programme d'alphabétisation en français. Nous animons en ce moment un atelier de débutants composé de personnes venant du Zaïre, de Somalie et d'Haïti. Ces débutants, qui en plus de ne savoir ni lire ni écrire, ont besoin d'apprendre à vivre en ce pays, sont surtout des femmes, généralement très pauvres. Elles n'ont pas les moyens de payer des services de garde, et il n'existe aucune garderie franco-phonie subventionnée. Ces per-

CETTE ÉQUIPE A ÉLABORÉ DE  
TOUTES PIÈCES NOTRE  
PROGRAMME DE FORMATION  
EN ALPHABÉTISATION  
POPULAIRE, EN TENANT  
COMPTE DES PRINCIPES  
ANDRAGOGIQUES QUI CONS-  
TITUENT LA BASE DE LA  
FORMATION, ET EN  
APPLIQUANT APRÈS L'AVOIR  
ADAPTÉE POUR L'ONTARIO  
FRANÇAIS LA PHILOSOPHIE  
DE PAOLO FREIRE.

sonnes ont besoin de s'alphabétiser pour pouvoir trouver du travail; plusieurs d'entre elles sont menacées d'expulsion dans des pays en guerre où règne la famine.

Il y a là une urgence à laquelle il faut répondre; nous ne pouvons ignorer l'existence de ces femmes, de ces familles, de ces enfants. Nous devons créer pour eux des services de garderie gratuits, reliés s'il le faut à nos centres d'alphabétisation.

#### L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE, UN PROJET DE SOCIÉTÉ POUR L'ONTARIO FRANÇAIS

Les 1er, 2 et 3 mars se donnait à l'Université d'Ottawa une conférence intitulée «Alpha-Partage» et qui est d'ailleurs devenue une tradition en Ontario français. Cette conférence s'adressait à tous et toutes les intervenant-e-s en alphabétisation de la province. Elle avait pour thème cette année: «Ensemble, préparons l'avenir». Nous y avons fait le bilan des années passées et avons envisagé collectivement le travail à accomplir dans les années à venir.

#### L'ALPHABÉTISATION UN OUTIL DE POUVOIR

Les francophones de l'Ontario ont bien conscience des nombreuses difficultés qui les attendent, mais ni le dynamisme ni l'esprit d'invention ne leur font défaut. Ils sont prêts à faire de l'alphabétisation populaire un véritable projet de société pour les dix prochaines années afin que tous et toutes puissent bénéficier des mêmes chances dans la vie et retrouver la parole et la place qui leur revient dans la province la plus fortunée du pays,

# L'ALPHABÉTISATION VUE PAR LES MILIEUX POPULAIRES ET OUVRIERS:

revue mondiale de  
l'alphabétisation non  
gouvernementale, dans le cadre d'une  
rencontre du Conseil international  
de l'alphabétisation, tenue à  
Windhoek, en Namibie,  
du 14 au 21 octobre 1990

[ SYNTHÈSES EUROPÉENNE ET LATINO-AMÉRICAIN ]



## LA SITUATION GÉOPOLITIQUE ACTUELLE DE L'EUROPE

**D**ans une certaine mesure, on retrouve en Europe, à une échelle réduite, les mêmes problèmes et disparités que sur l'ensemble de la planète.

Mentionnons tout d'abord les différences entre pays de l'Est et pays de l'Ouest. Pour illustrer l'impact que les profondes mutations politiques survenues à l'Est ont pu avoir sur l'alphabétisation, nous citerons un collègue russe qui répondait ainsi à une question sur la situation dans son pays : «Avant les deux dernières années, il n'y avait pas d'analphabètes en URSS; aujourd'hui il y en a des millions.» Nos collègues de l'(ancienne) Europe de l'Est se retrouvent donc maintenant avec un lourd fardeau sur les épaules. Mais les problèmes à l'Est pourraient rapidement s'étendre à l'Ouest en cas de vague d'immigration. Ainsi, en plus d'appuyer leurs collègues ou de leur envoyer du matériel (ce qui sera difficile à cause des barrières linguistiques), les formatrices et formateurs de l'Ouest pourraient avoir du pain sur la planche dans leurs propres pays.

Il existe aussi des différences entre le Nord et le Sud. De nombreux pays du Sud de l'Europe (le Portugal, l'Espagne, la Grèce et les États balkaniques) se relèvent encore de dictatures, alors que les pays nordiques ont une longue tradition démocratique (mais capitaliste). Les systèmes d'éducation du Nord de l'Europe diffèrent sensiblement de ceux du Sud; quant à la situation économique dans le Sud, elle semble beaucoup moins florissante que celle du Nord.



La dissolution des frontières entre les 12 pays membres du Marché commun, à la fin de 1992, va probablement entraîner une nouvelle vague d'immigration, cette fois du Sud vers le Nord. Mais d'autres mouvements de population pourraient aussi survenir, par exemple au sein des pays du Nord: les salaires en Angleterre étant généralement très inférieurs à ceux de la Hollande, pourquoi un Anglais (ou une Anglaise) n'irait-il pas travailler en Hollande puisque de toute façon, il ne sera qu'à quelques heures de route de sa famille?

Par ailleurs, il existe aussi des différences à l'intérieur de la région Nord-Ouest. Certains États préfèrent nier, du moins officiellement, l'existence de l'analphabétisme chez eux, surtout parce qu'ils craignent qu'en reconnaissant publiquement le problème, on ne blâme leur système scolaire dont ils sont si fiers. C'est pourquoi il nous est difficile de nous entretenir de nos expériences respectives et de définir des approches communes pour combattre l'analphabétisme.

En outre, ces disparités entre l'Est et l'Ouest et le Sud et le Nord reflètent dans la plupart des cas

une division entre — en termes relatifs européens — les pauvres et les riches. Les pays de l'Est sont au bord de la faillite, les pays du Sud affrontent souvent des difficultés majeures, et les nations du Nord-Ouest sont les plus riches d'Europe et du monde. Seront-elles prêtes, dans un proche avenir, à payer pour les problèmes des autres?

## L'ANALPHABÉTISME EN EUROPE

Ces différences entre les régions de l'Europe se répercutent sur la nature même de l'analphabétisme. Dans l'Est et le Sud, l'analphabétisme est un problème de masse alors que dans le Nord et l'Ouest, il s'agit plutôt d'un problème individuel.

En Europe de l'Est, il existe certainement des régions et des villages relativement isolés où les gens n'ont aucune raison d'avoir honte d'être analphabètes et où, comme l'écrit n'y joue pas un rôle important, le fait d'avoir de la difficulté à lire et écrire ne nuit pas à la vie de tous les jours.

Cette observation ne cherche pas à minimiser l'importance de l'alphabétisation: si ces pays veulent vraiment se démocratiser et améliorer leurs conditions économiques, toutes leurs citoyennes et tous leurs citoyens devront s'alphabétiser.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, en Europe du Nord-Ouest, le problème de l'analphabétisme est plutôt individuel. Mais il reste que les États en portent la responsabilité.

Dans la mesure où il s'agit généralement de pays densément peuplés et par le fait même, dotés d'un contrôle social considérable, la circulation de l'information y est intense et l'accessibilité de cette

information devient cruciale pour survivre et pour assurer la participation active des citoyennes et citoyens.

L'analphabétisme demeure un sérieux problème social et économique partout en Europe, même dans le Nord-Ouest où il est moins répandu et présente d'autres caractéristiques.

Puisque nous manquons d'informations sur l'envergure et l'état réels de l'analphabétisme en Europe de l'Est, nous nous limiterons au Nord-Ouest et, dans une moindre mesure, au Sud.

Il existe certaines divergences sur la définition du concept «d'analphabétisme fonctionnel». Certains considèrent comme analphabète fonctionnel quiconque ne peut utiliser un ordinateur ou remplir son rapport d'impôt. Selon cette définition, plus de 90% de la population européenne (y compris l'apex de ces lignes) entrerait dans cette catégorie.

Si comme l'UNESCO, nous préférons définir l'analphabétisme fonctionnel à partir d'une série d'habiletés de base en lecture et écriture, choisies évidemment en fonction du contexte social réel, le taux d'analphabétisme dans les pays du Nord-Ouest de l'Europe va se situer entre 5 et 10% de la population adulte.

Les personnes analphabètes ne forment pas un groupe homogène, étant donné qu'elles ne vivent pas les mêmes problèmes. Aux Pays-Bas, en attendant d'avoir de meilleures données, nous avons identifié les catégories suivantes d'analphabètes :

a. les *analphabètes «purs»* [*«real» illiterates*], *c'est-à-dire des adultes qui n'ont pratiquement aucune habileté en lecture et écriture;*

*par exemple, ils n'auront jamais fréquenté l'école;*

b. *Les analphabètes de retour [semi-literates] qui ont oublié ou n'ont pratiquement pas utilisé les habiletés acquises dans le passé;*

c. *Les analphabètes partiels [partial-literates]. Ce groupe comprend entre autres les personnes qui lisent mais éprouvent d'importantes difficultés à écrire, celles qui ont complètement oublié les règles d'orthographe et enfin celles qui peuvent lire et écrire dans la langue de leur pays d'origine mais qui ne peuvent le faire dans la langue de leur pays d'adoption.*

À son tour, la distinction «autochtone»-«immigrant-e» vient recouper ces catégories de personnes analphabètes.

Dans presque tous les pays européens, même les plus modestes, il existe des divisions régionales liées à l'existence de langues maternelles différentes (langues et dialectes). L'Espagne en est un exemple frappant: de nombreuses régions autonomes ont deux langues officielles—l'espagnol et une langue régionale. En Catalogne, de nombreux «autochtones» ne parlent même pas espagnol.

Cette différence entre «autochtones» et «immigrant-e-s» est encore plus prononcée dans le cas des immigrant-e-s venus (eux-mêmes, leurs parents ou leurs grands-parents) de régions du monde de langues, de cultures et de religions très différentes.

Une personne originaire des Pays-Bas aura certainement plus de facilité à apprendre à lire et écrire le néerlandais qu'une personne élevée dans une région montagnaise du Maroc où l'on parle le berbère (une langue non écrite).

## L'ENVERGURE DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION

C'est au début des années 1970 qu'on a commencé à reconnaître l'existence de certains types d'analphabétisme en Europe. La Grande-Bretagne a été un des premiers pays à admettre le problème, probablement à cause de son importante population immigrante.

Dès ses débuts, le «mouvement» de lutte contre l'analphabétisme a organisé des cours d'alphabétisation pour les adultes. On croyait que l'analphabétisme, à tout le moins chez les «autochtones», était simplement le produit de défaillances passagères du système scolaire (comme par exemple après la Deuxième Guerre mondiale). On était convaincu que le système scolaire était trop efficace pour produire de nouveaux analphabètes.

Avec le temps, on s'est rendu compte que le système scolaire formel produisait effectivement des analphabètes (potentiels) ou, si l'on préfère, des personnes ayant de la difficulté à lire et écrire.

Mais c'est uniquement chez les formatrices et formateurs d'adultes qu'on a pris conscience de cette réalité; les enseignant-e-s et les décideur-e-s publics l'ignorent toujours. Et encore aujourd'hui, dans la plupart des pays européens, ce sont généralement des volontaires, à «l'extérieur» des réseaux institutionnels, qui pratiquent l'alphabétisation.

Les activités de l'Année internationale de l'alphabétisation ont permis, du moins dans certains pays, de sensibiliser quelque peu enseignant-e-s et décideur-e-s. Aux Pays-Bas, par exemple, le comité organisateur national de l'AIA

prépare actuellement des propositions de mesures à prendre afin d'améliorer la qualité de l'instruction primaire et professionnelle de courte durée sur le plan de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Certaines publications européennes proposent l'amélioration des programmes préscolaires et des mesures d'appui aux parents, et nombre d'entre elles reconnaissent le rôle important que pourraient jouer les bibliothèques publiques dans ces programmes. Nous croyons qu'il s'agit là d'une question essentielle. L'absence d'un contexte propice à la lecture chez les personnes analphabètes est pour une bonne part responsable de leurs «oublis» (et du ridicule associé à l'illettrisme par les personnes alphabétisées); on ne retrouve pas de journaux chez eux, leurs parents ne lisent jamais, etc.

#### L'ORGANISATION DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION

Mais pour le moment, la lutte contre l'analphabétisme se mènera et devra se mener dans le cadre de l'éducation des adultes.

On prend progressivement conscience qu'il ne faut pas isoler l'alphabétisation des autres activités d'éducation des adultes et ce, pour plusieurs raisons:

Premièrement, étant donné qu'il existe plusieurs types d'analphabétisme en Europe, l'alphabétisation doit comprendre l'acquisition d'habiletés et de contenus diversifiés. Deuxièmement, puisqu'en Europe, l'obtention d'un emploi constitue une préoccupation majeure chez les adultes (travail dans l'industrie, dans le secteur public, etc.), il est essentiel d'offrir des contenus liés au travail pour

motiver les apprenant-e-s. Et finalement, pour des raisons de motivation et de démocratie, il ne faut pas isoler les analphabètes purs et de retour des autres apprenant-e-s.

Voilà quelques raisons qui expliquent pourquoi, depuis quelques années, on a choisi aux Pays-Bas d'offrir les cours d'alphabétisation dans les Instituts d'éducation de base [Basic Education Institutes for Adults]. Dans le même sens, l'organisme chargé de la production de matériel d'alphabétisation en Grande-Bretagne s'appelle Adult Literacy and Basic Skills Unit (ALBSU) [Unité d'alphabétisation et d'habiletés de base des adultes].

Mais une fois intégrée au réseau officiel d'éducation des adultes, l'alphabétisation devient une composante d'un système formel d'éducation. C'est du moins ce qui est arrivé aux Pays-Bas.

Or, faire partie d'un système institutionnel signifie souvent :

- que le cours doit être sanctionné par l'attribution d'un certificat;
- que les professeur-e-s sont des professionnel-le-s et non des volontaires;
- qu'il faut que l'enseignement soit plus structuré, divisé en modules et même informatisé.

Chacune de ces transformations de l'alphabétisation, seule ou combinée aux autres, ne mène pas nécessairement à une éducation formelle mais néanmoins, le risque demeure.

Si l'on veut vraiment formaliser le système, il faut tenir compte d'un fait important: l'adulte n'acceptera pas facilement d'être traité comme un objet et non comme un sujet ayant une expérience.

En ce sens, bien que nous n'hésitions pas à encourager une

plus grande structuration de l'éducation de base des adultes et des cours d'alphabétisation, nous croyons qu'il faut agir avec prudence.

Pratiquer des approches informelles dans un contexte formalisé semble aussi contradictoire qu'être libre dans l'État. Pourtant, nous croyons que les deux sont «possibles» si...

Si... l'apprenant-e adulte est au centre du contenu et des objectifs du programme. C'est-à-dire qu'en éducation de base, il faut que les éventuels objectifs soient multiples, mais clairs. Aux Pays-Bas, nous pensons qu'il est possible de choisir entre deux domaines d'apprentissage principaux: des objectifs visant un accroissement des compétences sociales et d'autres liés aux compétences professionnelles. Quant au contenu, les objectifs ne doivent pas se limiter à l'apprentissage d'habiletés en lecture et écriture. Il faut au moins reconnaître que le contenu est toujours présent dans la lecture et l'écriture et que l'adulte devrait avoir son mot à dire dans le choix des contenus.

En plus de la «langue» (qu'elle soit maternelle ou seconde), le calcul est un domaine important. Les adultes ayant de la difficulté à lire et écrire ont très souvent de la difficulté à compter. En outre, aux Pays-Bas, nous trouvons positif que le Parlement ait accepté d'inclure l'apprentissage de l'anglais (en tant que langue seconde) au programme d'éducation de base des adultes.

*Jande Vries  
Secrétaire honorifique,  
Bureau européen d'éducation des adultes  
(Traduit de l'anglais par Raymond Robitaille)*

LA SITUATION DE  
L'ALPHABÉTISATION EN  
AMÉRIQUE LATINE

**S**elon les statistiques officielles, il y aurait 43,6 millions de personnes analphabètes en Amérique latine et dans les Caraïbes. Le taux d'analphabétisme varie de 0,7% à la Barbade à 87,6% en Haïti. En 1985, 19,2% des femmes et 15,3% des hommes de 15 ans et plus étaient analphabètes. Ils se concentraient à la campagne et dans les quartiers pauvres des grandes villes. Le taux d'analphabétisme était le plus élevé chez les 30 millions d'Autochtones qui vivent une situation critique de stagnation et de misère.

Dans les conditions actuelles, même en faisant de notre mieux, on comptera encore 38,4 millions de personnes analphabètes en l'an 2000, c'est-à-dire 10,4% de la population de 15 ans et plus.

L'analphabétisme fonctionnel représente la grande inconnue. Théoriquement, pour chaque personne analphabète complète, on compterait trois analphabètes fonctionnels. Ceci vaut pour tous les groupes d'âge. Actuellement, entre 20 et 30% des enfants ne vont pas à l'école et le taux d'abandon du primaire est de 60%.

Il n'existe aucune recherche régionale sur l'analphabétisme fonctionnel, mais grâce à l'aide de l'UNESCO-OREALC (Bureau régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes), on a finalement pu entamer une étude de ce genre cette année (1990).



L'ALPHABÉTISATION VUE  
PAR LES MILIEUX POPULAIRES  
LATINO-AMÉRICAINS

Malgré la pauvreté généralisée et l'absence de véritable démocratie, les organismes populaires et les organisations non gouvernementales (ONG) ont entrepris des efforts dans le domaine de l'alphabétisation. On ne peut toujours pas dire que l'alphabétisation soit considérée par tout le monde comme une vraie composante des mouvements populaires et sociaux. Toutefois, nous avançons dans cette direction et malgré nos contradictions, nos échecs et nos limites, nous développons une nouvelle façon de percevoir, de penser et de pratiquer l'alphabétisation dans le cadre de l'éducation populaire promue et animée par le CEEAL (Conseil d'éducation des adultes pour l'Amérique latine).

Nous vous présentons des points de vue de la base sur les deux questions suivantes : l'alphabétisation populaire dans le cadre des pratiques larges d'éducation populaire, et les perspectives d'alphabétisation populaire.

L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE  
DANS LE CADRE DES PRATIQUES  
LARGES D'ÉDUCATION POPULAIRE

Nous allons aborder les domaines d'éducation populaire suivants : les droits de la personne, le développement local, la revalorisation de la culture et de la communication, et l'organisation.

• LES DROITS DE LA PERSONNE

La base a une vision très simple et très claire des droits de la personne. Voici par exemple comment les définissent les organismes populaires au Guatemala et au Salvador :

0 «Le respect de notre intégrité physique et morale et la liberté d'exprimer ce que nous pensons.»

0 «La liberté qu'une personne - ou un groupe - ressent et vit lorsqu'on lui reconnaît ses droits.»

0 «La liberté d'expression et d'action des individus, groupes et communautés respectueux des autres.»

Dans ces pays, les masses populaires estiment que l'on viole fréquemment leurs droits :

0 Abus de pouvoir par les groupes dominants et les gouvernements.

0 Non-respect de la vie humaine.

0 Non-respect des langues autochtones.

Sabas Mendoza, un paysan du Honduras, affirme «qu'avec l'alphabétisation, nous nous battons pour les droits de la personne parce que nous voulons de la nourriture, des services de santé, du travail, des terres productives, des maisons, la liberté de penser, le respect de nos vies, le respect de nos cultures.»

D'après Oscar Mejía, le

secrétaire général de la Central de Trabajadores del Campo (CNTQ [Centrale hondurienne des ouvriers agricoles], «l'alphabétisation n'est pas un outil magique de défense des droits de la personne. Mais grâce aux réseaux de communication populaires, les paysan-ne-s peuvent découvrir leurs droits en tant que citoyen-ne-s. Au Honduras, nous nous sommes rendu compte qu'on nous a nié pendant longtemps notre droit d'apprendre à lire et écrire. C'est pourquoi l'éducation ne peut se faire en marge des luttes sociales et des mouvements sociaux...»

Dans les réseaux nationaux d'alphabétisation populaire, les organismes non gouvernementaux cherchent à intégrer les droits de la personne à la démarche d'alphabétisation populaire. Lors d'une rencontre régionale, ils ont identifié plusieurs façons de procéder :

0 inclure des thèmes concernant la vie quotidienne;

0 respecter les thèmes choisis par les animatrices et animateurs et les participant-e-s;

0 créer les conditions propices pour permettre aux animatrices et animateurs ainsi qu'aux participant-e-s de devenir des créatrices et des créateurs de culture et d'histoire;

0 mettre en pratique dans leur vie et leur travail les principes des droits de la personne;

0 travailler dans la langue nationale commune et les langues autochtones;

0 respecter la culture des participant-e-s.

• LE DÉVELOPPEMENT LOCAL

Chaque communauté a sa propre histoire. En se réappropriant son histoire, la communauté de

Tinaja de Negrete, un hameau au Mexique, s'est rendu compte que «les femmes paysannes ont un potentiel productif énorme; elles désirent participer activement au développement intégral de leur hameau; et l'alphabétisation est un outil important au service d'un tel développement.»

En février 1990, 25 responsables de communautés paysannes du comté de San Pablo Tacachico, au Salvador, ont décidé d'organiser un atelier afin «d'analyser les problèmes de nos communautés et de définir le rôle de l'alphabétisation». Ils ont identifié leurs problèmes les plus aigus. Même si l'alphabétisation et les autres activités d'éducation populaire ne faisaient pas partie de leurs priorités d'action, ils ont conclu qu'elles constituaient des outils indispensables pour réaliser ces priorités.

Ils ont décidé de mettre sur pied un projet de construction de «maison communautaire à usage multiple» qui servirait :

0 d'entrepôt pour les intrants agricoles et les médicaments;

0 de lieu de rencontre pour les dirigeant-e-s, les jeunes et les femmes;

0 de bibliothèque populaire pour tous les groupes d'âge;

0 de lieu de loisirs;

0 de lieu pour les ateliers de formation en agriculture;

0 de lieu pour les activités d'alphabétisation et autres activités que les membres de la communauté définiront en fonction de leurs conditions de vie, et ce, dans un contexte de guerre, de pauvreté mais avec l'espoir d'une paix dans le pays.

Jusqu'à présent, ils ont reçu le soutien de l'Université Albert Einstein du Salvador, du Programme d'éducation de base de

l'Archevêque de San Salvador, du «Club Altrusas», du PNUD [Programme des Nations Unies pour le développement], et de l'UNESCO. Une histoire du développement local, non pas imposée par le gouvernement, mais plutôt telle que vue par les communautés elles-mêmes, est en train de s'écrire. Dans la situation de guerre qui règne au Salvador, l'alphabétisation ne constitue qu'une des composantes d'un projet global de développement local.

On peut tirer deux enseignements majeurs à partir d'autres expériences populaires de développement local en Amérique latine :

0 l'alphabétisation peut devenir un outil pour combattre la pauvreté et poursuivre le développement intégral des communautés locales dans une perspective de transformation de la société au profit des secteurs populaires;

0 si la population voit dans l'alphabétisation un outil pour exprimer ses revendications, ses espoirs et ses rêves, celle-ci peut apparaître comme une réponse à des besoins plus larges que celui de simplement savoir lire et écrire.

• LA REVALORISATION DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

Un nombre croissant d'organismes populaires et d'ONG réalisent un travail de revalorisation de la culture et de la communication.

Nous avons créé pour notre Livre itinérant latino-américain deux personnages populaires, Marcos et Marina, qui vont nous initier au monde merveilleux de la culture et de la communication latino-américaines. Écoutons-les.

*MARCOS: Et ce sont les gens qui ont écrit ces poèmes, chansons, con*

tes et témoignages?

MARINA : Bien sûr. Le peuple crée constamment la culture.

MARCOS : Je croyais que seuls les artistes, les écrivain-e-s, les peintres, etc., faisaient de la culture et que les gens ordinaires ne faisaient que du folklore.

MARINA : Écoute. La culture est un ensemble de symboles et de représentations issus de la pratique sociale, des sentiments, de la vie, de la pensée et de l'action des êtres humains.

MARCOS : Tout est donc culturel.

MARINA : Bien sûr. On retrouve beaucoup de choses et une variété d'expressions dans la culture. Les traditions, la littérature orale, la musique, le théâtre, la danse, tout ce qui fait partie de la mémoire collective est de la culture. La culture comprend aussi les productions des médias, des écoles, des religions et même celles de la vie quotidienne...

MARCOS : Mais quel rapport existe-t-il entre la culture et l'alphabétisation? J'imagine que la culture est une sorte de divertissement pour les participant-e-s parce que nous ne voulons pas que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture soit une démarche ennuyante et rigide.

MARINA : Je ne suis pas d'accord, Marcos. L'alphabétisation n'est pas un processus mécanique d'acquisition de la lecture et de l'écriture. C'est avant tout une expérience culturelle parce qu'en tant que processus, l'alphabétisation s'intéresse à la façon dont les êtres humains façonnent, connaissent et expriment leur réalité.

MARCOS : Je ne te suis pas.

MARINA : L'alphabétisation ne peut être isolée du contexte historique dans lequel elle se fait. En d'autres mots, on ne peut séparer

l'alphabétisation de la réalité sociale.

MARCOS : Je vois. On ne peut séparer l'alphabétisation des besoins des gens.

MARINA : Pas seulement de leurs besoins, mais aussi de leur culture. L'alphabétisation doit aussi tenir compte des formes d'organisation, de l'organisation sociale de la production et des processus d'éducation populaire déjà existants. Alors, nous devons comprendre qu'il ne faut pas pratiquer l'alphabétisation comme si l'on suivait une recette...

MARCOS : Que veux-tu dire?

MARINA : Je veux dire que l'alphabétisation est un travail d'édifi-



cation en vue de quelque chose de plus. C'est le droit des gens de créer leur propre parole et de l'exprimer. C'est la construction de la participation populaire en vue de la transformation de la réalité, et de la création collective d'une vision critique...

MARCOS : C'est vrai. L'alphabétisation ne doit pas servir à imposer une propagande politique mais plutôt contribuer à développer la capacité de réfléchir et d'avancer par soi-même.

MARINA : Et c'est ici qu'entre en jeu la communication. L'alphabétisation exige la création d'un dialogue avec les autres, le partage et

l'apprentissage dans la solidarité. L'alphabétisation signifie une communication horizontale.

MARCOS : La langue joue un rôle important dans ce processus. Je crois qu'il s'agit d'apprendre à lire en se basant sur ce que nous disons et entendons tous les jours.

MARINA : Tu as raison. Nous faisons partie de sociétés nationales avec une langue commune mais qui possèdent aussi des langages spécifiques. C'est pour quoi nous n'arrivons pas toujours à nous comprendre. Par exemple, le monde « ordinaire » ne comprend pas le monde « cultivé » et vice-versa.

MARCOS : Tu as mentionné la mémoire historique. Que voulais-tu dire?

MARINA : Nous devons apprendre par l'étude de notre histoire, de nos vies, de nos expériences et de notre culture. Si nous valorisons notre passé, nos pratiques organisationnelles quotidiennes, nos pensées et nos valeurs, nous serons en mesure de construire l'avenir.

MARCOS : Ça me rappelle un dicton populaire africain : « Une personne âgée qui meurt, c'est comme une bibliothèque qui brûle. »

MARINA : Pas seulement les personnes âgées. Parfois, nous ne nous préoccupons pas de notre mémoire collective, de la mémoire de notre communauté, de notre pays, de notre région...

MARCOS : C'est vrai.

MARINA : L'intégralité est une autre chose importante. N'oublions pas que nous sommes—comme l'ont sibi endit des pêcheurs colombiens—des êtres « sentipensants », c'est-à-dire que nous sentons en même temps que nous pensons.

MARCOS : Nous ne sommes pas uniquement des êtres rationnels... Personne n'est seulement cela...

MARINA : Et les gens ordinaires

*ledisentetlerépètentconstamment...  
Le processus éducatif doit en tenir  
compte...*

*MARCOS: On l'oublie souvent...  
Etonnante aussi que la connaissance  
est fondamentalement une production  
collective.*

*MARINA: Personne ne sait tout,  
personne n'ignore tout et par la soli-  
darité, nous pouvons apprendre les  
uns des autres. Les participant-e-s  
sont des personnes avec une histoire,  
une vie, des êtres sentipensants tout à  
fait en mesure de contribuer à leur  
processus d'apprentissage et à celui  
des autres.*

*MARCOS: C'est bon de se le  
rappeler, en particulier si l'on tra-  
vaille avec des adultes.*

*MARINA: Et aussi avec les en-  
fants. Cela permet à nos gens de voir  
les choses d'une autre façon, de se  
rappeler qu'il y a certainement parmi  
nous des sages, des poètes, des phi-  
losophes, des guérisseurs...*

*MARCOS: Mais sans les idéaliser,  
n'est-ce pas?*

*MARINA: Oui. C'est pour quoi il  
nous faut comprendre que la sagesse  
populaire a aussi ses défauts, parce  
que la culture populaire a aussi ses  
contradictions. Il s'agit de trouver  
comment l'humaniser et l'enrichir.*

*MARCOS: J'ai bien aimé notre  
conversation.*

*MARINA: Moi aussi. Je vou-  
drais juste ajouter que ce que nous  
avons dit au sujet de l'alphabétisation  
vaut pour toutes les activités huma-  
ines.*

*MARCOS: C'est vrai. Il me sem-  
ble que la culture est présente dans  
toutes les activités humaines. C'est  
pourquoi l'alphabétisation est une  
pratique culturelle et un appui à d'au-  
tres pratiques culturelles. Et à l'inverse,  
ces dernières sont aussi un appui à  
l'alphabétisation.*

Le dialogue entre Marina et  
Marcos nous rappelle qu'en 1992,

notre continent va célébrer cinq  
siècles de violence culturelle contre  
les cultures amérindiennes dont  
certains ont atteint des degrés  
avancés de développement.

Dans chacune de leurs socié-  
tés, les populations indigènes des  
Amériques vivent marginalisées et  
dans une pauvreté extrême. La  
recherche d'une véritable  
démocratie en Amérique latine doit  
comprendre une revalorisation de  
nos cultures autochtones.

Malgré ses contradictions, ses  
échecs et ses limites, la société civi-  
le en particulier fait des efforts en  
ce sens. (...)



LES PERSPECTIVES  
D'ALPHABÉTISATION  
POPULAIRE DES PERSONNES  
ET LES ORGANISATIONS À LA BASE

Dans de nombreux pays  
latino-américains, les groupes  
populaires ont une vision très riche  
des rapports entre alphabétisation  
et organisation.

GUATEMALA: «... Grâce à  
l'alphabétisation, la population a  
pris conscience qu'elle ne peut  
identifier ses problèmes, respecter  
sa propre culture et agir collective-  
ment pour changer et transformer

sa réalité sans être organisée.» (...)

CHILI: «... L'important en  
alphabétisation, c'est de conquérir  
notre éducation; c'est la bonne  
manière de construire le change-  
ment que nous espérons car il nous  
sera plus facile de nous libérer si  
nous sommes éduqués.» (...)

GUATEMALA: «L'alphabéti-  
sation va nous aider à surmonter  
les nombreux problèmes de notre  
communauté. Heureusement que  
nous pouvons nous alphabétiser  
tout en répondant à d'autres be-  
soins.» (...)

PÉROU: «L'alphabétisation se  
doit de respecter les cultures amé-  
rindiennes. Mais le respect ne suf-  
fit pas. Il nous faut des ressources  
pour pratiquer l'alphabétisation  
dans la dignité et la démocratie  
culturelle.» (...)

Comme on peut le voir, des  
voix fortes et sages surgissent de la  
base. En tant que formatrices et  
formateurs populaires, en tant que  
membres actifs du CEAAL, nous  
nous engageons à relever le défi de  
travailler de pair avec ces actrices  
et acteurs sociaux afin de dévelop-  
per les stratégies principales et  
secondaires de l'éducation popu-  
laire dans les années 90. Ce fai-  
sant, notre mouvement réfléchit  
de façon critique sur la situation et  
les changements dans le monde et  
leurs effets sur notre région. Notre  
option est très claire: malgré nos  
conflits et nos contradictions, nous  
sommes tous et toutes d'accord  
pour faire de l'éducation popu-  
laire un projet stratégique en vue  
de la conquête d'une véritable  
démocratie chez nous.

César Picon  
Coordonnateur du réseau d'alphabétisation  
Conseil d'éducation des adultes pour  
l'Amérique latine (CEAAL)  
(Traduit de l'anglais par Raymond Robitaille)

• **J'AI PROUVÉ QUE JE SUIS CAPABLE** » vidéo sur des expériences d'apprentissage adultes en alphabétisation.

Ce document de 25 minutes a été produit par le Comité d'éducation aux adultes de la Petite Bourgogne/St-Henri et réalisé par André Variasse en 1990. La production présente trois Actions :  
 • L'angoisse de Mariette devant les étiquettes à la pharmacie.  
 • La colère d'Odette qui a du mal à trouver un emploi de soudeuse.  
 • La fierté blessée de Richard...

*Cette production est distribuée par le Vidéographe (514) 521 2116, mais peut être empruntée OUCDEACF. (514) 844-3674*

"AU CHIC RESTO POP", le film

Annie Vidal circule en pleine vente de trottoir», rue Ontario, à Montréal, pour nous inviter à écouter l'histoire des « naufragés du rive ». Une histoire qui n'a rien de moyenâgeux, rien d'inventé, puisqu'il s'agit de la vie actuelle et bien réelle de gens qui habitent le quartier Hochelaga-Maisonneuve. Le récit est simple, vrai, ponctué par les rires et les chansons de ses vedettes, des employés du Resto Pop:



Annie, l'âme du Resto Pop qui, avec d'autres, décidait il y a cinq ans d'offrir à manger à peu de frais à des personnes de tout âge, pour qui la faim est une réalité quotidienne. Si au Resto Pop on arrive à le faire, c'est parce qu'on recueille gratuitement auprès de grossistes et de détaillants en alimentation leurs surplus, des produits qui n'atteignent pas le degré de perfection exigé par les bien-nantis et qui, autrement, seraient jetés à la poubelle.

Philippe le rockeur, responsable de la tournée des marchands, le chante avec ironie: a redistribuer ainsi les

richesses. Il se voit comme un digne descendant de Robin des bois.

Marie-Jeanne se fait chanteuse western pour dire sa vie en train de se reconstruire, sa vie que, le soir, elle apprend patiemment à écrire avec le Tour de Lire. Chacun se trouve enfin une place, acceptant durant son passage de faire les compromis nécessaires. Mais, comme le raconte Daniel sur un air de blues, il ne perd pas pour autant son âme de bum.

Le fil de l'émotion tient solidement jusqu'à la fin. Jusqu'au bar Chez Françoise où la tendresse et l'espoir sont palpables quand Marie-Pierre chante doucement: «Tout ce qu'on veut, c'est un peu d'amour...»

Marie-Thérèse Duval distribué par l'Office national du film

### UN VISA POUR L'ALPHA POP

Lasérie Un visa pour l'alphapop s'adresse à toutes les animatrices et tous les animateurs en alphabétisation. Les quatre premiers documents de la série sont le résultat du programme de perfectionnement réalisé en 1989-90 et visent à élargir l'accessibilité aux sessions qui ont été offertes au cours de ce programme. Ces documents ont été conçus pour être utilisés par les animatrices et animateurs dans leur travail quotidien: ils tiennent de coller le contenu théorique à la réalité et aux pratiques d'un groupe populaire d'alphabétisation.

Les documents permettent de poursuivre une démarche d'autoformation, d'approfondir la réflexion que ce soit, individuellement ou en équipe de travail. De plus, ils pourront alimenter des échanges pédagogiques.

1, Animation et alphabétisation: Guide pratique par François Soucisse



- Animation et formation
- Démarche de groupe et alphabétisation
- Fonctions et techniques d'animation: clarification, organisation, facilitation
- «Cinq styles d'animation»
- Premiers contacts
- «Rétroaction»
- Résolution de problèmes et de conflits
- Aménagement physique des lieux
- «Évaluation»

### 2. Les personnes analphabètes et l'apprentissage par Michèle Dupuis



- Apprentissage
- Processus d'apprentissage
- Unité d'acquisition
- Possession
- Reconnaissance
- Cueillette, synthèse et intégration des données
- Réactions affectives
- Évaluation
- Orientation
- Portrait d'une participante
- «Métacognition»
- Dyslexie

### 3. Approches et méthode», un livre dont vous êtes le héros: Aventure dans le labyrinthe des approches et des méthodes en alphabétisation par Françoise Lefebvre

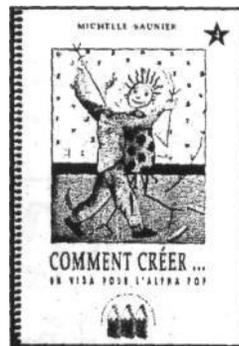


- Rôle de l'animatrice et des participants
- Caractéristiques des différentes méthodes et approches en alphabétisation
- Approche conscientisante, scolarisante et thématique

• Méthode syllabique, globale, mixte et phonétique

«Exercices pour illustrer chaque méthode et chaque approche»

### 4. Comment créer... du matériel pédagogique par Michèle Saunier



- Caractéristiques de la créativité
- Principaux freins à l'imagination et à l'invention
- Aptitudes à développer
- Trois principes fondamentaux
- «Régies du Jeu»
- «Remue-méninge»
- «Concassage»
- «Association simple»
- «Association forcée»
- «Approche analogique»
- Créativité et animation
- Utilisation des techniques de créativité

il est possible de se procurer les quatre documents de la série «UN VISA POUR L'ALPHA POP» au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec. (514) 277-9976

L'équipe du Tour de Lire, groupe d'alphabétisation populaire d'Hochelaga-Maisonneuve (Montréal) est fière de vous annoncer la parution de leur document

### LA MÉTHODE PHONÉTIQUE AU NIVEAU DÉBUTANT.

En septembre 1989, le Tour de Lire publiait Des sons en progression, document qui présente la progression notionnelle en fonction de la méthode phonétique d'alphabétisation. Il n'était qu'une étape d'un projet plus global. Avec le présent document, une autre étape vient d'être franchie!

Ce document spirale de plus de soixante pages est présenté sous forme d'un guide pédagogique; il fournit des exemples et des modèles d'exercices qui viennent appuyer l'énoncé de la méthode. Le cahier se divise en cinq sections:

- Section I: Principes d'application de la méthode au niveau complet

- Section 2: De l'ABC A la vitesse de croisière
- Étape 1: les acquis
- Étape 2: des sons et des lettres
- Étape 3: la découverte d'un son
- Section 3: Notes sur la lecture et quelques exercices accompagnant le texte
- Section 4: Initiation à l'écriture
- Section 3: Démarche de la découverte du son "o"

*Le document se vend. 10.00 \$.*  
*Vous pouvez le commander à Tour de Lire.*

*Michèle David, pour l'équipe du Tour de Lire Inc.*



*Le Tour de Lire a fait paraître à la fin de l'été 1990, son livre NOUVELLES DU MONDE.*

*Destiné aux adultes analphabètes en phase d'apprentissage. Le Livre est composé de 25 courts textes qui traitent de différents thèmes de la vie.*

Ce livre a été conçu pour être utilisé à tous les niveaux, de débutant jusqu'à fonctionnel, puisque les phrases sont simples et les textes faciles à lire. Le livre est aussi de facture soignée car chaque texte est agrémenté de dessins. Il est donc aussi beau qu'intéressant à lire. Tour de Lire espère que ce recueil aidera à développer le goût de la lecture chez l'adulte.

*Le livre se vend 6.00 \$ Incluant les frais de livraison.*

*L'équipe du Tour de Lire*

*Le Tour de Lire récidive avec deux nouveaux documents didactiques:*

- \* LE NIVEAU INTERMÉDIAIRE: À DÉCOUVRIR...» et
- LE NIVEAU AVANCÉ: UN TOURNANT À ÉCRIRE».

Il s'agit de donner suite au premier titre de la série: « *La méthode phonétique au niveau débutant* »

Les deux prochaines parutions resitueront la méthode phonétique dans le cadre des niveaux intermédiaires et avancés. Ut méthode globale prendra également la place importante qui lui incombe. De plus, le principe de la découverte sera repris et développé sous une forme novatrice. Cette nouvelle dynamique d'apprentissage sera très utile pour l'acquisition des notions grammaticales en particulier. Telle sera finalement la dimension originale des prochains titres de la série.

Tablant sur le succès des précédentes publications (« *Des sons en progression*. » et « *Nouvelles du monde* ») qui circulent à travers toute la francophonie canadienne, le *tour de Lire* ose croire aux retombées positives de ses efforts en matière de pédagogie.

*L'équipe du Tour de Lire*

*AU FIL D'UNE DÉCENNIE. Dix ans d'activités de 1980 à 1990 Document d'analyse du Groupe Centre-Lac d'Alma*

Des textes de Françoise J. Bouchard, Isabelle Boucher, Caroline Boucher et Corinne Grave! racontent l'histoire de ce projet d'alphabetisation avec des personnes handicapées à travers des ateliers de mathématiques, de français et des ateliers divers d'habilités manuelles. Le document présente aussi quelques témoignages.

**VERS LA DÉMYSTIFICATION DES BIBLIOTHÈQUES...**

Dans le cadre de l'Année internationale de l'Alphabetisation, Comquat Inc., organisme populaire

*en alphabetisation de la région de Lanaudière, dans le but de promouvoir l'apprentissage de la lecture et de développer de nouveaux intérêts chez des apprenants et apprenantes de tous les niveaux en alphabetisation, a produit un guide didactique sur l'utilisation d'une bibliothèque publique par un apprenant. Le document comporte deux guides, soit, un pour les apprenants, abondamment illustré, et l'autre pour les formateurs qui servira de guide andragogique d'accompagnement*

Ce guide contribuera à démystifier le problème d'accessibilité à une bibliothèque publique par un apprenant. Il servira aussi de tremplin pour la consultation individuelle et volontaire d'une bibliothèque.

Les informations dans le guide sont traitées de manière à ce qu'il puisse être utilisé dans à peu près toutes les bibliothèques publiques fonctionnant avec le système de classification Dewey,

**LE P'tit CLASSIQUE DE LA PHONÉTIQUE**

*Le Centre d'alphabetisation de Prescott en Ontario présente son répertoire des sons*



Ce lexique est un document didactique conçu pour faciliter la tâche des alphabétiseurs francophones qui ont à créer quotidiennement du matériel didactique. Il leur permettra de constituer les banques de mots nécessaires lorsqu'un nouveau son sera abordé en atelier.

Les auteurs ont porté une attention particulière à chaque niveau: -Les banques de mots sont regroupées selon les niveaux d'apprentissage, le phonème ainsi que le degré de difficulté des graphies\*.

Ce répertoire contient également une pochette dans laquelle un tableau des sons pour chaque niveau d'apprentissage permet à l'alphabétiseur de référer visuellement au contenu associé à chacun des niveaux.

Une affiche-synthèse accompagne également le document.

*Ceux et celles qui ont apprécié les \* sons en progression » ne pourront plus se passer du "p'tit classique de la phonétique".*

**ALBUM SOUVENIR VISITES DE MONTRÉAL**  
*par Françoise Lefebvre, 1990*

Publié par le Centre de lecture et d'écriture (CLE), le document constitue un recueil de quatre albums de photos montés à partir de visites organisées de Montréal dont une sur le Montréal multi-culturel. Ces visites avaient comme but de faire connaître à différents groupes de participants d'origines diverses (haïtienne, portugaise et québécoise) certains aspects méconnus de leur ville.

Outil pratique pour un atelier d'alphabetisation dont le thème portera sur la géographie ou l'histoire de Montréal, de ses quartiers, de sa population.

**CDEACF**

**LES EXERCICES NOTIONNELS**  
*par Hélène Hagan*

Liés à des thèmes intéressants et motivants, les exercices notionnels répondent à un des multiples besoins en ce qui a trait à la production de matériel en alphabetisation. Les thèmes abordés sont les suivants: l'alimentation et la santé, les maisons de la culture, la fête,

La caractéristique principale de ce matériel est que l'apprenant-e, tout au long de la pratique des exercices, a l'occasion de compléter ses connaissances d'ordre fonctionnel.

Plusieurs notions sont touchées et constituent de bons éléments introductifs à une pratique plus poussée. En voici la liste:

- La syntaxe «La nature des mots
- L'orthographe lexicale
- \* Le vocabulaire
- L'analyse «L'ordre alphabétique
- Le dictionnaire
- \* Les homophones
- «Les verbes
- «Les accords
- «La fonction des mots
- "La ponctuation
- "Les signes orthographiques.

Ce document s'avère un complément très utile pour le formateur et la formatrice qui bâtit des ateliers

s'adressant à des apprenant-e-s de base 1,2 et 3.

Il est facile en outre de l'enrichir avec des exercices supplémentaires ou d'en Isoler quelques-uns pour alimenter une démarche déjà amorcée.

Le document est disponible au CDEACF (514) 844-3674 et au CREP (314) 596-4567.

#### LE TEMPS DE LIRE par AlphaHuronie

Un concept de «Cahier de lecture» offrant un produit innovateur dans le domaine littéraire, un premier cahier de lecture-cassette à l'intention des analphabètes avec sujets historiques de la région de la Huronie en Ontario.



En utilisant l'histoire régionale, le sujet devient intéressant et éducatif. Le côté cahier devient fonctionnel et le côté cassette devient plaisir. L'auteur nous fait voyager à travers des époques. Les nouvelles sont racontées de façon Intrigante et animée par la coloration des personnages.

Accompagnée par de la **musique** originale ainsi que d'illustrations au début de chaque histoire, l'interprétation des narrateurs rend les textes agréables à l'oreille. **Produit par des gens de la région de Penetanguishene, ce livre-cassette vient confirmer le talent et l'authenticité d'un produit bien de chez nous.**

Alpha-huronie (705) 549-4353

LECTURE SIMPLE ET FACILE 3  
Textes d'auteurs franco-ontariens lus par Danielle Grégoire et Claude Lavoie

La ruée vers l'or dans le nord de l'Ontario, le travail des enfants en usine à Toronto en 1876, les choix de Fannie pour conserver sa langue et sa culture francophone, ou encore 84 années de vie racontées par Hermine. Tel est le menu de ce recueil de textes d'auteurs franco-ontariens.

Ces textes ont été spécialement écrits ou adaptés par Paul-François Sylvestre, auteur et directeur de la revue Liaison, Danielle Cadorete, auteure et scénariste pour TV Ontario et Yolande Rhéaume qui signe ici son premier texte.

La collection Lecture simple et facile est conçue pour aider dans leur apprentissage les adultes débutant en lecture et écriture ou ayant des difficultés en ce domaine, de même que les étudiants en français langue seconde. La collection offre des textes de degrés de difficulté différents et peut être accompagnée d'un Guide d'exploitation pédagogique.

Disponible à La Littérature de l'oreille (514) 849-3116

#### ECRIRE CE QUE JE DIS

La Magie des Lettres de Vanier en Ontario a fait paraître le premier cahier d'une série adressée aux analphabètes complets: **Écrire ce que je dis**. Cette série comprend le cahier de l'apprenant et le cahier de l'intervenant

Grâce à des activités sur les sujets suivants: les Jours de la semaine, les mois, les fruits et les légumes, les adultes acquerront des connaissances et développeront leur autonomie à leur propre rythme.

#### AVOIR SON MOT A LIRE

Le Crouped'entraide IOTA présente une série de cours d'apprentissage de la lecture. Cette série intitulée **Avoir son mot à lire** est diffusée, en reprises sur la Rive-Sud, à la télévision communautaire de Vidéotron, au poste 9, depuis le 17 février. Voici les heures de diffusion:

lundi: 20h30  
mercredi: 23h00  
jeudi: 14h00  
vendredi: 14h00  
samedi: 18h30

Ceux qui n'ont pas vu la série peuvent se procurer les cassettes. Une 2e série est en préparation et

sera diffusée l'automne ou le printemps prochain un peu partout dans la province du matériel didactique sera aussi offert très bientôt. Les personnes intéressées peuvent communiquer avec Diane Rioux, au (514) 466-7374.

ACTES DU SÉMINAIRE  
•EN TOUTES LETTRES  
ET EN FRANÇAIS»  
RENDEZ-VOUS FRANCOPHONE

L'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) annonce la parution de **Rendez vous francophone. Actes du Séminaire \*En toutes lettres et en français sur l'alphabétisation des francophones au Canada, événement qui avait lieu les 17, 18 et 19 novembre 1989** à Montréal

Se présentant sous la forme d'un tabloïd, constitué de chroniques et illustré de photographie, Rendez-vous francophone met en particulier l'accent sur l'importance de travailler de façon concertée et solidaire à la reconnaissance du droit à l'accès à une éducation en français. Il apparaît urgent de briser l'isolement vécu par les communautés francophones au Canada et que soient apportés un soutien et un support financier aux groupes moins favorisés et moins expérimentés.

Le Séminaire était organisé en collaboration avec la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ) et faisait suite à la publication de la recherche-action «En toutes lettres et en français» qui dressait un portrait de l'analphabétisme et des ressources en alphabétisation dans les provinces et les territoires du Canada.

Marie Leclerc  
ICEA (514) 842-2766

FORUM  
«UNE SOCIÉTÉ  
SANS BARRIÈRES»

Le forum Une société sans barrières, qui s'est tenu les 9, 10 et 11 novembre dernier à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), aura permis d'amorcer la réflexion sur les obstacles rencontrés dans l'exercice de leurs droits par les personnes qui ne savent pas ou peu lire et écrire, ainsi que sur les actions à mener à l'exercice de ces droits. Ce Forum était organisé par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et le



Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)

L'un des moments les plus révélateurs a été sans contredit la soirée d'ouverture durant laquelle on a entendu les témoignages de Claire Bonenfant, ex-présidente du Conseil du statut de la femme et conseillère en équité en emploi, Anne-Marie Dussault, Journaliste à la télévision de Radio-Canada et Michel Tremblay, écrivain.

Tout à tour, les trois conférenciers ont constaté leur quasi-ignorance du phénomène de l'analphabétisme et ont déclaré ne s'être jamais posé de questions à ce sujet. Jusqu'au moment d'être Invités au Forum.

Les participantes et les participants au Forum ont identifié des gestes à poser et des actions à mener pour diminuer les obstacles que rencontrent les personnes analphabètes dans la vie de tous les Jours. En voici quelques exemples:

•droit à la participation à la vie démocratique •droit à des services accessibles •droit à l'information •droit au travail •droit d'apprendre

À partir du contenu des ateliers et du matériel recueilli à l'occasion du Forum, l'ICEA, la CEQ et le RGPAQ publient un outil de sensibilisation des Intervenants et des intervenantes qui veulent favoriser l'exercice des droits des adultes qui ne sont pas à l'aise avec l'écrit.

Marie Leclerc.  
ICEA (514) 842-2766

DE NOUVEAUX OUTILS  
EN ALPHABÉTISATION

Un catalogue: Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine

(CDEACF) travaille actuellement sur un tout nouveau projet en collaboration avec le Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation (FORA). Il s'agit d'un catalogue exhaustif incluant l'ensemble des outils en alphabétisation rédigés en français et recensés dans les centres de documentation sur tout le territoire canadien. Tous les aspects du travail en alphabétisation seront ainsi couverts.

*Le catalogue, informatisé sur une base de données, sera imprimé et rendu accessible partout au Canada dès l'automne 1991.*

Un thésaurus: Le CDEACF s'est aussi engagé dans la réalisation d'un thésaurus (un répertoire de termes organisés pour un domaine particulier des connaissances humaines portant sur l'alphabétisation, avec la Coalition du thésaurus canadien sur l'alphabétisation.

Pourquoi un thésaurus sur l'alphabétisation? Avec le développement qu'a connu ce champ d'intérêts depuis les dix dernières années, une somme considérable d'écrits est venue garnir les rayons de nos bibliothèques.

*Réalisé en anglais et en français, ce thésaurus devrait voir le jour au cours de l'automne 1991. Il sera informatisé et paraîtra également sous forme d'imprimé.*

Pierre Simard, CDEACF

DEVENIR LECTEUR

*par Frank Smith chez Armand Colin; 1986. Traduit de l'anglais par Claudine Rosselet et Edouard Rosselet. L'auteur est de l'Université de Victoria, Colombie Britannique.*

Ouvrage de référence sur l'ensemble du processus de l'apprentissage de la lecture en particulier sur le rôle de la mémoire, du savoir et de la compréhension, du langage (oral et écrit), et de la conception du monde dans le processus d'apprentissage de la lecture. L'identification des lettres et des mots, la phonique et l'identification médiatisée des mots, l'identification du sens et le rôle du maître sont aussi des éléments importants dans l'approche pédagogique proposée pour favoriser la maîtrise de la lecture chez les enfants.

Excellente référence pour mieux comprendre les processus d'apprentissage de la lecture, le document

éclaire certains des aspects de l'apprentissage de la lecture chez l'adulte.

CDEACF

L'ALPHABÉTISATION DES FEMMES FRANCOPHONES: GUIDE À L'INTENTION DES FORMATRICES

*par J. Broun (et al), Ottawa, Réseau national d'action éducation femmes. 1990*

Guide pratique à l'usage des formatrices. Dans la première partie on traite de rapproche globale centrée sur l'apprenante, agente principale de sa formation. La deuxième partie parle des moyens: les buts et objectifs, la démarche de groupe et Individuelle, l'évaluation et les ressources du milieu. Il est également question de la méthode thématique et du matériel didactique. Un chapitre traite des formatrices, de leur engagement et de leurs besoins de formation et de perfectionnement. Le dernier chapitre présente une réflexion sur la confusion possible entre alphabétisation et reformatrice, et sur la tendance à favoriser le travail bénévole plutôt que rémunéré. On trouvera en annexe une liste de thèmes à exploiter de même que deux leçons types.

*Guide pratique portant sur l'alphabétisation des femmes.*

L'ANALPHABÉTISME ET LES DROITS DE LA PERSONNE

*par Louise Miller, Ottawa, 1990, Publié par le Secrétariat national à l'alphabétisation. Ottawa,*

Dans ce document, l'auteur illustre grâce à différents portraits de personnes analphabètes, le lien existant entre l'analphabétisme et l'exercice des droits de la personne; droit A l'Information et aux services, droit au travail et connaissance de ses droits, participation à la vie démocratique. Des moyens sont proposés pour soulever les obstacles à l'exercice de ces droits.

Le document propose des pistes de solutions aux décideurs gouvernementaux et à l'ensemble des partenaires sociaux pour s'engager dans la résolution du problème de l'analphabétisme.

CDEACF

LA LITTÉRATURE ADAPTÉE : UNE APPRÉCIATION

*Il existe plusieurs livres s'adressant aux nouveaux lecteurs adultes. L'espace manque ici pour en faire une critique exhaustive: Je mentionne seulement les principales publications, en les accompagnant d'une brève*

• La collection Tournepage, Montréal, 1988 et 1990. Les commissions scolaires de Montréal ont publié à ce jour 11 livrets de lecture (dont deux livrets contiennent chacun deux histoires). La première série était, à mon avis, un peu naïve; la deuxième s'avère plus intéressante. On retrouve tout parmi les 13 histoires: histoire réaliste, science-fiction, histoire fantastique, drame, histoire drôle. Certaines sont écrites par des participant-e-s d'ateliers. Les caractères utilisés sont assez gros, il n'y a pas d'illustrations ni de résumé à l'endos. (Renseignements: 514-748-2405 ou 514-642-0240.)

• *Nouvelles du monde, Tour de lire, Montréal, 1990.* J'ai beaucoup apprécié ce livre. D'une part, les nouvelles, très courtes, sont fraîches, étonnantes, toutes intéressantes; on n'y retrouve pas ce point de vue moraliste, parfois sous-jacent dans ce genre d'écrit mi-fiction mi-réaliste. D'autre part, les nouvelles invitent à la discussion, à l'écriture pour continuer l'histoire. Chaque nouvelle est accompagnée d'une illustration; les phrases sont très courtes et le caractère utilisé est

• Alpha littéraire. C.S. de Valleyfield, 1990. Ce livre a été écrit par des étudiantes adultes du secondaire qui nous livrent une dizaine de courtes nouvelles fantaisistes ou réalistes. L'intérêt est Inégal: le vocabulaire et les tournures de phrases sont complexes, les sujets sont parfois minces ou inintéressants. D'autres, par contre, m'ont plu. Le graphisme est aéré, le caractère employé est adéquat, mais il n'y a aucune illustration.

• Collection Lecture simple et facile, no 1, 2 et 3, la littérature de l'oreille, Montréal, 1988, 1989 et 1990. Livres cassettes et guides pédagogiques.

Les livres cassettes sont constitués de quatre ou cinq courtes nouvelles (sans illustrations) et d'une cassette qui reprend, avec de la musique, le contenu des histoires proposées. Le guide pédagogique propose une démarche pour exploiter l'audition et le caractère spécifique de chaque nouvelle. Il y a 14 nouvelles en tout sept québécoises, deux belges et cinq franco-ontariennes. Ayant moi-même participé à l'élaboration de cette collection. Je vous laisse le soin de l'évaluer... Vous recevrez d'ailleurs à cet effet un questionnaire d'évaluation. (Renseignements: 514-849-3116.)

• Histoire grise et Le secret de Flora, lire et Écrire, 1988 et 1989 Bruxelles.

Ces deux nouvelles sont le résultat d'une démarche d'écriture collective de participant-e-s. Les histoires sont intéressantes, bien qu'un peu décousues et complexes. Les livres sont beaux, les textes sont divisés en courts chapitres, et il y a un résumé à l'endos. Le Collectif d'alphabétisation (adresse mentionnée ci-dessus) fournit aussi de la documentation sur les ateliers d'écriture collective. (Renseignements: 12 rue de Rome, 1060 Bruxelles; tel: 02-538-3657.)

• Un rayon de soleil par Gaétane Fecteau, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 1990

• J'ai oublié mes lunettes par Jean-François Latour. Centre FORA, 1990

• Victimes Innocentes par Yvette Bradley, Centre FORA, 1990

Petits romans écrits pour stimuler le goût de la lecture chez les personnes nouvellement alphabétisées.

A cette liste, Il faudrait ajouter les nouvelles publiées dans ALPHA LIAISON: Rencontre d'un drôle de type., Gérald Parent, (no 1.2.3 et 4, 1990) • Les extra-terrestres», Croupe de Coaticook, (n° 4, mal 1990) Il va sans dire que la présentation matérielle de ces nouvelles est moins intéressante, du fait qu'elles sont incluses dans une revue. J'ometts certainement quelques productions, mais les organismes oubliés se feront un plaisir de nous les faire connaître.

*Sylvie Roy, Recherchiste en alphabétisation au MEQ, Recherchiste pédagogique pour CRÉATION LECTURE ET SON, groupe de recherche associé à la Littérature de l'oreille*



## UN SÉNÉGALAIS CHEZ NOUS: «QUE DE SURPRISES ET DE DÉCOUVERTES...»

C'était le 21 octobre 1990. Il pleuvait. Il faisait froid. Le ciel était sombre: les événements de l'été, la T.P.S. sur les livres et la question québécoise occupaient le devant de l'actualité. On n'entendait pas parler d'alphabétisation. C'est dans cette atmosphère que j'ai pour la première fois foulé le sol canadien pour accompagner la tombée des dernières feuilles de sapins (sic), d'érables et de chênes caractérisant la fin de l'automne (...)

Nous étions à la veille de la décennie de l'alphabétisation; il fallait aborder les choses avec plus de détermination, d'ouverture d'esprit et dans un grand élan de solidarité, du Nord au Sud, entre des communautés de base actives dans la lutte contre l'analphabétisme, l'avais alors la conviction qu'ici, le phénomène ne pouvait être que marginal. (...) Que de surprises et de découvertes! L'analphabétisme existe au Canada ou du moins au Québec et dans les communautés francophones reste qu'un quart environ de la population est concernée, J'ai aussi constaté une présence féminine très marquée chez les personnes impliquées directement dans la lutte contre l'analphabétisme, constat que viendra confirmer le forum «Une société sans barrières» et dans une certaine mesure, le groupe ATOUT-LIRE où j'ai vécu l'essentiel de mon expérience. (...)

ATOUT-LIRE c'est surtout un lieu de jonction d'une équipe légère, dynamique et gaie de formateurs et formatrices de bonne volonté et de participant-e-s cosmopolites de tout âge, (...) Coïncidence ou ironie

du sort, c'est dans le quartier Saint-Sauveur, au pied des contreforts de la haute ville qu'ATOUT-LIRE est tapi, comme pour montrer clairement qu'au Nord comme au Sud, analphabétisme et pauvreté vont souvent de pair.

Pendant quatre semaines, j'ai partagé la joie de donner, de recevoir et de vivre parmi ce beau monde qui dit non aux risqués de marginalisation, dans une société qui change à un rythme accéléré et où le niveau de développement technologique et son intervention dans la vie courante exigent un seuil d'alphabétisation plus élevé que dans une société comme la mienne, le Sénégal, où le problème se pose avec gravité et complexité, mais différemment, même si les résultats restent relativement les mêmes, sur le plan économique et social, pour toutes les victimes. Ce séjour à ATOUT-LIRE et les contacts avec des équipes d'alphabétisation en Acadie et en Ontario ont élargi mes horizons sur les possibilités d'organisation de cours intensifs d'alphabétisation hors des institutions formelles, la capacité d'organisation et le rôle de la créativité des animateurs.

J'ai pu me rendre compte que l'analphabétisme n'était pas l'apanage des seuls pays du Sud. Il reste donc, partout, un contentieux social que ni la technologie de l'enseignement ni les certificats en alphabétisation ne peuvent à eux seuls juguler. C'est fort de ce constat que je suis revenu du Canada avec certaines interrogations en tête. De ATOUT-LIRE, j'ai retenu ce qui m'a paru pertinent pour la

continuité et l'amélioration de mon travail au Sénégal, même si les animateurs québécois ne se montraient pas très «emballés» de savoir comment le problème se posait et se vivait sous les tropiques, contrairement aux participant-e-s qui, eux, ont dépassé ces considérations pour en savoir plus sur la société sénégalaise. Je ne peux pas conclure sans me demander s'il n'y a pas une sous-utilisation des capacités matérielles et pédagogiques offertes par l'environnement québécois. (...) La non-capitalisation des expériences des années qui s'écoulent et s'accumulent ne constitue-t-elle pas une perte pour tous les groupes populaires en alphabétisation? (...)

Le choc canadien m'a aujourd'hui convaincu que la lutte contre l'analphabétisme exige certes des moyens, mais aussi beaucoup d'imagination, de persévérance dans la réalisation de petits progrès ainsi qu'un vaste réseau de solidarité et de communication. Et pour cette raison, le fait d'entamer la décennie de l'alphabétisation dans les modestes centres des villages du Sénégal avec des formateurs du Québec, de l'Ontario et de l'Acadie qui seront bientôt chez nous, me réconforte et me donne espoir. C'est là le signe qu'un nouveau vent souffle, et il n'épargnera ni les barrières de l'analphabétisme, ni ses fondements.

Malamine Savane  
Dakar, Sénégal

*Malamine a séjourné au Québec, à ATOUT-LIRE, pendant six semaines dans le cadre d'un échange international avec Jeunesse du Monde.*



# LISTE DES

## MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN

**ATELIER DES LETTRES**  
1710, rue Beaudry  
Montréal,  
H2L 3E7  
(514) 524-0507

**ATELIERS MOT-À-MOT**  
6497, rue Azilda  
Anjou,  
H1K 2Z8  
(514) 354-4299

**CARREFOUR  
D'ÉDUCATION POPULAIRE  
DE POINTE ST-CHARLES**  
2356, rue Centre  
Montréal,  
H3K 1J7  
(514) 596-4444

**CENTRE DE LECTURE  
ET D'ÉCRITURE**  
3684, rue Mentana  
Montréal,  
H2L 3R3  
(514) 527-9097

**CENTRE HAITIEN  
D'ANIMATION ET  
D'INTERVENTION  
SOCIALE**  
7700, avenue d'Outremont  
C.P. 681, Succ. Mont-Royal  
Ville Mont-Royal,  
H3P 3G4  
(514) 271-7563

**CENTRE PORTUGAIS  
DE RÉFÉRENCE ET  
DE PROMOTION  
SOCIALE**  
4050, rue St-Urbain  
Montréal,  
H2W 1V3  
(514) 842-8045

**CENTRE DES  
LETTRES ET DES MOTS**  
8733, rue Hochelaga  
Montréal,  
H1L 2M8  
(514) 355-1641

**COLLECTIF DE RECHERCHE  
ET D'INTERVENTION  
KISKEYA (CRIK)**  
7115, Chemin  
Côte-des-Neiges  
Montréal,  
H3R 2M2  
(514) 735-8867

**COMITÉ D'ÉDUCATION  
DES ADULTES DE  
ST-HENRI (CEDA)**  
2515, rue Delisle  
Montréal,  
H3J 1K8  
(514) 596-4422

**CENTRE N'A RIVE**  
7027, rue St-Denis  
Montréal,  
H2S 2S5  
(514) 278-2157

**LA JARNIGOINE**  
6815, rue St-Denis  
Montréal,  
H2S 2S3  
(514) 273-6683

**LETTRES EN MAIN**  
2886, boul. Rosemont  
Montréal,  
H1Y 1L7  
(514) 729-3056

**MAISON  
D'HAÏTI**  
8833, boul. St-Michel  
Montréal,  
H1Z 3G3  
(514) 326-3022

**TOUR DE LIRE**  
1437, boul. Pie IX  
Montréal,  
H1V 2C2  
(514) 521-2075

**UN MONDALIRE**  
14224, rue Demontigny  
Montréal,  
H1A 1K7  
(514) 642-2279

## MONTÉRÉGIE

**BOÎTE À LETTRES**  
112, rue Nohert  
Longueuil,  
J4J 2Y9  
(514) 646-9273

**CLÉ DES MOTS**  
9, boul. Montcalm Nord  
Bureau 415, Candiac,  
J5R 3L5,  
(514) 659-7941

**COMQUAT INC.**  
95, 5e avenue Pincourt  
Dorion,  
J7V 5K8  
(514) 453-5226

**LA PORTE  
OUVERTE**  
439, boul. Séminaire nord  
St-Jean-sur-le-Richelieu,  
J3B 5L4  
(514) 349-6827

## LAURENTIDES-LANAUDIÈRE

**ABC DES MANOIRS**  
568, rue Léon Martel  
Terrebonne,  
J6W 2J8  
(514) 471-6928

**COOP DE  
SERVICES  
MULTIPLES  
LANAUDIÈRE**  
2566, rue Victoria  
Ste-Julienne,  
JOK 2T0  
(514) 831-3333

**REGROUPEMENT  
DES ASSISTÉS  
SOCIAUX DE  
JOLIETTE MÉTRO**  
181, rue Lajoie sud  
Joliette,  
J6E 5L3  
(514) 759-7977

**CENTRE D'ACTION  
BÉNÉVOL  
D'AUTRAY**  
588, rue Montcalm  
C.P. 1439 Berthierville,  
JOK 1A0  
(514) 836-7122

**ALPHA-LAURENTIDES**  
C.P. 351,  
Ste-Agathe-des-monts  
J8C 3C6  
(819) 326-3733

## SAGUENAY-LAC ST-JEAN

**ALPHA-ALBANEL**  
306, rue de l'Église  
Albanel,  
GOW 1A0  
(418) 279-5702

**CENTRE D'ALPHA  
DU COMTÉ  
DE ROBERVAL**  
1286, Chanoine Boivin  
St-Félicien,  
G8K 2C6  
(418) 679-5737

# GROUPES MEMBRES

GRUPE CENTRE  
LAC D'ALMA  
475, rue St-Bernard ouest  
Alma,  
G8B 4R1  
(418) 668-3357

CENTRE  
D'ALPHABÉTISATION  
DE JONQUIERE  
1975, Ozanne,  
Jonquière,  
G7X 5B1  
(418) 547-7514

CENTRE D'ALPHA  
DE LA BAIE  
802, boul. Grande Baie nord  
La Baie,  
G7B 3K7  
(418) 544-2586

CENTRE ALPHA  
DE ST-HONORÉ  
1970, rue Hôtel de Ville  
St-Honoré,  
GOV 1L0  
(418) 673-4801

CENTRES MOT-À-MOT  
3760, rue St-Léonard  
Shishaw,  
GOV 1V0  
(418) 695-5385

LETTRES VIVANTES  
709, rue Gauthier,  
Larouche,  
GOW 1Z0  
(418) 542-5675

## QUÉBEC

ATOUT-LIRE  
325, rue Ste-Thérèse  
Québec,  
G1K 1M9  
(418) 524-9353

ALPHABEILLE  
VANIER  
217, rue Bélanger  
Ville Vanier,  
G1M 1V6  
(418) 683-3941

## ESTRIE

ARBRALETTRE  
31, rue King ouest  
Sherbrooke,  
J1H 1N5  
(819) 562-1466

## ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ALPHA-TEMIS  
1019, Route 382  
Laverlochère,  
J0Z 2P0  
(819) 765-3431

## BAS ST-LAURENT

CENTRE  
D'ALPHABÉTISATION  
DES BASQUES  
400, rue Jean Rioux  
Trois-Pistoles,  
G0L 4K0  
(418) 851-1111 poste 100  
(418) 851-3320

## MAURICIE-BOIS-FRANCS

ALPHA-NICOLET  
160, rue Frère Dominique  
C.P. 2550  
Nicolet,  
J0G 1E0  
(819) 293-5745

C.O.M.S.E.P.  
749, rue St-Maurice  
Trois-Rivières,  
G9A 3P5  
(819) 378-6963

LUDOLETTRE  
460, rue Principale  
C.P. 488  
St-Léonard-d'Aston,  
J0C 1M0  
(819) 399-3023  
(819) 399-2494

## CÔTE-NORD

LIRA  
400, rue Arnaud  
Sept-Iles,  
G4R 3A9  
(418) 968-9843

POPCO INC.  
C.P.366  
Port-Cartier,  
G5B 2G9  
(418) 766-8047

## OUTAOUAIS

COMITÉ ALPHA PAPINEAU  
580, boulevard  
Cité des Jeunes  
C.P. 7  
Buckingham,  
J8L 2X1  
(819) 986-7506

## MEMBRES OBSERVATEURS

COMITÉ  
D'ALPHABÉTISATION  
DU BAS ST-LAURENT  
424, rue Ross  
C.P 1149  
Rimouski,  
G5L 7R1  
(418) 724-6749

GROUPED'ENTRAIDEIOTA  
160, rue Charron  
Ville Lemoyne,  
J4R 2K7  
(514) 465-1803

LE TRAIT  
D'UNION  
1427, rue Théberge  
Ville St-Laurent,  
H4L 2N4  
(514) 744-5293

## MEMBRES OBSERVATEURS HORS-QUÉBEC

CENTRE  
D'ALPHA  
DE PRESCOTT  
Maison de l'Île,  
C.P. 565  
Hawkesbury, (Ontario)  
K6A 2Y2  
(613) 632-9664

L'ABC  
COMMUNAUTAIRE  
810, rue East Main  
Welland, (Ontario)  
L3B 3Y4  
(416) 788-3711



### BON DE COMMANDE

Tarif: 7,00\$ le numéro

Veuillez me faire parvenir  
exemplaire (s) du Monde alphabétique

Je vous fais parvenir un chèque au montant de \_\_\_\_\_  
(Ajouter 2,00\$ pour les frais de poste)

Nom \_\_\_\_\_

Organisme \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

Ville \_\_\_\_\_ Province \_\_\_\_\_ Pays \_\_\_\_\_

Code postal \_\_\_\_\_ Téléphone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

**LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC**  
5040 BOULEVARD ST-LAURENT, MONTRÉAL H2T 1R7 TÉLÉPHONE (514) 277-9976



# LE MONDE ALPHABÉTIQUE

1



# LA MÉTACOGNITION

DOSSIER

DOSSIER

• LA FLO ET LA FORMATION DE BASE EN MILIEU DE TRAVAIL • AU FOND L'ALPHA POP C'EST QUOI ? •  
 • LE MODÈLE SCRIPTURE • L'INFORMATION AU SERVICE DE L'ALPHABÉTISATION •