

2

Le monde alphabétique, numéro 2 - automne-hiver 1991 : Rendre la lecture plus facile - RGPAQ

LE MONDE ALPHABÉTIQUE

LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC, AUTOMNE • HIVER 1991

3684

RENDRE LA LECTURE « PLUS FACILE »

LA SENSIBILISATION À REPENSER

L'ALPHA A UNE ODEUR



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: Carole Doré, 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; Mario Raymond, animateur à La Porte Ouverte de Saint-Jean-sur-Richelieu; Claire Lachapelle, animatrice à Alpha-Nicolet; 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, Maryse Beaudoin d'Arbralette de Sherbrooke, Berthe Lacharité, responsable des formations au Regroupement, en plus des membres du Comité de rédaction.

COLLABORATIONS POUR CE NUMÉRO: Françoise Bouchard, Laurent Demers, Joanne Fournier, Mario Haman, Bernard Hudon, Johanne Letourneux, Danielle Marchessault, Lisa Ndejuru, Rosalie Ndejuru, Mario Raymond, Raymond Robitaille, Sylvie Roy, Clément Sanfaçon, Pierre Simard et Hélène Tremblay.

REMERCIEMENTS AUX PERSONNES RENCONTRÉES EN ENIREVUE: Jean-Claude Daneau, Marie-Paule Gagné et Nycole Trudeau, Colette Dufresne-Tassé, Janine Hohl, Mohamed Hrimech, Denyse Mayano et Jean-François et Jean Patry.

CONCEPTION GRAPHIQUE: Pierre Lachance

SAISIE DE TEXTE: Usa Tremblay

RÉVISION: Claudine Vivier

CORRECTION D'ÉPREUVES: Nicole Delva

La publication de la revue est financée par le Secrétariat d'État à l'alphabétisation à Ottawa. Elle paraît deux fois l'an : au printemps et à l'automne. Le tirage est de 700 exemplaires. Le choix des thèmes et des textes est soumis au Comité de rédaction à qui revient la décision de leur publication dans la revue.

PRIX À L'UNITÉ : 8,00\$

CORRESPONDANCE: Veuillez adresser toute correspondance au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 5040, boul. St-Laurent, Montréal (Québec), H2T 1R7. Téléphone: (514) 277-9976

© RGPAQ 1991

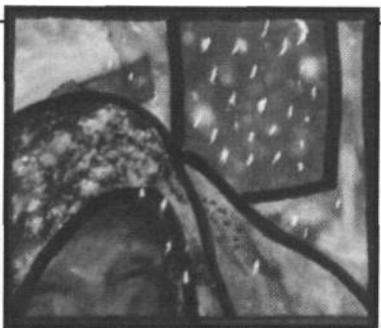
Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque du Canada
ISSN: 1183-515X

Imprimée sur papier recyclé

LE MONDE ALPHABÉTIQUE

AUTOMNE • HIVER, 1991

- 1** ...POUR NOS LONGUES SOIRÉES D'HIVER
- 2** ...RELIEFS
 - La prévention de l'analphabétisme
 - Idées et projets en prévention de l'analphabétisme
- 8** ...PRÊTS À PORTER
 - Des photos pour le dire... Des photos pour écrire...
 - Rendre la lecture «plus facile»: Histoire de se...
- 14** ...ÉCHOS ET RÉFLEXIONS
 - La sensibilisation à repenser
 - L'apprentissage «significatif» chez la personne adulte avec handicaps multiples
- 21** ...DOSSIER
FACILITER L'APPRENTISSAGE EN ALPHABÉTISATION POPULAIRE
 - L'apprentissage • L'approche de Feuerstein • Les problèmes d'apprentissage • Entrevue avec une personne dyslexique • Approches pédagogiques proposées
 - Aperçu sur les problèmes d'apprentissage
- 47** ...HUMOUR
 - Le roman Harlequin du Regroupement
- 48** ...CÔTÉ JARDIN
 - Analphabète et membre du conseil d'administration d'un groupe: possible... et même souhaitable
 - L'Alpha a une odeur
- 53** ...AU-DELÀ DE LA LETTRE
 - Entrevues avec Marie-Paule Gagné, Nycole Trudeau et témoignage de Jean-Claude Daneau
- 59** ...D'AILLEURS
 - Sénégal: alphabétisation et développement
- 62** ...À VOIR, À LIRE
- 65** ...COURRIER



Pour nos longues soirées d'hiver

Quelles semences avons-nous mises à germer dans notre grand jardin de l'alphabétisation populaire durant ces derniers mois? Et qu'avons-nous récolté cet automne? Qu'allons-nous «engranger» pour les mois à venir?

Cette fois encore, nous retrouvons dans notre panier des textes de nos collaboratrices et collaborateurs de plusieurs régions, des régions arrosées par les rivières Saguenay, Saint-Maurice, Richelieu et par le fleuve Saint-Laurent. De quoi agrémenter notre «voyage culturel».

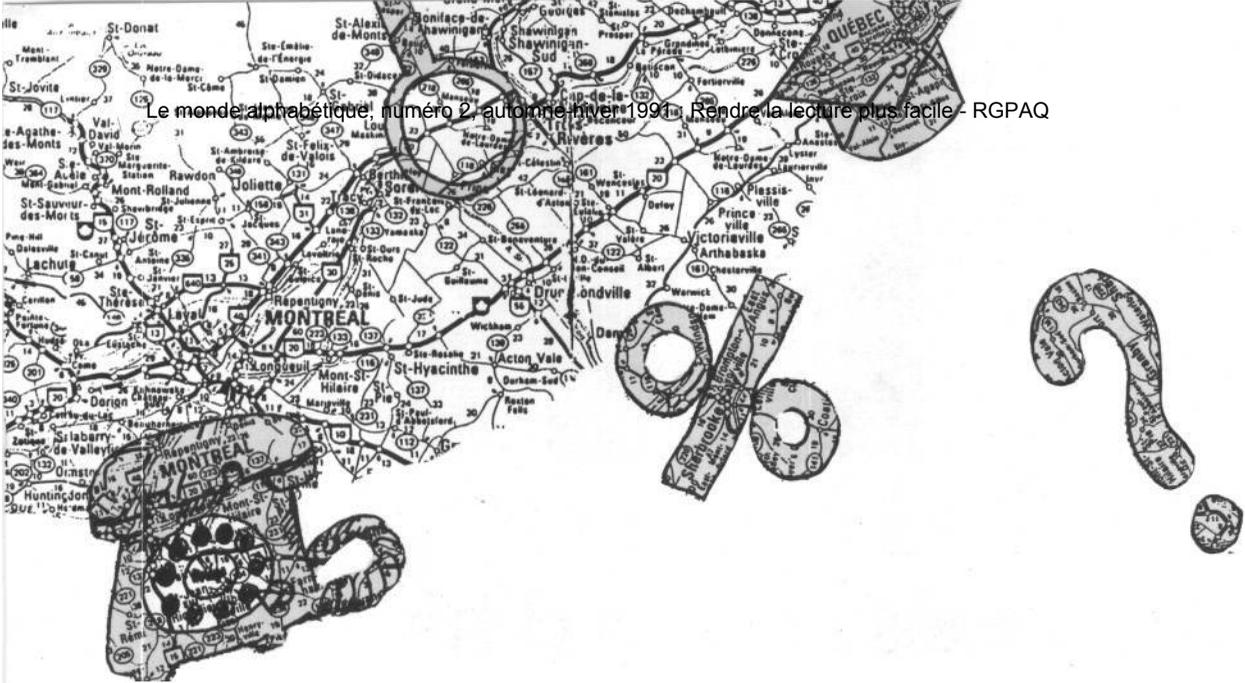
Nos expériences ont porté fruit, comme en témoignent les articles sur la «*prévention de l'analphabétisme chez les jeunes*», sur la «*sensibilisation à l'analphabétisme*», sur «*l'apprentissage significatif chez les personnes handicapées*», ainsi que sur des approches pour «*faciliter l'apprentissage en alpha pop*», sans oublier les outils pour «*faciliter la lecture*» ou «*le photo-langage*», et même un petit voyage dans les jardins du Sud, avec «*l'alphabétisation et le développement au Sénégal*.»

Certains de nos participants et participantes viennent partager notre récolte, que ce soit par leur «*participation active au conseil d'administration*», leur contribution à la «*cuisine collective*», ou par leurs «*témoignages sur leur expérience à des ateliers d'alpha pop*.»

Voilà toute la moisson que ce deuxième numéro du **Monde alphabétique** vous propose «d'engranger» pour alimenter vos réflexions jusqu'au printemps prochain, quand les bulbes que nous sommes en train de mettre en terre viendront fleurir dans un prochain numéro.

Micheline Séguin,
responsable à la revue
au nom du comité de pédagogie

Le monde alphabétique, numéro 2, automne-hiver 1991, Rendre la lecture plus facile - RGPAQ

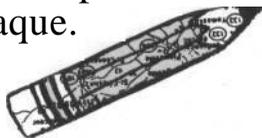


La prévention de l'analphabétisme*

Johanne Letourneux de la Boîte à Lettres de Longueuil

A la Boîte à Lettres, nous avons toujours travaillé avec des jeunes et par la force des choses, nous avons pu établir les constats suivants: les jeunes personnes analphabètes proviennent en grande majorité des milieux défavorisés, elles sont à peu près toutes passées par les classes spéciales, elles sont allées pendant une dizaine d'années à l'école et elles sont de plus en plus nombreuses. Nous ne sommes pas les seuls à l'avoir remarqué. Dans sa dernière enquête de 1987, le groupe Southam News, révélait que 16% des personnes analphabètes du Québec ont moins de 35 ans et que près de la moitié (45%) cumulent plus de neuf années de scolarité¹. Et même, M. Michel Pagé, le ministre de l'Éducation le reconnaît: «Le nombre d'enfants classés comme ayant des difficultés scolaires n'a cessé d'augmenter; ils étaient 6 000 en 1964, puis 150 000 en 1990, à souffrir de difficultés d'adaptation et d'apprentissage².»

C'est affreux... et le mot est faible. Il n'est donc pas étonnant que nous ayons eu le goût et la volonté d'élaborer un projet de prévention en milieu scolaire. Je vous divulgue donc ici notre plan d'attaque.



Le projet

A) Enquête téléphonique auprès de 100 Jeunes personnes analphabètes (16-30 ans) en démarche d'alphabétisation, dans les commissions scolaires et les groupes populaires d'alphabétisation, afin de suivre leur cheminement familial et scolaire-histoire de confirmer ce que nous savions déjà.

B) Le clou du projet: production d'une brochure de sensibilisation et de réflexion, agréable à l'oeil, intelligente, prête à être diffusée largement, dans

les écoles et les groupes communautaires de la Rive-Sud et, naturellement, partout au Québec,

au Canada et en Europe: L'analphabétisme chez les jeunes: à l'avenir... prévenir. Les résultats de l'enquête: l'échec scolaire, encore un problème qui conduit à l'analphabétisme, et que faire pour prévenir l'analphabétisme? (...)

C) Amorce d'une tournée de sensibilisation dans les écoles primaires et les groupes communautaires de la Rive-Sud, avec des ateliers d'animation sur la prévention à l'intention des enseignantes et enseignants et des travailleuses et travailleurs communautaires, animés courageusement par deux vétérans des groupes populaires d'alphabétisation (Robert Châtigny et moi-même). Le but de ces rencontres était de réfléchir ensemble sur des moyens et des actions concrètes à réaliser dans leur milieu respectif.

Nous avons à réaliser l'enquête et la brochure dans un laps de temps assez court (cinq

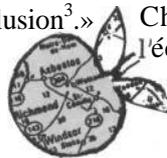
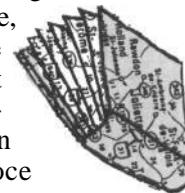
mois), le tout sans dépression ni «burn-out». Nous avons réussi... Je vous raconte tout.

La prévention, c'est vaste. Par où commencer? Par se poser des questions: se fait-il de la prévention au Québec? À qui s'adresse-t-elle? Aux enfants, aux parents, au corps enseignant? Pourquoi fait-on de l'alphabétisation?, etc, etc. Nous avons entrepris d'éplucher des textes provenant de la Belgique, des États-Unis, et du Québec. Nous avons trouvé les réponses que nous cherchions et les mêmes constats sur l'importance de faire de la prévention. Ces ouvrages nous proposaient deux courants de prévention. On peut prévenir l'échec scolaire soit au secondaire, par des projets s'adressant aux décrocheurs, soit par une intervention précoce auprès des enfants et des familles. Ce deuxième courant nous intéressait davantage parce qu'il rejoignait nos convictions sociales et qu'il s'attaquait à la racine même du problème. Grâce à ces lectures, notre pensée s'est structurée, notre discours s'est étayé.

Nous ne voulions pas mettre les enseignantes et les enseignants au banc des accusés, parce que l'école n'est pas la seule responsable et surtout, parce que nous n'aurions pas été bien reçus. Nous recherchions plutôt des solutions de rechange à l'école, des solutions collectives et plus globales. «Nous nous sommes rendu compte qu'au-delà des parents et de l'école, d'autres partenaires pouvaient collaborer à des actions globales de lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion³.»

Les visites

De toute façon, il était temps de sortir de notre caverne pour aller inspecter le terrain. Nous avons visité des groupes qui ont essayé et adopté des moyens de prévention de tout genre. Nous avons rencontré des gens merveilleux qui croyaient à leurs projets. Nous avons été agréablement étonnés du nombre et de la qualité des projets de prévention qui existaient au Québec : ateliers de devoirs dans les quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Petite Bourgogne (ateliers offerts après l'école pour soutenir les enfants dans leur apprentissage). À la CECM, des ateliers sont donnés aux parents afin qu'ils puissent mieux suivre l'apprentissage de leur enfant. À Québec, dans un CLSC, des parents discutent de leur expérience à l'école, de leurs appréhensions face à celle-ci. Nous avons entendu des témoignages touchants: «Il faut dédramatiser l'échec, refaire des mémoires positives, s'adresser à l'enfant en tant que personne.» Nous avons découvert des projets novateurs et originaux. À Sherbrooke, par exemple, une école et un CLSC ont mis sur pied un projet de concertation en intervention précoce auprès des enfants de quatre ans et de leurs parents (ateliers sur le langage, la communication, l'écoute et la concentration, rencontres parentales en groupe avec discussions, exposé, activités permettant de solutionner les problèmes dont les parents désirent parler, visites à domicile). Chaque enfant qui fréquente l'école Sainte-Famille possède



une fiche sur ses difficultés: problèmes alimentaires, handicap, abus sexuel, problèmes de langage, de santé, etc. Cette «grille de vie» est le point de départ d'une concertation de plusieurs organismes qui cherchent à répondre aux besoins des enfants: la Direction de la protection de la jeunesse, la Ligue pour la protection de l'enfance, l'Association québécoise des troubles d'apprentissage, les services récréatifs du quartier, la Paroisse, les groupes d'alphabétisation, le Projet d'intervention précoce de l'UQAM. Il s'agit aussi d'un projet qui cherche à solidariser tous les intervenants, le personnel de soutien, les parents et les intervenants et intervenants communautaires. Lors d'un séminaire de la CEQ sur la réussite et l'échec scolaire en rapport avec la pauvreté et les politiques éducatives, des enseignantes et enseignants nous ont fait part de leurs difficultés: programmes scolaires surchargés, classes trop nombreuses, temps perdu à évaluer et réévaluer l'enfant, manque de tribunes pour se faire entendre, pauvreté (les enfants arrivent à l'école le ventre vide), etc. Des chiffres assez révélateurs nous ont été transmis: «En 1978, dix-huit ans après le début de la réforme, on comptait 28% d'élèves qui quittaient l'école sans avoir leur diplôme de secondaire V. On en compte actuellement 40%⁴.» Que s'est-il passé? «Il faut changer les mentalités», dit l'un, «on ne

peut rien faire tout seul», dit l'autre.

Après tous ces rendez-vous, nous ne savions plus où donner de la tête, mais nous savions quoi dire.

Sensibilisation

Dernière étape et non la moindre: la tournée de sensibilisation dans les écoles et les groupes communautaires. Pour ces derniers, pas de problèmes d'intérêt et d'écoute. Mais pour les écoles, ce fut une autre paire de manches. Comment s'y prendre? Nous avons longtemps cherché une porte d'entrée, pour finalement prendre le téléphone et rejoindre directement les directeurs. Auparavant, nous avions distribué notre brochure de sensibilisation dans toutes les écoles. Certains directeurs l'avaient vaguement aperçue: «Elle est jaune, n'est-ce pas?» — «Non elle est bleue avec des picots oranges». D'autres ne l'avaient tout simplement pas remarquée ou ils l'avaient déposée dans la salle des professeurs sans l'avoir feuilletée. Heureusement, quelques directeurs l'avaient lue et trouvée fort intéressante. Certains se sont montrés très sensibles à nos idées et croyaient à l'importance de faire de la prévention de l'analphabétisme dans les écoles. Un petit conseil si vous répétez l'expérience: prenez rendez-vous avec quelqu'un de connu et de reconnu au niveau de la com-

mission scolaire. Assurez-vous de vous faire entendre, le message passera d'école en école et votre projet fera boule de neige. Pour résumer, notre brochure a été distribuée dans toutes les écoles de la Commission scolaire Jacques-Cartier, et deux ateliers de sensibilisation sont prévus pour l'automne. Au total, une dizaine d'écoles se sont montrées intéressées à la prévention. La preuve est maintenant faite: il est difficile de s'introduire dans les écoles, mais c'est possible.

Les groupes communautaires

En ce qui concerne les groupes communautaires, nous avons choisi de cibler les groupes-familles, les groupes de femmes, les garderies ainsi que les groupes-jeunesse. Certains groupes étaient déjà sensibilisés à l'analphabétisme, mais se sentaient malgré tout démunis face à la prévention, le dépistage, etc. Ils souhaitaient des idées et des actions concrètes à réaliser chez eux. Tous s'entendaient pour dire qu'une bonne concertation était nécessaire entre les différents milieux du secteur communautaire, les services sociaux, les écoles, les groupes travaillant avec la petite enfance, la Ville, etc. Pour ce qui est des groupes populaires en alphabétisation, nous croyons qu'ils pourraient servir de courroie de transmission dans la sensibilisation des différents milieux et de groupes-ressources dans l'élaboration de nouveaux projets.

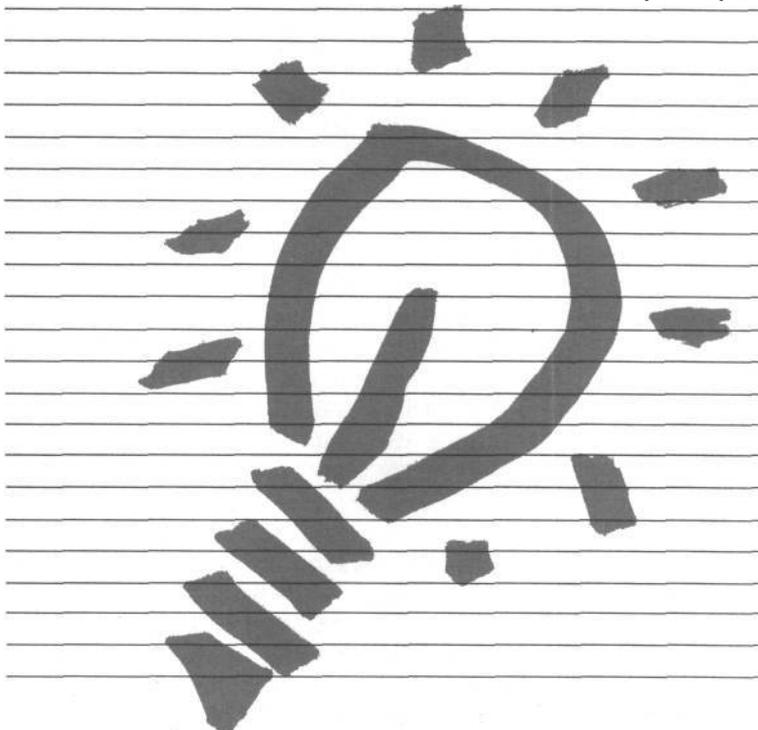
IDEES ET PROJETS EN PRÉVENTION DE L'ANALPHABÉTISME

Johanne Letourneux de la Boîte à Lettres avec la collaboration de Sylvie Roy

Quant au projet de la Boîte à Lettres, il est certain que nous n'avons pu réaliser tous les objectifs simples et honnêtes que nous nous étions fixés: animation dans toutes les écoles, mise sur pied d'une campagne de sensibilisation à la prévention de l'analphabétisme, des changements radicaux dans le système scolaire — une révolution pas tranquille du tout —, le respect de tous les styles d'apprentissage, tous les enfants heureux, la bedaine pleine et la tête bien remplie, l'égalité des chances pour tous, des politiques éducatives humaines, une femme au ministère de l'Éducation (...) Je rêvais en couleurs,... Comment réaliser tout ça en cinq mois? Mais sérieusement, cette expérience nous aura quand même permis de découvrir des projets originaux et pleins d'avenir, et de nous ouvrir les yeux sur d'autres réalités. Nous avons été touchés par la volonté et l'intérêt que les gens manifestent pour la prévention de l'analphabétisme.

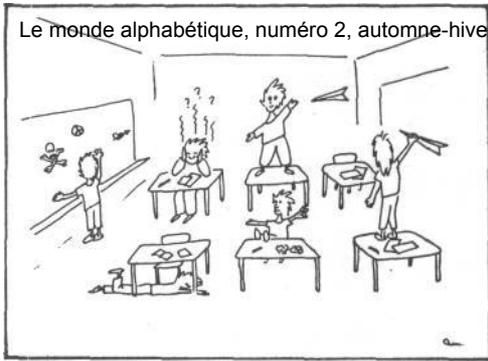
* Projet réalisé dans le cadre du programme national d'alphabétisation à l'hiver 1991

1. Groupe Innova Inc. L'analphabétisme au Québec, rapport d'enquête, Southam News, Québec 1987.
2. François Forest. «Le coût des écoliers en difficulté d'apprentissage: des éléments d'explication», dans *la Presse*, samedi 1er décembre 1990.
3. «Les écoles de devoirs dans la prévention de l'échec scolaire» Véronique Marissal, Coordination des Écoles de Devoirs, Bruxelles, *Alpha 90*, pp. 359-376.
4. Réussir à l'école. Document de réflexion de la CEQ sur la réussite et l'échec scolaire, 1991.



ACTIVITÉS DE SENSIBILISATION

Depuis quelques années, de nombreux projets ont vu le jour, au Québec et ailleurs aux États-Unis et en Europe. La prévention ne se fait pas toujours de la même façon: tout dépend des objectifs du groupe et des ressources du milieu. Question de démêler les cartes, nous distinguerons ici deux volets d'activités en prévention: les activités de sensibilisation et les activités de formation. Dans chacun de ces volets, nous ferons le tour des différentes approches en prévention.



- **Auprès des jeunes:**

A Saint-Eustache, les membres de la Table régionale de concertation Laurentides-Lanaudière ont mis sur pied un projet de sensibilisation (Prévention et alphabétisation: une combinaison gagnante pour contrer l'analphabétisme) dont l'un des volets s'adresse aux jeunes de 6^e année: deux personnes apprenantes et une formatrice présentent le problème de l'analphabétisme à partir de témoignages personnels. Un guide pédagogique comprenant quatre ou cinq activités de sensibilisation a été préparé pour les enseignantes et enseignants¹.

Dans ce genre de projet, les jeunes sont mis en contact directement avec une réalité qu'ils connaissent peu ou mal, et sont prévenus tôt des risques et des conséquences de l'analphabétisme.

- **Auprès du corps enseignant:**

A la Boîte à Lettres de Longueuil, les animateurs et animatrices ont décidé d'intervenir dans le milieu scolaire auprès de ceux et celles qu'ils considèrent comme les mieux placés pour réagir à ce problème².

- **Auprès des parents:**

Aux États-Unis, dans la région de Washington, un

mouvement appelé PLAN (Push Literacy Action Now) intervient principalement auprès de la famille. Les membres de ce mouvement soutiennent qu'il n'est pas nécessaire qu'un père ou une mère analphabète sache lire tout de suite pour aider son enfant, mais que «les enfants apprennent d'abord en participant à des activités d'apprentissage stimulantes avec ceux et celles qu'ils aiment et admirent le plus: leurs parents, leurs grands-parents et les autres membres de la famille³.» Une trousse de formation (Parent/Child Literacy Training Kit⁴) destinée aux animatrices et animateurs est disponible. Elle propose des activités éducatives simples pour encourager les parents à stimuler la lecture chez leur enfant.

ACTIVITÉS DE FORMATION

- **Avec les parents:**

À Montréal, à la CECM, le programme J'apprends avec mon enfant⁵ invite les parents dans les locaux mêmes de l'école. Il s'adresse aux parents désireux de mieux connaître et de mieux comprendre le vécu scolaire des enfants de niveau primaire. Au cours des années, le projet s'est transformé et il rejoint maintenant une majorité de

parents allophones, mais ses objectifs sont demeurés les mêmes.

- **Avec les enfants:**

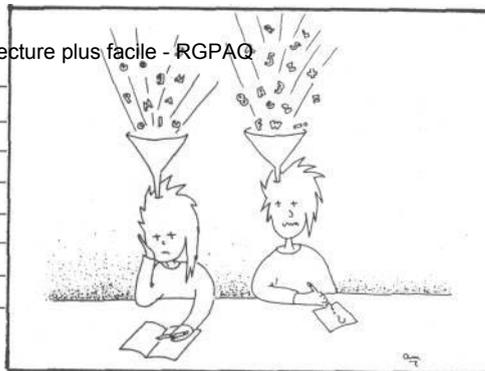
D'autres organismes ont préféré s'orienter vers une intervention plus directe en répondant aux besoins immédiats des enfants d'âge scolaire : difficultés d'apprentissage, plus ou moins grand retard scolaire, problèmes familiaux, etc. Des activités qu'on appelle Ateliers de devoirs sont offertes aux enfants en dehors des heures d'école. Pour en savoir plus long sur ces Écoles de Devoirs, nous vous invitons à consulter Alpha 90⁶.

À Montréal, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, le projet Je Passe Partout⁷ (Ateliers de devoirs), élaboré par des membres de la Table de concertation jeunesse cherche à prévenir le décrochage scolaire et à faire participer les parents à la démarche scolaire de leurs enfants.

Ces projets ont la particularité d'être réalisés avec la participation de l'école et la collaboration des enseignantes et enseignants.

- **Avec les parents et les enfants:**

Les commissions scolaires anglophones Eastern Townships School Boards se sont concertées et ont élaboré ensem-



ble un projet mettant en relation les parents et les enfants: Parents-as-Partners-as-Learners⁸. Le projet se base sur le fait que l'apprentissage de la lecture commence à la maison et se développe à l'école. Exemple d'activités: pendant une période donnée, les parents doivent rendre compte des progrès de leur enfant en lecture. Un guide pédagogique leur est fourni afin de mieux les soutenir.

- Avec les parents et les enfants en intervention précoce :

L'intervention précoce vise les tout-petits (deux à cinq ans). Elle se préoccupe des enfants à risque en mettant l'accent sur des activités de préparation à l'école et de découverte du langage. Les parents sont sollicités et encouragés à participer à ces activités pour assurer un bon suivi à la maison.

Aux États-Unis, à Louisville, un groupe privé (The National Center for Family Literacy) a lancé un projet de prévention auprès des enfants de deux, trois et quatre ans et de leurs parents. Les deux groupes se retrouvent souvent ensemble dans les mêmes ateliers pour suivre les mêmes activités. Ce projet s'est soldé par la production d'un document d'information et de sensibilisation, A Place to Start: The

Kenan Trust Family Literacy Project⁹.

Finalement, un projet en intervention précoce extrêmement intéressant, il s'agit du Projet d'intervention précoce auprès des enfants de moins de cinq ans à l'école Sainte-Famille à Sherbrooke¹⁰. Les gens de ce projet considèrent toute intervention corrective après l'âge de cinq ans trop tardive ou insuffisante. L'originalité de ce projet réside dans le fait que ses auteurs travaillent conjointement avec une multitude d'organismes préoccupés par les problèmes de la petite enfance: le CLSC Gaston-Lessard, la Villa Marie-Claire (jeunes mères). Des ateliers dirigés par des stagiaires en éducation sont offerts aux enfants: on y met l'accent sur le langage, on les habitue au contexte scolaire, on améliore leur aptitude à la socialisation. Des visites à domicile et des échanges avec les parents sont organisés.

Ce dernier projet met en lumière la fragilité de l'apprentissage, l'importance de l'intégration de la famille et d'une collaboration entre les différentes instances de l'éducation.

Nous espérons que ce petit tour d'horizon vous aura plu. Si vous désirez mettre sur pied un projet en prévention, renseignez-vous autour de vous sur les pro-

jets déjà en place, dans les CLSC, les écoles primaires. Pour des informations supplémentaires, vous pouvez vous adresser à la Boîte à Lettres.

1. Saint-Eustache. Guide pédagogique: Activité de prévention: sensibilisation des jeunes de 6^e année.
2. La Boîte à Lettres de Longueuil. Document de réflexion et de sensibilisation: L'analphabétisme chez les jeunes: à l'avenir... prévenir. 20 pages.
3. «L'analphabétisme aux États-Unis: discours, recettes et réalité.» Mike Fox, Catherine Baker. Alpha 90, pp. 85-120.
4. Trousse d'apprentissage: Laying the Foundation/ A Parent-Child Literacy Training Kit. Téléphone: (202) 547- 8903.
5. Guide informatif l'apprends avec mon enfant. Marie Fecteau, Centre de ressources en éducation populaire (CREP), Commission des écoles catholiques de Montréal, septembre 1989.
6. «Les écoles de devoirs dans la prévention de l'échec scolaire.» Véronique Marissal, Coordination des Écoles de Devoirs, Bruxelles. Alpha 90, pp. 359-376.
7. Guide pour les animatrices et animateurs: L'accompagnateur scolaire. Deux rapports d'étape sont disponibles. Projet Je Passe Partout, téléphone: (514)259-5238.
8. Guide d'information Parents-as-Partners-as-Learners. Adult Education Service, 2365 rue Galt Ouest, Sherbrooke, J1K 1L1.
9. A Place to Start: The Kenan Trust Family Literacy Project. Téléphone: (502) 584-1133.
10. École Sainte-Famille, 233, 8^e avenue Nord, Sherbrooke, J1E 2S6. Téléphone: (819) 566-7322.



DES PHOTOS POUR LE DIRE...DES PHOTOS POUR ÉCRIRE...

BERNARD HUDON
DU CENTRE DES LETTRES ET DES
MOTS, MONTRÉAL

Le processus de symbolisation étant un élément central du fonctionnement intellectuel, l'utilisation d'un photo-langage constitue un outil d'animation intéressant pour quiconque veut travailler avec une pédagogie axée sur le développement de la créativité. Souvent utilisé en psychanalyse, le photo-langage fut également intégré aux pratiques d'éducation populaire et d'intervention sociale dans une optique de conscientisation. Au Québec, cet outil a été largement employé par les groupes de défense des droits sociaux. Ces organisations ont ainsi aidé de nombreuses personnes assistées sociales à exprimer l'oppression quotidienne ressentie dans un environnement socio-culturel imprégné de préjugés hostiles et culpabilisants. Je crois que l'isolement qui a également été vécu par les personnes analphabètes est semblable en plusieurs points et recoupe souvent la même réalité sociale.

Exprimer des passages de son histoire...

Le photo-langage peut d'abord servir d'outil d'expression pour les participantes et participants qui ont souvent beaucoup de mal à faire part de leur expérience, tellement la charge émotive est forte. Ce type d'atelier me semble important pour que les apprentissages futurs des participantes et participants ne se heurtent pas constamment à une forme d'interférence émotive ou affective provenant d'un passé social, scolaire ou familial qui n'a jamais été verbalisé ou exprimé d'aucune façon. Évidemment, cette activité demande une préparation et un style d'animation particulier. Cet atelier peut être l'occasion de vérifier les attentes et les facteurs de motivation des personnes qui y participent.

Le recyclage des images...

Le photo-langage est un moyen simple et fonctionnel pour alimenter les échanges et les discussions, lors d'ateliers sur des thèmes nécessitant certaines prises de conscience individuelles ou collectives. Il s'agit d'un outil peu coûteux, fabriqué à partir de photographies découpées dans des magazines ou des calendriers. On peut également utiliser des cartes postales et des cartes de souhaits. Préférentiellement, les illustrations choisies seront de dimensions similaires et devront être collées et plastifiées sur des cartons de même format pour en assurer la préservation. Un minimum de 50 à 60 photos, représentant une

assez grande variété de situations, de thèmes et de personnages, fera en sorte que le photo-langage facilitera l'expression des souvenirs ou stimulera le processus d'imagination nécessaire à l'intégration de nouvelles connaissances.

S'approprier la construction du message

L'aspect que je considère le plus intéressant dans l'utilisation du photo-langage en alphabétisation, c'est l'implication du participant ou de la participante dans sa démarche d'appropriation de l'écriture. L'image agit en quelque sorte comme le point de départ de la communication. Les informations contenues dans l'image sont ensuite traduites par l'écriture qui apparaît comme un code utilitaire favorisant la transmission d'un message plus complet.

La conscience de l'écrit

Les avantages de travailler de manière interactive, en favorisant l'utilisation fréquente de photos et d'images dans le développement de l'écriture, sont nombreux. Premièrement, on demande ainsi à la personne qui apprend de se servir de ses expériences personnelles et de son propre univers symbolique pour donner un sens à la situation illustrée. Deuxièmement, on soutient le développement d'une conscience de l'écrit en tant qu'outil de communication. L'écriture est davantage perçue comme une construction cohérente, comme un prolongement naturel de sa pensée et de



son langage intérieur. Le rapport direct entre l'image et l'écrit clarifie le rôle de la personne apprenante qui se rend mieux compte que sa tâche est d'abord de conceptualiser ce qu'elle est en train d'écrire ou de lire, une façon de procéder qu'elle devra utiliser même lorsqu'il y aura absence d'illustration.

Créer une histoire illustrée...

Cette façon d'utiliser la photo-langage a été expérimentée à quelques reprises avec un groupe de niveau intermédiaire au Centre des lettres et des mots. Le travail en atelier a pour but de créer un texte de douze phrases. Chaque personne choisit d'abord douze photos. Une phrase est ensuite rédigée pour chacune des illustrations. Les participantes et participants doivent en même temps se servir des douzes phrases pour créer une histoire réunissant les événements et les personnages représentés dans l'ensemble des photos sélectionnées. Cet exercice est destiné à nous faire prendre conscience de nos capacités d'établir des liens et d'utiliser nos fonctions associatives, tout en se servant de l'écriture comme moyen de communication. On peut également développer cet exercice en demandant aux participantes et participants de créer eux-mêmes leur propre photo-langage.

Un outil compatible

Le photo-langage est un outil qui peut être facilement adapté pour une utilisation très

diversifiée, notamment dans un projet pédagogique basé sur des méthodes du «langage intégré», mais sa qualité principale réside dans sa compatibilité avec l'organisation en séquences qui interagit dans plusieurs zones d'information de notre cerveau.

Si une photo vaut mille mots... s'en approprier quinze ou vingt, c'est déjà un bon début !

EXEMPLE D'UN SCÉNARIO:

1

Mon père et ses frères sont [conjugaison] des grands joueurs de cartes.



PHOTO: YVON LAMBERT

2

Ils [introduction du pronom] racontent [conjugaison] souvent leurs voyages à New-York



PHOTO: NORDMEIERVOLLER ERNST

3

L'auto a parfois compliqué [conjugaison] leurs voyages.



PHOTO: PAUL FOLDES

RENDRE LA LECTURE «PLUS FACILE»: HISTOIRE DE SE RAFRAÎCHIR LA MÉMOIRE...

Extraits de l'article de Mary McGarva, de Pathways Associates à Northumberland, Grande-Bretagne, qui souligne l'importance qu'il faut accorder à la lisibilité des textes écrits. De plus, elle présente diverses façons de rendre le matériel de lecture courante plus facile à lire. L'article est paru dans ALBSU (Adult Literacy & Basic Skills Unit) (Unité d'alphabétisation et de formation de base des adultes), n°33, printemps 1989.

Traduit de l'anglais par Raymond Robitaille

COMMENT SAVOIR SI UN DOCUMENT EST TROP DIFFICILE À LIRE?

Une façon simple de déterminer le degré de difficulté d'un texte consiste à cacher quelques mots du texte [REDACTED] la gomme à affiches! Si le lecteur ou la lectrice peut remplacer des mots manquants avec les mots originaux ou avec des mots de rechange raisonnables, c'est que le texte est d'un [REDACTED] de lecture approprié.

Dans le cas contraire, il faut :

- trouver un autre texte plus approprié;
- centrer l'apprentissage sur le développement des habiletés;
- simplifier le texte d'une certaine façon; ou
- travailler sur les deux plans à la fois, c'est-à-dire :
 - en développant les habiletés du lecteur ou de la lectrice et

- en réduisant le niveau de difficulté du texte.

Les [REDACTED] présentées dans cet article ont pour but de vous aider lorsqu'il y a un écart évident entre l'habileté des participantes et participants et le niveau de [REDACTED] exigé par le matériel écrit courant.

POUVEZ-VOUS RENDRE LA LECTURE PLUS FACILE?

Oui, vous le pouvez!

- Plus un texte nous *intéresse*, plus il est facile à lire.
- Plus *le lecteur connaît le sujet*, plus le texte sera facile à lire.
- Plus *le langage du texte se rapproche de celui du lecteur et de la lectrice*, plus il sera facile à lire.
- Une *organisation logique* du contenu rend la lecture plus facile.

- Les *titres* facilitent la lecture.
- Une *impression claire et une mise en page bien espacée* facilitent la lecture.
- En d'autres mots, *la pertinence du texte est vitale pour la facilité de sa lecture... quelle que soit sa complexité.*

CRÉEZ VOTRE PROPRE MATÉRIEL DE LECTURE

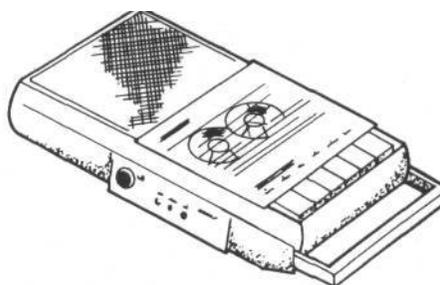
Les textes les plus simples traitent de choses connues et sont écrits dans un langage compréhensible.

Comme nous sommes tous et toutes différents, il est difficile de se procurer du matériel qui correspond aux intérêts de tout le monde. Par contre, il est facile de le créer.

- *Parlez* aux participantes et participants d'un thème qui leur tient à coeur.
- *Écrivez* des extraits de ce qu'ils disent. Prenez soin de ne pas modifier leurs mots et leurs tournures de phrase.
- *Dactylographiez* ces phrases, une idée par phrase.

- *Servez-vous* de ce texte comme matériel de *lecture*.
- *Créez une chemise de textes dactylographiés* que vous pourrez partager avec d'autres.

ENREGISTREZ VOTRE TEXTE SUR CASSETTE



Enregistrez un texte sur cassette, en laissant des pauses assez longues entre les phrases pour permettre à la lectrice et au lecteur débutant :

- de suivre le texte écrit des yeux tout en écoutant;
- de d'abord lire le texte pour ensuite réviser sa lecture en écoutant la cassette.

Ainsi, vous pourrez aider des gens à lire des textes qu'ils ne pourraient pas lire autrement. La lectrice ou le lecteur débutant pourra alors participer aux discussions portant sur le texte sur un même pied que les autres.

N'ECRIVEZ QU'UNE SEULE IDÉE PAR PHRASE

Une personne débutante a plus de facilité à lire s'il n'y a qu'une idée par phrase. Ainsi, elle pourra saisir toute l'idée en un seul coup d'oeil.

Voici un exemple.

Il s'agit d'un extrait de texte pour adultes créé à l'aide d'une méthode puisant dans l'expérience langagière des adultes*.

Faire du jardinage n'est pas aussi facile qu'il semble à première vue, c'est un travail difficile.

Je croyais que j'étais en forme jusqu'à ce que je commence un emploi de jardinier...

Vous devriez voir mes ampoules.

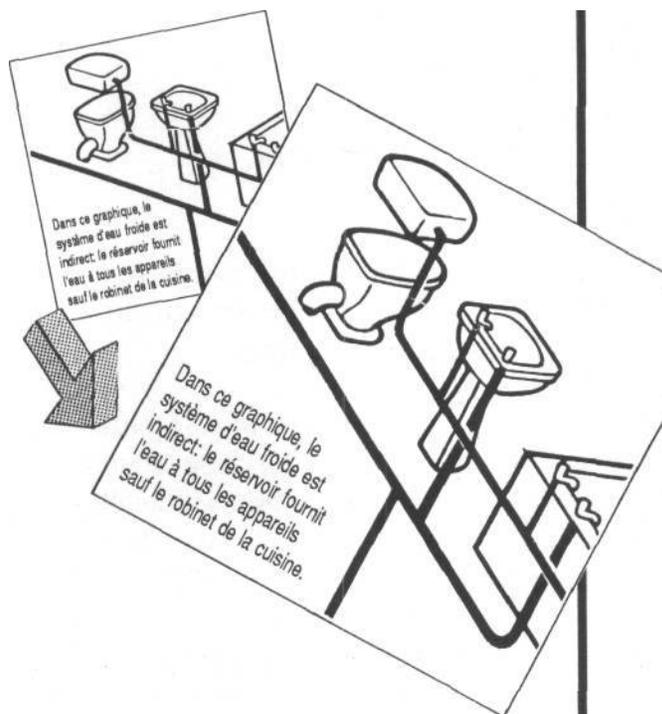
FAITES UN LIVRE «KANGOUROU»



Insérez une version simplifiée du livre dans une pochette collée à la couverture arrière du livre.

Ainsi, l'apprenant et l'apprenante pourront choisir de lire l'original ou la version simplifiée.

AGRANDISSEZ LE TEXTE À L'AIDE D'UNE PHOTOCOPIEUSE



Certaines photocopieuses peuvent agrandir ou réduire les originaux. **AGRANDISSEZ** les textes écrits en petits caractères afin de les rendre lisibles. Donnez de nombreuses explications avant d'entamer la lecture d'un article de journal. Quel est le sujet probable de l'article? Que nous suggère le titre? Que savons-nous déjà sur l'événement? Avons-nous vécu des expériences

semblables? De quelle façon lisons-nous le texte? Lisons-nous tous les mots? Expliquez avant, pendant et après la lecture. Expliquez tout simplement jusqu'à ce qu'on vous comprenne! C'est une excellente technique de simplification pour tout le monde. En plus d'aider l'apprenante et l'apprenant à prévoir ce qui vient et ainsi rendre la lecture plus facile, cette technique aidera les lectrices et les lecteurs plus avancés qui essaient de comprendre un texte ardu.

**ÉVITEZ LES
«MURS» DE TEXTE
(OU RIVIÈRES DE BLANC
ENTRE LES MOTS)**

La longueur et la densité d'un texte influent **sur sa** lecture. Il est possible d'éviter les grands blocs ou **murs** de texte en justifiant le texte à gauche seulement. De plus, le risque de perdre le fil de la lecture est ainsi réduit. Et c'est plus «distingué».

**La longueur et la densité
d'un texte influent sur sa
lecture. Il est possible
d'éviter les grands blocs ou
murs de texte en justifiant
le texte à gauche
seulement. De plus, le
risque de perdre le fil de la
lecture est ainsi réduit.
Et c'est plus «distingué».**

**CHANGEZ DE LIGNE
AU BON ENDROIT**

Habitat: forêts de feuillus, surtout de chênes.
Saison: fin d'été et automne. Rare. **Non
comestible.**



Changez de ligne au bon endroit. Dans l'exemple ci-haut, le fait de séparer «non» de «comestible» pourrait entraîner des maux de ventre!

* Voir le Bulletin de l'ALBSU n°10 (disponible au CDEACF, Centre de documentation de l'éducation des adultes et de la condition féminine de Montréal).

LA SENSIBILISATION À REPENSER

Mario Raymond et Mario Haman de La Porte Ouverte, Saint-Jean-sur-le-Richelieu

Problématique

Malgré une décennie de pratiques de sensibilisation, l'analphabétisme reste une problématique sociale peu connue, voire méconnue. Le concept même d'analphabétisme revêt aujourd'hui une signification bien différente de celle qu'il avait il y a vingt ou trente ans. Pourtant, la perception générale est demeurée la même. L'analphabète est encore considéré comme un individu au degré zéro de connaissance du code écrit et qui, pour toute signature, appose une croix au bas d'un document. Pas étonnant dans ces conditions, que l'analphabétisme soit considéré comme un phénomène marginal réservé à quelques personnes particulièrement démunies. Dans une telle dynamique, à peu près personne ne se sent concerné.

Cette situation apparaît comme le plus puissant obstacle à une action collective concertée sur cette problématique. Or, l'objectif même de toute entreprise de sensibilisation devrait consister à faire des intervenants et intervenantes d'une communauté un trait d'union essentiel entre le groupe et les populations à rejoindre.

Depuis ses débuts, cette préoccupation est au centre des actions menées par La Porte Ouverte. Pourtant, dans la vaste majorité des cas, cette entreprise de concertation s'est avérée vaine, le groupe se butant constamment à une résistance du milieu qu'il avait peine à s'expliquer. Des contacts établis au fil des ans avec d'autres intervenants et intervenantes des réseaux populaire et institutionnel nous ont permis d'étendre ce constat à l'ensemble des organismes d'alphabétisation. Décelant chez ces derniers une richesse de pratiques susceptibles d'apporter un éclairage sur cette situation problématique, le groupe décidait, au printemps 1990, d'entreprendre une vaste enquête sur les pratiques et perceptions en sensibilisation. Nous visions alors deux grands objectifs: compiler, analyser et synthétiser les pratiques afin d'en retirer des modèles-types d'intervention pour ensuite confronter ces pratiques au discours véhiculé au sein des organismes.

L'enquête

Pour des raisons économiques, nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire d'enquête. Un tableau-synthèse

joint au questionnaire devait permettre aux répondantes et répondants d'exposer leurs stratégies de sensibilisation en dégagant les différentes étapes de leur réalisation (planification, action, évaluation). Soixante-neuf organismes - 36 groupes populaires et 33 commissions scolaires - représentant 50% des répondants potentiels ont ainsi été contactés à travers le Québec. L'échantillon devait respecter les proportions provinciales et régionales.

Résultats et constats

Le taux de réponse varie de 47,2% chez les groupes populaires à 27,3% dans les commissions scolaires, pour un taux global de participation de 37,7%. L'enquête démontre que la sensibilisation constitue l'aspect négligé de l'intervention en alphabétisation. Peu de temps et d'énergies y sont consacrés. La sensibilisation est généralement subordonnée aux activités de formation de l'organisme. Il n'est pas étonnant de constater que le recrutement constitue le principal sinon l'unique objectif. La conscientisation des milieux, objectif souhaité par tous (répondantes et répondants) ne fait pour ainsi dire



jamais l'objet de stratégies distinctes. Les intervenantes et intervenants tentent généralement d'atteindre simultanément les deux objectifs en utilisant des stratégies uniquement axées sur le recrutement. Cet écart entre les perceptions et les pratiques apparaît d'ailleurs à l'origine même de l'insatisfaction générale relevée chez les répondantes et répondants quant à l'atteinte de leurs objectifs.

L'enquête révèle l'absence de mécanismes permanents de planification de l'intervention. Les actions font plus figures de réflexes conditionnés, motivés par l'urgence de recruter, que de véritables stratégies planifiées. Il n'y a pas non plus de mécanismes permanents d'évaluation des interventions. On comprendra dans les circonstances que rares ont été les répondantes et répondants en mesure d'exposer de façon satisfaisante leurs stratégies de sensibilisation, une large place étant dévolue à l'action au détriment de la planification et de l'évaluation. Cette constatation explique pourquoi notre objectif de recensement des pratiques n'a pu être mené à terme.

L'absence de mécanismes d'évaluation explique l'absence de mémoire écrite suscepti-

ble d'enrichir les pratiques actuelles au sein d'un même organisme.

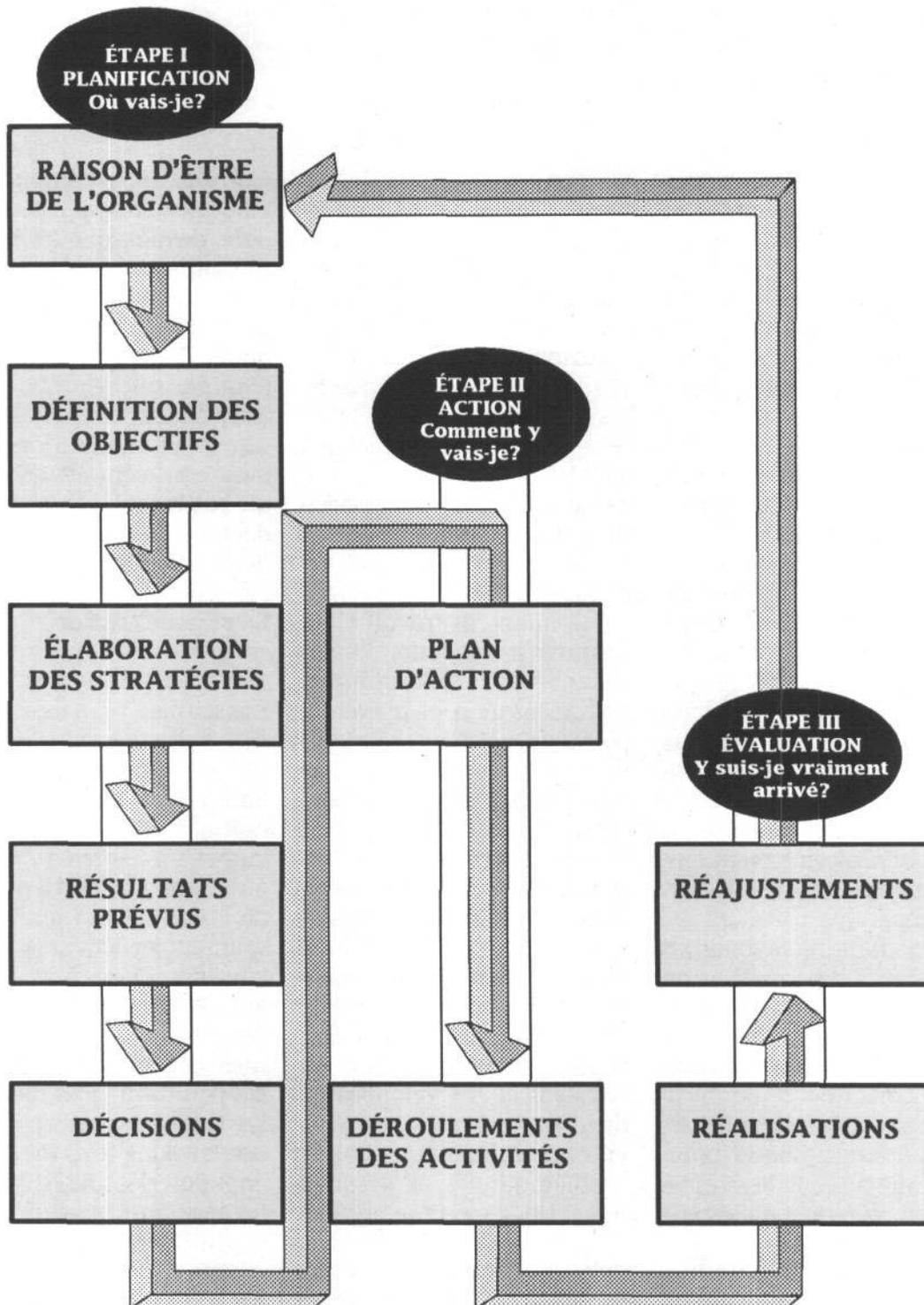
Dans la foulée des pistes relevées par l'enquête, il devenait possible d'envisager des solutions concrètes. Pour l'équipe de La Porte Ouverte, il s'agissait, lors d'une deuxième phase de la recherche, d'élaborer un document de planification susceptible de coller à la problématique de l'alphabétisation dans un objectif de sensibilisation.

L'équipe de travail allait s'assurer le concours d'intervenantes et d'intervenants en alphabétisation et mener de pair une recherche théorique. Il s'agissait de ne pas négliger l'existence potentielle de contenus théoriques en matière de sensibilisation. Une recherche intensive en bibliothèque et une consultation auprès de spécialistes en intervention sociale (universitaires, professeurs, etc.) ont été menées à cette fin. Il pouvait exister des modèles d'intervention en sensibilisation développés par des intervenants sociaux oeuvrant à la résolution d'autres problématiques et desquels nous aurions pu nous inspirer. Dans le cas qui nous préoccupait, aucun modèle n'avait été élaboré. L'alphabétisation au Québec existe depuis peu

(approximativement une vingtaine d'années), et on peut donc déduire que les sources théoriques sont proportionnelles au nombre d'années consacrées à cette problématique. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant de constater que les recherches théoriques en matière de sensibilisation aient été délaissées au profit de l'élaboration de documents pédagogiques reliés à la formation.

La sensibilisation

Tous les organismes ont mis sur pied, à un moment ou à un autre, des activités de sensibilisation. Tous sans exception ont à coeur de faire connaître la problématique pour laquelle ils oeuvrent. Mais là où le bât blesse, c'est le manque de vision à long terme dont souffrent les activités en sensibilisation. De manière générale, celles-ci se font par à-coups, dans le cadre d'actions strictement ponctuelles et limitatives. Un peu comme les médecins, les intervenantes et intervenants soignent les maux sans en exposer les causes. Pourtant les personnes qui oeuvrent en alphabétisation sont des agents de changement, ce ne sont pas seulement des formatrices et des formateurs. La



grande tendance de nos jours est de parer au plus pressant. Quelqu'un tombe malade, et le médecin s'empresse de lui prescrire des antibiotiques. Quelqu'un a de la difficulté à lire et à écrire, la formatrice ou le formateur lui enseigne le code écrit. Nous sommes obnubilés par les solutions toutes faites, les remèdes et les effets curatifs. Nous ignorons ou nous avons oublié que les problèmes découlent de situations complexes, de causes profondes et d'une indifférence généralisée.

Actuellement, dans les journaux et les revues, on déplore le laisser-aller dans le domaine de l'éducation. S'il y a un débat dans lequel les intervenantes et intervenants en alphabétisation devraient s'impliquer, c'est bien celui-ci. Ces personnes sont les premières sur les «barricades» à accueillir les jeunes décrocheurs et décrocheuses en mal de formation. Dans ce cas précis, la sensibilisation peut jouer un rôle essentiel en servant à informer la population des conséquences qu'encourent les personnes qui décrochent et des coûts que cela entraîne pour une collectivité.

Plan d'intervention

En tenant compte des différents facteurs que nous venons de soulever, nous désirons soumettre un document permettant aux intervenantes et intervenants de réfléchir à

leur action. Plus précisément, un document qui proposerait une réflexion visant à délimiter le champ d'investigation de la sensibilisation tout en offrant une brochette d'outils de planification pour orienter l'intervention. En somme, tenter de faire le pont entre la réflexion et l'action, entre la théorie et la pratique.

L'action, pour être efficace, doit découler d'un processus scrupuleusement préparé. Le plan d'intervention que nous avons élaboré s'articule autour de trois grandes étapes: **la planification** (où vais-je), **l'action** (comment y vais-je?) et **l'évaluation** (y suis-je vraiment arrivé?). Les étapes sont, à leur tour, divisées en neuf aspects distincts constituant le coeur du plan d'intervention.

- Le premier aspect de l'étape de la **planification** consiste à identifier la mission de l'organisme, sa raison d'être à travers les actions qu'il pose. Le second aspect permet de broser un tableau de l'organisme et du milieu dans lequel il évolue. Après cette analyse préliminaire de la situation, les membres de l'organisme doivent définir l'objectif général et les objectifs spécifiques qu'ils comptent poursuivre. Du même souffle, en ce qui concerne le troisième aspect, les membres de l'organisme identifient les groupes-cibles et élaborent des moyens d'action pour chacun des objectifs spécifiques. Quatrième

aspect, ils définissent des critères de réalisation pour chacun des moyens d'action en prévision des résultats escomptés. Le cinquième aspect consiste, pour les membres, de se mettre d'accord, selon le mode du consensus par exemple, sur les moyens d'action à privilégier.

- L'étape de l'action: le premier aspect consiste à décrire les moyens d'action envisagés: les démarches à entreprendre, la durée prévue, les ressources humaines, matérielles et financières requises. Le second aspect porte sur le choix et le déroulement des activités.

- Dernière étape, celle de **l'évaluation**: le premier aspect de cette étape sert à faire le bilan entre les résultats prévus et les résultats effectivement obtenus. Le dernier aspect permet d'effectuer les ajustements, le cas échéant, dans le but d'améliorer le processus.

Il reste maintenant à espérer que ce plan d'intervention, si modeste soit-il, donne envie à quelques intervenantes et intervenants en alphabétisation de faire de la sensibilisation leur priorité. Malgré qu'il soit très difficile de connaître sa portée réelle, la sensibilisation demeure encore l'avenue par excellence pour atteindre les gens. De la sensibilisation naît la conscientisation et de la conscientisation naissent l'humanisation et l'action collective.

L'APPRENTISSAGE «SIGNIFICATIF» CHEZ LA PERSONNE ADULTE AVEC HANDICAPS MULTIPLES

Françoise Bouchard du Groupe Centre-Lac d'Alma

Nous avons ici rendez-vous avec le Groupe Centre-Lac d'Alma, qui a pour vocation régionale d'offrir des services aux personnes adultes avec des handicaps multiples. Ce groupe a rendu la pré-alpha et l'alpha accessibles à ses membres et a dû répondre à plusieurs grandes questions: par où commencer l'alpha demandée par les membres? Peut-on améliorer d'un cran les capacités des personnes adultes ayant des handicaps multiples? Ont-elles encore des possibilités d'apprentissage? Nous nous retrouvons aujourd'hui avec dix ans de modestes réalisations à notre actif.

Pour répondre aux besoins de ces personnes laissées pour compte par d'autres institutions, le Groupe Centre-Lac d'Alma a orienté l'ensemble de ses activités vers ces adultes et développé l'énergie et les compétences nécessaires—de l'apprentissage élémentaire à l'épanouissement personnel— pour que ces personnes puissent entreprendre, renforcer, renouveler et enrichir leur apprentissage grâce à l'éducation populaire.

Au cours de mon travail, j'ai retenu quelques expressions-clés, dont celles d'un intervenant du ministère des Affaires sociales : «Il y aura toujours des personnes tellement handicapées..., qu'elles seront laissées pour compte; en tant qu'individus, nous avons à nous interroger, à chercher ce que nous pouvons faire, ce que l'éducation populaire peut faire.» La réadaptation, la normalisation, l'intégration, une meilleure adaptation à l'environnement, voilà des principes, des énoncés simples; leur application est en revanche plus complexe... La personne handicapée a moins de chances de se rattraper que vous et moi; à la moindre gaffe, elle s'attire les étiquettes, les coupures de budget et les éternelles plaintes sur les «non-rentables» de la société...

• AVEC LA PERSONNE HANDICAPÉE ET SES CARACTÉRISTIQUES, COMMENT L'APPRENTISSAGE PREND-T-IL FORME?

Quand une personne handicapée demande à apprendre à lire et à écrire, qu'elle nous dit que c'est son droit, que fait-on? Quelles stratégies employer pour permettre cet apprentissage? Que se passera-t-il dans le groupe de participantes et participants?

Les personnes handicapées adultes avec lesquelles nous travaillons ont des capacités générales affaiblies, à divers degrés, face à l'apprentissage, à l'adaptation et aux exigences de la société et ce, que ce soit physiquement, intellectuellement ou mentalement. Ces hommes et ces femmes que nous recevons dans nos ateliers vivent une réalité généralement **autre** que celle qu'ils ont connue au moment de leur scolarisation, quand ils évoluaient en milieu institutionnel fermé et entièrement contrôlé (activités de loisir, travail, milieu de vie, etc.). Dans notre société de production, de consommation, d'efficacité, là où les exigences

intellectuelles dites «capacités» sont très bien cotées, l'adulte défavorisé intellectuellement doit lutter pour faire reconnaître ses succès et pour **bâtir quelque chose à partir de sa réussite**. Vite étiqueté «anormal», il n'aura souvent droit qu'à un «sentier» à part, marginal!

• NOS RESSOURCES

Au Groupe Centre-Lac d'Alma, nous tenons soigneusement compte des renseignements apportés par les familles d'accueil, par les agents sociaux intervenant auprès de l'adulte, ou encore par l'adulte lui-même. Ces personnes-ressources nous fournissent une série de détails révélateurs de l'évolution de la personne handicapée dans son univers, dans son milieu de vie, de travail, de résidence, d'occupations, de loisirs, de ses projets **à elle**, de ses amitiés, de ses amours, bref, de toutes les réalités sur lesquelles appliquer le contenu social, scolaire, humain que lui offre l'éducation populaire.

• L'APPRENTISSAGE «SIGNIFICATIF» PREND FORME À TRAVERS L'ÉDUCATION POPULAIRE

«Il faut dormir jour et nuit le coeur ouvert», nous dit Gilles Vigneault. Le coeur ouvert... au «palmarès» des différentes théories de l'apprentissage: quoi faire? Comment faire? Quoi ne pas faire? De la formation pédagogique et andragogique que j'ai reçue, j'ai retenu des «modèles» théoriques d'apprentissage «significatif» qui me satisfont, me sécurisent et viennent encadrer ma pratique. La personne qui apprend me dira avec fierté ce qu'elle a déjà appris; je devrai ensuite rattacher ces acquis à l'apprentissage nouveau dans un processus simple. Ne me demandez pas d'y arriver en 2,000 heures! Nous n'avons souvent que deux périodes ajustées et ajustables d'atelier, et c'est ce petit bout de chemin qui a de l'importance pour ces personnes et pour moi, et qui laisse au participant ou à la participante le temps de s'approprier ses découvertes, le temps d'apprendre à son rythme.

Pendant l'année 1989-1990, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec a organisé des cours de perfectionnement, entre autres «la psychologie de l'apprentissage». Cette formation a suscité chez moi une foule de questionnements très pertinents face à ma pratique. J'ai abandonné certains «modèles» trop rigides.

• **L'APPRENTISSAGE PREND FORME EN COUPLE... EN TRIO...**

Quoi de plus beau, de plus vrai que d'échanger un «je t'aime» avec certaines personnes! Et bien c'est ce que Jolène et Samuel ont pu vivre en alpha-pop. Partageant depuis peu le même logement, ils ont eu à se dire et se redire «je t'aime» d'une façon bien particulière, le jour où ils se sont retrouvés avec la formatrice pour tenter d'améliorer les apprentissages en calcul. C'est Samuel qui a aidé Jolène en calcul pratique en présence de l'animatrice. Plus encore, c'est avec lui que l'animatrice a discuté pour savoir comment s'y prendre (en calcul), comment déterminer la motivation, les outils et les activités nécessaires pour améliorer les connaissances de Jolène, que ce soit l'identification des chiffres sur la montre, le cadran de la cuisinière, la minuterie, le micro-ondes, ou encore l'argent, le calendrier, etc. N'est-ce pas là l'audace de l'éducation populaire d'inté-

grer toutes les facettes de la vie, l'amour y compris? Samuel est devenu l'intervenant direct pour expliquer, répéter, renforcer, fixer les apprentissages. Avec ses handicaps multiples, entre autres la surdité, Jolène supportait mal le travail en grand groupe. Mais dans l'intimité de son logement, le miracle s'est produit: elle collaborait au maximum! C'est à l'amour... et à l'éducation populaire qu'il faut attribuer l'enrichissement «explosif» et réciproque de Jolène et Samuel. Voilà une expérience d'apprentissage qui peut en remontrer aux «sujets normaux» d'un Piaget!

Le renforcement individuel ajouté à l'évolution dans un groupe suivant un programme combiné et un rythme adapté, ont stimulé grandement l'acquisition d'apprentissages. Motivation+transfert + répétition + renforcement = emmagasinage+performance = apprentissage.

• **L'APPRENTISSAGE QUI PREND FORME... MET-IL EN FORME?**

Avez-vous expérimenté le plaisir à l'apprentissage? Le plaisir dans l'apprentissage est l'absence de tension. L'apprentissage par le jeu, quel plaisir! «Le rire lubrifie l'apprentissage» (radio et T.V. BBC)

Traditionnellement, les notions de jeu et de travail s'opposent. L'idée de jeu est associée à l'idée de joie et de plaisir... et ce qui fait plaisir est souvent suspect: ce qui est en-

nuyeux, pénible, désagréable ne peut qu'être bon... (Guy Vermeil, la fatigue à l'école).

Un enseignement doit prendre en considération la **totalité de la personne** et donner une signification à la mobilisation de toutes les fonctions, logiques et rationnelles, affectives et artistiques.

Me voyez-vous, dans le processus d'apprentissage, m'adresser uniquement aux structures du cortex... à la machine cybernétique sans émotion... avec ma clientèle à handicaps multiples? Moi, non! Le plaisir d'apprendre par les sens, par le jeu, suggère que l'on croie même en de faibles capacités, en des outils traditionnellement «dépréciés»... comme un jeu de cartes, des dés, un bingo.

Faites-vous plaisir! Au risque de vous faire remarquer, parce que vous n'avez pas toujours la pile de feuilles volantes sur le bureau... que les portes de vos armoires restent ouvertes en cas de panne d'idées ou de spontanéité, de vérité, d'authenticité... au risque de faire des erreurs en élargissant un programme bien structuré!

Expérimenter l'apprentissage «significatif» pour la personne adulte avec handicaps multiples, voilà un projet qui témoigne du dynamisme et de l'engagement du Groupe Centre-Lac d'Alma en alphabétisation populaire.

FACILITER L'APPRENTISSAGE EN ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Micheline Séguin et Joanne Fournier



La synthèse suivante fait suite à la synthèse sur la métacognition publiée dans le premier numéro du **Monde alphabétique** et clôt le dossier sur l'apprentissage en alphabétisation populaire. Nous y présentons le déroulement théorique «optimal» du processus d'apprentissage, des moyens pour en prendre conscience et en permettre une appropriation par les personnes apprenantes dans nos groupes d'alphabétisation. Nous abordons d'abord quelques théories sur le processus en soi, puis certaines difficultés rencontrées dans les ateliers lors de l'apprentissage et, enfin, nous proposons différentes approches pouvant faciliter ce processus.

La compréhension des théories de l'apprentissage, nous dit Robert Gagné, «ne conduit pas à l'utilisation de procédés standardisés d'enseignement et ne fournit pas davantage le seul procédé pouvant être appliqué à toutes les situations d'enseignement. Bien [qu'elles] ne puissent pas déterminer à la lettre les étapes à suivre, elles indiquent néanmoins une direction, des options et des priorités dans les actions de l'enseignement¹.»(page 19)

Bien entendu, l'ensemble des énoncés contenus dans ce dossier pourront être confrontés à vos expériences respectives dans les groupes d'alphabétisation et être critiqués en fonction de celles-ci.

L'apprentissage • Le processus du développement cognitif

Le processus d'apprentissage se produit dans le cerveau de l'individu. Il est nommé «processus» par analogie aux processus organiques humains, comme celui de la digestion. Mohamed Hrimech nous a rappelé qu'il était impossible d'en observer directement le fonctionnement au moment où il se produisait, que seules ses manifestations extérieures, ou la représentation reconstruite de l'interaction d'un individu avec son environnement, nous étaient accessibles. Les recherches portant sur le processus d'apprentissage ont donc dû être menées par des procédés d'inférence, c'est-à-dire que des conséquences ont été tirées à partir d'observations répétées et dont les conditions de réalisation ont été contrôlées.

Soulignons que plusieurs des spécialistes rencontrés en entrevue (Dufresne-Tassé, Mayano, Hohl, Hrimech) ont fait remarquer que les observations faites par les animatrices et animateurs, ou fournies par les participantes et les participants aux ateliers d'alphabétisation sur leur propre perception de leur apprentissage, devaient aussi être prises en considération si on voulait favoriser l'autogestion de l'apprentissage chez la personne.

• Une définition du phénomène

Pour qu'il y ait processus d'apprentissage, il faut la conjonction de plusieurs conditions particulières : d'abord la présence d'un organisme vivant, une personne qui ait la capacité poten-

tielle d'apprendre, ensuite un contact avec l'environnement (interaction), et enfin une prise en charge par le cerveau de cette interaction qui se transforme en une représentation mentale, emmagasinée en mémoire et pouvant être réintroduite dans la conscience.

Au bout du compte, l'apprentissage doit produire un changement permanent dans le comportement de l'individu chez qui il a pu être observé. Il est important de noter ici que le changement dans le comportement de l'individu ne doit pas être attribuable à la maturation, comme dans le cas de la croissance de l'organisme humain, qui elle, est le résultat d'un développement «prévu» des structures internes.

Ces acquisitions de connaissances ou d'attitudes se produisent parfois à partir des expériences quotidiennes et, dans d'autres cas, lors d'un enseignement plus systématisé. Les habiletés acquises peuvent être de type intellectuel ou cognitif, affectif et psycho-moteur, selon les divisions classiques des modèles-types.

Comment peut donc s'opérer ce processus de traitement de l'information, issu d'une interaction de l'individu avec son environnement? Les fonctions, dont le rôle est primordial dans ce processus, se situent tant au niveau affectif, cognitif que métacognitif. Elles devront préalablement avoir suivi le chemin de la structuration du cerveau, selon le modèle de Piaget, par étapes successives depuis le tout début.

Avec Alain Moal, reprenons le parcours «psychologique» du développement cognitif chez la personne humaine depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. Les différentes successions se présentent selon le schéma suivant²:



DOSSIER

Le monde alphabétique, numéro 2, automne-hiver 1991 : Rendre la lecture plus facile - RGPAQ

• **Le développement cognitif : un processus ouvert...**

Dans le modèle piagétien, l'ordre des stades d'acquisition est toujours constant: il est impossible de sauter une étape. Ainsi, selon cette progression, en ce qui a trait à certains «prérequis» cognitifs nécessaires, il serait diffi-

cile d'intégrer des connaissances basées sur un raisonnement scientifique sans le support des opérations formelles. L'optique constructiviste ouverte par Piaget est, incontestablement, une approche très dynamique du développement cognitif, même si elle s'arrête au stade de la structura-

tion des opérations formelles.

Moal rapporte que d'autres ont questionné les limites de ce modèle. C'est le cas de Reuchlin, qui «distingue deux processus dans le fonctionnement cognitif de l'individu : un processus de formalisation qui correspond assez au modèle piagétien de l'équilibration, et un processus de réalisation qui fournit à l'individu des modèles de la réalité d'accès immédiat, car ils lui permettent de traiter «en bloc» une grande quantité d'information. [Et pour sa part], Lautrey rappelle que les aspects figuratifs de la connaissance (perception, image mentale, etc.) sont subordonnés, chez Piaget, aux aspects opératifs, mais fait l'hypothèse que le rôle du figuratif pourrait être plus déterminant².» (page 81) Les personnes analphabètes fonctionneraient-elles davantage à partir d'aspects figuratifs?

Ces conceptions divergentes du développement cognitif nous permettent d'imaginer que la «compréhension» peut se produire aussi globalement, et qu'elle peut se baser tout autant sur des schèmes «figuratifs» que «conceptuels abstraits», du moins dans certaines circonstances.

• **Chez les personnes adultes**

Le modèle piagétien a subi des modifications qui en prolongent l'élaboration. Dans ses recherches sur le développement de l'intelligence, Adrien Pinard en est venu à la conclusion que ce développement ne s'arrêtait pas vers la vingtaine, mais qu'il se poursuivait après l'âge adulte en se raffinant dans ses transformations. Il suppose que le dernier palier de développement, atteint vers la vingtaine selon Piaget,

<ul style="list-style-type: none"> d'abord à la naissance, ensuite, un autre niveau d'intentionnalité des actions (vers l'âge de six à huit mois), par la suite, jusque vers dix-huit mois : relativisation de l'enfant comme objet dans l'espace. 	<ul style="list-style-type: none"> possibilités d'échanges avec l'environnement limitées : schème de succion par exemple; une différenciation entre le but et les moyens pour l'atteindre. Ce qui constitue la première étape véritable de l'intelligence; système organisé en catégories : espace, temps, causalité et permanence des objets.
<ul style="list-style-type: none"> période des schèmes sensori-moteurs, approximativement vers l'âge de dix-huit mois jusque vers sept ou huit ans. 	<ul style="list-style-type: none"> intériorisation des actions; conceptualisation; transformation des schèmes en concepts de pensée et reconstruction à un niveau supérieur.
<ul style="list-style-type: none"> entre sept et huit ans jusque vers onze ou douze ans approximativement : développement des coordinations d'actions permettant : <ul style="list-style-type: none"> - d'ordonner, - de regrouper, et - de dissocier sont possibles dans les deux sens. 	<ul style="list-style-type: none"> actions intériorisées, réversibles et structurées en système d'ensembles. Ce stade inclut également les opérations logico-mathématiques, les classifications, les inclusions de classes, les opérations portant sur l'espace/temps, la vitesse, la causalité, etc.
<ul style="list-style-type: none"> jusqu'à vingt ans approximativement : <ul style="list-style-type: none"> - première étape d'intériorisation de l'imitation en image et d'acquisition du langage; - seconde étape de structuration d'opérations concrètes; - troisième étape de structuration d'opérations formelles. 	<ul style="list-style-type: none"> dans l'étape trois, la connaissance dépasse le réel en reliant directement le possible au nécessaire sans la médiation du concret; la connaissance porte sur des hypothèses, sur le raisonnement hypothético-déductif; la structure des opérations formelles porte sur la composition de quatre opérations : opération identique (directe), opération négative (inverse), opération réciproque et opération corrélative.

«n'est pas le terme du développement mais seulement la condition nécessaire (sinon suffisante) et le point de départ d'une acquisition nouvelle». Selon lui, le développement cognitif de l'être humain se poursuivrait par «la prise en charge par un individu de son propre fonctionnement cognitif», ou la métacognition : «le développement de la pensée adulte pourrait être fondé sur la capacité progressive de se livrer à un contrôle conscient et délibéré de sa démarche cognitive». La principale manifestation de l'utilisation de ce savoir métacognitif est l'autorégulation³. (pages 19-20)

Chez l'adulte, tout comme chez l'enfant, le développement cognitif se poursuivrait donc. C'est aussi l'avis de Colette Dufresne-Tassé, psychologue en andragogie à l'Université de Montréal. Cependant, comme elle le mentionne, les paliers «sont moins faciles à saisir parce que l'on n'y a jamais fait attention, on a tellement eu longtemps l'idée que chez l'adulte, une fois qu'il est devenu adulte, ce processus était stable jusqu'à ce qu'il vienne à en perdre des éléments importants.»

Elle parle alors, à la différence de Pinard, non pas de métacognition, mais de différenciation de styles, de raffinement du fonctionnement intellectuel: «Je ne sais pas si cela est perceptible chez des gens qui n'ont pas eu beaucoup l'occasion de développer leur fonctionnement intellectuel; chez certains qui l'ont développé, on peut se rendre compte qu'ils sont capables de faire des analyses de problèmes, mais à cause de leurs valeurs qui diffèrent, à cause de leurs habi-

tudes intellectuelles, ils vont faire la même chose, mais ils vont le faire avec des teintes extrêmement différentes. Ils font tous de la résolution de problèmes, ils font tous un raisonnement qui est correct, qui est impeccable, mais par exemple, l'un, dans son raisonnement, va aller chercher des éléments qui vont venir de domaines différents; quelqu'un en éducation va alors tenir compte de données sociologiques, va tenir compte de données anthropologiques, de données culturelles, de données environnementales. On va en voir d'autres qui vont faire un raisonnement basé seulement sur des données d'éducation, des données pédagogiques⁴.»

On trouverait, chez les personnes adultes, des personnalités cognitives bien définies. Colette Dufresne-Tassé ajoute que sur ce plan «interviennent beaucoup les valeurs, et aussi toute la conception de l'univers des personnes. Est-ce que l'univers est quelque chose de simple? Est-ce que l'univers se réduit au quotidien? Ou intègre-t-il des éléments lointains, non seulement en termes géographiques, en termes de temps et d'espace, mais aussi en termes de types de fonctionnement?⁴»

Ce développement «prolongé» n'atteindrait cependant pas toujours ces stades chez tous les individus. Quelquefois, dans certains domaines, dans des circonstances ou des situations données, des individus peuvent manifester un tel développement alors que dans d'autres, celui-ci semble ne plus fonctionner.

À propos des «comportements sociaux très valorisés» que constituent lire, écrire et compter, ils

peuvent dans certaines circonstances être rendus plus difficiles par le contexte affectif qui les entoure. Par exemple, «telle activité dans tel contexte me fait peur, mais dans un autre contexte, je n'aurais plus peur. Cela pourrait être de pouvoir abstraire jusqu'à un certain point, mais dans un contexte donné, je suis tellement subjugué que mes opérations cognitives sont perturbées», explique Jean Patry. Il ajoute qu'il y a des recherches qui démontrent que «même chez les étudiants de cégep ou d'université, et sans doute même dans la population en général, un assez grand nombre de personnes n'auraient pas atteint le stade de la pensée formelle. Il ne faut pas s'étonner de trouver en alphabétisation des problèmes de raisonnement et de généralisation.⁵»

Dans la théorie piagétienne du développement cognitif, il va de soi que les équilibres et les déséquilibres des structures se succèdent tout au long du développement sans interruption «incongrue». Il n'est cependant pas impossible de «bloquer» le système, d'après Alain Moal. Face à l'intégration de connaissances nouvelles, il se pourrait qu'un individu «n'entame pas un processus de recomposition de la structure... Les blocages cognitifs, quelle que soit leur origine, s'accompagnent de problèmes relationnels, et l'individu développe des mécanismes de défense centrés sur l'échec, (il vit et est vécu par autrui comme non performant). Un cercle vicieux de l'échec, entretenu par l'individu et son entourage se développe, qui rigidifie encore plus le système cognitif. Comment com-

prendre les dysfonctionnements et comment tenter d'y remédier sans référence aux modèles du développement? Bien sûr, aucun modèle n'apporte de réponse complète, de "recettes" directement utilisables².» (page 82) Nous reviendrons plus loin sur les difficultés d'apprentissage.

Les modèles théoriques en présence

Certains des modèles théoriques se veulent des modèles d'explication du processus cognitif, alors que d'autres se définissent davantage comme des modèles d'intervention sur ce processus. L'approche andragogique systémique se situe dans la première catégorie, et l'approche instrumentale-fonctionnelle, dans la deuxième^{6,7}.

Dans le cas de Gagné et de De la Garanderie, leurs approches peuvent cependant se situer à la fois dans les deux types de modèles, soit à la fois l'explication du processus et l'intervention sur le processus. On pourrait alors parler d'approches théoriques de l'enseignement.

Nous exposons maintenant ces derniers modèles, afin de voir les différentes étapes du processus qu'ils décrivent et l'interaction avec l'environnement qui les caractérise.

• Le processus

d'apprentissage chez Gagné

L'approche de Robert Gagné¹ se veut davantage un modèle d'intervention. Sa théorie repose sur le procédé suivant: l'information reçue de l'environnement via les sens est prise en charge par le système nerveux à l'entrée dans la «mémoire sensorielle»,

puis codée en image mentale ou concept par un bref séjour dans la mémoire à court terme, pour ensuite être transférée dans la mémoire à long terme et emmagasinée pour y être retrouvée plus tard au besoin. Cette information peut réapparaître dans la mémoire à court terme: «Lorsqu'un nouvel apprentissage dépend partiellement du rappel d'une entité qui a déjà été apprise, cette entité doit être retirée de la mémoire à long terme et rentrée de nouveau dans la mémoire à court terme¹.» (page 17) Cette dernière est alors appelée «mémoire de travail», ou parfois «mémoire consciente».

Ce modèle fonctionne selon la théorie du traitement de l'information, dans laquelle les données sont prises en charge à partir de l'entrée de l'information, transformées par le traitement de l'information jusqu'à la sortie de celle-ci exprimée par l'élément performance. Lors du traitement de l'information, le modèle est alors celui du fonctionnement d'un ordinateur. Un rapprochement ici est évident avec la théorie de l'apprentissage de la lecture chez Smith, dont l'explication sur le repérage des traits en lecture qui opère à la manière de l'ordinateur. [A propos de Smith, voir le dossier sur la métacognition dans le premier numéro du Monde alphabétique.]

Dans sa partie plus interventionniste, le modèle gagnéen propose des moyens d'enseignement appropriés à une habileté à acquérir. La motivation, l'attention, la codification, la rétention, la généralisation, le retrait, la performance et le «feedback» constituent les différentes phases du processus d'appren-

tissage gagnéen dans l'ordre de déroulement; ces phases sont articulées autour d'activités de formation réalisées à l'aide de moyens d'enseignement leur correspondant.

Les habiletés visées se situent dans l'une des cinq catégories de produits d'apprentissage, que le modèle définit comme l'information verbale, les habiletés intellectuelles, les stratégies cognitives, les attitudes et les habiletés motrices. On retrouve donc, parmi les moyens d'enseignement proposés chez Gagné, les quatre composantes les plus généralement présentes dans la plupart des approches d'enseignement: 1) révocation des acquis et des succès antérieurs (le rappel); 2) la présence directe de stimuli verbaux ou visuels; 3) l'activation d'une disposition mentale à apprendre; 4) le «feed-back». On pourra y remarquer plusieurs ressemblances avec les aides pédagogiques de Feuerstein [voir l'encadré plus loin]. Des articulations gagnéennes s'enclenchent alors à chaque phase du processus par l'interaction entre l'animatrice ou l'animateur, les moyens d'enseignement et l'apprenante et l'apprenant. Cette interaction se produit au moment :

- d'activer la motivation et d'informer l'apprenante et l'apprenant, à la phase de motivation;
- d'attirer l'attention à l'aide de moyens visuelo-auditifs pour aider la perception sélective à la phase d'appréhension;
- de stimuler le rappel et de guider l'acte d'apprentissage dans la codification et la rétention

au moment de la phase d'acquisition;

- de susciter le repérage et le retrait à la phase du rappel;
- de promouvoir le transfert de l'apprentissage à la phase de généralisation;
- de provoquer l'occasion de performer et fournir le renforcement durant la phase de performance et de «feed-back».

Pour l'enseignement d'habiletés intellectuelles, les moyens utilisés servent à montrer l'ordonnance d'habiletés déjà apprises pour aller vers de plus complexes, aboutissant ainsi à l'acquisition d'une nouvelle habileté. Ces habiletés constituent des éléments importants dans le transfert de l'apprentissage, soit dans un transfert vertical, vers des habiletés de niveau supérieur, ou dans le transfert latéral par une généralisation à de nouvelles situations.

C'est donc l'enseignement de stratégies cognitives que propose le modèle gagnéien, par un apprentissage qui favorise le développement intellectuel, le développement d'attitudes recherchées et d'habiletés motrices. Cet enseignement se fait habituellement en joignant à la présentation de la description de la stratégie un élément pratique. L'acquisition des habiletés est facilitée par la mise en oeuvre de routines d'exécution; et le «feed-back» joue aussi un rôle important de renforcement des comportements recherchés.

• **L'apprentissage selon De la Garanderie**

Antoine De la Garanderie, pour sa part, ne parle pas d'un modèle comme tel. Toutefois, son approche de l'apprentissage

accentue trois moments essentiels de ce processus. Il s'agit dans un premier temps de l'intervention de l'**attention** de l'apprenante ou de l'apprenant, dans un deuxième temps de la **compréhension** de ce dont la personne tente de faire l'acquisition et finalement, de la **mémorisation** de cette acquisition avec le projet d'en faire usage dans l'avenir. Ce qui devrait en permettre l'intégration aux acquis déjà présents chez cette personne.

En ce qui concerne le premier moment du processus, l'**attention**, De la Garanderie fait remarquer qu'il s'agit d'un geste mental dans lequel l'on retrouve à la fois les couples «voir et regarder», ainsi qu'«entendre et écouter». Il sont indissociables dans la mesure où l'un devient le tremplin de l'autre, lui permet non seulement d'exister mais de se relancer. Ainsi, dans le cas de la vue, «le vu non regardé est une référence mentale qui est constituée par un objet de perception, dont la présence est indispensable à l'émergence du regardé, objet spécifique du geste d'attention». Par exemple, la fleur rouge, objet de l'attention, parmi toutes les autres fleurs blanches présentes mais à l'état de «vu non regardé». Et de même en ce qui a trait à l'ouïe, «il y a nécessité, pour que soit prise en compte la chose écoutée, qu'une constante référence à de l'entendu non écouté soit possible⁸», (pages 19-20) Dans l'attention, le projet de faire exister mentalement la perception sensorielle doit être présent : percevoir l'objet sélectionné sous la forme d'une image mentale (visuelle, auditive ou conceptuelle). Il est donc nécessaire d'opérer une discrimination sélective des objets d'attention à

ce moment-ci du processus avec le projet d'en percevoir l'image mentale. À l'acte d'attention correspond donc une pédagogie de l'attention.

Dans le deuxième temps du processus vient la **compréhension**, fruit de l'évocation mentale de l'objet perçu grâce à l'acte d'attention.

«C'est seulement lorsque cette **existence mentale**, sous forme de représentation de la chose perçue, est effective que la compréhension se produit⁸.» (page 31) De la Garanderie fait une analogie avec l'acte de s'alimenter, l'objet du savoir étant la nourriture que la représentation mentale rendra assimilable par l'esprit. C'est par l'image mentale que l'intelligence pourra traiter l'information, la classer. À la compréhension correspond aussi une pédagogie de la réflexion, laquelle demande à l'élève «de réfléchir dans son monde mental l'image visuelle ou auditive de ce qui lui est donné en objet de perception⁸.» (page 47) Le «ré» de réfléchir constitue un retour à une loi ou un principe ou une règle, à des schèmes opératoires connus, face à un problème à résoudre et, par la suite, il s'opère une «flexion» au moment de leur application en réponse au problème posé.

La mémorisation est le troisième temps du processus. Il s'agit, comme pour l'attention, d'un geste mental par lequel l'image mentale de l'objet doit être emmagasinée afin de pouvoir être retrouvée plus tard. Dans la mémorisation, un projet est également présent. Pour l'attention, il s'agissait de revoir ou de redire ce qui était perçu, alors que pour la mémoire, cela consiste à retrouver ce qu'on a

revu ou ce qu'on a redit dans sa tête au moment de la représentation mentale initiale. «Celle-là se situe donc dans le prolongement de celle-ci et la suppose. Il n'y a pas de mémoire sans l'attention⁸.» (page 82) Là encore, une pédagogie de la mémoire correspond à l'acte de mémorisation.

De la Garanderie tient compte également des aspects affectif et métacognitif au moment de l'accomplissement de ces trois actes, principalement dans le maintien de l'attention, dans le fait de faire confiance en l'avenir. Ce sont là trois démarches qu'il estime fondamentales pour toute activité d'apprentissage et pour toute pédagogie correspondante. «Dans aucun domaine, qu'il soit pratique, technique, artistique, intellectuel, on ne peut faire l'économie du geste mental d'attention, de celui de réflexion, de celui de mémorisation. Capturer le message, l'assimiler pour pouvoir l'appliquer, le conserver pour pouvoir l'utiliser en temps opportun, sont les trois démarches qui composent une activité pédagogique complète, et dont l'esprit ne peut se passer⁸.» (pages 121-122)

- L'approche de De la Garanderie dans son fonctionnement

L'aspect plus fonctionnel de sa démarche se résume à faire prendre conscience aux personnes de leur style d'apprentissage et des stratégies qui y sont rattachées, soit pour les renforcer dans les cas où elles sont adéquates, soit pour les transformer en stratégies plus pertinentes dans les cas où elles sont inadéquates.

Dans le cas du premier geste d'attention, sur le plan péda-

gogique, il ne suffit pas, par exemple, de faire remarquer à la personne qu'il faut distinguer entre l'objet «vu non regardé» et le «regardé», entre l'objet «entendu non écouté» et «écouté», mais de lui apporter les éléments dont elle aura besoin pour gérer mentalement son acte d'attention. «L'enseignement du geste mental à accomplir pour être attentif pourra rendre fécond l'intérêt que l'on porte à certains objets⁸.» (page 31)

Les éléments du geste mental sont différents selon que la personne manifeste une préférence pour les gestes mentaux visuels ou auditifs. [Consulter à cet effet dans le dossier du premier numéro du **Monde alphabétique**, la partie sur les styles d'apprentissage.] Cette prise de conscience des gestes mentaux présents au moment de l'attention et leur gestion adéquate par la personne constituent l'essentiel de l'approche fonctionnelle de De la Garanderie. Ce qui en fait une pédagogie de la métacognition. La distraction peut interférer ici et empêcher l'acte de compréhension de se produire. C'est souvent l'absence de projet qui cause les distractions.

Au moment de la compréhension, ce qu'il est important de faire remarquer à l'individu, c'est que la conscience attentive doit faire exister mentalement l'objet perçu. La qualité intelligible étant ainsi révélée, il devient alors assimilable par l'esprit. «On lui prescrira de regarder; avec le projet de revoir dans sa conscience ce qui est proposé par des objets de perception visuelle, d'écouter, avec le souci de redire dans sa conscience ce qui est proposé par des objets de perception auditive. On lui ac-

cordera du temps pour accomplir ce geste mental, qui correspond au premier sens du mot comprendre (prendre avec soi) [... et] se rendre compte s'il le comprend au second sens du mot, c'est-à-dire s'il a l'intuition des rapports, l'intelligence du sens de cet objet⁸.» (page 34)

La compréhension se produit par un acte de réflexion. «Le "ré" dans ce cas fait faire un retour sur une loi et une règle non données et la "flexion" applique cette loi ou cette règle à l'objet donné en perception. [...] La réflexion a besoin d'un contenu pour s'activer. Celui-ci est constitué par des images mentales visuelles ou auditives. [...] La réflexion peut se conduire d'une façon soit inductive, soit déductive⁸.» (pages 48-49)

La pédagogie de la mémoire consiste à faire prendre conscience du geste mental à accomplir dans l'acte de mémorisation. La mémoire conserverait du passé dans l'éventualité de le reprendre en un lieu de concrétisation dans l'avenir. Il est recommandé d'apprendre avec comme image mentale le fait de se projeter en train de réutiliser l'information à acquérir, par exemple de s'imaginer récitant sa leçon comme la comédienne et le comédien se voient dans le personnage du rôle qu'elle ou qu'il apprend. Comme pour l'attention, la mémorisation se fonde sur un projet : à court ou à long terme, celui de retrouver l'image mentale vue ou dite dans sa tête au moment de l'attention. La mémoire se situe donc dans le prolongement de l'attention et suppose qu'il n'y a pas de mémoire sans l'attention⁸.

• **Le transfert des apprentissages**

Les différentes approches entourant ce processus peuvent être synthétisées selon deux types de modèles de l'apprentissage: les premiers éléments théoriques du fonctionnement de l'acte d'apprentissage sont relatifs à la façon dont l'humain apprend (théorie de l'apprentissage). Ces modèles décrivent donc des structures et des processus sur lesquels baser l'apprentissage.

Quant aux seconds, ils consistent plutôt en des propositions d'intervention au moment du déroulement du processus d'apprentissage (théorie de l'enseignement). Ces derniers proposent plutôt des guides d'action et d'orientation dans l'application de stratégies, ou de comportements stratégiques.

Un des aspects communs à l'ensemble de ces modèles est le principe du transfert des connaissances apprises aux autres domaines de la vie.

«Le transfert de connaissances utilisées (ou de principes suivis) dans la vie quotidienne à l'apprentissage «scolaire», dans l'organisation du travail intellectuel, dans le respect des étapes d'une tâche à accomplir, etc., et vice versa. [...] on espère que celui-qui-apprend pourra utiliser le principe du levier pour déplacer des objets lourds dans la vie quotidienne, et non seulement dans le contexte de son livre de science. Autrement dit, une *généralisation* de l'apprentissage doit s'être produite. Le rappel de ce qui a été appris et l'application a de nouveaux et différents contextes se rapporte [au] *transfert de l'apprentissage*¹.» (page 37)

Penser globalement, agir localement

Dans l'ensemble, ces modèles, tout en tenant compte des facteurs affectifs restreignants, laissent par ailleurs presque totalement de côté les facteurs socio-économiques et culturels de l'environnement immédiat des personnes ainsi pénalisées. Les approches correctives en découplant auraient alors tendance à n'être qu'individuelles, s'écartant ainsi des principes de l'alphabétisation populaire. En effet, dans les groupes, une lecture des causes sociales, économiques, voire médicales du phénomène de l'analphabétisme, révèle une coïncidence entre ce phénomène et celui de la pauvreté. Le partage de cette analyse avec

les apprenantes et les apprenants qui fréquentent ces groupes a pour effet de «déculpabiliser», de «déresponsabiliser» individuellement ces personnes de ce problème en le resituant dans son contexte réel. Cela contribue également à dédramatiser la situation de ces personnes qui ne sont plus les seules à en subir les effets. Par ailleurs, elles doivent fournir un effort individuel pour participer activement aux activités d'alphabétisation du groupe, afin d'améliorer leur propre situation et avoir ainsi une meilleure prise sur leur environnement.

L'expression du processus cognitif dans la réalité se présente de manière beaucoup plus complexe que la simplification qu'en expriment souvent les modèles théoriques. Ces modèles théoriques sont toutefois fort utiles, malgré leurs limites, pour favoriser la compréhension de l'apprentissage en alphabétisation populaire; ils peuvent nous apporter énormément de supports pédagogiques ou andragogiques dans notre tâche quotidienne, mais en aucun cas, cette compréhension ne suffira à éliminer les causes socio-économiques, principales responsables du phénomène, contre lesquelles il faut agir parallèlement.

Nous disposons donc ici, à partir de ces quelques modèles théoriques, d'éléments dont nous pourrions nous servir pour comprendre le fonctionnement metacognitif et leur application dans des stratégies. Voyons maintenant ce qui peut survenir quand le processus ne se modèle pas tout à fait sur cet idéal.

« La porte
du
changement
ne
peut se
déverrouiller
que de
l'intérieur ».

(Auteur inconnu)

• L'approche de Feuerstein •

À l'aide de figures géométriques (lignes, carrés, triangles, etc.), que l'élève doit tracer à partir de points épars à relier les uns aux autres par des traits, en suivant un modèle ainsi que des consignes qui lui sont fournies, l'approche de Reuven Feuerstein, nommée *Programme d'enrichissement instrumental*, vise à développer chez l'adolescent les fonctions cognitives en le guidant tout au long de sa réflexion et de l'expression des solutions qu'il apporte aux problèmes qui lui sont posés.

L'«intermédiaire humain» joue ici un rôle de catalyseur (à l'instar des animatrices et des animateurs en alphabétisation populaire) dans l'émergence des habiletés intellectuelles recherchées par un entraînement méthodique de ces pratiques, habiletés qui ont souvent manqué de modèles dans un environnement culturel peu stimulant. Le programme se concentre donc essentiellement sur ces habiletés qui serviront ensuite d'instruments pour apprendre et comprendre des contenus.

Le Programme d'enrichissement instrumental

Parmi les objectifs les plus importants de cette pédagogie se retrouvent les énoncés suivants touchant les facteurs perceptifs, cognitifs, organisationnels et opérationnels impliqués dans la tâche :

- «Procurer les conditions préalables à l'apprentissage [...]»;
- Procurer des occasions d'effectuer un nombre d'opérations cognitives : différenciation, séparation, organisation par la restructuration et l'articulation du champ, par la pensée hypothétique, par la pensée inférentielle, etc.;
- Créer un système intrinsèque de besoins (habitudes) par l'exercice répété de tâches essentiellement semblables;
- Encourager une motivation intrinsèque à la tâche par la réussite dans l'accomplissement de tâches remplies de défis;

- Aider l'élève à devenir autonome en l'aidant à se créer des référents internes.»

Ce programme se base sur trois principales fonctions cognitives en action lors de la résolution de problèmes, établies ainsi par Feuerstein :

1. Recueillir toute l'information nécessaire (input);
2. Utiliser l'information recueillie (élaboration);
3. Exprimer la solution d'un problème (output).

Plus précisément, les fonctions cognitives, les habiletés et les attitudes impliquées dans l'organisation des points à partir d'un modèle sont la perception claire, l'organisation spatiale, la conservation de constances, la précision et l'exactitude, le transfert visuel, le comportement résumatif, la retenue de l'impulsivité et l'élimination du comportement d'essais-erreurs.

À chaque instrument au programme correspondent un énoncé d'objectifs et des sous-objectifs à atteindre, un plan de leçon avec des sujets de discussion et une formation proposant du vocabulaire utile à l'exécution de l'unité. Par rapport à ce vocabulaire, Feuerstein recommande : «Ne craignez pas les "grands" mots. Si l'élève ne dispose pas de termes dans son vocabulaire, pour désigner un objet, une fonction, une opération ou un événement, n'importe quel mot qu'il apprendra lui sera d'égale difficulté. Par ailleurs, ne vous laissez pas abuser par l'utilisation trop facile de termes pour désigner des concepts. Vous pouvez vous rendre compte que l'utilisation d'un mot ne signifie pas toujours que ce mot est bien compris.»

Il y a ici des recoupements à faire avec plusieurs autres approches dont il a été fait mention jusqu'à maintenant dans ce dossier: Smith, De la Garanderie,

Hohl, Mayano, Gagné, etc.

L'animatrice et l'animateur, qui se basent sur l'approche de l'enrichissement instrumental selon Feuerstein devront penser à :

1. Provoquer l'attention, par des consignes verbales orales, par des consignes verbales écrites au tableau ou sur papier, par des signes de la voix, par des diagrammes ou graphiques, par le rappel d'expériences passées [voir aussi Gagné]; focaliser la perception par l'utilisation de repères spatiaux et d'indications écrites et comportementales; faire prendre conscience des diverses voies d'accès à la perception (voir, entendre, sentir, toucher).

2. Énoncer l'objectif d'apprentissage visé afin de provoquer l'anticipation du résultat [voir aussi Smith et De la Garanderie]; faire une récapitulation des dernières acquisitions de connaissances à se souvenir avant d'en apprendre de nouvelles, de manière à permettre aux personnes de bâtir sur du connu (des points de repère).

3. Amener la personne à estimer la difficulté du problème, à l'évaluer; demander de reconnaître la relation de la partie au tout et des parties entre elles: le sujet par rapport à la phrase et par rapport au verbe par exemple.

4. Demander à l'apprenante et l'apprenant d'utiliser une méthode de travail, avant d'exécuter la tâche à accomplir, avec une

série de stratégies pour atteindre l'objectif d'apprentissage, par exemple :

- a) définir les objectifs;
- b) noter l'information qu'on possède déjà;
- c) décider d'un point de départ;
- d) établir les règles à suivre;
- e) vérifier le résultat de son travail à la fin.

Etablir des priorités dans la séquence de travail.

5. Réduire l'impulsivité chez certains, diminuer le comportement d'essais-erreurs et éviter ainsi la frustration de l'échec; montrer qu'il y a des cas où il faut agir vite sans prendre trop de temps pour réfléchir, en cas d'incendie par exemple; mais en classe, on a tout le temps pour réfléchir à la façon dont on va s'y prendre pour résoudre le problème [voir aussi J. Hohl].

6. Amener l'apprenante et l'apprenant à différer la prise de décision jusqu'à ce que toute l'information nécessaire soit réunie; utiliser plusieurs sources d'information; susciter chez eux l'utilisation de la pensée hypothétique («si je...; alors...») avant de prendre une décision en procédant par l'élimination des hypothèses erronées à l'image du médecin ou du mécanicien lors de l'établissement d'un diagnostic.

7. Voir avec les personnes comment elles procèdent; analyser avec elles le processus qu'elles suivent à l'aide de questions, comme par exemple «comment procédez-vous?»; fa-

voriser la flexibilité par le changement de stratégies en réponse à de nouvelles situations, ce qui permettra à l'apprenante et à l'apprenant de s'exercer à l'utilisation d'une approche qui lui est moins familière [voir aussi Dufresne-Tassé, Hohl, Hrimech, Mayano, De la Garanderie].

8. Amener la personne à faire des généralisations (des relations de cause à effet), à trouver d'autres applications de la règle ou du principe en cause [voir aussi Gagné]. Attention à la surgénéralisation qui peut mener à des inexactitudes, des erreurs de jugement.

9. Chercher les causes des difficultés rencontrées devant un problème à régler; surmonter le blocage par une flexibilité dans l'exécution de la tâche en opposant et en utilisant des stratégies différentes. Une fois le problème résolu, rechercher ce qui a contribué à sa résolution [voir aussi Mayano, Dufresne-Tassé, De la Garanderie, Hohl].

10. Voir à générer de l'information nouvelle par inférence à d'autres domaines du quotidien où peuvent s'appliquer un principe ou une règle qui viennent d'être compris; demander, si c'est possible, de faire une transposition dans leur quotidien ou dans des circonstances nouvelles pour les personnes, d'un apprentissage qui vient d'être réalisé [voir aussi Dufresne-Tassé, De la Garanderie].

(Feuerstein & Hoffman, s.d.)

Les problèmes d'apprentissage

Les termes «difficultés», «troubles» ou «problèmes» sont largement utilisés en apprentissage pour qualifier diverses manifestations différentes les unes des autres.

Dans un premier temps, nous cherchons à distinguer ce que l'on entend par problèmes d'apprentissage et ce qu'il convient d'appeler un trouble d'apprentissage spécifique. Nous abordons par la suite la question de la dyslexie, les difficultés au niveau des fonctions cognitives, et l'effet que peut avoir la combinaison des styles et des stratégies d'apprentissage sur un problème particulier. Enfin, nous proposons quelques éléments susceptibles de fournir une aide.

Problème ou trouble spécifique d'apprentissage

L'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA) et l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (TAAC) définissent les troubles d'apprentissage comme «un ensemble hétérogène de troubles causés par une dysfonction détectée ou non du système nerveux central. Les troubles d'apprentissage ne sont pas reliés à l'intelligence, mais à une carence rattachée au traitement de l'information. Ces problèmes

peuvent se manifester par des retards dans le développement premier et/ou par des difficultés au niveau de la concentration, de la mémoire, du raisonnement, de la coordination, de la communication, de la lecture, de la réécriture, de l'épellation, du calcul, de la sociabilité et de la maturité affective⁹». Cette définition se rapporte à des difficultés dont l'origine est d'ordre neurologique, ce qui n'est cependant pas toujours le cas.

Les **problèmes** d'apprentissage recourent diverses difficultés: problèmes de mémoire, de concentration, utilisation de stratégies «inappropriées» auxquels peuvent s'ajouter des problèmes affectifs et de motivation. C'est ce que nous a expliqué Denyse Mayano lors d'une entrevue. «Il y a des problèmes reliés à la situation spécifique des adultes analphabètes qui ne sont pas ce que l'on pourrait appeler des troubles d'apprentissage spécifiques, explique-t-elle. Des gens qui n'ont jamais été familiarisés avec une approche écrite et qui ont 45 ans auront des difficultés qui découlent de cette situation-là¹⁰.»

Pour certaines personnes, les ateliers d'alphabétisation peuvent réactiver des situations douloureuses: l'accumulation d'échecs, de sentiments d'humiliation, d'incompétence, d'incompréhension, etc. Quand à cela s'ajoutent certaines difficultés, aussi insignifiantes qu'elles puissent nous paraître, cela peut provoquer un découragement intense, dû au sentiment d'impuissance qu'elles suscitent. Ces personnes ont honte de leur situation et développent des comportements d'évitement ou de «camouflage» qu'elles peuvent continuer d'utiliser par la suite. Elles ne sont pas conscientes des stratégies d'apprentissage qu'elles ont développées; ou encore, elles auraient intérêt à utiliser d'autres stratégies que celles qu'elles utilisent généralement. Parfois, il leur faut apprendre à tenir un crayon, ou apprendre les conventions telles que le fait de lire et écrire de gauche à droite et de haut en bas.

Une fois ces problèmes écartés,

un trouble d'apprentissage spécifique peut être détecté dans certains cas. Un trouble spécifique d'apprentissage est défini comme une difficulté importante de nature dyslexique qui complique la compréhension d'un texte et l'apprentissage de l'orthographe, ou une difficulté au niveau des fonctions cognitives. On pense ici à une fonction cognitive qui n'est pas suffisamment développée et qui empêche la personne de faire certains types de liens utiles à l'intégration d'une nouvelle notion, des liens analogiques par exemple. Ces troubles seraient permanents, mais pourraient être contournés par le développement de mécanismes ou de stratégies compensatoires.

Il faut être prudent lorsque l'on veut déterminer de quel ordre relèvent les difficultés auxquelles font face les personnes qui participent à un atelier d'alphabétisation. Il faut d'abord regarder les problèmes habituellement associés à la situation particulière des personnes analphabètes, puisque ce sont ceux que l'on rencontre le plus fréquemment, avant de conclure à un trouble spécifique. Nous examinerons ces deux situations particulières plus loin.

Dans ce texte, comme nous le suggère Denyse Mayano, nous utilisons le terme «problème d'apprentissage» lorsqu'il s'agit d'une difficulté d'origine environnementale, c'est-à-dire une difficulté qui découle d'une situation autre que neurologique. Nous utilisons le terme «trouble d'apprentissage» comme le fait l'AQETA, dans le cas où la difficulté semble d'origine neurologique. Et le terme «difficulté»

est utilisé invariablement dans les deux cas.

À propos de la dyslexie

Le Petit Robert définit la dyslexie comme un «trouble de la capacité de lire ou une difficulté à reconnaître et à reproduire le langage écrit». La dyslexie se manifeste, entre autres, par l'inversion des lignes d'un texte, l'inversion ou le mélange des lettres ou des chiffres. Dans certains cas, l'oeil perçoit d'abord certains traits plutôt que d'autres (cercles, traits horizontaux ou verticaux), ce qui crée une sorte d'instabilité permanente du texte. En conséquence, il est plus ardu de retenir un mot ou de donner du sens à un texte.

L'origine de cette difficulté n'est pas encore expliquée de façon précise et unanime. Certains prétendent même que la dyslexie n'existerait pas. Le docteur Jacques Heynemand fait état de deux points de vue à ce sujet : le premier qu'il qualifie de médical, et l'autre, de pédagogique¹¹ (page 1)

Les tenants de l'approche médicale expliquent la dyslexie par la présence d'une lésion cérébrale, ou encore par l'existence d'une maladie héréditaire ou congénitale du cortex cérébral. Tout en admettant que d'autres facteurs peuvent venir se greffer, tels le milieu familial ou le développement affectif, dans les manifestations de ce phénomène, le déficit du cerveau reste pour ces derniers le facteur déterminant.

Heynemand souligne que l'on observe des cas de dyslexie sans qu'il y ait forcément de lésion au cerveau et précise que les

études neurologiques actuelles ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer l'existence d'un «centre de la lecture» - région précise dans le cerveau où se concentreraient les fonctions mentales requises pour l'apprentissage de la lecture¹¹.

Du point de vue pédagogique, on parle de dyslexie-syndrome, c'est-à-dire «une constellation de facteurs ou de troubles associés, plutôt que d'une cause explicative de ce phénomène»¹¹.(page 2) Les facteurs en cause sont d'ordre affectif (fragilité émotionnelle, environnement perturbé, etc.) et instrumental (désordres perceptifs, troubles du langage, désorganisation spatio-temporelle, etc.).

Selon la psychopédagogue Janine Hohl, rares cependant sont les personnes qui auraient des difficultés insurmontables. «Quand ces personnes sont instruites, ces problèmes demeurent. Il y en a qui font leur vie avec, qui se débrouillent et qui trouvent des «béquilles» ajustées. Ils choisissent des métiers où l'écrit n'est pas trop important. Un adulte dyslexique peut apprendre à lire s'il est fortement motivé. Il faut simplement ne pas viser l'orthographe correcte. Et les méthodes de lecture ont évolué; elles vont au sens plutôt que d'aller au décodage. Mais c'est un peu comme quelqu'un qui irait dans le domaine où il a le plus de difficultés. Dans ce sens-là, il ne faut pas qu'il ait des attentes trop élevées, ni qu'on lui laisse croire trop¹².»

Généralement, lorsque l'on identifie la dyslexie à un trouble d'apprentissage spécifique, c'est qu'on lui attribue une cause neurologique.

Pour Janine Hohl, l'aspect physiologique n'est pas nécessairement l'unique élément déterminant. «Même chez des enfants qui ont eu des difficultés neurologiques, ce n'est jamais la difficulté neurologique qui explique tout, qui permet de savoir comment va évoluer cet enfant. Car il y a toutes sortes de systèmes de compensation dont dispose l'individu et qui font que pour un, ça ne sera presque pas un problème et pour un autre, ça peut en devenir un¹².»

Comme nous venons de le voir, il n'existe pas de consensus sur l'origine de la dyslexie. Il est difficile de cerner ce que c'est vraiment. On en décrit les manifestations qui s'étendent de la difficulté légère et passagère jusqu'au trouble grave et permanent. Il reste que l'on rencontre des personnes qui éprouvent des difficultés importantes de nature dyslexique. Pour elles, la lecture demande un effort constant puisque les mots «bougent», et cela a pour effet de leur compliquer grandement la tâche [voir en encadré le témoignage d'une personne confrontée à un problème de dyslexie et les stratégies compensatoires qu'elle utilise].

Les difficultés au niveau des fonctions cognitives

Comprendre implique que l'on établit des liens entre un élément de l'environnement et notre structure cognitive (organisation de toutes nos connaissances), toute difficulté ou incapacité à faire de tels liens, sous une forme ou sous une autre, complique le processus d'apprentissage de

Entrevue

AVEC UNE PERSONNE DYSLEXIQUE

N'importe qui peut apprendre à lire, c'est juste que pour certains, c'est plus dur». Voilà ce que Jean-François nous a répondu lorsqu'on lui a demandé si une personne dyslexique pouvant apprendre à lire. Jean-François est un étudiant de 17 ans qui éprouve un grave problème de dyslexie. Il fréquente l'école secondaire Vanguard spécialisée dans l'enseignement auprès de jeunes ayant des problèmes et des troubles d'apprentissage.

Selon lui, une personne dyslexique a besoin d'être stimulée et elle doit apprendre à porter davantage attention au texte qu'elle doit lire.

Comment voit-on quand on est dyslexique? Jean-François explique ce que cela signifie dans son cas: «Moi, les lignes je les déplace un p'tit peu. Quand un texte est trop petit, je vais inverser les lignes.» Il a remarqué que son oeil détectait d'abord les traits ronds; pour lui les traits droits sont plus difficiles à voir. «Il y a certains chiffres que je vais voir en premier, qui vont me sauter aux yeux. Il faut que je regarde les chiffres plus longtemps parce que je vais voir les 6 en premier, et les 1 en dernier. si c'est 1600 je vais lire 6001 parce que les zéros sortent en premier».

«Il faut que je regarde plus longtemps, pas juste comme d'autres. Maintenant je suis habitué. Mais ça m'arrive encore de me tromper. Supposons que je vais au magasin. Je regarde rapidement le prix d'un produit. Je crois que j'ai assez d'argent.

J'arrive à la caisse, et puis c'est deux fois plus cher. J'ai tout inversé.» Lorsqu'il va au magasin, en plus de regarder le nom du produit qu'il veut acheter, Jean-François demande maintenant la description du contenant. Autrement, il peut avoir de la difficulté à le trouver.

Il utilise des petits trucs pour faciliter sa lecture. «Je prends un morceau de papier quand je lis et je le mets juste en-dessous de la ligne. Je lis seulement celle-là. Quand ce sont des photocopies, je les agrandis. Quand je lis, j'essaie de prendre plus mon temps.» Par contre, le marqueur ne lui est pas utile parce qu'il va aussi inverser les lettres qui composent les mots mis en relief.

En fait, ce qu'il fait le plus souvent, c'est dernier mot inversé en se basant sur le sens de la phrase. «Je suis capable de deviner; je vais mal mais je me dis que le mot n'a pas d'allure. C'est ça qui m'arrive aussi quand je lis un texte et que je mets une phrase à la place d'une Je me fie au contexte.»

Jean-François pense qu'il faut encourager une personne dyslexique à lire, mais en procédant avec discernement pour que la difficulté ne contrarie pas l'intérêt. L'équilibre semble fragile et le choix des textes est très important.

Il faut toujours que ce soient des textes différents, parce que si tu lis toujours le même genre de texte, ça devient plate. Ça se répète. Il faut toujours garder un intérêt Si une journée, la personne ne veut pas lire et qu'elle lit mal, ça la décourage.

Des fois, ça te tente de lire mais tu es fatigué et à chaque deux phrases, ça ne marche pas. Et puis d'autres fois, tu es en forme et ça te tente de lire puis tu lis tout un paragraphe sans aucun problème.»

«La fatigue joue. L'éclairage aussi. Quand je m'assois près de la fenêtre, si c'est nuageux, j'ai de la difficulté à lire juste parce qu'il y a moins de lumière.»

Dans ses cours, Jean-François ne suit pas dans son livre en même temps qu'il écoute. «C'est un trop gros effort de suivre visuellement J'écoute et je comprends.» Il explique aussi que donner un texte avec des erreurs à corriger n'est pas une bonne idée. «Il ne faut pas faire ça. Ça m'est déjà arrivé. Je m'asseyais devant le texte et je le lisais; je n'ai jamais été capable de trouver les erreurs.»

«L'orthographe, c'est rien pour moi.» Jean-François peut faire jusqu'à trois ou quatre fautes par mot et ce ne sont jamais les mêmes fautes. En fait, il n'arrivera pas à écrire sans faute. Jean-François est aussi dysorthographique et il a renoncé, avec ses professeurs, à acquiescer l'orthographe au sens conventionnel.

Cette difficulté le limitera aussi en mathématiques. Les formules algébriques, composées de chiffres et de lettres, le font souffrir. «Jamais faire d'algèbre quand on est dyslexique. Les lettres, c'est trop mélangé. Les plans, ça va. C'est quand je viens pour mettre la fonction dans le plan...»

Selon lui, il faut mettre tous les supports possibles à la portée des gens, les livres-cassettes, le dictionnaire intégré sur ordinateur, etc.

«Je vais chercher le livre et la cassette; si je suis fatigué, j'arrête de lire et j'écoute la cassette. Ensuite

dans le livre, en termes de page ou de chapitre. Il faut que tous les supports soient disponibles, mais il faut encourager à lire. Comme ça, la personne ne va pas toujours prendre le livre-cassette.»

L'ordinateur avec un dictionnaire intégré va lui permettre d'écrire le bon mot que lui-même écrit de façon approximative. «Ce que j'attends, c'est un ordinateur avec un micro; tu peux parler dans l'ordinateur et il va écrire ce que tu lui dis. Je sais que ça existe, j'en ai vu à la télévision, aux États-Unis!»

Lorsqu'on lui parle des adultes analphabètes qui ont peut-être des problèmes de dyslexie, il dit «Je me demande comment ils ont fait. Pis que personne ne s'en soit rendu compte. Ça doit être dur sur la confiance en soi.»

Mais ce qu'il trouve le plus difficile, c'est le fait de repartir au début. «Ce qui doit être dur, c'est qu'il faut qu'ils réapprennent complètement à lire. Parce que les manières ne sont pas pareilles. Il faudrait quasiment qu'ils recommencent au début. Si la formation est croche, alors il faut que tu enlèves tout le reste pour remettre tout droit»

Accepter de désapprendre, de prendre d'autres moyens, c'est difficile. «La première année que je suis arrivé ici, en mathématiques, on est retourné en 4^e année. J'avais tout fait ça. Je suis retourné en 4^e année puis y avait des choses que je ne comprenais quand même pas. J'étais en secondaire 1, j'avais tout fini mon secondaire 1.»

«J'ai appris à lire, je savais lire, j'ai toujours su lire, mais je n'aimais pas ça. Je n'ai pas le goût. Je lis encore une fois de temps en temps, quand je trouve un livre qui m'intéresse. Il faut que tu te forces à réapprendre en utilisant des trucs pour t'aider.»

nouvelles connaissances ou habiletés. Plus nos connaissances sont variées, et surtout «interreliées», plus il y a de correspondances entre celles-ci, et plus les informations seront rapidement accessibles et permettront de comprendre.

Une personne ayant un trouble spécifique d'apprentissage au niveau cognitif a de la difficulté à relier ses connaissances entre elles (ainsi que les règles qui s'y rattachent) ou intégrer une notion nouvelle. La difficulté peut se situer au niveau de la concentration (déficit attentionnel), de la mémoire ou du raisonnement. Nous reviendrons plus loin sur le déficit attentionnel.

Il peut s'agir d'un trouble de la fonction analogique. Cette dernière permet de faire des liens entre deux éléments qui se ressemblent en tout ou en partie. Cela facilite la compréhension et la mémorisation d'une nouvelle notion. Un trouble de la fonction analogique pourrait se traduire, par exemple, par une incapacité de transposition des dimensions de haut et de bas - qui sont bien comprises par ailleurs lorsqu'il s'agit d'une pièce de la maison - à leur représentation «géométrique» du haut et du bas de la feuille de papier posée sur une table devant soi.

Enfin, il peut s'agir d'un trouble de la fonction d'inférence. Cette fonction consiste à établir des rapprochements entre des indices donnés et des connaissances déjà acquises qui ne font pas partie de l'énoncé d'un problème, dans le but de découvrir quelque chose d'autre ou de résoudre le problème. L'inférence relève de la réflexion et du jugement et nous permet d'utiliser

des données pertinentes. Certaines personnes sont capables d'utiliser cette fonction quand il s'agit de choses concrètes, mais ont de la difficulté à transposer ce procédé sur le plan abstrait. Par exemple, si l'on montre un bonhomme de neige, les personnes inféreront que la saison dont il est question est l'hiver. À un niveau plus abstrait, peut-être sera-t-il nécessaire, pour solutionner un problème donné, de tenir compte du fait qu'il y a 24 heures dans une journée, même si cette information ne fait pas partie de l'énoncé du problème. Certaines personnes réussissent à transposer du concret au formel en y allant progressivement. D'autres n'y parviennent pas.

On peut donc retenir que la capacité de comprendre et de résoudre des problèmes dépend, entre autres, de la variété et de la nature des liens que l'on établit entre les éléments qui constituent notre «connaissance du monde». Un trouble spécifique de l'une de ces fonctions cognitives désavantage la personne, la prive d'un moyen de bien comprendre toutes les facettes d'une notion, ou l'empêche de résoudre un problème, si pour y arriver elle doit faire appel à l'une de ces fonctions qu'elle ne maîtrise pas.

La combinaison des styles et des stratégies d'apprentissage

Un style d'apprentissage, c'est la façon dont une personne a l'habitude de traiter l'information, de la percevoir et de la mémoriser. Il se définit principale-

ment par les termes «visuel», «auditif» ou «kinesthésique». Une stratégie d'apprentissage est le moyen qu'une personne décide d'utiliser pour atteindre un but, en tenant compte de la situation, de ses capacités et des autres facteurs qui peuvent entrer en ligne de compte [voir à ce sujet le dossier sur la métacognition dans le premier numéro du Monde alphabétique].

Une mauvaise combinaison des styles et des stratégies d'apprentissage peut jouer un rôle important dans la manifestation d'une difficulté. En effet, une difficulté peut être amoindrie ou amplifiée par les styles ou les stratégies mis en oeuvre lors de l'apprentissage. Denyse Mayano l'illustre dans le cas de l'audition, quand elle dit qu'un message sonore doit d'abord être perçu par l'oreille droite. «Prenons le cas d'une personne qui est auditive en termes de style d'apprentissage et qui a une oreille droite qui n'entend pas les messages en premier; sa façon de s'approprier une information accentue son problème. Elle a toujours une difficulté à comprendre «auditivement», et elle en aura d'autant plus avec des interlocuteurs ayant un débit très rapide¹⁰.»

Le fait d'aborder une notion d'une seule façon, en utilisant toujours le même style, ou la même stratégie par exemple, limite la compréhension qu'une personne pourrait avoir de cette notion, si cette dernière n'utilise pas elle-même ce style ou une stratégie similaire. Elle continue d'avoir une conception floue ou parcellaire de cette notion. Cela peut entraîner des conséquences néfastes. Denyse Mayano cite en

exemple le cas d'enfants qui accumulent des échecs tout en obtenant 55% comme résultat scolaire dans ces matières.

La personne qui éprouve un problème d'apprentissage se trouve bloquée. Elle peut être limitée par le style d'apprentissage qu'elle privilégie, par un problème physiologique ou affectif, ou parce qu'elle ne gère pas bien son apprentissage ou encore par une combinaison de certains de ces facteurs. On doit tenir compte de tous les aspects qui peuvent influencer l'apprentissage : en décortiquant un problème, on peut se rendre compte qu'il est le résultat de la combinaison de plusieurs facteurs qui, pris isolément, n'auraient pas le même impact sur la capacité d'apprendre d'une personne.

Comment apporter des correctifs ou du soutien afin de contourner ces difficultés

L'observation en atelier offre une mine de renseignements très précieux pour l'animatrice ou l'animateur. «Je pense que la formatrice doit observer le comportement affectif de la personne, ses stratégies au moment de l'apprentissage ainsi que les résultats, nous dit Janine Hohl. On peut voir les blocages, les paniques, tout le rapport affectif. Le fait par exemple que la personne regarde toujours la tête des autres pour voir si elles sont en train de la juger. On peut mettre le doigt sur des difficultés avec l'espace chez une personne en notant une incapacité à écrire en ligne droite. On peut constater ce qui n'est pas encore compris lors-

que l'on travaille une notion en particulier. On peut s'apercevoir que la personne *n'a* pas pris le temps d'analyser la situation quand, par exemple, on apprend à remplir un chèque et qu'elle se précipite sur le chèque et écrit la somme au mauvais endroit. En s'attardant sur ce qui est produit, cela nous permet de voir les difficultés de calligraphie que certaines personnes peuvent avoir. Par exemple, comprendre que c'est extrêmement laborieux pour elles d'écrire¹².»

- Améliorer l'approche de la personne sur le plan du style d'apprentissage

La vérification du style d'apprentissage est, selon Denyse Mayano, un élément qui permet de comprendre comment une personne apprend. «Ce n'est pas très long, il s'agit de discuter avec les gens, de poser des questions. Une entrevue bien construite peut se faire en groupe. Par exemple, demander de décrire quelque chose de familier ou d'expliquer comment on fait pour se souvenir de ce que notre patron nous a demandé de faire¹⁰.» On peut aussi se référer à des tests sur l'identification des styles d'apprentissage.

Outre le style d'apprentissage, les stratégies utilisées et les réactions affectives, on peut aussi vérifier s'il n'y a pas un déficit intentionnel. Lorsque quelqu'un ne se souvient pas, n'a pas compris, selon De la Garanderie, il faut vérifier si cette personne se fait une image mentale des nouveaux éléments d'apprentissage avec lesquels elle est en contact. Est-ce qu'elle les regarde ou les écoute avec le projet de s'en faire

une image qu'elle pourra utiliser? L'image mentale que la personne se fait au moment où elle entre en contact avec une nouvelle notion, qu'elle soit visuelle, auditive ou autre, est à la base de sa compréhension, puisque c'est à partir de l'évocation de cette image mentale qu'elle pourra identifier et utiliser cette notion.

Après avoir observé et questionné la personne au moment où elle est en situation de blocage, on aura probablement cerné avec elle où se situe sa difficulté (ou ses difficultés). L'apprenante ou l'apprenant doit prendre conscience de son fonctionnement lors de l'apprentissage et des problèmes rencontrés puisqu'il ou elle devra être le moteur des changements qui seront apportés. Cette personne devra toutefois pouvoir bénéficier d'aide pour développer la méthode de travail lui convenant le mieux. Pour Denyse Mayano, la personne ne peut pas bâtir seule son mécanisme compensatoire; car «si elle le pouvait, elle n'aurait pas de difficulté d'apprentissage. Elle l'aurait résolue par elle-même¹⁰.»

Selon la situation, soit l'on tentera de faire le passage d'un style d'apprentissage à un autre lorsque celui qui est privilégié limite la personne dans l'accomplissement d'une tâche donnée, ou encore on développera l'utilisation de nouvelles stratégies lorsque celles qu'elle utilise ne lui permettent pas de surmonter sa difficulté.

«Même s'il y a des façons différentes d'apprendre, lorsqu'on enseigne à des adolescents ou à des adultes qui ont des difficultés d'apprentissage, on doit les aider à se familiariser avec le mode

d'apprentissage qui ne leur est pas le plus facile, nous dit Denyse Mayano. On est obligé de faire ça, parce que personne n'apprend d'une seule façon. Il faut travailler sur la force au moment où une personne apprend une notion nouvelle, mais parallèlement, il faut travailler sur la faiblesse pour qu'elle ait plusieurs allées d'apprentissage. Il faut montrer l'une et l'autre des façons différentes selon les individus¹⁰. Cela se fera par la mise en place d'une variété de situations et d'exercices permettant d'aborder une notion de plusieurs façons, théorique et concrète, verbale et schématique.

- Développer de nouvelles stratégies

Une personne qui connaît les moyens qu'elle emploie et leur efficacité dans l'accomplissement d'une tâche augmentera, par le fait même de cette conscience, son emprise sur son propre apprentissage.

Lorsqu'une personne travaille sur les stratégies d'apprentissage, elle développe des attitudes différentes face à une tâche; elle développe aussi des fonctions cognitives particulières plus efficaces que celles qu'elle utilisait déjà. Le rôle de l'animatrice ou de l'animateur est de l'aider à utiliser une stratégie qu'elle n'emploie pas et par la suite de l'amener à évaluer les résultats obtenus par l'utilisation de cette stratégie. Par exemple, apprendre à réduire l'impulsivité devant un problème à résoudre, parce que lorsque la personne va trop vite, elle oublie de tenir compte de tous les éléments d'un problème ou d'une tâche à accomplir et il lui manque alors

DOSSIER

Le monde alphabétique, numéro 2, automne-hiver 1991. Rendre la lecture plus facile - RGPAQ

des données pour y arriver. Elle risque de se tromper et d'obtenir une mauvaise réponse. Cette mauvaise réponse ne résulte peut-être pas d'une incapacité à comprendre, mais de l'utilisation d'une mauvaise stratégie, d'une attitude «inappropriée».

Un autre exemple, au niveau des fonctions cognitives cette fois, serait d'amener une apprenante ou un apprenant, ayant souvent des difficultés à remplacer un fonctionnement basé sur les essais-erreurs par l'utilisation de la pensée hypothétique. Il s'agit de l'inciter à formuler des hypothèses et à en faire l'évaluation afin de déterminer la meilleure façon de s'y prendre pour exécuter un exercice avant de le commencer. Ce qui implique de sa part la prévision des erreurs possibles et, par le fait même, réduit les possibilités d'échecs [voir à ce sujet l'encadré sur l'approche de Feuerstein].

Par ailleurs, on peut aussi développer des techniques de mémorisation et d'associations mnémotechniques afin de retenir l'orthographe de certains mots ou de différencier des lettres que les personnes confondent dans les cas de troubles de la perception. Dans le cas de difficultés d'apprentissage, Johanne Boily et Roberta Gilbert utilisent avec ces personnes des techniques de mémorisation et d'association par opposition¹³. Prenons l'exemple d'une personne ayant une bonne mémoire visuelle mais qui éprouve des difficultés d'articulation qui lui font confondre les sons «ouille», «euille» et «aille»; on peut lui faire mémoriser visuellement sur un tableau l'orthographe des syllabes problématiques en associant les

sons aux mots où on les retrouve. Cette personne pourra ainsi évoquer par la suite ce tableau au moment du décodage de ces sons lorsqu'elle les lira et y trouvera ainsi du sens.

• Les supports physiques

Dans le cas où l'apprenante ou l'apprenant éprouve un trouble de perception ou un trouble moteur, l'on peut l'encourager à utiliser tous les supports physiques qui lui faciliteront la tâche. Ils peuvent parfois grandement améliorer les choses. On pense

«Il y a une crainte assez inavouable, celle de révéler une infériorité que le "personnage social" entre temps, a compensé de manière satisfaisante quoique peut-être précaire.»

[Roger Mucchielli]

par exemple à des moyens comme l'agrandissement d'un texte pour en améliorer la perception lors de la lecture ou l'utilisation d'une règle pour ne lire qu'une ligne à la fois dans le cas de personnes qui présentent un trouble de dyslexie.

Les supports physiques peuvent aussi aider l'apprenante ou l'apprenant à modifier sa façon d'aborder un problème. Par exemple, on peut se servir d'un marqueur pour faire ressortir les principaux éléments d'un texte ou pour mettre en évidence les mots-clés d'une question avant d'y répondre.

Lorsqu'une personne a un handicap physique qui lui rend

l'acte d'écrire à la main difficile ou impossible, l'utilisation d'un clavier devient une solution. La machine à écrire ou l'ordinateur peuvent alors être considérés comme un support important.

Les livres-cassettes permettent au nouveau lecteur de se familiariser avec les règles de l'écrit. Ils s'avèrent très intéressants pour une personne qui se fatigue très rapidement lorsqu'elle lit, et peuvent prolonger davantage son attention et son intérêt pour la lecture.

Quelques éléments à retenir face aux difficultés d'apprentissage

Les problèmes d'apprentissage qu'éprouvent les participantes et les participants des ateliers d'alphabétisation sont généralement d'origine environnementale; ils proviennent souvent des situations qu'ont vécues ces personnes et des moyens qu'elles ont utilisés pour s'adapter socialement malgré les difficultés qui en découlent. Elles ont souvent peu confiance en elles et ont parfois une image négative d'elles-mêmes, en plus de n'avoir pas pu développer les habiletés et les connaissances habituellement reliées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les troubles d'apprentissage spécifiques sont plutôt d'origine neurologique; on les décrit comme un trouble dyslexique grave ou comme un trouble des fonctions cognitives. Pour Denyse Mayano, il ne faut pas oublier que les recherches n'en sont encore qu'à leurs débuts dans le domaine des troubles spécifiques reliés aux fonctions cognitives.

Les principes à retenir consis-

tent alors à observer et à échanger avec la personne, à intervenir sur la base des connaissances qu'elle a déjà acquises en se servant de ses forces, et parallèlement, de développer de nouvelles attitudes et habitudes de travail. Dans cette démarche, on peut s'inspirer des approches de De la Garanderie et de Feuerstein.

Toutes les personnes dont nous avons lu les ouvrages ou que nous avons rencontrés dans le cadre de ce dossier font une mise en garde contre les diagnostics rapides qui peuvent figer la perception que l'on se fera d'un individu, et restreindre ainsi les moyens que l'on pourrait utiliser pour travailler *avec* lui. Il est difficile de déterminer si une personne a un blocage à un niveau particulier, et si cela est définitif, nous dit Janine Hohl. «S'il s'agit de déficience intellectuelle, il existe des tests de mesure qui peuvent nous donner des indices, mais avec le risque de se tromper. Si cette personne a un blocage au niveau de ses stratégies d'apprentissage et que c'est difficile pour elle, on peut revoir avec elle ses objectifs d'apprentissage¹²».

Lorsqu'une personne fait face à un trouble spécifique d'apprentissage, cela ne veut pas dire qu'elle ne peut pas apprendre. Mais cette personne devra fournir plus d'efforts qu'une autre et s'y prendre autrement afin de compenser ou de contourner sa difficulté. À cause de cette difficulté, elle progressera plus lentement. Elle aura donc besoin de soutien pour comprendre où se situe sa difficulté, pour tenter de trouver des moyens de la contourner et pour évaluer et se fixer des objectifs qu'elle sera en mesure d'atteindre.



Approches pédagogiques proposées

L'alphabétisation - c'est-à-dire l'apprentissage de la langue dans sa forme transposée dans l'écrit - constitue l'apprentissage du mode d'emploi des outils que sont l'écriture et la lecture qui permettent d'intervenir sur le réel. Nous voulons alimenter la réflexion des animatrices et des animateurs dans l'évaluation de leur pratique pédagogique, et voir dans quelle mesure elle correspond à leurs visées pour ainsi vérifier si certaines parties n'ont pas à être améliorées. Nous proposons donc quelques paramètres dans ce sens.

Quels types d'activités pédagogiques (andragogiques) pratiquées dans les ateliers d'alphabétisation populaire sont les plus susceptibles de favoriser l'avènement de l'apprentissage et en faciliter le processus fonctionnel? Quelles approches saura ou sauront servir le plus adéquatement la finalité de l'alphabétisation populaire, à savoir une prise de conscience et une habilitation des personnes à prendre en main leur devenir personnel, culturel, collectif, social et politique. Ce sont là des questions primordiales en alphabétisation populaire.

Les principes andragogiques de **relation non hiérarchique**, non directive, en fonction de caractéristiques d'une pédagogie **ouverte**, active, d'autonomie des personnes et d'utilité des connaissances acquises, trouvent ici leur pleine signification.

Des principes de base dont il faut tenir compte dans les ateliers d'alphabétisation des adultes

- Le principe de la «transférabilité» des apprentissages

La personne qui apprend doit pouvoir appliquer dans son quotidien, lors de résolution de problèmes de la vie courante, ce qu'elle apprend et inversement, elle doit pouvoir faire le transfert à l'apprentissage «scolaire» des connaissances utilisées dans la vie quotidienne - acquis logiques et scientifiques spontanés - qu'elle transpose dans des tâches dites académiques. C'est ce que l'on appelle la transférabilité des apprentissages, et ce principe est réversible dans son application.

- Importance des styles cognitifs dans l'apprentissage

Les différentes façons d'apprendre selon une dominante sont à la base des stratégies qu'emploient les participants et les participants lors des ateliers d'alphabétisation, mais aussi l'animatrice ou l'animateur. Le style fait appel à la représentation mentale d'une notion tandis que la stratégie fait appel aux moyens de s'approprier cette notion ou de la transmettre. C'est à partir d'une habitude acquise chez l'apprenante ou chez l'apprenant que l'on essaiera de lui en apprendre une nouvelle. Cela se fait par le biais du style d'apprentissage avec lequel la personne est le plus à l'aise et d'une stratégie qu'elle pratique facilement, et à l'aide

d'une notion que la personne connaît. Toutefois, l'animatrice ou l'animateur doit être conscient de son propre style ou de ses stratégies au moment de transmettre l'information ou de guider l'apprenante et l'apprenant dans son apprentissage.

Une notion qui s'apparente à un concept théorique auquel il est difficile d'associer une image visuelle aura avantage à être intégrée sous forme d'image mentale auditive, voire conceptuelle. Et inversement.

Un individu devrait être habilité à utiliser les deux principaux styles d'apprentissage à l'intérieur d'un atelier, selon le cas. Le modèle d'intervention en apprentissage de De La Garanderie peut être utile dans une telle entreprise. En effet, il arrive à faire transposer, d'un style de représentation à un autre, l'image mentale qu'une personne se fait lorsque cela s'avère nécessaire. On lui apprend à évoquer autrement. Il explique par exemple qu'une personne qui ne se fabrique pas une image auditive d'une règle ou d'un texte qu'elle doit mémoriser aura de la difficulté à y parvenir car elle évoquera une image visuelle du texte plutôt que d'évoquer les mots qui composent ce texte.

Dans ce sens, avec une personne dont les représentations mentales sont spontanément visuelles, la première étape de cette transposition consiste à lui faire évoquer l'image visuelle de ce qu'elle doit retenir. Ensuite on lui demandera d'associer l'image évoquée à la description verbale de cette règle ou de ce texte afin que, dans un troisième temps, elle puisse évoquer directement les mots décrivant la règle ou le

texte, et cela sans le support de l'image visuelle.

Il n'est cependant pas toujours possible de constamment fonctionner à ce niveau de métacognition. «On ne peut pas demander à une animatrice d'être "all dressed", seulement, elle peut en être consciente et dire comment elle fonctionne, nous dit Michèle Dupuis en entrevue. Elle peut mentionner qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de fonctionner mais qu'il s'agit de se rendre compte de son fonctionnement et de voir s'il est le plus efficace dans notre cas». Elle ajoute que cela «prend une observation active du fonctionnement de l'adulte avec du "feedback" de la part de l'animatrice et la possibilité de choisir d'intégrer l'évaluation qui lui vient de l'extérieur¹⁵».

- Utilisation de stratégies dans l'apprentissage de la lecture

Plusieurs études sur l'apprentissage de la lecture conduisent à la conclusion qu'il y a une mauvaise utilisation de stratégies, ou que ces stratégies sont absentes chez les personnes qui éprouvent des difficultés à lire efficacement. «Les lecteurs faibles [présentent] souvent des difficultés reliées à leur répertoire stratégique : ils ne possèdent pas les stratégies nécessaires, les utilisent au mauvais moment ou les utilisent mal. Il devient donc important, si l'on veut aider adéquatement les lecteurs en situation d'apprentissage [...], de leur suggérer des activités qui correspondent aux processus cognitifs que l'on veut mettre en oeuvre», propose André-Jacques Deschênes¹⁶.

Une étude faite par Guthrie et

Tyler en 1976, dont les résultats sont rapportés par Marc Bibeau, révèle que les mauvais lecteurs ont des problèmes de compréhension dûs à un décodage incomplet. Ceux-ci sont donc attribuables, en partie, à une incapacité d'identifier correctement un nombre suffisant de mots au moment de la lecture pour pouvoir leur donner du sens [voir à ce sujet le dossier sur la métacognition et l'encadré sur l'apprentissage de la lecture de Frank Smith dans le premier numéro du Monde alphabétique].

Relations et interactions en atelier

- Rôle de l'animatrice ou de l'animateur et responsabilité de l'apprentissage...

L'issue finale de l'apprentissage repose sur la personne elle-même. Comme le faisait remarquer Mohamed Hrimech en entrevue, étant donné que l'apprentissage se déroule à l'intérieur de la personne qui apprend, on n'y a pas accès, et que même avec le meilleur enseignement, le meilleur manuel ou la meilleure façon d'apprendre, il reste que c'est la personne elle-même qui doit faire le maximum¹⁷.

Les relations entre les apprenantes et apprenants et les animatrices et animateurs influencent les conditions dans lesquelles se feront toutefois les apprentissages. Nous allons examiner certains éléments qui influencent les circonstances de l'apprentissage.

- Aspect affectif et climat favorable à l'apprentissage
La première règle à se rappeler

- qui paraît peut-être aller de soi, mais que des circonstances particulières nous font sans doute oublier parfois - est l'acceptation de la personne telle qu'elle est, là où elle en est, sans préjugés négatifs sur son «éventuelle» incapacité d'apprendre. Il faut toutefois se garder de faire miroiter de fausses promesses... Lors de la planification des cours, l'animatrice ou l'animateur se demande si l'apprentissage d'une capacité donnée peut exiger l'acquisition préalable de notions de base dans le cas de certaines personnes du groupe.

La question de l'image de soi ou de la confiance en soi joue un rôle important dans le processus d'apprentissage. Il importe alors de créer un climat agréable et sécurisant pour que les personnes se sentent à l'aise, qu'elles osent prendre des risques et parler de ce qui ne va pas pour évacuer la tension et permettre ensuite la concentration sur le contenu de l'atelier. En plus de démontrer de l'empathie envers les participantes et les participants, le fait de relativiser une difficulté, de chercher ensemble d'autres moyens de s'y prendre face à un problème, favorise l'établissement d'un climat sécurisant.

L'adulte qui s'inscrit à un atelier d'alphabétisation doit pouvoir prendre son temps. Aussi est-il recommandé de bien formuler l'action à poser : s'agit-il d'un acte d'attention particulière, d'une réflexion, ou encore d'une mémorisation? Qu'attend-on d'abord de la participante et du participant au groupe d'alphabétisation? Il est primordial aussi de laisser suffisamment de temps pour accomplir cet acte et du temps par la suite pour assimiler

l'acquisition nouvelle. En définitive, il s'agit pour l'animatrice ou l'animateur d'indiquer dès le départ les objectifs de l'apprentissage ou de l'exercice demandé.

- Le soutien apporté par l'observation et le «feed-back»

La règle d'or de l'observation du déroulement du processus d'apprentissage (que l'on peut retrouver chez tous les spécialistes consultés), c'est l'autorégulation. L'observation doit être faite autant par l'animatrice et l'animateur que par les participantes et participants. La prise de conscience du processus interne que vivent des adultes en alphabétisation constitue le principe de base de l'autonomie dans l'apprentissage. Compte tenu que seul l'adulte peut réaliser son apprentissage, que le rôle des animatrices et animateurs consiste uniquement à créer les conditions favorables à cet apprentissage, c'est d'abord à la personne d'en voir la pertinence et d'en assumer la prise de conscience progressive.

Il arrive très fréquemment que les participantes et les participants des ateliers n'aient pas conscience de leur façon de fonctionner, de leurs réactions, et ne se soient jamais interrogés sur leur fonctionnement. L'animatrice ou l'animateur peut, en situation d'apprentissage, faire remarquer à la personne qu'elle a bien réussi telle chose; lorsqu'il y a un blocage, elle peut questionner la personne sur son raisonnement. Ce «feed-back» d'accompagnement dans la démarche d'apprentissage permet à la personne de progressivement se rendre compte de sa façon personnelle de procéder.

Ainsi, nous dit Mohamed Hriméch, «il serait intéressant de lui faire prendre conscience de son fonctionnement, surtout sur les points de sa pratique qui donnent de bons résultats. Là où la personne réussit. On peut alors lui demander : qu'est-ce que tu as fait? Comment t'y es-tu pris? On peut essayer de creuser avec elle dans ce sens et on peut lui dire de faire la même chose dans une autre situation où elle a plus de difficultés. Ou bien, lorsqu'une personne est bloquée, on peut tenter de voir comment elle raisonne, comment elle réfléchit, comment elle en arrive à ce blocage, voir comment elle se sent face à ce blocage parce que généralement, quand on est devant un problème que l'on n'arrive pas à résoudre, on se sent frustré et on n'est plus dans une disposition favorable pour continuer à travailler¹⁷».

Denyse Mayano va dans le même sens et dit que souvent la personne a besoin de se faire confirmer dans sa démarche, elle a besoin qu'on lui dise «mais oui, ça c'est une stratégie; mais oui, ça c'en est une autre, pour prendre conscience de ce qu'elle fait déjà, de ce qu'elle sait déjà. On a souvent besoin de se faire confirmer par quelqu'un d'autre. Et, dès que la personne le peut, elle vous apporte elle-même des éléments. Ça devient un échange¹⁰».

Dans le même sens, Mohamed Hriméch propose de répondre à toutes les questions que posent ou se posent les personnes car, poursuit-il, «quand on ne voit pas l'utilité ou la pertinence de pourquoi faire certaines choses, alors on ne les comprend pas. C'est important donc de répondre à leurs questions; et ce sont

souvent des questions tout autres que celles que l'on se pose soi-même. Tant que l'on n'aura pas répondu à leurs questions, qui souvent sont erronées par leur manque de conscience du processus, elles ne débloquent pas¹⁷».

• Les rapports de réciprocité ou de pouvoir dans un groupe

Les rapports que les animatrices et animateurs entendent développer dans les groupes sont des rapports de réciprocité où la personne est intégrée à la démarche du groupe, ce qui permet le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et à son milieu de vie.

Il arrive cependant que cette intégration se fasse plus difficilement, que certaines personnes dérangent le groupe ou demandent énormément d'attention dans un groupe. Dans de tels cas, il faut réfléchir à la relation qui se développera entre les adultes en apprentissage et les animatrices et les animateurs. Comment éviter la relation de pouvoir et maintenir la réciprocité?

Cette double adaptation, apprendre à lire et à compter tout en développant de nouveaux rapports interpersonnels, peut se faire difficilement. Mais, peut-être peut-on utiliser le fait d'apprendre de nouveaux rapports pour apprendre à apprendre autrement?

• La richesse des groupes hétérogènes

L'hétérogénéité des groupes constitue une richesse, nous ont dit les personnes interrogées en entrevue. Même quand les groupes semblent homogènes, ils ne le sont jamais, car il y a toujours

des différences entre les personnes qui les composent. Prenons l'exemple d'un groupe de personnes avec des déficiences intellectuelles : il peut s'agir de personnes ayant des handicaps très variés, qui n'ont pas le même type de difficultés d'apprentissage, qui n'en sont pas rendues au même point, etc.

«Pour moi, l'hétérogénéité d'un groupe, je trouve que c'est la norme, nous dit Janine Hohl; on a presque toujours des groupes hétérogènes. Et je trouve que c'est très intéressant.» Cependant, la tâche de l'animatrice ou de l'animateur suppose une diversification des interventions, combinant des activités individuelles et des activités communes afin de respecter le rythme et les intérêts de chacun, tout en maintenant une vie de groupe qui agit comme un soutien sur le plan socio-affectif. Mais dans les ateliers, le temps est restreint. Alors, comment s'ajuster? Janine Hohl propose «des temps où tout le monde lit à voix basse, si ce sont des personnes qui arrivent à lire; mais elles ne sont pas obligées de lire la même chose. Il faut essayer de faire reconnaître à toutes les personnes que chacun a des aptitudes dans des domaines différents et qu'il faut que ça puisse se manifester¹²».

Par ailleurs, Denyse Mayano émet certaines réserves lorsqu'il s'agit d'un groupe composé de personnes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de personnes ayant une déficience intellectuelle. Une personne déficiente intellectuelle n'apprend pas de la même façon, comparée à une autre, même quand cette dernière éprouve des difficultés d'apprentissage. «La personne

qui est déficiente intellectuelle fonctionne de façon séquentielle. Elle a besoin qu'on lui donne une méthode de travail. On lui demande de suivre une méthode, on lui demande d'apprendre les liens qu'on lui montre. La personne qui a une difficulté d'apprentissage ne peut pas fonctionner seulement de façon séquentielle. Elle a besoin d'apprendre à faire des liens. Elle doit se construire sa propre méthode de travail. On est là pour l'aider à se construire sa propre méthode. Elle doit développer une conscience de sa difficulté et doit jouer avec tout ça.» De plus, selon Denyse Mayano, lorsque l'on utilise différentes façons d'aborder une notion, cela ne favorise pas les personnes ayant une déficience intellectuelle. Pour l'apprentissage avec ces personnes, il vaudrait mieux procéder d'une seule façon sans jamais en déroger¹⁰.

Le consensus dans un groupe hétérogène peut toutefois se faire autour des thèmes, des sujets, de la façon de procéder, de la durée. Lorsque les gens manifestent des points de vue divers, des intérêts différents, des caractéristiques personnelles distinctes, il faut susciter une discussion, voire engager une négociation *avec* et entre participantes et participants.

• La planification de l'atelier

Il importe de tenir compte des différentes façons d'apprendre et des styles des apprenantes et des apprenants dans la préparation et l'animation des ateliers. La personne qui anime l'atelier devrait également faire attention à sa propre façon de fonctionner: favorise-t-elle une approche plus

visuelle qu'auditive dans la présentation de la matière? Elle devra également veiller à laisser place à l'approche qu'elle ne favorise pas de façon spontanée, par exemple en variant les façons d'aborder une notion pour que les apprenantes et les apprenants soient forcés d'utiliser d'autres stratégies et que, ce faisant, ces personnes développent d'autres capacités que celles qu'elles maîtrisent déjà : développer le «savoir penser» des visuels et la créativité des auditifs [voir à ce sujet le dossier du premier numéro du Monde alphabétique sur la métacognition et les styles d'apprentissage].

Il faut également veiller, lors de la préparation et l'animation d'un atelier d'alphabétisation, à ne présenter que des unités d'apprentissage que les participantes et les participants pourront résoudre, vérifier qu'ils et elles ont déjà acquis les capacités nécessaires et que le contenu des activités proposées correspond aux objectifs visés et aux habiletés à acquérir. Il est bon aussi de rappeler les notions déjà abordées et même de les aborder de façon différente. Souligner les succès précédemment accomplis encourage également la motivation.

La recherche de Marc Bibeau a permis de découvrir que certains adultes analphabètes ont tendance à confondre la compréhension avec l'audition et la mémorisation. Les animatrices et les animateurs, pour en tenir compte, pourraient, comme le propose Bibeau lui-même, «examiner ce à quoi [les adultes] réfèrent lorsqu'ils déclarent avoir compris, ou ne pas avoir compris, un message particulier; est-

ce qu'ils veulent dire qu'ils l'ont bien entendu, ou qu'ils connaissent le sens de tous les mots, ou encore que la structure du message leur apparaît correcte, ou enfin qu'ils ont bien saisi le sens du message?» [Voir le dossier sur la métacognition dans le premier numéro du Monde alphabétique.]

Il arrive que des personnes inscrites aux ateliers d'alphabétisation aient de la difficulté à s'orienter dans l'espace ou dans le temps. Certains individus auront à réapprendre des concepts de base tels que «le devant et l'arrière», «le dessus et le dessous», «la gauche et la droite», «l'avant et l'après», dans des espaces-temps différents. En effet, certaines personnes ont de la difficulté à percevoir qu'il s'agit du même rapport «en haut et en bas» dans la réalité comme sur papier, quand il s'agit d'un écrit, un livre par exemple. À ces dernières, il faudra préalablement faire comprendre ces concepts avant de pouvoir en faire une utilisation régulière. Cependant, comment aborder ces préalables? Les avis sont partagés à cet égard...

Améliorer les fonctions cognitives en alphabétisation

Tous les éléments proposés ici sont des aides pédagogiques qui peuvent contribuer à développer, chez les apprenantes et les apprenants, des comportements stratégiques efficaces dans l'utilisation des fonctions cognitives [voir en particulier l'encadré sur l'approche de Feuerstein]. Ces approches proposées peuvent renforcer ces fonctions utilisées

dans les ateliers d'alphabétisation populaire et dans la transposition que ces personnes peuvent en faire dans leur vie quotidienne, lorsqu'il s'agit de résolution de problèmes.

La pratique pédagogique des groupes en alphabétisation populaire s'harmonise avec ces principes andragogiques que nous avons tenté d'appliquer à l'alphabétisation des adultes dans nos groupes. La participante et le participant sont bien acceptés et sont considérés avec respect, quelque soit leur niveau de progression. Le contenu des apprentissages est relié à leurs besoins et développé en fonction de la réversibilité des connaissances. Il s'agit aussi de faire en sorte que les stratégies pédagogiques soient bien adaptées à ce contexte.

La vie toute entière est un long processus d'apprentissage. De la naissance à la mort (car il nous faut aussi apprendre à mourir!), nous apprenons journalièrement, nous développons continuellement de nouvelles habiletés intellectuelles, sensori-motrices, de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes et de nouvelles façons d'aborder la réalité, les autres et soi-même.



1. Gagné, Robert M. (1976). (Traduit par Robert Brien et Raymond Paquin). Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement. Montréal, Études vivantes, 148 p.
2. Toute cette partie de l'information sur les modèles plagétiens du développement cognitif provient de l'article de Alain Moal dans Éducation permanente, n°88 (juillet 1987), pp. 67-86.
3. Pinard, Adrien (1987). «Cognition et métacognition: les recherches sur le développement de l'intelligence», in Interface, Vol.8, n°6, pp. 18-21.
4. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Colette Dufresne-Tassé, psychologue en andragogie à l'Université de Montréal, le 7 février 1991.
5. 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.
6. Pour en connaître davantage à propos du modèle andragogique, veuillez consulter Dufresne-Tassé, Colette (1980). L'Opale de feu. Analyse du processus d'apprentissage de l'adulte. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 187 p.
7. Dupuis, Michèle (1990). Les personnes analphabètes et l'apprentissage. Montréal, RGPAQ, 85 p. (Un Visa pour l'alpha pop, n°2).
7. Pour avoir une meilleure idée de l'approche instrumentale-fonctionnelle, veuillez consulter le document suivant: Québec, ministère de l'Éducation, DGEA (1989), Guide de formation sur mesure en alphabétisation (paginations diverses).
8. De la Garanderie, Antoine (1982). Pédagogie des moyens d'apprendre: les enseignants face aux profils pédagogiques. Paris, Éditions du Centurion, 131 p.
9. La définition, fiche documentaire produite par l'AQETA et TAAC, 1981, 3 p.
10. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Denyse Mayano, orthopédagogue et directrice de l'École Vanguard, le 13 février 1991. L'École Vanguard est spécialisée auprès des jeunes ayant des problèmes d'apprentissage.
11. Jacques Heynemand. «Dyslexie et fonctions cognitives», in Troubles d'apprentissage: renseignements s.v.p. Montréal, AQETA, 1978, 8 p.
12. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Janine Holh à l'Université de Montréal, le 8 février 1991.
13. Johanne Boily et Roberta Gilbert. «Les difficultés d'apprentissage: quelques éléments de solutions», in Alpha-liaison, vol. 10, n°4 (mai 1990), pp. 37-40.
14. Voir à ce sujet François Soucisse, Animation en alphabétisation: guide pratique. Montréal, RGPAQ, 1990, 96 p. (Un Visa pour l'alpha pop, n°1).
15. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Michèle Dupuis, le 7 février 1991.
16. André-Jacques Deschênes (et al). «Activités d'apprentissage et acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits», in Revue québécoise de psychologie. Vol. 10, n°3, 1989, pp. 4-19.
17. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Mohamed Hrimech, le 13 février 1991.

Il existe au Canada deux organismes qui se penchent sur la question des troubles d'apprentissage. Il y a, d'une part la TAAC, (Troubles d'apprentissage Association canadienne) et l'AQETA (Association québécoise pour les troubles d'apprentissage), d'autre part. Vous pouvez prendre contact avec l'une ou l'autre de ces associations aux adresses suivantes: TAAC, 323, rue Chapel, pièce 200, Ottawa (Ontario), téléphone: (613) 238-5721, et AQETA, 1181, rue de la Montagne, Montréal (Québec), téléphone: (514) 861-5518.

La TAAC travaille présentement à la programmation de cours s'adressant aux intervenantes et intervenants en alphabétisation des adultes. Ce projet fera appel aux travaux conjoints exécutés par des experts en troubles d'apprentissage et à des représentantes ou représentants d'organismes en alphabétisation, dans le but de mettre au point une méthode de dépistage. Celle-ci est destinée à aider les personnes oeuvrant en alphabétisation à identifier les apprenantes et apprenants aux prises avec des troubles d'apprentissage. Michel Boulanger, de la Porte Ouverte de St-Jean-sur-Richelieu, représente le Regroupement dans ce projet.

Aperçu sur les problèmes d'apprentissage*

[Rapports probables entre les manifestations des problèmes d'apprentissage et leurs origines possibles]

Traduit de l'allemand par Rosalie Ndejuru et Lisa Ndejuru

Le tableau suivant ne se prétend pas exhaustif. Il ne cherche pas à cataloguer tous les problèmes d'apprentissage, mais se propose plutôt d'en donner une vue d'ensemble, écrivent les auteures de l'ouvrage dont est tiré ce tableau. Dans ce livre, elles proposent d'autres solutions qu'elles développent en analysant les manifestations de ces problèmes et en suggérant des causes possibles. Les auteures soulignent qu'il est rare qu'un problème ait une seule et unique origine. Elles nous conseillent d'envisager plusieurs possibilités et de laisser aux animatrices et animateurs et aux participantes et participants le soin de définir le problème et de formuler une solution appropriée.

Problème d'apprentissage	Manifestations (signes):	Origines possibles
<ul style="list-style-type: none">• Difficultés de concentration	<ul style="list-style-type: none">• Ne pas commencer le travail;• Arrêter le travail;• Commencer une conversation;• Distraire ou se laisser distraire;• Fumer;• Travailler sans application;• Ne pas finir ce qu'on commence.	<ul style="list-style-type: none">• Directives erronées;• Matériel défectueux;• Approche inappropriée;• Contenu difficile;• Fatigue inhabituelle causée par la lecture;• Fatigue inhabituelle causée par l'écriture;• Fatigue corporelle (maux de tête);• Longues périodes passées en position assise;• Espace de travail inapproprié;• Situation personnelle;• Surcharge;• Tension entre participantes et participants et animatrices et animateurs;• Désir d'éviter l'apprentissage;• Exigences trop faibles.
<ul style="list-style-type: none">• Refus de nouvelles formes d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">• Vouloir écrire que des dictées;• Vouloir travailler que d'après le livre;• Copier des textes sans les comprendre;• Croire que tout le monde doit apprendre de la même façon;• Croire que c'est au professeur de décider;• Croire que l'apprentissage est nécessairement difficile et ne peut être amusant;• Croire que la discussion n'a pas sa place dans un cours ou un atelier;• Vouloir être noté.	<ul style="list-style-type: none">• La méconnaissance d'autres formes d'apprentissage, et l'insécurité qu'elles provoquent, incitent les gens à se replier de façon défensive sur les méthodes connues.

Problème d'apprentissage	Manifestations (signes):	Origines possibles:
<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas pouvoir travailler sans «aide» 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandon en cas de refus du professeur d'aider la personne; • Erreurs fréquentes; • Lenteur progressive; • Perfectionnisme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupation de la relation apprenant-animateur; • Recherche d'attention; • Habitude de surprotection; • Volonté d'éviter les erreurs; • Habitude de penser qu'on ne peut rien faire seul; • Désir d'éviter toute punition; • Volonté de se limiter; • Lutttes de pouvoir entre participantes et participants; • Engouement pour un animateur ou une animatrice.
<ul style="list-style-type: none"> • Éviter l'apprentissage (Voir aussi la rubrique «Aucun usage du langage écrit en dehors de l'atelier») 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandon de l'atelier; • Absences fréquentes; • Maladie; • Oubli des outils de travail; • Faire semblant de travailler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin d'un procédé moins rapide; • Peur du changement; • Peur de l'échec; • Besoin de récréation; • Besoin de certitude; • Besoin d'attention; • Besoin de stabilisation émotionnelle afin d'éviter l'abandon de l'atelier.
<ul style="list-style-type: none"> • Image de soi négative 	<ul style="list-style-type: none"> • «Je ne pourrai plus apprendre»; • «Je suis trop vieux ou trop vieille pour ça»; • «Je n'ai pas d'idées»; • Confirmation de la dépréciation sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin de confirmer son image de soi aux yeux de l'animatrice ou de l'animateur; • Besoin d'attention; • Insécurité; • Remise en question des compétences de l'animatrice ou de l'animateur; • Faux espoirs créés par l'animatrice ou par l'animateur; • Ambiguïté dans la recherche de dialogue participant/animateur; • Désir d'éviter l'échec.
<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage trop lent 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail lent; • Besoin de beaucoup de temps. 	<ul style="list-style-type: none"> • Désir de perfection; • Rythme d'apprentissage; • Peur de l'erreur; • Besoin d'attention; • Besoin d'égards et de considération; • Protection contre les exigences trop grandes; • Protection de soi; • Condition physique (alcool, médicaments).
<ul style="list-style-type: none"> • Arrêt de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Vouloir s'en tenir à ses habitudes; • Niveau de difficulté trop élevé; • Aucun rapport avec l'objet d'apprentissage; • «Arrêt de l'apprentissage» par l'animatrice ou l'animateur; • Absences. 	<ul style="list-style-type: none"> • Image de soi négative; • Besoin de progrès de la part de l'animatrice ou de l'animateur; • Offre trop variée; • L'animatrice ou l'animateur refuse de laisser aller la personne.

Problème d'apprentissage	Manifestations (signes)	Origines possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à se situer dans l'espace (latéralité) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confondre devant/derrière, dessus/dessous, gauche/droite; • Aucun sens des mesures; • Aucun sens de l'ordre; • Confondre les lettres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés psychomotrices; • Aucune sensibilité du corps; • Pas de sens du «moi»; • Gaucher contrarié; (Voir aussi la rubrique «Difficultés/Outils de travail»).
<ul style="list-style-type: none"> • Oubli 	<ul style="list-style-type: none"> • «Je ne sais plus»; • Oublier les bases; • Oublier les noms des autres participants et participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les sens ne sont pas stimulés; • Manque d'assurance; • Impossibilité d'entrer en rapport avec d'autres personnes; • Aucun concept de l'espace-temps; • Obsession de ne rien manquer; • Bases insuffisantes et confuses; • Peur d'être découvert; • Refouler sa propre «faiblesse».
<ul style="list-style-type: none"> • Aucun usage du langage écrit en dehors de l'atelier 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du langage écrit que sur demande; • Refus de changer de niveau; • Amener des choses à faire à l'atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peur d'être découvert (Voir la rubrique «Éviter l'apprentissage»); • Désir de conserver d'anciennes relations; • Non-transférabilité à la vie courante des thèmes du langage écrit utilisé en atelier.
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à manier les outils de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Écriture illisible et désordonnée; • Jeter les feuilles de travail; • Pas de système de rangement; • Les participants et participantes n'utilisent pas la bibliothèque de l'atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'animatrice ou l'animateur ne possède pas de technique d'aménagement du matériel; • Refus de certains outils à cause d'anciens «patterns» d'apprentissage; • Pas de systématisation par manque d'expérience; • Certaines manières d'utiliser le matériel.
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés avec les techniques d'apprentissage offertes 	<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilité de lire à voix haute; • Impossibilité de travailler avec le ou la partenaire; • Refus de participer aux jeux; • Refus de participer aux discussions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peur de l'échec; • Conceptions-clichés de l'apprentissage; • Peur de la nouveauté; • Insécurité; • Image de soi négative.
<ul style="list-style-type: none"> • Expression réduite 	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorance du mot/du concept; • Prononciation/communication insuffisante; • Aucun pouvoir d'expression; • Aucune relation passé-présent; • Aucune participation aux discussions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonction restreinte du langage dans la vie de la personne; • Peu d'habitude à communiquer; • Habitude de tout accepter sans poser de questions; • La personne parle un dialecte; • Langage de l'animateur ou de l'animatrice; • Champ d'expérience limité; • Difficulté lors de la sélection des mots écrits.

*Tiré de Elisabeth Fuchs-Brueninghoff. Monika Pfirrmann (éd). Lernproblem - lehrberatung. Bonn - Frankfurt /M. : Pedagogische Arbeitsstelle, 1990, pp. 78-82.



Pierre Simard

Elle était là toute seule à se morfondre dans son grand trois et demi de la rue Cartier avec sa **lettre en main**. Il faisait une chaleur tropicale comme dans une **maison d'Haïti**. Assise sur son **chais**, elle n'osait poser les yeux sur la **magie des lettres** qui se trouvait au **carrefour** de la grande enveloppe posée sur ses genoux. Pourtant, elle avait **le tour de lire**. Même si habituellement son courrier la **portalire**, ce matin, elle n'avait pas le coeur pantoute à **tout lire**. La moindre petite affaire lui paraissait un **mondalire**.

Car il y avait cet homme, de l'autre bord de la rue, qui ne cessait de la zieuter **comquat** elle savait bien qu'un jour ou l'autre, elle trouverait un message de lui dans sa **boîte à lettres**. Elle la sentait N'Arivé. L'homme aurait bien voulu qu'elle trouve **la clé des mots** qu'il lui enverrait.

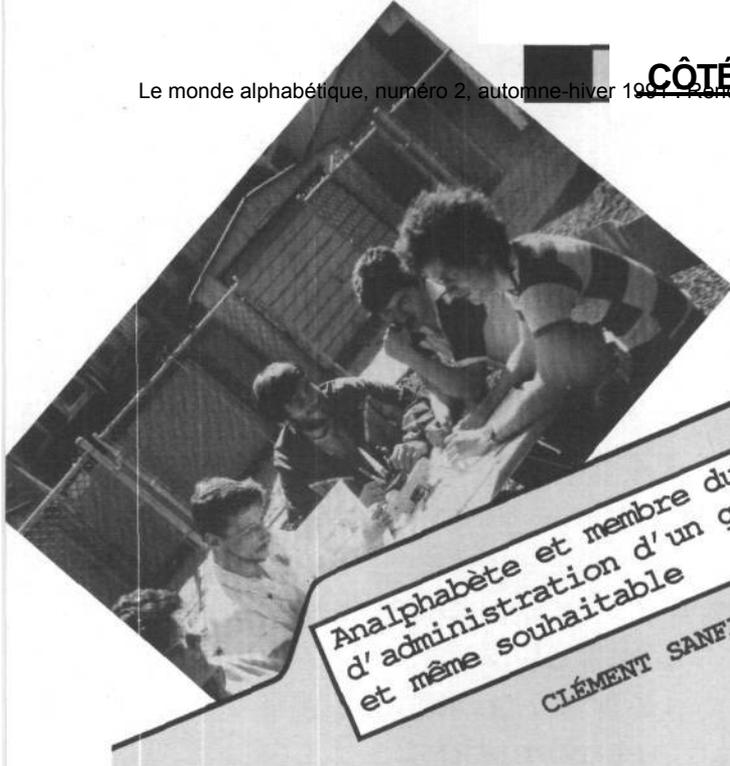
Elle hésitait encore quelque temps avant d'ouvrir cette enveloppe qui semblait tomber d'un **arbralettre**. Puis elle se dit: «Ça ne peut pas me faire grand mal.» Elle usa de sa **Jarnigoine** puis... elle **céda**.

Elle sauta directement au **centre des lettres et des mots** qui se présentaient à elle comme une **porte ouverte**.

«Chère **alphabeille** pleine de miel, j'espère que tu **liras** cette **lettre vivante**. Elle te livre le **mot à mot** de mon coeur. C'est un **comsep** tellement facile à comprendre. C'est **l'ABCD, ma noire!** Cesse de te demander Keskeya.»

Réponds-moi vite,

Signé **Lulu Dolettre**.



Analphabète et membre du conseil
d'administration d'un groupe: possible...
et même souhaitable

CLÉMENT SANFAÇON D'ATOUT-LIRE, QUÉBEC

PHOTO: CIE

Pour les animatrices et animateurs des groupes populaires en alphabétisation, l'implication des participantes et participants dans les décisions qui les concernent, tant dans leur quotidien que dans la société en général, est (ou devrait être) une préoccupation constante. Combien de fois avons-nous invité les participantes et participants à se mobiliser pour manifester contre la réforme de l'aide sociale, les coupures dans l'alphabétisation populaire, la guerre, etc.? Combien de fois avons-nous incité (et accompagné) une personne apprenante à entreprendre des démarches pour défendre ses droits, à quelque niveau que ce soit? Tous ces gestes, qu'ils soient individuels ou collectifs, nous les posons parce que nous jugeons important que les personnes avec lesquelles nous travaillons prennent la parole, qu'elles s'impliquent. Mais pour que nos actions en ce sens soient valables, il faut que les personnes participantes

elles-mêmes ressentent le besoin de s'engager, d'agir. Il faut aussi que le groupe à l'intérieur duquel elles évoluent soit ouvert à un exercice réel de la démocratie. Que valent, en effet, nos beaux discours sur l'implication et la démocratie si ces valeurs ne se reflètent pas dans les structures du groupe? Ils révèlent, tout au plus, que du haut de notre statut d'animateur ou d'animatrice, nous portons un jugement sur ce que devraient être les apprenantes et les apprenants et que nous ne sommes pas prêts à partager le pouvoir que notre position nous confère.

Mais comment faire en sorte que notre groupe d'alphabétisation devienne un lieu où toutes et tous aient droit de parole? De quels outils disposons-nous pour que les participantes et participants qui le désirent prennent part aux décisions qui les concernent? Il y a d'abord les approches et méthodes pédagogiques que nous utilisons en atelier.

Notre volonté de nous éloigner de tout ce qui est scolarisant va dans ce sens. Les participantes et participants prennent la parole, suivent leur propre rythme, traitent de sujets qui les préoccupent, s'entraident et oublient la compétition. Des gestes et attitudes qui contribuent à effacer la distinction animateur/participant. Très bien! Mais ces approches, bien qu'elles puissent avoir des effets sur la façon dont les participantes et participants agissent dans la société, ne se limitent qu'à un lieu précis: l'atelier. Bien plus, certaines personnes, se référant à ce qu'elles connaissent de l'école, ne pourront accepter un fonctionnement si différent.

La participation des personnes apprenantes à l'organisation de la vie sociale d'un groupe d'alphabétisation est un autre moyen pour elles de prendre du pouvoir, de dépasser le stade de simples consommatrices de services, de faire un pas de

plus vers la prise en charge de leur groupe. L'expérience du Club social d'Atout-Lire¹ et celles d'autres groupes sont révélatrices à ce sujet. Mais encore une fois, une partie importante de la vie de l'organisme reste étrangère aux participantes et participants. Que ces personnes aient leur mot à dire dans leur processus d'apprentissage et qu'elles aient la responsabilité de la vie sociale de leur groupe ne leur confèrent pas pour autant le pouvoir de décider des orientations, de la gestion, de la vie administrative de l'organisme dont elles sont membres. Et qu'est-ce que le pouvoir, la prise en charge, si les lieux où se prennent les décisions importantes pour la vie du groupe demeurent inaccessibles?

Il y a quelques années, le groupe Atout-Lire a décidé d'ouvrir son conseil d'administration aux participantes et participants. Les animatrices estimaient qu'un groupe populaire en alphabétisation est un lieu privilégié d'exercice d'un pouvoir véritable, mais différent parce que les personnes qui l'exercent en ont toujours été privées auparavant. Depuis lors, l'expérience s'est poursuivie et s'est intégrée aux moeurs du groupe.

C'est de cette participation des personnes apprenantes à la gestion d'Atout-Lire dont il sera maintenant question. Nous débiterons par un bref rappel historique de l'expérience pour ensuite nous attarder sur le fonctionnement concret du conseil d'administration et les difficultés que nous avons rencontrées (et rencontrons toujours!) en cours de route.

La petite histoire du C.A.

Dès la création d'Atout-lire, en 1982, on retrouve le désir de laisser une place aux participantes et aux participants dans les décisions concernant le groupe. Cette volonté s'exprime, dans la **Plate-forme de base** (1983) de même que dans nos **Règlements de régie interne**.

Pourtant, il faut attendre 1986 pour voir une première tentative d'intégrer les participantes et participants aux structures décisionnelles. Lors de l'assemblée générale annuelle, les animatrices recommandent que l'on élise des participantes et participants au conseil d'administration. L'idée est bien reçue, mais les personnes concernées ne se sentent pas prêtes. Au printemps 1987, elles sont d'accord pour modifier la composition du C.A., mais seulement à l'automne: elles préfèrent recevoir une formation lors des ateliers avant de faire le saut. Une modification aux règlements est alors apportée: il y aura désormais deux assemblées générales par année dont une, à l'automne, pour élire le conseil d'administration.

C'est donc en décembre 1987 qu'un premier C.A. incluant des participantes et des participants est formé. Il compte six membres, — trois personnes apprenantes et trois animatrices et animateurs, — qui sont élus pour une période d'un an. L'année suivante, on décide que le C.A. sera composé de quatre personnes participantes et deux animatrices ou animateurs élus pour un an.

C'est finalement rassemblée générale de l'automne 1989 qui

a donné sa forme actuelle au C.A. d'Atout-Lire. Il a d'abord été décidé que pour faciliter l'intégration des participantes et participants à cette structure, ces personnes seraient élues pour une période de deux ans. De plus, pour éviter que le C.A. ne se compose que de personnes sans expérience, seulement deux postes de participantes et participants seraient ouverts, chaque année, pour les élections. Enfin, un poste serait réservé à une personne de l'extérieur, elle aussi choisie en assemblée générale. Depuis 1989, le C.A. se compose donc de sept personnes: quatre participantes ou participants élus pour deux ans, deux animatrices ou animateurs et une personne de l'extérieur avec un mandat d'un an.

Le fonctionnement du conseil d'administration

Le rôle du C.A. d'Atout-Lire ne diffère pas de celui d'autres organismes communautaires. Il consiste à assurer une bonne gestion de l'organisme, à définir ses orientations, à présenter des projets, etc. Il doit rendre compte de son travail à l'assemblée générale. C'est sur le plan du fonctionnement qu'il se distingue. En effet, à Atout-Lire, le C.A. est vu comme un instrument de gestion et d'apprentissage: apprentissage de la gestion **par** les participantes et participants et apprentissage, par les animatrices et animateurs, de la gestion **avec** les participantes et participants.

Concrètement, les membres du C.A. se rencontrent au moins une fois par mois. Les réunions

sont préparées un peu comme un atelier; on prend tout le temps qu'il faut pour lire, à tour de rôle, l'ordre du jour et le procès-verbal; les animatrices et animateurs membres du C.A. expliquent les différents dossiers, on en discute et on passe au vote. Une attention particulière est accordée à la vulgarisation des différents points à l'ordre du jour et à l'importance, pour chacun, de poser toutes les questions nécessaires à sa compréhension. Des discussions et des mises au point concernant notre rôle en tant qu'administratrices et administrateurs d'un groupe populaire sont fréquentes.

Il serait malhonnête de prétendre que les animatrices et animateurs membres du C.A. ont un poids égal à celui des participantes et participants et il le serait tout autant d'affirmer que tout ce qui est amené par les animatrices et animateurs est automatiquement accepté. Les personnes participantes, à mesure qu'elles se sentent intégrées à cette structure, s'affirment, posent des questions. Une collaboration véritable s'installe alors peu à peu.

En plus des rencontres régulières, la préparation et l'animation des assemblées générales sont des tâches qui incombent au C.A. Ici aussi, tout se fait conjointement. Chaque personne participante est jumelée à un animateur ou une animatrice, et ensemble, ils ont la responsabilité de préparer et d'animer un ou plusieurs points de l'ordre du jour. Les ateliers d'alpha qui précèdent l'A.G. sont aussi consacrés à la formation de l'ensemble des participantes et participants; on y étudie

les structures d'Atout-Lire, le fonctionnement d'une assemblée et les sujets qui y seront abordés. Cela permet à toutes celles et tous ceux qui le désirent de participer activement au fonctionnement du groupe.

Les difficultés rencontrées

Lorsqu'un groupe populaire en alpha décide de faire de la démocratisation de ses structures une priorité, il doit s'attendre à rencontrer des difficultés de tout ordre. Atout-Lire n'y a évidemment pas échappé. Voici donc quelques-unes des difficultés rencontrées en cours de route.

- Pour les animatrices et animateurs, la principale difficulté réside dans le fait de gérer conjointement le groupe. Nous sommes habitués à décider entre nous et à agir rapidement. L'arrivée de participantes et participants au C.A. nous oblige à changer notre façon de fonctionner. Si nous ne tenons pas compte des besoins de formation des personnes apprenantes dans le but d'aller plus vite ou parce que nous ne considérons pas qu'elles ont un rôle important à jouer, il est inutile de continuer. Cela demande beaucoup de temps et d'énergie... ce que nous avons parfois oublié.

- Dans tout C.A., il faut combler des postes de président ou présidente, de trésorier ou trésorière et de secrétaire. Au début, ces postes étaient confiés aux personnes participantes. Nous pensions ainsi les valoriser. Nous nous sommes vite rendu compte, autant les animatrices et les animateurs que les participantes et les participants, qu'il

ne servait à rien de confier des postes à des personnes qui n'étaient pas aptes à les remplir. Un coup de téléphone d'un fonctionnaire voulant parler au trésorier du groupe nous l'a rapidement fait comprendre. Actuellement, les postes de secrétaire et de trésorier ou trésorière sont réservés aux animatrices et animateurs ou à la personne de l'extérieur; la présidence revient à une participante ou un participant.

- Le rôle du C.A. doit aussi être très bien compris par tout le monde. Si nous ne prenons pas conscience que nous ne sommes que les représentants de l'ensemble des membres, nous risquons d'agir en «boss». Cela s'est produit parce que la formation sur ce point a manqué et qu'il est plus facile de reproduire une situation traditionnelle d'autorité que d'en inventer de nouvelles.

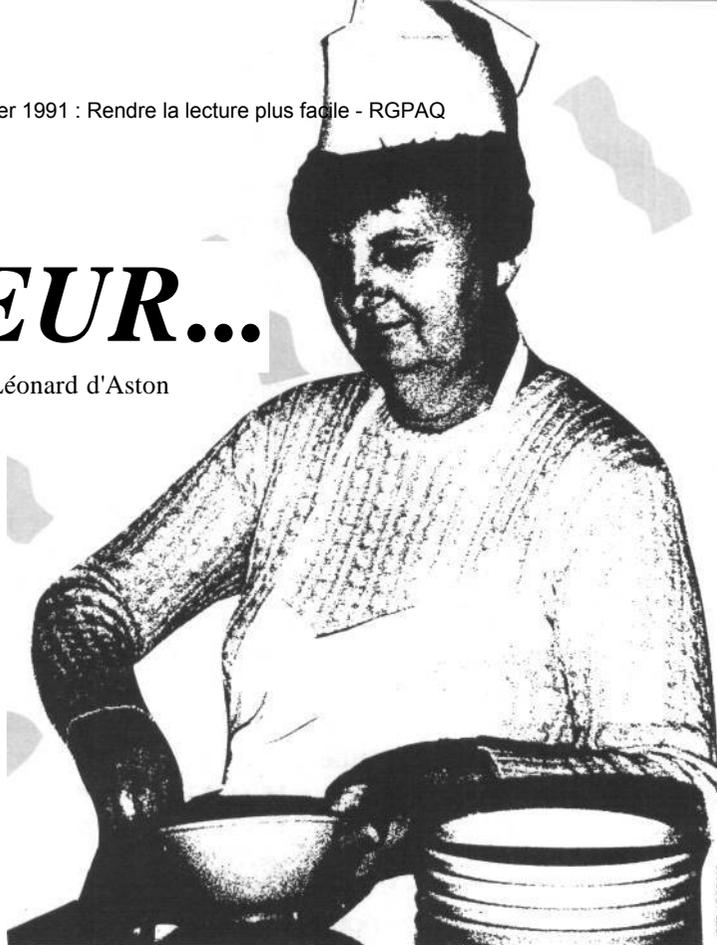
Un bilan plus que positif

Comme nous l'avons vu, une réelle démocratisation de nos structures décisionnelles demande beaucoup d'énergie et pose de nombreuses difficultés. Cependant, les cinq dernières années du groupe nous ont montré que c'était chose possible. L'intérêt des participantes et participants et leur implication à tous les niveaux nous le confirment. Nous ne pourrions plus retourner en arrière en les écartant des différents lieux de décision. Ils et elles ne l'accepteraient pas. C'est la meilleure preuve que notre démarche a porté fruit.

1. Voir l'article de Colette Paquet dans le premier numéro du *Monde alphabétique*.

L'ALPHA A UNE ODEUR...

Danielle Marchessault de Ludolettre, Saint-Léonard d'Aston



Toutes les semaines, la maison Ludolettre se remplit d'effluves des plus irrésistibles. En effet, certains jours, il devient plus difficile de se concentrer dans nos bureaux car les cuisines collectives y sont à l'oeuvre et l'odeur de plus en plus insistante vient nous troubler...

Mais quel lien existe-t-il entre l'alphabétisation et la quiche lorraine, la lasagne ou la soupe aux lentilles?

Dans nos ateliers d'alphabétisation, l'évaluation des acquis constitue un véritable casse-tête pour les formatrices. Comment s'assurer que les notions apprises seront transférées dans le quotidien de nos participantes

et participants et qu'ils et elles continueront de les appliquer, même plusieurs années après avoir quitté les ateliers?

En donnant des ateliers de mathématiques sur le budget, nous avons vite constaté que le poste «loisirs» était soit inexistant ou, à tout le moins, insuffisant puisque le chèque d'aide sociale ne parvenait qu'à combler (souvent partiellement) des besoins de survivance.

Or, le poste budgétaire le plus difficile à planifier est l'alimentation. La couverture médiatique concernant le problème de malnutrition chez les enfants de niveau primaire traduit bien cette réalité.

Nos cuisines collectives

visent donc plusieurs objectifs:

- Apprendre à planifier son budget en utilisant les ressources humaines et matérielles disponibles (comme les achats en groupe à l'aide des feuillets publicitaires des spéciaux de la semaine);
- Mieux s'alimenter à meilleur compte;
- Transférer les acquis (mesurer, calculer, lire des consignes);
- Créer un climat de solidarité;
- Avoir plus de loisirs;
- Briser son isolement et avoir une vie sociale plus agréable.

Cette activité s'inscrit donc parfaitement dans la philosophie de l'éducation populaire: «Apprendre à pêcher plutôt que de donner du poisson» (... ou du poulet, des biscuits, etc.)!

Un petit historique

Février 1991 marque le début de nos cuisines collectives, constituées d'un groupe de quatre personnes et de deux bénévoles ayant suivi une formation en planification de cuisines collectives. Cette initiative a fait bouillir de neige puisqu'en juin, nous comptons quatre groupes.

Notre fonctionnement

Ces cuisines fonctionnent sur la base de douze bouches à nourrir.

Par exemple, dans un groupe on peut retrouver:

- 1 chef de famille monoparentale (+ 2 enfants)
= 3 bouches à nourrir ;
- 1 homme (cuisinant pour sa conjointe et ses 3 enfants)
= 5 bouches à nourrir ;
- 1 femme (cuisinant pour son conjoint et ses 2 enfants)
= 4 bouches à nourrir ;

Ce qui fait un total de:
12 bouches à nourrir.

Nous avons donc trois personnes qui cuisinent pour leurs familles, ce qui totalise douze personnes.

Chaque recette est effectuée en fonction de douze personnes à nourrir pour un total de 60 ou 72 portions (six ou sept recettes par douze personnes différentes). Par la suite, ces portions sont divisées selon le nombre de personnes par famille.

Cependant, nous faisons

une exception dans le cas d'une personne seule. Cette dernière a droit à deux portions par recette plutôt qu'une seule, et ce pour les raisons suivantes:

- Une personne seule s'alimente souvent moins bien car il est plus difficile de cuisiner en petites quantités (coûts plus élevés, manque de motivation, etc);

- Le fait d'avoir une double portion lui permet à l'occasion d'inviter une personne à partager son repas et de briser l'isolement.

Après avoir planifié les menus, en tenant compte que le coût d'une portion ne doit pas excéder 1\$, les participantes et participants se partagent les achats et se rencontrent dans la même semaine pour exécuter les recettes.

Les personnes participantes, tout en cuisinant, s'échangent aussi leurs expériences de vie et s'entraident dans leur quotidien. Des liens d'amitié se tissent et les éclats de rire fusent au son du martèlement des couteaux sur les planches à découper. Lors de ces journées, l'ambiance est à la fête: «s'en sortir, plaisir inclus!»

Autonomie du groupe

Lorsque le groupe s'est rencontré pour cuisiner à trois reprises, la bénévole-responsable confie la gestion financière à une participante ou un participant car notre but est de rendre chaque groupe auto-

nome et responsable de sa gestion. Toutefois, l'intervenante reste disponible pour aider si le besoin s'en fait sentir.

La personne apprenante doit pouvoir décoder les consignes (lire la recette, planifier les étapes), faire des opérations mathématiques (calculer le nombre de tasses de céleri pour toutes les recettes à exécuter, la quantité totale de farine à acheter, estimer le coût total des recettes afin de ne pas dépasser la limite de 1\$ par portion).

De plus, elle se sent très valorisée puisqu'il existe une preuve concrète (et délicieuse!) de son savoir-faire.

La sensibilisation

L'idée nous est venue de convier l'évêque de notre diocèse, Mgr. St-Gelais, à un repas «en famille» dans le cadre d'une de nos cuisines collectives. Nous nous sommes limités à 20 personnes afin que tous et toutes puissent s'exprimer. Ce fut une belle rencontre très publicisée (journaux, photos-interviews, radio, etc.).

L'appui officiel de l'évêché à notre organisme d'éducation populaire nous a permis d'augmenter notre visibilité et notre crédibilité dans la région et a facilité la sollicitation de fonds et de matériel auprès des commerçants et de la population. La réponse de la collectivité a été enthousiaste et très positive.



Entrevue avec Marie-Paule Gagné

Entrevue réalisée en août 1991 par Hélène Tremblay,
qui travaille en alphabétisation dans la région du Saguenay

Marie-Paule Gagné est mariée et mère de trois enfants. Elle a participé aux ateliers d'alphabétisation avec Hélène Tremblay de septembre 1987 à juin 1989. Lorsqu'elle a débuté, elle était «analphabète complète».

H.- Marie-Paule, pendant combien de temps as-tu été apprenante en alphabétisation?

M-P.- J'ai fréquenté les cours à temps partiel, à raison de six heures par semaine durant deux ans.

H.- Quelles ont été les personnes, les raisons qui ont motivé ton inscription à ces cours?

M-P.- Peu de personnes savaient que je ne savais ni lire, ni écrire; ma belle-soeur, qui est très proche de moi, avait entendu parler de cette sorte de cours. Elle m'a suggéré de m'y inscrire, m'affirmant que j'y rencontrerais des gens qui vivaient avec le même problème que moi. Je me suis

donc décidée à téléphoner à Madeleine Lapointe, qui fait le recrutement pour l'Ovep du village de Laterrière.

La principale raison c'était de voir si j'étais capable d'y arriver à 40 ans.

H.- Avant de te rendre au premier cours, comment te sentais-tu?

M-P.- Ce fut extrêmement difficile. Je me demande encore où j'ai trouvé le courage pour m'y rendre la première fois. Je savais comment j'étais. Je savais ne rien savoir, en fait. J'étais certaine que personne ne pourrait rien faire pour moi, que j'étais trop loin derrière.

Une fois derrière la porte, j'ai eu très chaud. J'ai eu l'impression d'entrer dans un four!

H.- Qu'est-ce qui était si difficile?

M-P.- D'entrer dans cette classe, de m'asseoir et d'expliquer, donc d'admettre, que je ne savais ni lire, ni écrire.

C'est gênant de dire ça... Laterrière est un petit village. Je ne sortais jamais; j'allais faire les commissions de la famille, un point c'est tout. Je pensais que les personnes qui me voyaient devinaient que je ne savais ni lire, ni écrire. Pour moi, c'était une honte à l'âge où j'étais rendue.

H.- Donc, en te joignant au groupe d'alpha, tu prenais le risque de rencontrer les gens de ton village?

M-P.- C'est exactement ça.

H.- Et lorsque tu as vu le groupe, qu'est-ce que tu t'es dit?

M-P.- Qu'il n'y avait pas seulement moi. J'étais peut-être celle qui savait le moins de choses, mais je n'étais pas la seule.

H.- Il y a quatre ans, comment vivais-tu ton quotidien d'adulte analphabète?

M-P.- Lorsque j'ai élevé mes enfants, ça ne m'a pas manqué réellement. C'est comme si, pour moi, c'était

quelque chose d'inaccessible. C'est lorsque j'ai commencé mes cours, et que j'ai vu toutes les possibilités que me donnaient la lecture et l'écriture que j'ai découvert tout ce qui me manquait et tout ce que j'ai manqué. Pour les devoirs et les leçons, mon mari aidait les enfants. Lorsqu'il était à l'extérieur pour son travail, ma voisine venait.

La première chose que tu m'as apprise fut d'écrire le prénom de mes enfants. Ensuite tu m'as aidée à remplir le formulaire de début d'année que l'école donne aux enfants. Ce fut un exploit pour moi, l'année suivante, de remplir seule ce questionnaire, et toute une récompense aussi.

H.- Si tu avais à te situer actuellement dans tes apprentissages...?

M-P.- Je sais lire et écrire avec encore un peu de difficulté. Je suis capable d'utiliser les outils utilitaires comme l'annuaire téléphonique, l'horaire de télé et même le dictionnaire. Je fais seule le budget de la famille. Lorsque ça devient trop complexe, j'utilise la calculatrice. Je me souviens d'un fait : au printemps, dans ma première année de cours, une employée de la Caisse populaire m'a téléphoné pour me dire que quelqu'un imitait ma signature sur mes chèques. En vérité, c'était que ma signature avait tellement changé qu'elle était devenue méconnaissable.

H.- Comment a réagi ton entourage?

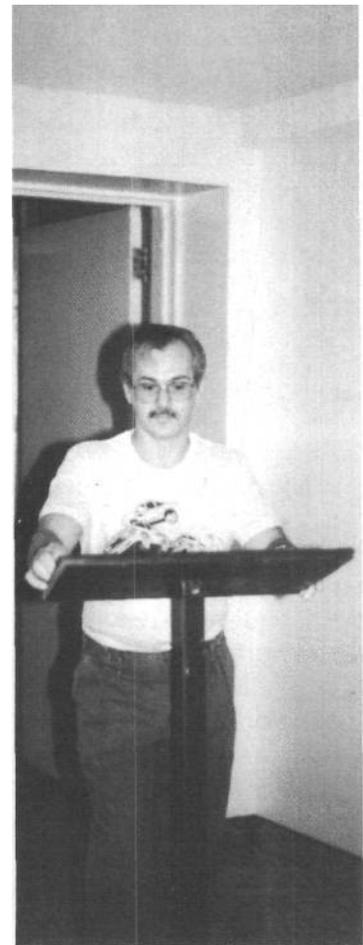
M-P.- Mes enfants étaient très heureux de mes progrès, et surtout, de ma persévérance. Mon mari a été un peu jaloux. Imagine... j'avais besoin de lui pour tout. Lorsqu'il a commencé à se rendre compte que j'avais moins besoin de lui, que j'étais capable de faire les choses courantes sans lui, il a trouvé la transition difficile. Après discussion, il m'a avoué sa peur que je n'aie plus besoin de lui.

H.- Que fais-tu aujourd'hui avec tes connaissances acquises aux cours d'alphabétisation?

M-P.- Je suis entrepreneur postier pour la municipalité de Laterrière. Ça représente cinq employés qui distribuent la poste dans les rangs. Moi-même, je distribue chaque jour le courrier à 500 résidents du village : ce qui veut dire que je dois lire l'adresse sur les envois avant la distribution. Chaque mois, je fais la comptabilité de mes employés, c'est-à-dire leurs payes, les impôts aux deux gouvernements. Pour avoir ce travail, j'ai dû présenter une soumission et, par la suite, sélectionner et embaucher du personnel.

Je considère ce travail comme la plus grande récompense des efforts que j'ai faits depuis quatre ans. J'ai une vie intéressante et un rôle social. Jamais je n'aurais imaginé prendre ce pouvoir sur ma vie.

Témoignage



Jean-Claude Daneau est à la Porte Ouverte, à St-Jean-sur-le-Richelieu, depuis plus de trois ans. Il avait auparavant fréquenté le cours d'alphabétisation à la Commission scolaire. Il a été travailleur manuel pendant 25 ans comme débosseleur, et par la suite chômeur et assisté social. Il s'est maintenant trouvé un emploi.

de Jean-Claude Daneau

Recueilli le 14 février 1991 par Pierre Simard

Ça prend la lecture, l'écriture pour travailler de nos jours. L'alpha m'a permis de sortir de mes problèmes, de moi-même. J'ai écrit dans le livre de l'Unesco (**Sortir de l'ombre**)... ça finit en disant: je veux me trouver une job.

Je fais partie du conseil d'administration de la Porte Ouverte. J'étais porte-parole à la Porte Ouverte pour l'A.I.* J'ai passé dans le **Lundi**, à la télévision, dans les églises, pis je trouve que ça avance pas vite la sensibilisation.

Y en a qui m'ont dit que j'étais fou de me montrer comme ça au public (des amis, la famille, du monde que je connais...).

Les enfants et ma femme étaient d'accord pour que je sois porte-parole. Ma femme est passée à la télévision avec moi. J'étais fier de moi. J'ai même fait passer des entrevues à du monde qui venait s'inscrire. Les gens sont gênés. Moi, je les embarque, je les mets à l'aise.

Aujourd'hui, quand le monde me demande ce que je fais, je leur dis.

Les choses que j'aime le plus dans ce que j'ai fait, ce sont mes conférences.

Au début, j'avais l'impression de parler dans le vide. Maintenant, je sens que les choses ont avancé.

Quand je porte une chemise blanche, personne peut dire que je suis analphabète.

Mon ancien boss a su que j'étais analphabète quand il m'a vu à la télévision. Ça faisait 13 ans que je travaillais là.

Il faut que la motivation vienne de soi. Ça peut pas venir de l'extérieur. J'ai toute fait cette démarche pour moi, pour personne d'autre. Je veux sensibiliser les gens, à ne pas avoir peur de sortir de l'ombre.

À l'Heure G, on m'a demandé comment on apprend à la Porte Ouverte: par la méthode avec les sons. Ce qui est le plus difficile: les syllabes inversées.

Y faut que je continue, j'ai encore beaucoup à apprendre. Je trouve ça long. C'est mes enfants, ma femme qui me motivent le plus, les animateurs aussi.

Quand j'ai passé à l'Heure G, y m'ont dit «Tu dois avoir le trac?» J'ai dit: «Je l'ai eu toute ma vie le trac, c'est pas une caméra qui va m'énerver aujourd'hui.»

C'est aussi important pour moi ce que j'apprends à la Porte Ouverte, que ce que j'apprends aux autres en étant porte-parole. C'est comme un alcoolique. Il faut parler de son problème et la moitié du problème est réglée.

Ce qui est le plus pratique (maintenant), c'est de pouvoir lire les coins de rues, les pancartes. On remarque beaucoup (les visages), on photographie. Mais même aujourd'hui, je continue à être visuel (à remarquer les choses), on perd pas ça. Je dessine beaucoup aussi.

Je me fais pas d'illusions (j'ai 45 ans). C'est sûr que j'aimerais me trouver une job. Peut-être camionneur? Mais ça prend un permis de conduire spécial. Si je me trouvais une job, je continuerais quand même à aller à la Porte Ouverte.

Mais plus je lis, plus j'aime lire.

*Année Internationale de l'alphabétisation

Une entrevue avec Nycole Trudeau

réalisée par Pierre Simard en septembre 1991

Nycole Trudeau est devenue au fil des années, de par son engagement actif au sein du groupe La Clé de Montréal, une porte-parole hors-pair pour faire connaître au grand public la réalité des personnes analphabètes au Québec. Nous l'avons rencontrée. C'est avec un plaisir évident qu'elle a encore une fois pris la place derrière le micro du magnétophone.



Pierre: Nycole, serais-tu d'accord si on te présentait comme porte-parole officielle des participants et des participantes du Regroupement?

Nycole: Ben oui! (rires) Ça fait maintenant neuf ans que je fais partie du groupe de la Clé. Au début, quand j'ai commencé, j'étais comme tout le monde, j'étais gênée. Je disais à mes soeurs que je m'étais inscrite à des cours de relations humaines. Ça faisait bien. Tu comprends, mes soeurs sont instruites. J'étais pas pour leur dire que je prenais des cours pour apprendre à lire et écrire... Ça m'a pris tout mon courage pour venir m'inscrire... je pense que je suis venue parce que c'était gratis... c'est assez rare qu'on peut avoir des affaires qui ne coûtent rien de nos jours! (grand rire)

Pierre: Est-ce que ça t'a pris du temps pour être à l'aise?

Nycole: Ça ne s'est pas fait du jour au lendemain. Il a fallu un bon deux ans avant que je m'implique pour de vrai. Au commencement, j'embarquais dans les discussions. Les sujets qu'on voyait dans les ateliers étaient tous intéressants. Des sujets d'adultes. On parlait des choses de la vie quotidienne. Ce qui m'intéressait le plus, c'était la chaleur humaine. Le contact avec les autres. Tout le monde était au même niveau. Même si, des fois, la motivation manque à plusieurs pour continuer.

Pierre: Toi, où as-tu trouvé ta motivation?

Nycole: Moi, j'avais un modèle... ma soeur. Je l'ai toujours trouvée belle, fine, intelligente, grande. Elle a une bonne job. Une fois, elle a même passé dans le journal. Alors, je me suis dit que moi aussi je pourrais passer dans le journal. C'est à ce moment-là qu'à la Clé, on m'a demandé si je voulais les aider à accueillir des nouveaux membres. J'ai accepté. Une fois, c'est moi qui étais à l'accueil. Une femme est venue pour s'inscrire. Elle me racontait que ce n'était pas facile pour elle de faire cette démarche-là. Elle me disait que moi, j'étais chanceuse d'être instruite. Elle pensait que j'étais allée à l'Université. Je lui ai dit «Je m'excuse, moi aussi je suis ici pour apprendre. Je suis pareille comme toi.» Elle n'en revenait pas. Puis d'autres après elle non plus. Ça prouve qu'il ne faut pas lâcher. Qu'on est capable d'apprendre si on y met le temps.

Pierre: C'est en faisant du recrutement que tu as commencé à t'impliquer dans ton groupe?

Nycole: Oui. Souvent, les gens qui viennent au Centre pour la première fois sont gênés de parler avec les animateurs et les animatrices. Ils pensent que parce qu'ils sont instruits, ils ne peuvent pas comprendre ce que vivent les personnes analphabètes. Alors c'est plus facile, pour premier

contact, de parler avec un autre participant. Quelqu'un qui est passé par les mêmes problèmes. C'est comme ça que j'ai commencé à prendre confiance en moi. Et d'une histoire à l'autre, j'ai fini par accepter de prendre plus de responsabilités.

Pierre: Et de te lancer comme porte-parole?

Nycole: Oui. C'était à la Grande Rencontre en avril 85. Je me suis beaucoup impliquée dans le grand comité organisateur. J'ai parlé aux autres participants des groupes. Je leur ai dit que c'était important de participer à la Rencontre. Qu'ils devaient se préparer. Et qu'on aurait beaucoup de plaisir. Au moment de l'événement à Québec, on a eu besoin de moi pour parler aux journalistes. Je l'ai fait tout naturellement parce que j'étais bien préparée.

Pierre: On vous préparait à affronter les médias à la Clé?

Nycole: Ben on nous préparait en nous expliquant les questions qu'on allait nous poser. Des fois, c'est pas toujours facile. Je me souviens d'une journaliste qui m'avait posé des questions sur le décrochage. Ça, je ne voulais pas répondre à ça. Je trouve qu'on parle trop des décrocheurs et qu'on parle pas assez des décrocheurs. Ben, la journaliste a quand même insisté. Elle m'a reposé la question devant les caméras. À la fin, je lui ai demandé pourquoi elle avait

fait ça. Elle m'a répondu que c'était pour faire «punch.»

Pierre: Et t'as pas aimé ça...

Nycole: Non, pas du tout. Moi, je ne parle pas aux journalistes pour faire des beaux titres de journaux. J'accepte de parler aux médias pour faire grouiller le monde. Autant les autres personnes analphabètes que les gouvernements, qui font pas grand-chose pour les groupes populaires. J'ai hâte quand un journaliste me pose des questions sur ma vie privée. Surtout quand il nous arrive à la dernière minute et qu'on ne peut pas se préparer. J'ai déjà refusé de parler aux médias pour ces raisons-là.

Pierre: Que penses-tu des journalistes de façon générale?

sont pas encore ben ben au courant du sujet. J'étais au forum de l'ICEA sur une société sans barrières. L'animatrice du Point n'avait jamais entendu parler du problème. Même Michel Tremblay. Y a pas à dire, il avait même participé au comité pour choisir les textes des participants pour l'Année internationale... Encore cet après-midi, j'ai rencontré un journaliste pour l'émission de Claire Lamarche. Il m'a dit: «Informe-moi parce que moi, je connais rien là-dedans!» Pourtant, avec les mots compliqués qu'ils utilisent, ils devraient être les premiers à savoir qu'on est les derniers à les comprendre... Mais au-

journal d'aujourd'hui, après l'Année internationale de l'alphabétisation, les journalistes sont intéressés par autre chose. De ce temps-ci, on entend juste parler des décrocheurs.

Pierre: As-tu accepté de devenir porte-parole pour le plaisir ou si c'est parce que tu crois que personne ne veut le faire et que toi tu dois te sacrifier?

Nycole: J'accepte de faire ça par plaisir. Je pense que personne d'autre qu'un participant ou une participante ne peut parler de ce qu'on vit. On est les mieux placés pour en parler.

Pierre: C'en est quand même pas un rôle facile!

Nycole: Non, c'est pas facile. Je demeure sur le Plateau, tu sais comment est le monde qui vit là! Au début, quand mes amis ou ma famille me voyaient à la télévision, je leur disais que j'étais juste porte-parole. Donc que je parlais beaucoup pour les autres et un peu pour moi. Mais il y a tellement de monde qui m'ont dit que c'était beau ce que je faisais que maintenant, je n'ai pas peur de dire que je parle autant pour moi que pour les autres.

Pierre: Quand tu donnes une entrevue et que tu as l'occasion de te revoir à la télévision après, as-tu l'impression que le journaliste a gardé les phrases du message que tu voulais faire passer?

Quand je suis passée à l'émission de Pierre Nadeau,

on avait le temps de discuter. Et on ne coupe pas ce qu'on dit comme ça arrive pour la radio. Quand tu passes durant 30 secondes, c'est sûr qu'ils vont couper.

Pierre: As-tu l'impression que depuis que tu es en alphabétisation, ça s'est développé?

point de vue gouvernemental, ça ne bouge pas gros. Dans mon groupe, on a les mêmes subventions qu'en 84. On n'est pas encore reconnu. Mais au niveau de la sensibilisation du public, je pense que ça a avancé. Comme les annonces qu'on voit à la télévision, les annonces de Bell, il y a quelques années, on n'aurait jamais vu ça.

Pierre: Penses-tu que ton implication en a valu la peine?

Nycole: Ah oui! J'ai beaucoup appris dans toutes mes expériences. Mais je ne me sens pas toute seule concernée par ce que je fais. Quand je revendique des choses, c'est au nom de tous les participantes et participants. J'ai l'impression de faire quelque chose d'utile et c'est reconnu par le monde. Je reçois plein de félicitations, plein d'encouragements. Je suis fière de moi. Je suis même devenue représentante des participants du Québec pour la Fédération canadienne d'alphabétisation en français. On se rencontre à Ottawa. Il y a du monde qui vient de partout à travers le Canada. Les francophones qui

vivent à l'extérieur du Québec sont encore plus mal arrangés que nous autres.

Pierre: As-tu toujours été impliquée dans les groupes populaires ou est-ce que tu connais aussi les commissions scolaires?

Nycole: J'ai été trois ans à l'éducation des adultes. Maintenant, j'ai fini mon secondaire. J'ai beaucoup aimé ça au Centre Lartigue, mais disons que c'est très différent de ce que j'ai vécu à la Clé. Il y a plus de monde. C'est plus difficile de se sentir à l'aise. C'était aussi beaucoup plus exigeant. On devait y aller cinq jours par semaine. Moi c'était les après-midi.

Pierre: As-tu pu amener d'autres personnes à s'impliquer elles aussi comme porte-parole?

Nycole: Oui, j'ai réussi avec Guy, un ami qui venait à la Clé. Je l'ai convaincu que lui aussi avait des affaires intéressantes à dire et qu'il était capable de les dire en public. Mais ça reste très difficile. Tu vois, là je vais participer au programme de Claire Lamarche. Il paraît qu'ils ont eu de la misère à trouver d'autres personnes. Les gens ne sont pas intéressés. C'est sûr que maintenant, les gens sont forcés d'aller apprendre à lire et à écrire sinon leur chèque se fait couper. Alors dans ces conditions-là, t'es pas tellement motivé pour faire du bénévolat ou du temps supplémentaire, (rires)



SÉNÉGAL

Alphabétisation et développement • jamais l'une sans l'autre

LAURENT DEMERS, D'ATOUT-LIRE, QUÉBEC

Lil faisait chaud. L'air était sec. Il y avait du sable partout, sable que l'harमतان¹ faisait tourbillonner dans tous les coins de la capitale. J'étais en Afrique. Ça se passait en février 1991, je venais de quitter le Québec dans la tempête pour me retrouver au Sénégal à la découverte de ce pays, grâce au réseau de l'alphabétisation et du développement. Il s'agissait de la deuxième phase du programme de partenariat

Canada-Sénégal organisé par Jeunesse du Monde et impliquant des organismes canadiens et sénégalais qui travaillent en alphabétisation².

Le Sénégal, avec une population de 7,17 millions³, enregistre officiellement un taux d'analphabétisme de 68%⁴. Bien que la langue officielle soit le français (héritage de la colonisation), la majorité de la population ne parle et ne comprend qu'une ou quelques langues nationales

(wolof, pulaar, mandingue, diola, sérère, etc.). Face à la menace de détérioration du patrimoine culturel transmis en bonne partie par la tradition orale, et face aux limites qu'impose l'analphabétisme, plusieurs organisations sénégalaises ont amorcé depuis une vingtaine d'années des actions d'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales par l'intermédiaire d'un encadrement technique des populations rurales.

C'est donc à la découverte de ces expériences que j'ai sillonné le pays pendant deux mois. J'ai rencontré une dizaine d'associations qui m'ont invité à assister à plusieurs séances d'alphabétisation et qui m'ont fait visiter une foule de projets de développement. J'ai vite constaté qu'alphabétisation et développement sont indissociables et j'ai été très touché par la situation des femmes qui arrivent au premier rang dans les statistiques sur l'analphabétisme.

La plupart des projets d'alphabétisation que j'ai visités étaient liés à l'activité économique de la région où ils se déroulaient. Par exemple, dans un village où on pratique beaucoup le maraîchage et dans un contexte d'alphabétisation fonctionnelle, les thèmes abordés toucheront toujours la culture, l'entretien, les récoltes ou la mise en marché des produits. On forme les villageois et les villageoises aux techniques de maraîchage en même temps qu'on les initie à l'écriture, à la lecture et au calcul. On fera la même chose pour la mise sur pied d'une coopérative ou d'une boutique villageoise. On formera les gens afin qu'ils puissent gérer de manière autonome les projets initiés. Les séances d'alphabétisation s'inscrivent toujours à l'intérieur d'un projet de développement et impliquent le plus de personnes possible du village. Lors des premières sessions, les

ONG (organismes non gouvernementaux) affecteront des professionnels et des professionnelles pour commencer la démarche et ces derniers s'efforceront rapidement de former des *relais villageois*⁵ *néo-alphabets*⁵, afin de poursuivre le projet sans l'intervention continue des ONG et dans un souci de prise en charge régionale des initiatives de développement.

Femmes, alphabétisation et développement

Depuis quelques années, les ONG ont reconnu la nécessité de la participation des femmes au développement. Plusieurs gouvernements, dont celui du Canada, ont orienté leurs politiques d'aide au développement en ce sens. De ce fait, plusieurs projets ont vu le jour: introduction de moulins et batteuses à mil, jardins communautaires, garderies, prévention sanitaire, construction de cases de maternité, formation des sages-femmes, caisses d'épargne et de crédit, etc... Pour gérer efficacement ces activités, les femmes doivent s'alphabétiser. Elles doivent bénéficier d'un programme adapté à leurs besoins et leurs réalités, ce qui n'est pas toujours le cas.

Pour s'alphabétiser, les femmes peuvent fréquenter le centre traditionnel du village ou le centre féminin (s'il en existe un). Dans le premier

cas, il s'agit de classes d'alphabétisation mixtes qui ne sont pas toujours adaptées aux réalités des femmes. La répartition sexuelle des tâches étant très définie, on s'est rendu compte que dans plusieurs villages, les femmes fréquentaient peu ces centres car les séances ne se déroulaient pas aux heures creuses de leur journée de travail. Comme ce sont les hommes qui décident le plus souvent des horaires, les séances correspondent à leur temps libre et ces périodes ne sont pas les mêmes que celles des femmes. En suivant ce rythme, les femmes ne peuvent accomplir pleinement leurs tâches et se voient dans l'obligation d'abandonner en espérant reprendre la formation plus tard.

Par contre, dans les centres féminins, on tient compte des périodes creuses de leurs journées et on aborde des thèmes plus proches de leurs préoccupations ou de leurs tâches quotidiennes. Ces centres sont des lieux privilégiés où elles peuvent se retrouver pour réfléchir et discuter de leur condition.

Malgré la présence de ces centres, les femmes doivent passer à travers plusieurs barrières sociales pour s'alphabétiser. La première est l'approbation des hommes. Généralement, elles doivent obtenir la permission de leur mari pour le faire, mais à condition que ça ne nuise pas à leurs tâches et qu'elles s'impliquent,

par la suite, dans des activités productives. «*On ne s'alphabétise pas pour retourner ensuite à la cuisine* », disait un chef de village. Il y a aussi les coutumes et la religion qui confinent les femmes dans des tâches bien déterminées et des cadres très difficiles à briser. S'ajoutent à cela l'insuffisance des centres non mixtes, le peu de formatrices en alphabétisation, l'absence de cadres féminins chez les ONG et le problème du temps.

À l'heure actuelle, c'est par l'introduction de technologies appropriées qu'on veut aider les femmes à économiser du temps. À court terme, l'introduction de moulins ou batteuses à mil dans les villages va réduire le temps de travail des femmes (temps qu'elles affecteront probablement à de nouvelles tâches) mais à long terme, l'objectif est beaucoup plus important et est porteur de changement dans la société sénégalaise. Les moulins à mil, tout comme les jardins communautaires, les ateliers de couture ou les caisses d'épargne et de crédit, génèrent des fonds chez les groupements féminins et contribuent à une certaine indépendance financière des femmes. Cette indépendance finira par créer un nouveau rapport de forces et amènera des changements dans l'organisation sociale des villages. Déjà, dans les endroits où les femmes sont bien organisées et où elles ont pris en charge plusieurs projets de

développement, elles sont plus écoutées et mieux représentées au sein de l'association villageoise.

Droits démocratiques et langues maternelles

Malgré tous les projets d'alphabétisation et même si on réussissait à alphabétiser toute la population, cela ne réglerait pas pour autant le problème de la langue au Sénégal. Tant que l'administration sera francophone et qu'elle n'offrira pas des services en langues nationales, les villageois et villageoises ne pourront y recourir comme ils et elles devraient pouvoir le faire. Comment parler d'exercice de droits démocratiques, quand on ne peut même pas se plaindre ou se défendre dans sa langue maternelle? Il faut donc valoriser les langues nationales à tous les niveaux et même chez les villageois et villageoises à qui on a fait croire trop longtemps que ce n'était pas des langues qu'on pouvait transcrire et surtout qu'on pouvait utiliser au travail ou dans un cadre scolaire.

J'ai donc découvert, en visitant une dizaine de villages, une situation d'analphabétisme qui, combinée aux autres problèmes du pays, nuit au développement et à l'exercice des droits des populations. On ne peut parler de développement si on n'assure pas la formation des populations villageoises. Pour administrer,

de même que pour mesurer le rendement et la productivité d'une plantation, on doit savoir lire, écrire et compter. Même chose pour la gestion d'un moulin à mil, d'un atelier de couture ou pour acquérir une formation en maraîchage.

Au-delà de son caractère fonctionnel, l'alphabétisation est indispensable à l'avancement, au respect et à l'exercice des droits démocratiques au Sénégal.

Les personnes désirant recevoir de plus amples informations peuvent consulter un rapport de stage qui est disponible à Jeunesse du Monde, 920, Richelieu, Québec, (Québec), GIRIL2.

1. Vent très chaud et sec qui souffle de l'Est, en Afrique occidentale.
2. Voir «*Un Sénégalais chez nous: «Que de surprises et de découvertes...»*», dans la chronique Courrier du premier numéro du Monde alphabétique.
3. L'État du Monde. Éditions du Boréal, MIL, 1990.
4. Idem.
5. Terme utilisé au Sénégal pour désigner une personne qui, après avoir suivi une session d'alphabétisation avec succès, a bénéficié d'un encadrement spécial pour devenir formatrice en alphabétisation.
6. Terme utilisé au Sénégal pour désigner les personnes qui ont appris à lire, à écrire et à compter après une démarche en alphabétisation.



AVOIR, A LIRE...

Le monde alphabétique, numéro 2, automne-hiver 1991 : Rendre la lecture plus facile - RGPAQ

JEUNE SAIT PAS LIRE. APRÈS DIX ANS D'ÉCOLE.

Une vidéo, d'une durée de 39 minutes, réalisée par Roch Christophe Payer et produite par la Boîte à Lettres de Longueuil

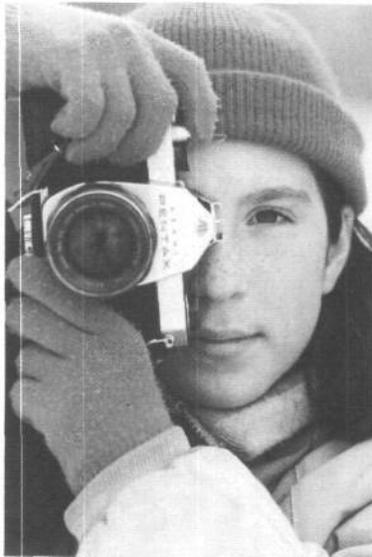
Ce document traite de l'analphabétisme chez les jeunes. Après dix années passées à l'école, des jeunes ne peuvent toujours pas « déchiffrer les étiquettes sur les boîtes, s'orienter, lire le nom des rues, ou remplir un formulaire.

Ils sont jeunes, ni déficients, ni psychotiques, et pourtant ils sont analphabètes.» Ils ont, en moyenne, un niveau de formation correspondant à une deuxième année du primaire.

Cette vidéo est disponible pour vente ou location à la Boîte à Lettres. Tél.:(514) 646-9273
L'équipe de la Boîte à Lettres

APPRENDRE OU À LAISSER

Un film de Diane Beaudry
produit par Josée Beaudet



JNO OLOHIF

Pourquoi, par centaines de milliers, les enfants sont-ils malheureux à l'école? Quel ressort se brise chez plusieurs pour qu'ils cessent de vouloir apprendre et

réussir en classe? Tard dans la nuit, une journaliste jongle avec ces questions et relit le début d'un article dont elle a du mal à accoucher. Sa voix murmure: «...Après l'art d'aimer, c'est l'art d'apprendre qu'il faudrait écrire. Pourquoi en amour, comme à l'école, avons-nous si peur d'être incapables?...»

Apprendre... ou à laisser, c'est avant tout l'histoire d'une mère qui veut comprendre pourquoi sa petite fille de onze ans, Odile, est aussi allergique à l'école. Ce n'est pas un hasard si la reporter cherche à trouver, autant chez les adultes que chez les enfants, «ce qui se cache derrière nos incapacités d'apprendre.» Comme trop de parents dans sa situation, elle est déboussolée par les échecs scolaires de sa cadette. (...) Elle veut comprendre pourquoi certains élèves, parviennent à surmonter de graves troubles d'apprentissage alors que d'autres, étiquetés «mésadaptés sociaux affectifs», font du sur-place à la polyvalente. Pourquoi la chanteuse Marie-Claire Séguin s'est-elle astreinte, en pleine carrière, à suivre des cours de chant? Pourquoi le professionnel Serge Laurendeau a-t-il décidé d'en finir avec sa peur de l'eau et d'apprendre à nager... à quarante-deux ans. (...)

Apprendre... ou à laisser est un film heureux. C'est l'émotion, l'humour, la tendresse et la compassion qui triomphent dans cette histoire qui commence mal mais finit bien. La culpabilité n'a pas sa place dans cette fiction documentaire.

Ariane Émond

Trousse comprenant deux vidéocassettes, dont Apprendre ou à laisser et La double histoire d'Odile, plus la revue Zoom... enfants. La trousse est distribuée par l'Office national du film du Canada.
Tél.: (514) 283-9335



ÉVOLUTION DES ÊTRES HUMAINS

Au printemps 1990, Atout-Lire a reçu une subvention du Secrétariat d'État pour produire des dossiers thématiques destinés à fournir aux formateurs et formatrices en alphabétisation un support technique tant au niveau des thèmes que des outils pédagogiques et des pistes d'animation intéressants à exploiter en atelier. Chaque dossier développe un thème précis accompagné d'activités pédagogiques, de pistes d'animation et d'une liste de vidéos. Ce sont des documents de travail à se procurer «ATOUT-PRIX»

Les sept dossiers traitent des sujets suivants:

Alimentation (120 pages)

Astronomie (110 pages)

Le cerveau (127 pages)

Ecologie (148 pages)

Évolution des êtres humains (130 pages)

Géographie (pas terminé)

Médias et publicité (74 pages)

Chaque dossier est vendu au montant de 10\$ l'unité. Si les thèmes vous intéressent, vous pouvez les commander à Atout-Lire à Québec.

Tél.: (418) 524-9353

L'équipe d'Atout-Lire

L'ALPHA-QUIZZZ, un nouvel outil de sensibilisation présenté par la CLÉ-Montréal.

Conçu sous la forme d'un jeu-questionnaire, ce jeu de cartes permet de faire le tour des informations que nous avons maintes fois l'occasion de fournir lorsque nous cherchons à sensibiliser le milieu.



Les questions touchent divers aspects de l'alphabétisation:

- une présentation de notre Centre d'alphabétisation (nos services, la population-cible, notre objectif de travail, etc.);

- des faits concernant la situation de l'analphabétisme au Québec;

- la présentation de certaines ressources en alpha populaire (RGPAQ, ICÉA, CDEACF).

Mais ce qui fait l'intérêt principal de cet outil, c'est l'originalité de sa forme... À chaque question correspond une information: d'un côté de la carte, une question (à choix multiples, vrai ou faux, qui suis-je) est posée, de l'autre côté, la «bonne» réponse est donnée, avec des informations complémentaires. Les personnes qui jouent sont amenées à vérifier leurs connaissances sur l'analphabétisme...

Bref, l'ALPHA-QUIZZZ est un jeu pour vous renseigner, vous mêler, vous déranger, vous... sensibiliser!

Disponible au coût de 8,00\$ au Centre de lecture et d'écriture.

Tél.: (514) 527-9097

L'équipe de la CLÉ Montréal.

MOTS DE PASSE

par La Jarnigoine

La Jarnigoine est un centre d'alphabétisation qui oeuvre dans le quartier Villeray depuis cinq ans. En janvier dernier, grâce à une subvention du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, on a commencé à y offrir des ateliers de lecture et d'écriture aux adultes de la communauté latino-américaine de Montréal.

Parallèlement à ces ateliers a été entreprise une recherche-action sur les besoins particuliers des immigrantes et immigrants en matière d'alphabétisation.

Ce document fait le bilan de l'expérience menée au centre: il trace d'abord un portrait des Latinos qui le fréquentent et présente les grandes lignes du programme pédagogique élaboré, ainsi que les activités expérimentées au cours de l'année. À la toute fin, un répertoire des services offerts aux immigrantes et immigrants sur l'île de Montréal est inclus.

Ce document peut être consulté au Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF).

Tél.: (514) 844-3674.

Johanne Bouffard pour l'équipe de La Jarnigoine.

JE SENSIBILISE MON MILIEU À L'ANALPHABÉTISME

Guide d'intervention produit par le Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP).

Ce guide de références s'adresse à tous ceux et celles qui désirent sensibiliser les personnes au

problème de l'analphabétisme au Québec. Il cherche à dégager la problématique et offre de précieuses informations sur la sensibilisation à l'analphabétisme au Québec, et plus spécifiquement dans la région mauricienne.

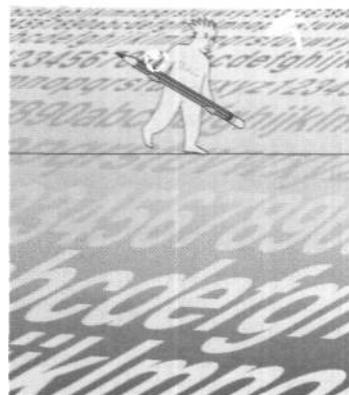
Proposé comme guide de références, cet outil de travail permettra à l'animateur ou l'animatrice de choisir les chapitres pertinents à l'animation selon le groupe à sensibiliser. Ainsi, il sera possible d'adapter l'approche de façon personnelle et ce, selon la créativité de chacun et chacune.

Ce guide propose aussi des solutions pratiques à la réduction de l'analphabétisme. Il offre également des renseignements sur les outils disponibles permettant une meilleure sensibilisation du milieu.

Denise Carboneau pour l'équipe de COMSEP
Tél.: (819) 378-6963

L'ANALPHABÉTISME CHEZ LES JEUNES: À L'AVENIR... PRÉVENIR!

Document de réflexion et de sensibilisation par La Boîte à Lettres



La prévention: une action prioritaire!

- Un projet éducatif centré sur les besoins réels, les capacités et le rythme de chacun.

- Une véritable formation de

base pour les jeunes et les adultes.

- Des interventions concrètes pour contrer l'échec et l'abandon scolaire en collaboration avec les ressources du milieu (groupes populaires, organismes-jeunesse, CLSC, etc.)

- Une place et un rôle pour tous (enfants, famille et milieu) à l'école et en éducation.

Disponible à La Boîte à Lettres de Longueuil.
Tél.: (514) 646-9273.

LE NIVEAU INTERMÉDIAIRE... À DÉCOUVRIR et LE NIVEAU AVANCÉ, UN TOURNANT QUI S'ÉCRIT

par Le Tour de lire.



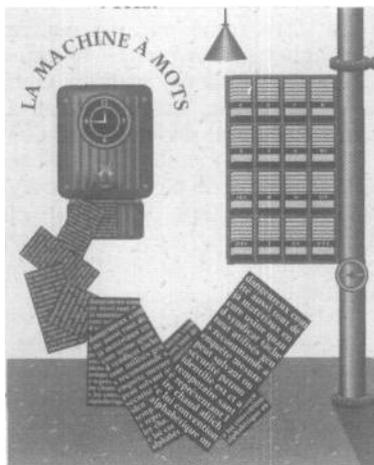
Le niveau intermédiaire... à découvrir propose une démarche de découverte des notions grammaticales de base qui s'ajuste selon les notions, un développement théorique de cette approche et des exercices pour illustrer chacune des notions. Ce document propose également une approche renouvelée de l'écriture autonome.

Le niveau avancé, un tournant qui s'écrit complète ce cycle de productions didactiques en appliquant à une démarche de niveau avancé les principes énoncés dans les autres documents de la série et en traitant du développement de l'écriture autonome et de notions grammaticales de ce niveau.

On peut se les procurer au prix de 20,00\$ au Tour de lire.
Tél.: (514) 521-2075.
L'équipe du Tour de lire.

LA MACHINE À MOTS

par le Centre de l'alphabétisation de Prescott



Le Centre d'alphabétisation de Prescott vous présente un nouveau document didactique intitulé **La machine à mots** destiné aux personnes qui font de l'alphabétisation.

Cet ouvrage, fruit d'une expérience d'alphabétisation en français dans une usine ontarienne, s'inspire de l'approche populaire et de la méthode phonétique. **La machine à mots** traite des thèmes reliés au milieu de travail tels que la santé, la sécurité au travail et la convention collective. On y systématise aussi plusieurs démarches, dont l'acquisition d'un nouveau son, l'ordre alphabétique, l'exploitation d'une affiche, l'utilisation de la table des matières ainsi que des outils comme le SIM-DUT, les chèques de paie, les formulaires, etc.

Quelque soit le milieu dans lequel vous oeuvrez (industrie, groupe de quartier, etc.), vous y trouverez des pistes de travail pour l'animation ainsi que de nombreux exercices prêts-à-photocopier à utiliser avec les participant-e-s.

On peut contacter le CAP à Hawkesbury, au numéro de téléphone suivant: (613) 632-9664.
Diane Dugas du CAP

ANALPHABÉTISME DE MINORITÉ ET ALPHABÉTISATION D'AFFIRMATION NATIONALE À PROPOS DE L'ONTARIO FRANÇAIS

par Serge Wagner, avec la collaboration de Pierre Grenier.

Le volume I de cette étude présente une synthèse théorique et historique de l'alphabétisation communautaire des Franco-ontariens, publiée dans la collection «Alphabétisation communautaire chez les Franco-ontariens» par le ministère de l'Éducation dans le cadre de son Programme d'alphabétisation communautaire en Ontario (CAO).

Cette publication «pose le problème de la nature de l'analphabétisme des Franco-ontariens et invite à une réflexion sur les conditions et les perspectives de l'alphabétisation.» Le problème de l'analphabétisme des Franco-ontariens est posé dans les termes d'un analphabétisme de minorité, et les moyens envisagés pour faire face au problème ainsi posé constituent également une forme différente d'intervention.

Le volume I de l'étude de Serge Wagner est disponible pour consultation au CDEACF.
Tél.: (514) 844-3674.

Micheline Séguin

ALPHA CATALOGUE

Le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) publie le catalogue de sa collection sur l'alphabétisation, l'éducation de base des adultes, la formation des formateurs/formatrices et le fonctionnement des groupes communautaires.

Le catalogue couvre tous les volets relatifs à l'alphabétisation

des adultes (dépistage, recrutement, approches et méthodes, recherches...)

Ce document se veut un outil de références pour les formateurs et formatrices, les bibliothécaires, les chercheurs...

Par la diffusion de ce catalogue, le CDEACF veut faciliter pour tous et toutes l'accès à la documentation sur l'alphabétisation.

Disponible au CDEACF au prix de 12,00\$ l'unité.

Tél.: (514) 844-3674

L'équipe du CDEACF.

AU FIL D'UNE DÉCENNIE

Dix ans d'activité de 1980 à 1990

Document d'analyse du Groupe Centre-Lac d'Alma

AU FIL D'UNE DÉCENNIE



Des textes de Françoise J. Bouchard, Isabelle Boucher, Caroline Boucher et Corne Gravel racontent l'histoire de ce projet d'alphabétisation avec des personnes handicapées à travers des ateliers de mathématiques, de français et des ateliers d'habiletés manuelles. Le document présente aussi quelques témoignages.

Disponible au CDEACF.

Tél.: (515) 844-3674

L'Équipe du Centre-Lac d'Alma



C O U R R I E R

Enfin une revue au Regroupement

Merci pour la revue; félicitations! Les articles que j'ai lus sont intéressants, vivants, le montage est beau, les chroniques bien pensées.

Je vais la lire d'un bout à l'autre; ça manquait de retrouver enfin une revue au Regroupement.

Un seul détail, je n'aime pas beaucoup le titre (alphabétique, ça sonne technique comme bureaucratique, informatique, et ça ne renseigne pas sur le fait que c'est de l'alpha populaire).

Sylvie Roy,

Verdun, le 7 juin 1991

J'avais des réserves...

J'avais des réserves concernant le titre de votre nouvelle revue ainsi que son mandat limitatif. Le Regroupement n'a toujours pas de politique pour l'intégration des apprenantes et apprenants dans l'alpha qui leur appartient.

Domage que vous passez seulement des témoignages. Car vous dites bien que la revue est destinée aux formateurs, alphabétiseurs, etc. Faudrait-il une revue spécialement destinée aux apprenantes et apprenants ?

Pourquoi alors tout ce branle-bas pour une politique d'écriture simple, pas à titre palliatif à l'alpha, mais pour rendre l'info plus accessible à l'ensemble de la population «at large».

Bravo pour ce premier numéro très bien balancé. (...) Poursuivez le bon travail.(...) Bonne continuation. Amicalement,

Richard Hudon,

Toronto, le 15 août 1991.



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 HAÏTIEN
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,
H2S2S5
(514) 278-2157

LA JARNIGOINE
6815, rue St-Denis
Montréal,
H2S2S3
(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
12127, rue Victoria
Montréal,
H1B 2R4
(514) 640-9228

MONTÉRÉGIE

BOÎTE À LETTRES
112, rue Nobert
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
JULIETTE MÉTRO
181, rue Lajoie Sud
Joliette,
J6E 5L3
(514) 759-7977

DÉCLIC
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 COMITÉ
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 JONQUIÈRE
1975, Ozanne,
Jonquièrre,
G7X 5B1
(418) 547-7514

CENTRE 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
Shipshaw,
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) 527-8267

ESTRIE

ARBRALETTRE
31, rue King Ouest
Sherbrooke,
J1H 1N5
(819) 562-1466

ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ALPHA-TEMIS
1019, Route 382
Laverlochère,
JQZ 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,
JOG 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,
JOC 1M0
(819) 399-3023
(819) 399-2494

CÔTE-NORD

LIRA
400, rue Arnaud
Sept-Iles,
G4R 3A9
(418) 968-9843

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

GRUPE D'ENTRAIDE IOTA
160, rue Charron
Ville Lemoyne,
J4R 2K7
(514) 465-1803

LE TRAIT D'UNION
1425, 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

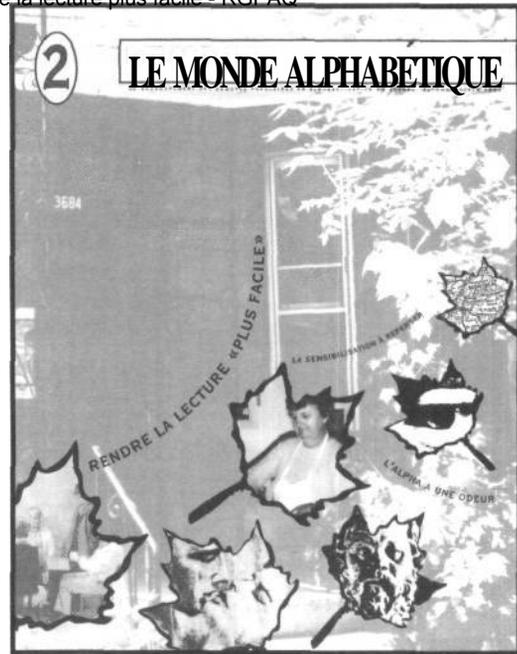
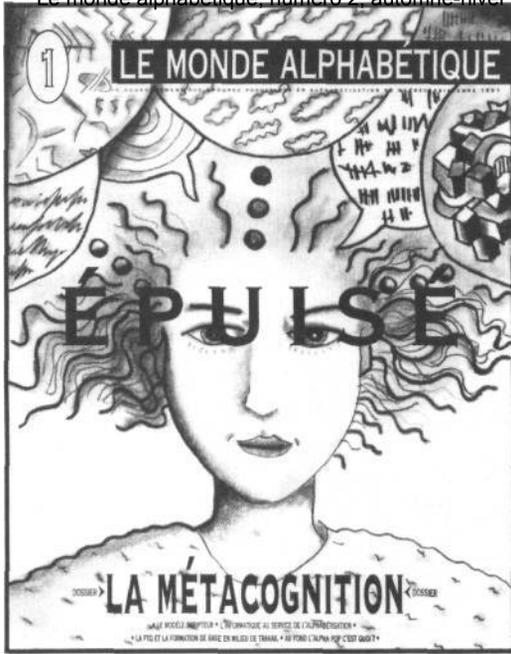
L'ABC
COMMUNAUTAIRE
810, rue East Main
Welland, (Ontario)
L3B 3Y4
(416) 788-3711



NUMERO 1

NUMERO 2

Le monde alphabétique, numéro 2, automne-hiver 1991 : Rendre la lecture plus facile - RGPAQ



BON DE COMMANDE

Tarif: 8,00\$ 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

FACILITER L'APPRENTISSAGE EN ALPHABÉTISATION POPULAIRE



SÉNÉGAL: ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT