

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

LE MONDE ALPHABÉTIQUE

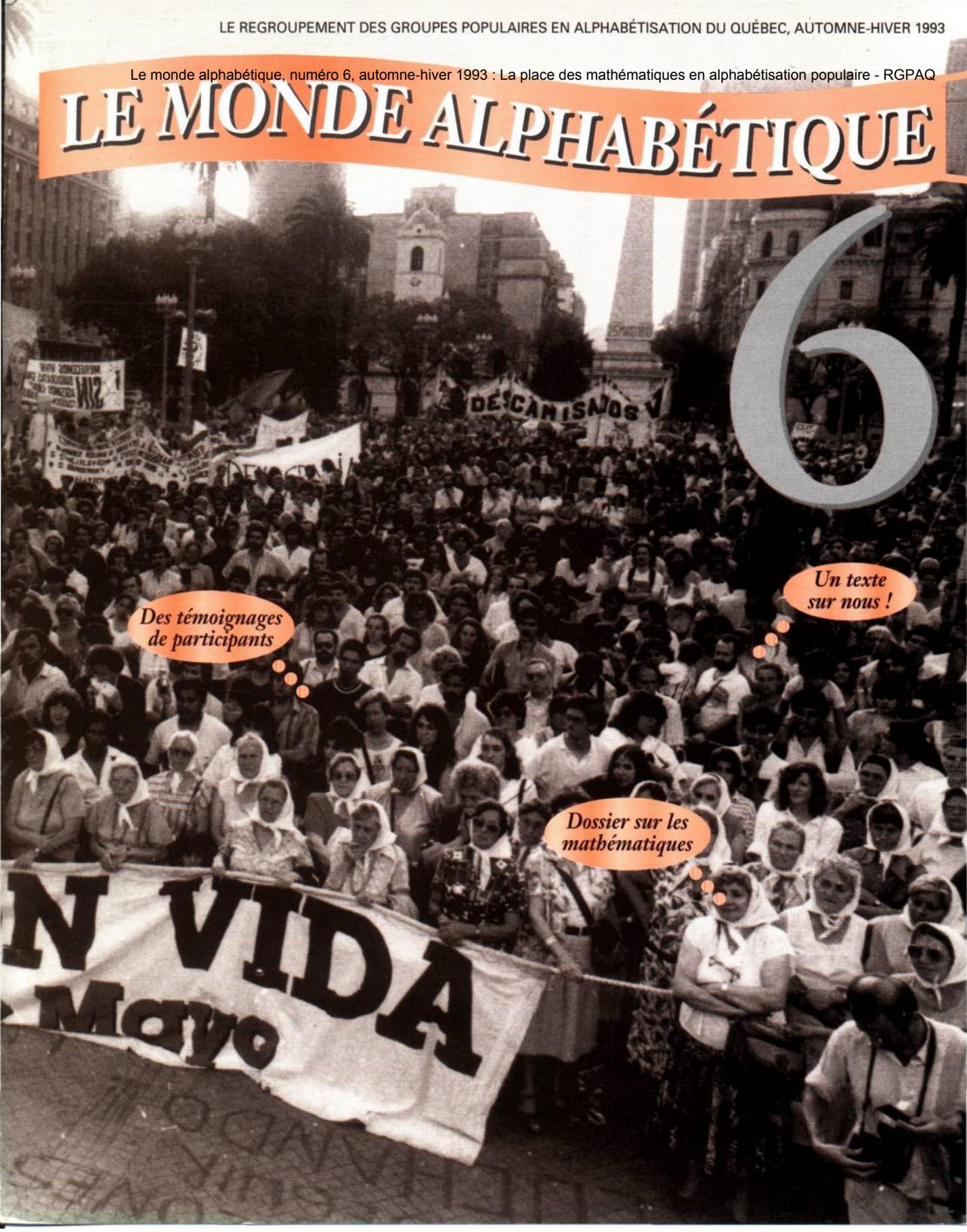
6

*Des témoignages
de participants*

*Un texte
sur nous !*

*Dossier sur les
mathématiques*

N VIDA
Mayo



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 : Laurent Deniers, animateur à La Boîte à Lettres de Longueuil; Claire Lachapelle, animatrice à Alpha-Nicolet; Louise Lavigne, animatrice à Un Mondalire de Montréal; Colette Paquet, animatrice à Atout-Lire de Québec; Ginette Richard coordonnatrice au secteur pédagogique; Micheline Séguin, responsable à la revue; et à titre ponctuel, Réal Cloutier de la Boîte à Lettres de Longueuil

COLLABORATIONS POUR CE NUMÉRO : Michel Babeu, Marthe Bégin, Françoise Bouchard, Leopoldo Brizuela, Sylvie-Anne Goffinet, Claude Janvier, Claire Lachapelle, Berthe Lacharité, Dolorès Lapiere, Claude-André Lavallée, Louise Lavallée, Marguerite Leroux St-Amand, Linda Maziade, Christian Monette, Ninette Piou, Raymond Quesnel, André Quintal, Mario Raymond, Ginette Richard, Linda Roy, Sylvie Roy, Marcel Séguin et Pierre Simard

REMERCIEMENTS AUX PERSONNES RENCONTRÉES EN ENTREVUE : Diane Guérette, Lucie St-Germain et les personnes qui ont participé à l'évaluation des formations du Regroupement

CONCEPTION GRAPHIQUE : Pierre Lachance
PHOTOGRAPHIE DE LA PAGE COUVERTURE : Madres de Plaza de Mayo
SAISIE DE TEXTE : Michou Marchand
RÉVISION : Claudine Vivier
CORRECTION DÉPREUVES : 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 500 exemplaires. Le choix des thèmes et des textes est soumis au comité à qui revient la décision de leur publication dans la revue.

PRIX : à l'unité : 10,00\$

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 Télécopieur : (514) 277-2044

© RGPAQ1993
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque du Canada
ISSN:1183-515X

LE MONDE ALPHABÉTIQUE

automne • hiver, 1993

1

Nouvelles de dernière heure dans le MONDE ALPHABÉTIQUE

2

...RELIEFS

- Le programme Alpha-Cuisine du Sud-Ouest de Montréal

7

...PRÊTS À PORTER

- La calculatrice + le calcul + l'alphabétisation = un gros + dans l'apprentissage chez la personne handicapée intellectuelle

9

...ÉCHOS ET RÉFLEXIONS

- Des formations qui laissent des traces
- La prévention de l'analphabétisme : encore beaucoup à faire
- Le langage intégré et le transfert des acquis
- Le plafonnement de la formation en alphabétisation à 2000 heures : un retrait camouflé du gouvernement dans la lutte contre l'analphabétisme ?

21

...DOSSIER

- La place des mathématiques en alphabétisation populaire
- Les mathématiques en alphabétisation populaire : comment partir des compétences des adultes ?
- L'intégration des mathématiques à l'alpha populaire au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles
- Calcul de base : expérience d'apprentissage
- L'universalité du calcul : un leurre

43

...HUMOUR

- «Conditions de travail»

45

...CÔTÉ JARDIN

- Réussir une journée portes ouvertes

47

...AU-DELÀ DE LA LETTRE

- La Porte Ouverte, c'est la formule gagnante
- Pour moins de préjugés sur l'alphabétisation
- Témoignage de Raymond Quesnel

52

...D'AILLEURS

- La parole comme manifestation de la vie : les ateliers d'écriture des Mères de la Place de Mai

57

...COURRIER

58

...À VOIR, À LIRE



Nouvelles de dernière heure dans le Monde alphabétique



Encore une fois, votre revue préférée donne la parole aux groupes et à leurs animatrices et animateurs en alphabétisation populaire. Par leur entremise, elle relate les expériences menées dans les groupes, des expériences parfois originales mais qui méritent toujours d'être partagées et mises à la disposition du plus grand nombre.

C'est le cas, par exemple du projet Alpha-Cuisine, une pratique novatrice lancée dans les quartiers défavorisés du Sud-Ouest de Montréal et qui mérite d'être connue.

Les fidèles lectrices et lecteurs retrouveront avec plaisir les réflexions de leurs pairs en alphabétisation, tant en ce qui concerne les formations offertes par le Regroupement auxquelles elles et ils ont eu la chance de participer, la prévention de l'analphabétisme dès le plus jeune âge, l'expérimentation de l'approche du langage intégré, que l'impatte des 2000 heures accordées à l'alphabétisation.

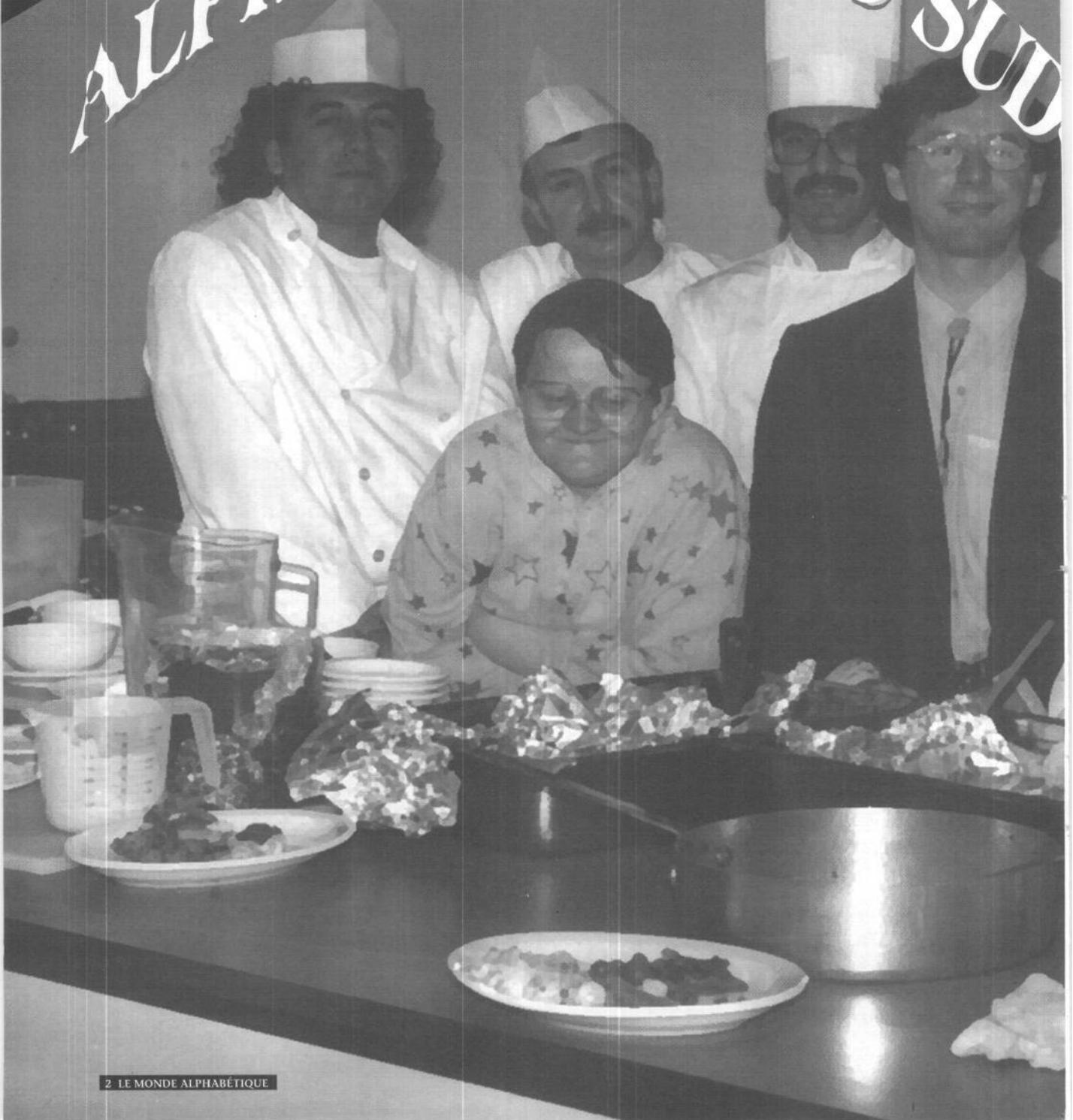
Le dossier présente cette fois une approche particulière dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques, en exposant les principes et la démarche adaptée auprès des adultes, partant de leurs compétences, illustrée de quelques expériences et d'outils pédagogiques.

Il ne faut pas manquer de lire et de faire partager aux personnes apprenantes les témoignages de participantes et participants d'Atout-Lire, de la Porte Ouverte, de Ludolettre, d'Un Mondalire, etc. Sans oublier le témoignage bouleversant sur les ateliers des Mères de la Place de Mai, en Argentine, qui se réapproprient leur histoire et leur mémoire à l'aide de l'outil de libération que représente l'écriture.

Micheline Séguin,
responsable à la revue pour le comité

LE PROGRAMME

ALPHA-CUISINE DU SUD



RELIEFS



Dans le Sud-Ouest de Montréal, tout le monde connaît le RESO¹. C'est un organisme communautaire voué à la relance économique et sociale de ces vieux quartiers qui jadis représentaient le coeur de l'industrie canadienne.

Le RESO est né de l'effort concerté des partenaires socio-économiques pour trouver différents moyens de revitaliser le milieu: maintenir les entreprises existantes, en faire venir de nouvelles, représenter les intérêts de la population au sein des instances gouvernementales, etc.

Un des volets du travail du RESO consiste à soutenir les initiatives issues des organismes du milieu. Le projet Alpha-Cuisine fait partie de ces initiatives. Les instigateurs du projet, le CEDA² et le Carrefour d'éducation populaire de

Pointe-St-Charles, voulaient mettre sur pied un programme de formation professionnelle destiné aux personnes analphabètes. Comme on le sait, ces dernières sont exclues des programmes réguliers car pour y accéder, il faut détenir généralement un diplôme de secondaire IV.

Le métier de cuisinier fut choisi parce qu'il se prêtait bien à l'apprentissage de la lecture et l'écriture (à cause des recettes qu'il faut utiliser) et du calcul (la transformation des recettes, les mesures, etc).

Les personnes qui reçoivent des prestations de chômage peuvent s'inscrire au cours à condition que celui-ci ne dépasse pas 60 semaines. Ils peuvent ainsi profiter de la formation tout en continuant à recevoir des prestations.

Les bénéficiaires de l'aide sociale peuvent s'inscrire également et recevoir une allocation de formation en vertu du programme de retour aux études.

Alpha-Cuisine a pu voir le jour le 19 mai 1992. Nous avons organisé le cours pour qu'il puisse être terminé à l'intérieur des 60 semaines imposées par Emploi et Immigration.

Le contenu du cours de cuisine reprend l'ensemble des modules du programme de cuisine d'établissement établi par le ministère de l'Éducation et le programme d'alphabétisation vient supporter et enrichir les apprentissages. On y voit donc le même contenu de cuisine que celui qui est enseigné par les écoles du réseau institutionnel, mais le matériel utilisé est adapté pour faciliter l'appropriation des contenus et favoriser l'apprentissage du français et du calcul de base.

Le but premier du programme Alpha-Cuisine est de démontrer qu'il est possible pour des personnes sous-scolarisées d'aller chercher une formation qualifiante en même temps qu'elles peuvent améliorer leurs connaissances en français et en calcul de base.

La Commission des écoles catholiques de Verdun (CECV) s'est associée à notre projet afin d'assurer une attestation officielle du programme dispensé. Les personnes qui ont terminé le cours se voient donc remettre une attestation d'études en cuisine d'établissement par la CECV et la CFP³ (maintenant Société de développement de la main-d'oeuvre).

Le choix du cours

Dans un premier temps, il nous a fallu décider de l'envergure du cours offert, tant au niveau de la cuisine que de la formation de base. Plusieurs possibilités s'offraient à nous, allant du cours de traiteur au cours de gestion en cuisine en passant par le cours d'aide-cuisinier.

Le comité encadreur, formé des deux groupes communautaires à l'origine du projet, le coordonnateur, le cuisinier ainsi que deux personnes-ressources du RESO ont opté pour le cours de cuisine d'établissement.

La raison de ce choix repose sur les très grandes possibilités de placement qu'offrait ce cours. Les élèves auraient à intégrer tous les aspects du travail d'un chef même si dans les faits, on commence dans le métier comme assistant, l'expérience et l'initiative se chargeant de faire gravir les échelons aux candidates et candidats.

Le recrutement

Ce fut sans doute la partie la plus difficile du projet, ce qui s'explique, à notre avis, par plusieurs facteurs.

Tout d'abord, il fallait recruter exclusivement des gens du Sud-Ouest. Ce sont les quartiers desservis par le RESO. Les moyens utilisés pour rejoindre les gens comprenaient les annonces dans les journaux locaux, l'envoi de matériel de promotion aux différents groupes et services de la région, et une série de rencontres ont eu lieu avec les groupes et les écoles offrant des cours d'alpha.

Comme il s'agissait d'une première expérience et que nous avions un maximum de 60 semaines pour la réaliser, il nous apparaissait important que les personnes recrutées aient un minimum de connaissances sur le plan de la lecture et de l'écriture. C'est pourquoi nous avons choisi de ne sélectionner que des personnes analphabètes fonctionnelles.

De plus, ces personnes devaient être sans emploi. Enfin (et surtout), elles devaient être intéressées par le métier de cuisinier. Sans compter le fait qu'il leur fallait avoir la disponibilité suffisante pour suivre une formation intensive d'une durée de 60 semaines à raison de 32 heures par semaine.

Quand on sait à quel point il est difficile de recruter les personnes analphabètes, on devine combien l'ajout de toutes ces conditions a pu compliquer la constitution d'un groupe.

On peut aussi l'expliquer par le fait que les personnes analphabètes sont souvent si isolées et manquent tellement de confiance en elles-mêmes qu'elles

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

ne peuvent tout simplement pas s'imaginer en train de pratiquer un métier. Et souvent, celles qui s'imaginent occuper un emploi ne se reconnaissent pas comme analphabètes. Mais il s'agirait ici de pousser la réflexion afin de vérifier cette hypothèse.

De plus, nous croyons que le fait d'avoir organisé notre campagne de promotion au mois de mars pour un cours débutant en mai a joué en notre défaveur.

Malgré tout cela, cinq rencontres de groupe ont été organisées qui ont attiré une trentaine de personnes. Ces rencontres visaient à présenter le programme dans ses grandes lignes et à répondre aux questions des gens.

Les personnes intéressées par le cours ont ensuite été rencontrées individuellement. Nous avons essayé, lors de ces entrevues, de vérifier la motivation des candidats et candidates et d'évaluer également leur niveau en français et en calcul.

Nous avons ainsi constitué un groupe de douze personnes, quatre femmes et huit hommes. Sept d'entre elles vivaient de l'aide sociale alors que les autres recevaient des prestations d'assurance-chômage.

Organisation du cours

Nous avons eu la chance de trouver un restaurant vacant dans le quartier St-Henri. La cuisine est assez grande pour recevoir un groupe de 12 personnes et la salle à manger convient parfaitement comme salle de cours. Non seulement le local est-il assez grand, mais il est également situé à proximité d'une bouche de métro et donc facile d'accès pour tous.

Comme nous le disions plus

haut, la formation Alpha-Cuisine dure 60 semaines. Chaque semaine, nous donnons 32 heures de cours; 20 heures sont consacrées à la cuisine et 12 heures à la formation de base.

Du lundi au jeudi, nous avons les cours de français en matinée alors que l'après-midi est consacré à la cuisine. Le vendredi après-midi est réservé aux deux animateurs qui font le bilan de la semaine et préparent le contenu de la semaine suivante. Cette année, comme il s'agissait d'une première, nous avons dû créer et adapter le matériel que nous avons utilisé.

Dans les ateliers d'alpha, nous abordons les modules de cuisine enseignés l'après-midi. On voit ensemble les recettes ainsi que les techniques pertinentes aux modules tout en mettant l'accent sur une composante de l'apprentissage du français écrit ou du calcul. L'après-midi est consacré à la pratique, quoique l'animateur prenne bien soin de revoir la théorie avec le groupe avant de passer à l'exécution. En moyenne, on réussit à confectionner deux recettes.

Aussi bien pour l'alpha que pour la cuisine, le travail de groupe est privilégié.

Cette année, pour compléter la formation, sept semaines de stage en entreprise étaient prévues. Ces stages se sont déroulés en deux temps: trois semaines en milieu de formation et un mois à la fin. Pour le premier stage, nous avons pris soin de prendre contact avec les employeurs, mais pour le deuxième stage, les personnes participantes ont été invitées à faire elles-mêmes les démarches. Une formation en recherche d'emploi offerte par un

service du RESO (la MAPE, méthode active pour l'emploi) a facilité la prise en charge de cet aspect du programme.

Difficultés et limites

Le but ultime de la formation Alpha-Cuisine est d'amener les gens à s'insérer sur le marché du travail. Le contenu du programme est pensé de façon à permettre aux personnes d'envisager le marché du travail avec plus de confiance.

Bien sûr, le fait d'avoir un papier attestant que la personne a suivi un cours avec succès favorise l'estime de soi. Mais des années de marginalisation laissent des traces qu'une seule formation, si bonne soit-elle, ne peut faire disparaître tout à fait.

De plus, comme bon nombre de personnes analphabètes, la plupart des gens qui ont suivi le cours cette année accusaient des difficultés d'apprentissage. Difficultés d'abstraction (particulièrement au niveau du calcul), de communication (verbaliser sa pensée, comprendre les messages), ou de mémorisation. Non seulement nous a-t-il fallu adapter nos méthodes d'enseignement, mais nous avons dû ajuster aussi nos méthodes d'évaluation. Les exercices, tests, jeux, discussions, rencontres et outils de toutes sortes ont été conçus pour permettre aux personnes participantes de retirer le maximum de leur formation. Notre approche voulait surtout les sécuriser et leur redonner confiance en leurs capacités.

Les stages pratiques en entreprise visaient à leur faire prendre contact avec la réalité du métier. Nous avons mis les participantes et participants en situation de

travail à quelques reprises en leur demandant de confectionner des buffets pour des organismes du milieu ou encore en préparant des repas pour des groupes que nous invitons à notre restaurant. Mais nous comptons spécialement sur les stages pour donner une idée claire et précise de ce qu'est le métier de cuisinier.

Les employeurs étaient informés de la situation de chaque candidat ou candidate, mais nous n'avons pas insisté particulièrement sur leur degré d'alphabétisme. Il s'agissait pour nous d'offrir aux employeurs une image réaliste du groupe, sans pour autant plaider pour des traitements de faveur. Les objectifs des stages étaient précis, puisque les participantes et participants n'avaient pas complété leur formation; ils étaient en stage pour apprendre et avaient besoin de supervision.

Une fois ces précisions transmises à tout le monde, nous avons constitué un petit réseau de lieux de stages comprenant des traiteurs, des restaurants, des cafétérias, des centres d'accueil et des résidences pour personnes âgées, ainsi que des centres communautaires offrant des repas.

Nous comptons beaucoup sur les stages pour permettre aux participantes et participants de mettre le pied dans la porte du marché du travail. Les lieux où ils et elles sont plus susceptibles de travailler sont surtout les établissements offrant un service alimentaire comme les cafétérias d'entreprises et les centres d'accueil. Les traiteurs présentent également des possibilités intéressantes. Les restaurants sont aussi des employeurs potentiels. Mais le travail dans les restau-

rants est très exigeant. On y fait surtout du service minute qui demande aux cuisiniers une grande résistance au stress. Dans la très grande majorité des restaurants, les équipes se réduisent au chef et à un assistant, ce qui demande à l'apprenti beaucoup de rapidité d'exécution et effraie bon nombre de nos participants et participantes.

Par contre, les lieux de travail syndiqués sont plus difficiles à percer et les établissements publics exigent souvent des diplômes de secondaire V.

Évaluation

De cette première expérience, nous tirons un bilan somme toute assez positif. Des douze personnes inscrites au début, neuf ont terminé la formation. Sur les sept qui ont suivi des stages en juin 92, trois ont travaillé pour la période estivale alors que deux autres ont décroché un emploi à plein temps. Les deux participants qui restent avaient choisi de faire leur stage au sein d'organismes communautaires qui fermaient pour l'été. Mais à partir de l'automne, il y a peut-être une possibilité d'embauche pour un de ceux-là.

Nous croyons que les neuf personnes que nous avons formées cette année ont retiré un maximum de connaissances qui vont les aider à se placer sur le marché de l'emploi.

Elles en ressortent plus conscientes de leurs capacités et connaissent mieux les ressources qui leur sont offertes pour les aider à s'en sortir.

Sur le plan de l'alphabétisation, pour ce qui est du volet académique, encore beaucoup

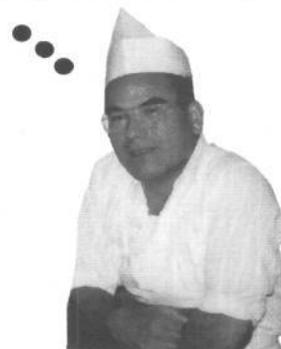
de chemin reste à faire avant d'accéder à la maîtrise du français et du calcul. Ces difficultés d'apprentissage d'ordres divers s'enracinent dans un passé scolaire, familial et social peu propice.

Mais par contre, nous pouvons dire que le volet «social» de l'alphabétisation a porté ses fruits. Les participantes et participants ont développé de grandes qualités en ce qui a trait au travail de groupe, à la confiance en soi, aux relations interpersonnelles, etc. De façon générale, ils ont l'impression d'avoir vécu une expérience très enrichissante qui va leur servir tout au long de leur vie. Ces acquis se sont particulièrement manifestés au moment des stages. Les employeurs étaient très satisfaits de leur travail.

Il aurait été triste de ne pas pouvoir profiter des enseignements de cette première expérience. C'est pourquoi le RESO, avec ses partenaires, a réussi à convaincre les bailleurs de fonds de financer pour une seconde année le projet Alpha-Cuisine.

Au moment d'écrire ces lignes, un deuxième groupe de douze personnes a été sélectionné et commence la formation. Voilà donc une histoire à suivre.

1. Relance économique et sociale du Sud-Ouest. 2. Centre d'éducation des adultes de St-Henri. 3. Commission de formation professionnelle.



LA CALCULATRICE + LE CALCUL + L'ALPHABÉTISATION = UN GROS PLUS DANS L'APPRENTISSAGE CHEZ LA PERSONNE HANDICAPÉE INTELLECTUELLE

Françoise Bouchard, Centre-Lac d'Alma

Françoise Bouchard anime des ateliers de calcul en alphabétisation au Groupe Centre-Lac d'Alma, au Lac St-Jean. Ces ateliers regroupent des personnes handicapées intellectuellement et physiquement. Un programme adapté au rythme de ces personnes vise à les aider à mieux fonctionner et à améliorer leur qualité de vie. Les personnes participantes sont fières de pouvoir apprendre et d'utiliser des outils réels pour résoudre les problèmes auxquels elles se heurtent dans leur vie quotidienne.

Point de départ pour l'utilisation de la calculatrice

J'ai suivi un congrès de l'APAME (Association des promoteurs de l'avancement de la mathématique) en 1985 et c'est à partir de là que j'ai intégré la calculatrice dans mes ateliers. Les résultats obtenus, de même que les échanges lors de rencontres ou de sessions de formation du RGPAQ, ont confirmé à quel point il était important de continuer à utiliser du matériel de manipulation (la calculatrice),

de partir des compétences des apprenantes, de réduire et d'adapter les contenus. Que d'interrogations cependant! La calculatrice est-elle un outil valable pour des personnes handicapées intellectuelles?

Trois apprenantes avaient manifesté déjà le désir d'expérimenter la «magie» de la calculatrice, comme le fait le directeur ou l'instructeur de leur centre de travail ou de leur résidence.

L'intégration de la calculatrice dans les ateliers fut donc l'aboutissement d'une réflexion commune entre participantes et animatrice, un beau projet très dynamique. C'est à travers la manipulation et l'exploration de la calculatrice qu'ensemble, nous avons fait une foule de découvertes susceptibles de déclencher le processus d'apprentissage et de développer de nouvelles habiletés. Il m'apparaissait et il m'apparaît encore important de fournir aux personnes apprenantes des occasions de se familiariser, je dirais même de se sécuriser, avec l'utilisation de la calculatrice. Plusieurs d'entre elles

connaissent la réalité des transports, de l'emploi, des nombres, de l'argent, de l'heure, du loisir (la moyenne aux quilles), du marché du travail ou du stage pour avoir un job. Par conséquent, dans mes ateliers de calcul, la calculatrice est considérée comme ressource didactique au même titre que le jeu, l'expérience vécue, les feuillets publicitaires et les cahiers traditionnels. La calculatrice est un outil concret. L'attrait de la nouveauté, l'accessibilité de cet instrument et sa démystification par la manipulation, ont vaincu les hésitations et les réticences. Je propose donc ici une partie de l'expérimentation que j'ai faite de la calculatrice.

Échantillon d'activités avec la calculatrice

Exploration libre:

- Avoir en mains une calculatrice.
- Jouer avec l'instrument.
- Verbaliser la découverte, en parler.
- Répéter l'exercice.

Exemple : La touche CE|

- Appuyer sur la touche d'un chiffre quelconque.
- Une fois ce chiffre affiché à l'écran de la calculatrice, proposer d'appuyer sur la touche CE. Expliquer ce qui se passe.
- Proposer d'effectuer la séquence suivante:
- Le résultat connu, identifier le rôle du +. Expliquer ce qui se passe.
- Faire la séquence d'opérations suivantes:

Exemple:

2 + = = = =

- En regardant les résultats, trouver ce que fait la calculatrice.
- Deviner le nombre affiché si on appuie une nouvelle fois sur =.
- Répéter souvent les exercices et raconter ou écrire ce qui est observé.

Exploration avec l'argent:

- Appuyer sur les touches pour écrire chacun des prix des marchandises suivantes:
 Exemple:
 Tu achètes une gomme à effacer 0.59\$, un litre de lait 0.98\$, un billet de mini-loto 0.50\$, un timbre 0.43\$, une gomme à mâcher 0.05\$.
- Regarder chaque fois à l'écran. Commenter ce qui est observé.
- Répéter souvent les exercices d'enregistrement de sommes d'argent.

Exemple: À la vente de 1.44\$ chez Woolco, Luc paie 3.44\$ pour 2 paquets de biscuits. Combien paiera-t-il pour 6 paquets?

La résolution des problèmes, les interminables calculs exigent l'utilisation de la calculatrice. Toutefois, quand il s'agit d'élaborer des solutions de problèmes, je privilégie la compréhension de la situation mathématique donnée, la recherche et la verbalisation des stratégies ou des cheminements empruntés (parfois des méandres...) plutôt que l'exactitude de la réponse. La calculatrice libère les gens de l'obsession de la «bonne réponse». Mais elle n'est pas acceptée par tous. Marcel a tout simplement continué d'utiliser son calcul mental très sûr et très rapide!

Une variante pour les moins favorisés: la calculatrice déguisée en «carte-outil»¹.

On l'a baptisée ainsi, parce qu'il s'agit d'une carte où figure

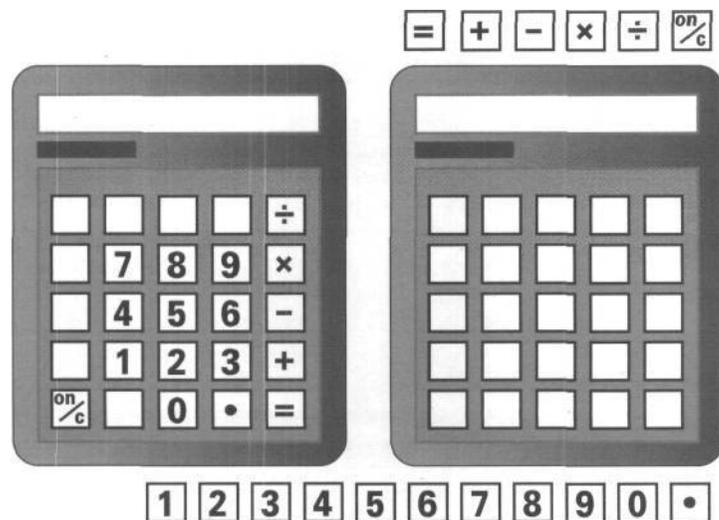
le dessin d'une calculatrice, et sur laquelle on place des chiffres de 0 à 9 et des symboles mobiles. C'est un outil de manipulation pour les activités préalables à l'utilisation de la calculatrice avec les personnes dont le rythme d'apprentissage est plus lent. La création de cartes-outils s'est avérée complémentaire aux exercices de reconnaissance des chiffres, à la compréhension de consignes, la latéralité, la coordination, l'acuité visuelle et la concentration.

Activités avec la carte-outil:

- Replacer les chiffres, les symboles.
- Refaire cet exercice sur la calculatrice.
- Dictier des nombres, des dates, compléter des nombres manquants. Répéter l'exercice.

Résultats mesurables de l'emploi de la calculatrice et/ou de la «carte-outil».

Les utilisatrices se sont fami-



liarisées avec le vocabulaire et le fonctionnement d'un outil d'actualité et elles ont conservé le goût de l'utiliser. Elles ont manipulé les différentes composantes d'une calculatrice, joué pour explorer les chiffres et les symboles. J'ai eu la possibilité de graduer les apprentissages des personnes participantes, de renforcer et d'utiliser leur bagage de connaissances de base en calcul par rapport aux nombres et aux opérations. Ce fut pour moi l'occasion de dynamiser les exercices de répétition par des jeux d'association, de dissociation avec la calculatrice, et aussi de pallier à la difficulté de mémoriser la « mécanique » du calcul. Plus important encore, l'usage de la calculatrice a offert à l'apprenante la possibilité de s'exprimer en racontant ce qui s'inscrit et ce que l'on voit après chaque geste.

L'emploi de la calculatrice ou de la « carte-outil » m'a amenée à modifier quelque peu mes méthodes, mes approches, le matériel utilisé dans l'enseignement du calcul. Il est indiscutable que ces instruments ont permis l'exploration de nouvelles avenues pédagogiques très prometteuses. L'emploi de la calculatrice a eu des prolongements dans la vie des personnes apprenantes: plus qu'un outil, elle a fourni un thème de conversation dans les contacts de la personne handicapée avec son entourage. Mais au fait, où en êtes-vous avec la calculatrice?



1. Tirée de « Explorons la calculatrice », Groupe Centre-Lac, 1993.

Des formations qui laissent des traces

Berthe Lacharité et Ginette Richard du Regroupement

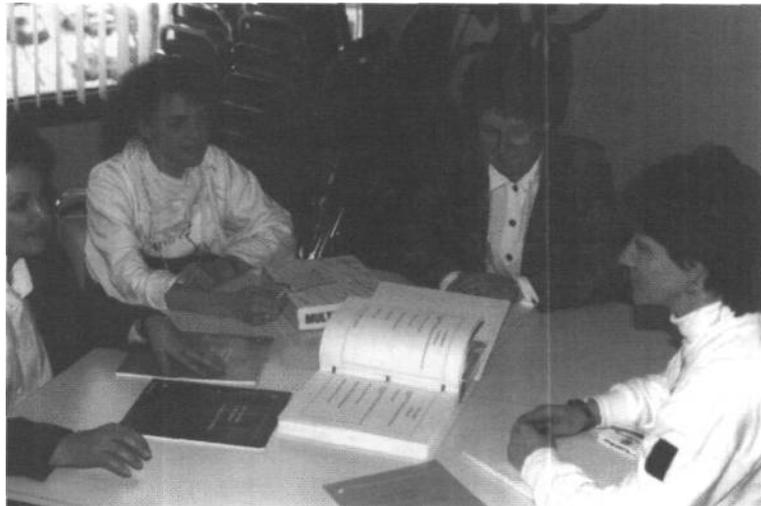


PHOTO : Françoise Bouchard

Au terme du Programme de perfectionnement 1990-1992¹, le RGPAQ entend évaluer les divers aspects des activités de formation réalisées au cours des dernières années.

Pour réaliser cette réflexion, nous avons rencontré des participantes aux sessions de formation qui nous ont fait part de l'impact de ces sessions sur leurs pratiques. Aux résultats de ces entrevues nous avons ajouté des éléments issus des évaluations faites par les animatrices à la fin de chaque session².

Les formations portaient sur les quatre thèmes suivants: évaluation des apprentissages, enseignement des mathématiques, organisation et fonctionnement d'un groupe populaire en alphabétisation, production et utilisation de documents didactiques. Elles ont été respectivement offertes par Franklin Midy, Claude Janvier, Réjean Mathieu et Serge Wagner, professeurs à l'UQAM.

Du temps... pour intégrer les nouveaux apprentissages

Claire, Madeleine et Danièle croient qu'il faut parfois six mois, et même un an pour adapter des apprentissages à leur propre façon de faire ou se rendre compte que certains sujets abordés dans différentes formations sont interreliés. «En fait, c'est la même chose pour les participantes et les participants dans nos ateliers: le transfert des acquis ne se fait pas du jour au lendemain!»

En cours de formation, les animatrices ne saisissent pas toutes les informations reçues et à la fin, elles ont l'impression que cela leur demandera beaucoup de travail, qu'elles ne seront pas «capables»... Peu à peu, les nouvelles connaissances, au départ confuses et mêlées, finissent par s'articuler les unes aux autres. «Je suis contente d'avoir fait cet exercice d'évaluation, parce que ça m'a obligée à retourner au contenu de la session, via mes notes, et cela me permet de mesurer le chemin parcouru.»

Partager la responsabilité de l'évaluation

Les animatrices disent que la formation sur l'évaluation leur a permis d'acquérir une meilleure compréhension du processus d'évaluation. Elles ont apprécié les parties portant sur l'évaluation à l'accueil en contexte plutôt qu'en situation de test. De même, l'évaluation formative

leur permet de recourir à l'évaluation tout au long du processus d'apprentissage dans le but de l'orienter. Enfin, l'évaluation critériée vient appuyer la pédagogie par objectifs, en proposant d'évaluer à partir de critères choisis de réussite³. Ces différentes formes d'évaluation ont donc été jugées en concordance directe avec les valeurs véhiculées en alphabétisation populaire.

«Pour les participantes et participants, cela a permis d'aplanir la dernière zone de hiérarchie maître-élève, celle de l'évaluation où l'animateur devient censeur. La responsabilité de l'évaluation est partagée. Les participantes et participants comprennent mieux l'utilité de l'évaluation dans leur démarche d'apprentissage. Ils sont en mesure de se l'approprier.»

«La pratique de l'auto-évaluation assistée (par la personne apprenante, elle-même assistée de l'animatrice), proposée dans la formation, permet aux participantes et participants des groupes de développer leur esprit critique par rapport à leur apprentissage. Aussi, on se réserve maintenant du temps, à la fin de chaque atelier, pour voir ce qui a marché et ce qui n'a pas marché. Au début, les commentaires se limitaient à des propos du genre: «L'animatrice (et dans certains cas la maîtresse) est fine...» Après six mois, c'est devenu un moment important d'évaluation des apprentissages de chaque personne et de ma façon de travailler.»

Une animatrice utilise même ce qu'elle a appris au cours de cette session dans son travail au conseil d'administration. Le transfert des connaissances adopte parfois des voies imprévues... Et les deux pôles de la relation enseignement-apprentissage finissent par être touchés: «En plus de faciliter les apprentissages des participantes et participants de mes ateliers, les sessions sur l'évaluation et sur les mathématiques m'ont sensibilisée à ma propre façon d'animer; elles m'ont permis de faire attention à mon style d'enseignement.»

Remettre en question sa façon de comprendre les maths

La formation sur l'enseignement des mathématiques a favorisé une remise en question par les animatrices de leur façon de comprendre les maths et a suscité chez elles une ouverture d'esprit sur les procédures de calcul autres que les leurs.

Pour plusieurs, la session permet d'entrevoir une approche plus «humaniste» des maths, certaines affirmant que sans la session, elles auraient appliqué le modèle scolaire et auraient fini par abandonner. «Maintenant, on répond plus adéquatement aux besoins et intérêts particuliers formulés par les participantes et participants, parce qu'on valorise leur façon de calculer et d'apprendre. Du même coup, on dispose d'arguments

pour contrer la méthode scolaire qu'ils et elles revendiquent systématiquement lors des premiers ateliers.»

«Nous avons une stratégie qui développe le calcul mental et ce, en partant de leur façon de calculer. Nos activités mettent l'accent sur la manière de résoudre un problème plus que sur le résultat obtenu. Pour ce faire, nous amenons les participantes et participants à verbaliser comment ils sont arrivés au résultat qu'ils proposent. Cela les conforte dans leur propre façon de calculer et les met en confiance par rapport aux mathématiques.»

Certaines animatrices demeurent cependant inquiètes quant à la façon de «gérer» une activité s'adressant à des personnes apprenantes de différents niveaux, de même que face à l'intégration permanente des activités de maths et de français.

Étendre les ramifications des lieux de pouvoir

Plusieurs sujets ont retenu l'attention des participantes à la formation sur l'organisation: les objectifs des groupes et les différents modèles d'organisation; l'influence des bailleurs de fonds sur ces objectifs; les structures par rapport aux conditions de travail; la vie socio-affective; le rôle de l'éducation populaire dans la société. Voilà ce qu'elles en disent...

«Ce qu'il faut, c'est un partage du pouvoir, y compris sur l'as-

pect financier, sur la recherche de financement. Il y a maintenant plus de contacts entre le conseil d'administration et l'équipe de travail. Mais tout changement implique une perte quelque part. Par exemple, maintenant, on aura un plus grand nombre de rapports périodiques sur la situation financière au C.A., contrairement à ce qui se passait avant, quand c'était moi qui disais si on pouvait faire ou non telle dépense.» Les avantages sont vite venus compenser les pertes: des participantes et participants siégeant au C.A. prennent maintenant des initiatives pour solutionner des problèmes financiers, par la recherche de commanditaires par exemple.

«La formation nous a amenées à reconsidérer l'évolution d'un groupe, la possibilité d'étendre les ramifications des lieux de pouvoir: il y a le conseil d'administration et l'assemblée générale, mais il y a aussi les ateliers eux-mêmes, un groupe de personnes intéressées par une question particulière, le comité-cuisine collective, le comité-vestiaire.»

D'autres animatrices racontent qu'à la suite de la session, elles ont eu l'idée de présenter un sketch pour faciliter l'intégration des participantes et participants au conseil d'administration. «On a monté un scénario, on a joué une rencontre. On a repris le sketch lors de l'assemblée générale afin de démystifier l'idée

qu'il faut du monde instruit pour siéger sur un C.A.» Pour cette formation aussi, le réinvestissement des apprentissages dans la pratique s'avère donc important.

Les productions didactiques des animatrices... et des participantes et participants

«À la fin de la troisième journée de formation sur la production de documents didactiques, je sors avec un outil que j'ai produit! Aujourd'hui, je me rends compte que j'ai intégré les apprentissages des deux premiers jours à ma production. Partager avec toute l'équipe de mon groupe ce que j'ai appris ici m'apparaît donc plus simple.»

Pour sa part, une animatrice, ayant reçu cette formation il y a un an, est maintenant en mesure d'affirmer: «Depuis la formation, je suis de plus en plus sélective dans le choix des méthodes, et la maîtrise du code m'apparaît de moins en moins importante comme objectif en soi. J'expérimente présentement le «langage intégré». Quand un participant écrit un texte, c'est important pour moi que ce soit dans un but de communication, donc qu'il s'adresse à des lecteurs. On a appris à se monter une banque de textes utilisables à long terme, à partir des exercices qu'on élabore, des productions individuelles des apprenants et apprenantes et des créations collectives. On sait mieux comment

simplifier un texte de fiction qu'on utilise à des fins didactiques: les phrases sont moins complexes, on enlève des informations moins importantes pour laisser une plus grande place à la fantaisie du lecteur. Une grille pour évaluer les documents didactiques, une échelle de lisibilité et des techniques de mise en page, avec ou sans ordinateur, font partie des outils que la formation a fournis pour atteindre ces objectifs.»

Linda a même retravaillé la présentation graphique des exercices qu'elle a produits en faisant participer les personnes apprenantes à cette démarche. Ces dernières ont critiqué les différents symboles graphiques utilisés comme points de repère pour les diverses étapes des exercices et en ont proposé d'autres, plus significatifs pour elles.

Les exemples de réinvestissement dans la pratique ne manquent pas. Tous les groupes du R.G.P.A.Q. sont appelés à compléter ce tableau en y apportant leurs propres réalisations consécutives aux formations.

1. Ce programme à l'intention des animatrices et animateurs en alphabétisation populaire a été réalisé grâce aux efforts conjoints du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) et du Service aux collectivités (SAC) de Université du Québec à Montréal et grâce à la contribution financière du ministère de l'Enseignement supérieur et des Sciences (MESS) et du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA).

2. Au total, on a compté 186 présences aux 16 sessions et 100 participantes ont répondu au questionnaire d'évaluation distribué à chaque session.

3. Voir le document de Franklin Midy, *L'évaluation des apprentissages en alpha populaire*, Montréal, RGPAQ, 1992, (Un visa pour l'alpha pop, no6).

La prévention de l'analphabétisme: encore beaucoup à faire...



Sylvie Roy

L'auteure est membre du conseil d'administration de la Boîte à lettres de Longueuil et elle fait de la recherche en alphabétisation.

L'instauration de l'instruction obligatoire devait, en principe, diminuer, voire enrayer totalement l'analphabétisme. Or il n'en est rien. Dans tous les pays industrialisés, un nombre important de jeunes de moins de trente ans éprouvent des difficultés de lecture et plusieurs d'entre eux s'inscrivent à des cours d'alphabétisation.

Au Québec, ces jeunes formaient en 1991-1992 plus du tiers de la population inscrite en alphabétisation dans les commissions scolaires¹. Tous ont connu un cheminement scolaire difficile puisque 85 % de ceux et celles qui avaient fréquenté les écoles québécoises avaient pris du retard dès leur primaire². Comment se fait-il que des jeunes aient pu passer en moyenne huit ans dans une école sans apprendre à lire, écrire et compter suffisamment pour se débrouiller? Comment éviter que les enfants de ces faibles lecteurs connaissent à leur tour des difficultés à l'école?

Les difficultés en lecture représentent une forme d'échec scolaire, qui mène assez souvent à l'abandon prématuré des études; tel qu'il est vécu dans un pays industrialisé, l'analphabétisme est donc un domaine de recherche lié à l'échec et à l'abandon scolaire. La plupart des études portant sur ces sujets ont mis en évidence l'influence des conditions socio-économiques des

parents sur la réussite de leurs enfants, ainsi que le rôle primordial joué par la famille en tant que premier lieu éducatif. L'échec scolaire, dont l'analphabétisme est un sous-produit, est plus susceptible de survenir dans des familles défavorisées ayant déjà une tradition d'échec scolaire et de non-lecture.

Où en est-on dans la prévention des échecs scolaires et de l'analphabétisme au Québec? Pas encore bien loin, malheureusement. Le rapport Bouchard, qui traçait un portrait de la situation des jeunes Québécois en 1991, déplorait vivement le peu de place accordée à la prévention dans l'ensemble des politiques mises en place pour la jeunesse.

« Les intervenants des services sociaux et judiciaires savent à quel point notre incurie en matière de prévention coûte cher financièrement, socialement et individuellement. On se confronte désormais à des situations à ce point détériorées qu'il nous en coûte actuellement des centaines de millions de dollars pour tenter de consoler, de protéger, de rééduquer³. »

Les auteurs du rapport préconisaient la mise sur pied de services d'accompagnement et de soutien parental durant la grossesse jusqu'au vingt-quatrième mois suivant la naissance, ainsi que des lieux d'intervention pour les enfants de deux à quatre ans, en collaboration avec les ministères de l'Éducation et de la Condition féminine, ainsi que celui des Communautés culturelles et de l'Immigration.

Ce rapport a influencé positivement l'élaboration des orientations en matière d'éducation et de politique familiale. Ainsi, le deuxième plan d'action en ma-

tière familiale élaboré en 1992⁴ met la priorité sur la prévention afin de mieux soutenir les parents dans leur rôle et d'assurer le développement harmonieux des enfants et des adolescents. De plus, le ministère de la Santé et des Services sociaux, dans un document publié l'an dernier⁵, reprenait à son compte les recommandations du rapport Bouchard en ce qui a trait au soutien à apporter aux jeunes familles.

Malgré ces énoncés ministériels, les mesures de soutien aux familles ayant des enfants en bas âge tardent à se mettre en place. Ce nouveau mandat, principalement dévolu aux CLSC (Centres locaux de services communautaires), déborde du cadre d'intervention traditionnel de ces derniers, qui se limitait plutôt à des interventions relatives à l'hygiène, l'alimentation et le suivi pré et post-natal auprès des femmes enceintes.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation préconise aussi la prévention des difficultés scolaires dans son plus récent plan d'action⁶. Mais bien que des classes de maternelle quatre ans existent déjà dans certaines écoles primaires, cette politique ne s'applique pas à tous les enfants; le programme pédagogique n'est pas distinct de celui des maternelles déjà existantes et les parents, dont on dit qu'ils sont des partenaires indispensables, ne sont pas toujours partie prenante des actions éducatives.

Au Québec, le concept de prévention de l'analphabétisme est relativement, nouveau et a surtout été développé par des personnes travaillant en alphabétisation des adultes. Le Service de

l'alphabétisation du ministère de l'Éducation ne travaille pas encore directement sur le terrain de la prévention. Il a publié en 1992 une recherche statistique portant sur le profil scolaire - actuel et antérieur - des jeunes âgés de 16 à 25 ans inscrits à des cours d'alphabétisation⁷ et promet bientôt une étude qualitative sur les raisons qui amènent ces jeunes à revenir en formation, ainsi que sur leurs aspirations professionnelles.

Quant au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, bien qu'il en fasse un élément important d'une politique globale d'alphabétisation*, il ne semble pas avoir développé de plan d'action, de recherche ou de projet pilote sur la question de la prévention.

Malgré tout, plusieurs projets de prévention de l'analphabétisme ont été amorcés dans des organismes populaires d'alphabétisation et des commissions scolaires, grâce surtout aux subventions accordées par les Initiatives fédérales-provinciales en matière d'alphabétisation (IFPCA).

À la lecture des rapports de projets, on note que le sens donné à la prévention de l'analphabétisme est toutefois très large: il peut s'agir d'activités de sensibilisation à l'analphabétisme auprès d'adultes ou d'enfants, de projets de stimulation à la lecture chez des enfants d'âge préscolaire, de formation de base donnée à des parents d'élèves, d'ateliers d'intervention précoce auprès de jeunes enfants. Quant au concept américain - très intéressant - d'alphabétisation familiale, il est peu connu au Québec, voire inexistant (voir l'encadré à ce sujet).

Malgré leur diversité, les projets québécois de prévention (on peut en compter environ une dizaine) ont néanmoins, bien malgré eux, des traits communs:

- ces projets ne s'adressent pas à la famille de façon systémique, par une action éducative globale où interagissent ensemble parents et enfants;

- il n'existe pas de mécanisme rigoureux d'évaluation qui pourrait démontrer l'efficacité à long terme des actions de prévention;

- il n'y a pas de concertation établie avec les personnes responsables des expériences de prévention et de réussite scolaire amorcées dans les écoles primaires.

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis présenté en 1990, recommandait au ministre d'accorder une importance primordiale à la prévention de l'analphabétisme et ce, dès le plus jeune âge et tout au long de la scolarisation obligatoire⁸. L'organisme prônait l'élaboration d'un plan d'action afin

d'élargir et de diversifier les actions visant à réduire l'analphabétisme, en concertation étroite avec tous les partenaires éducatifs, culturels, sociaux et économiques.

Malgré ces recommandations et les discours proclamant à l'unisson le besoin de prévention, on constate que les projets concrets restent peu nombreux, disparates, et que le Québec n'offre pas encore de plan cohérent de soutien parental pour les familles ayant des enfants d'âge préscolaire, encore moins des mesures claires pour prévenir l'analphabétisme.

C'est comme si chacun des partenaires, qu'il travaille dans un CLSC, une école primaire ou en éducation des adultes, développait sa propre action et sa propre définition de la prévention, sans nécessairement tenir compte des efforts déployés ailleurs et sans concertation pour construire une approche structurée et évaluable.

Pourtant, il est primordial de définir plus clairement les objec-

tifs de la prévention ainsi que les idées philosophiques qui les sous-tendent. Il importe de se demander à qui le projet de prévention de l'analphabétisme sera destiné, quel rôle auront les partenaires sollicités, quel type d'intervention auprès des enfants et des parents sera développé, et par quels moyens évaluer les résultats de la démarche.

Manque de cohésion, manque de définition des principes et du modèle d'intervention, manque d'objectifs précis liés à l'intervention, manque de communication et de formation auprès des parents: tout reste encore à faire au point de vue de l'intervention précoce auprès de la petite enfance et de la prévention de l'analphabétisme.

Par comparaison, et bien que cela ne règle pas tous les problèmes, des maternelles gratuites et accessibles à tous les enfants dès l'âge de trois ans existent en France depuis plusieurs années, et aux États-Unis, le programme national Head Start, créé en 1965, subventionne chaque an-

L'alphabétisation familiale («family literacy»)

Un concept de prévention de l'analphabétisme se développe assez largement aux États-Unis et au Canada anglais, soit celui de «family literacy»¹, que l'on pourrait traduire par alphabétisation familiale ou intergénérationnelle. Le concept de l'alphabétisation familiale repose sur quatre grandes caractéristiques:

- promouvoir des activités qui favorisent le développement harmonieux et total chez les jeunes enfants (on parle ici d'enfants âgés de moins de 4 ans);
- offrir aux parents des activités de formation de base pour apprendre la lecture, l'écriture et le calcul;
- travailler de concert avec les enfants et les parents afin de les aider à partager leurs connaissances et développer leur communication;
- aider les parents à se regrouper afin de créer un réseau d'entraide pour s'encourager et se supporter dans le rôle de parents.

1. Pour en savoir plus à ce sujet, voir J. Brizius et S. Foster. Generation to generation - Realizing the Promise of Family Literacy, *Ypsilanty (Michigan)*, High Scope Press et National Center for Family Literacy, 1993, 157pages.

née des milliers de projets d'intervention auprès des jeunes enfants et de leur famille...

À quand une position plus cohérente et plus étoffée des groupes populaires d'alphabétisation sur la prévention? A quand une concertation des organismes déjà actifs sur cette question?

À quand une politique globale d'alphabétisation qui s'inscrit dans les objectifs de prévention et de réussite scolaire du ministère de l'Éducation?



1. S. Roy. Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec: statistiques pour 1991-1992, Québec, ministère de l'Éducation, 1993, 60 pages et annexes.

2. D. Charest. Les jeunes de 16-25 ans inscrits aux activités d'alphabétisation: profil de fréquentation actuel et cheminement scolaire antérieur, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1992, 60 pages.

3. Groupe de travail pour les jeunes. Un Québec fou de ses enfants, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 1991, 177 pages. (Rapport Bouchard)

4. Gouvernement du Québec. Famille en tête, 2^e plan d'action en matière familiale 1992-1994, Québec, Secrétariat à la famille, 1992, 49 pages.

5. Gouvernement du Québec. Maintenant et pour l'avenir de la jeunesse, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, 1992, 42 pages.

6. Gouvernement du Québec. Chacun ses devoirs, Plan d'action sur la réussite éducative, Québec, ministère de l'Éducation, 1992, 36 pages.

7. Voir note 2.

8. Conseil supérieur de l'éducation. L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement, Québec, ministère de l'Éducation, 52 pages.

* Note de l'édition: La position du RGPAQ à ce sujet a été présentée dans le mémoire qu'il a soumis à Québec à la Commission Jean en 1981 (Commission d'étude sur la formation des adultes); elle a depuis été réitérée à l'assemblée générale de 1988. Voir aussi l'article de Johanne Letourneux et Sylvie Roy, «Idées et projets en prévention de l'analphabétisme», in *Le Monde alphabétique*, n°2 (automne-hiver 1991).

LE LANGAGE INTÉGRÉ ET LE TRANSFERT DES ACQUIS

Claire Lachapelle, Alpha-Nicolet

Depuis longtemps à Alpha-Nicolet, nous cherchions une réponse au transfert des acquis. Comment expliquer que certaines personnes participant à nos ateliers, après un long cheminement en alphabétisation, ne parvenaient toujours pas à transférer les multiples explications reçues dans des pratiques d'écriture de la vie courante?

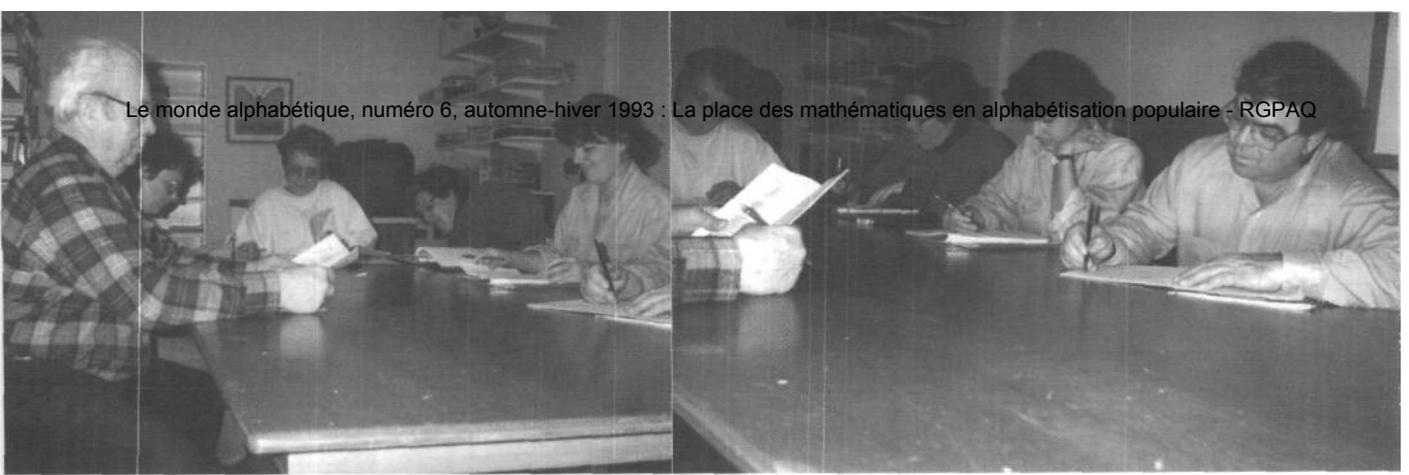
Ayant entendu parler quelque peu du langage intégré¹, méthode devant placer la personne apprenante devant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à travers l'expérimentation de la tâche elle-même, nous étions prêts à suivre la formation organisée par Comsep² en décembre 1992.

Devions-nous nous lancer dans cette aventure lors de la prochaine session, à l'hiver 93? Était-il dangereux d'apporter autant de changements? Risquions-nous de perdre du monde, car pour beaucoup de participantes et participants, recevoir une bonne formation correspondait souvent à faire de nombreuses dictées et à remplir plusieurs cahiers ou feuilles d'exercices; à se demander s'ils ne mesuraient pas leur savoir en fonction de la pile de cahiers remplis au cours d'une session... Comme formatrice responsable du groupe et après mûre réflexion en compagnie des deux personnes bénévoles ayant suivi la formation, ma décision était prise: nous allions passer à l'attaque...

Dès le premier atelier, je présente au groupe les objectifs poursuivis:

- Apprendre à communiquer avec les autres par l'écrit, exprimer ses émotions, partager son vécu, se découvrir soi-même...;

- Produire des textes dans le but d'être lu et de les éditer si possible;



PHOTOS : Claire Lachapelle

- Transférer les notions acquises dans ses pratiques d'écriture de la vie courante.

Avec un certain recul, je crois aujourd'hui qu'il aurait fallu accorder plus de temps dès le début pour apprivoiser davantage les participantes et participants et les familiariser avec cette nouvelle façon de procéder.

Mise en application de la méthode

Un formateur bénévole est invité à servir de modèle scripteur: il doit écrire spontanément sur un sujet choisi par le groupe. Le formateur était-il trop sûr de lui? Les participants et participantes ont trouvé qu'il avait beaucoup de facilité à écrire. Ensuite, c'est au tour de chacun d'écrire... C'est insécurisant pour tout le monde, y compris pour nous, car certaines personnes semblent ne pas pouvoir démarrer... Par contre, à la fin de la soirée, chacun repart avec une idée en tête, sinon sur papier. Tout semble positif dans l'ensemble, sauf pour une apprenante: elle veut quitter l'atelier et avoue ne plus rien comprendre: rédaction, composition, texte, plan, tout est confus pour elle... À

la suite de cet événement, les évaluations de fin d'atelier permettront à chacun d'exprimer ses sentiments, ses appréhensions, ses craintes et bien sûr ses succès. C'est un peu grâce à ces prises de parole que nous avons pu dramatiser l'acte d'écrire.

Au début, comme lorsqu'on tente pour la première fois une recette de cuisine, nous suivons à la lettre le cheminement suggéré lors de la formation. Plusieurs mini-leçons sont inscrites à l'horaire des prochaines semaines:

- Conférence sur les productions de groupe;
- Conférence avec soi-même, et un pair;
- Conférence avec un formateur ou une formatrice;
- Conférence avec le groupe.

De plus, chaque semaine, je fais la lecture aux personnes du groupe d'un chapitre d'une autobiographie où l'auteur relate une expérience pouvant être similaire à la leur. Le but premier est de leur donner le goût de se raconter.

L'objectif est atteint globalement, mais nous aurions pu impliquer davantage les participantes et participants dans la lecture des textes en remettant à chacun le texte et en les faisant

participer à la lecture orale.

Après quelques semaines, la plupart ont terminé le premier jet de leurs textes. Les conférences avec pairs sont moins populaires au début que celles qui se tiennent avec un formateur ou une formatrice: nos participantes et participantes semblent avoir peur de ne pas être à la hauteur ou de blesser l'autre par leurs remarques. Je constate qu'il est en effet délicat pour nous d'annoncer à quelqu'un que son texte est monotone et qu'il manque de vie, mais cela fait aussi partie des apprentissages et avec un peu de doigté, on y arrive.

Chez certains, les idées fourmillent et ils semblent se plaire dans ce nouveau processus. Par contre, d'autres demeurent silencieux. Enfin, quelqu'un se décide à nous avouer qu'il déteste et a toujours détesté écrire, et ce n'est qu'après le sixième atelier qu'il nous apprend qu'il a bien failli quitter dès le début, mais que maintenant, il est fier d'avoir tenu bon.

Comment en arriver à ce que les évaluations de fin d'atelier nous livrent vraiment le degré réel de satisfaction des participantes et participants?

Les conférences de groupe



sont très prisées par la plupart: on y découvre la joie d'être entendu, de provoquer des rires à l'occasion, de se découvrir, de se valoriser... Mais pour l'un des participants, plus le temps passe et plus les conférences retardent; il faut un peu le provoquer et enfin, lorsqu'il sent que l'objectif n'est pas de procéder à des comparaisons, il s'exécute; le groupe l'applaudit, et c'est l'éclosion... La réaction des autres lui donne le goût de continuer et son projet d'écriture se précise davantage.

Après quelques semaines, certains ont déjà un deuxième texte en tête, mais il ne faut pas oublier de procéder à la correction du premier suivant le processus établi. C'est ensuite au formateur ou à la formatrice de poursuivre la correction. Nous nous sommes servis de la fiche d'édition et nous y avons ajouté une nouvelle colonne: mots de vocabulaire à retenir à partir des mots corrigés dans leur texte (orthographe d'usage). C'est cette même fiche qui indique à chacun les notions grammaticales qui lui seront enseignées. Nous remettons aussi à la personne apprenante l'explication écrite de chacune des notions, à laquelle elle pourra se référer lors

de ses prochains écrits, car le but de la méthode est de ne plus reproduire les mêmes erreurs. La fierté d'avoir enfin compris et de pouvoir transférer les notions assimilées dans de nouveaux textes s'avère très stimulante et donne à chacun le goût de continuer.

Au fil des semaines, les textes sont dactylographiés. Nous prévoyons les regrouper et les éditer et, pourquoi pas, organiser un lancement du livre?

Que faut-il retenir de notre expérience?

Les évaluations de fin de session sont très positives. Voici quelques-uns des témoignages des participantes et participants:

«J'ai réussi à former mieux mes phrases et à les embellir.»

«J'ai appris à mettre toutes mes idées mélangées au début, ensuite j'essaie de les disposer dans l'ordre en écrivant mon texte.»

«J'ai appris à faire un premier jet et à continuer ensuite ma composition.»

«J'ai appris à faire des textes, à planifier et à me retrouver.»

Il est un peu tôt, après une unique session de 36 heures, pour évaluer le transfert des acquis,

mais tout semble indiquer que nous avons avantage à poursuivre.

Plusieurs questions demeurent encore sans réponse:

Où trouver l'outil parfait, complet et simple pouvant servir de référence aux participants et participantes en leur permettant de vérifier rapidement les notions enseignées?

Vaut-il mieux donner les explications d'une façon individuelle? Si oui, n'est-ce pas se priver de l'apport du groupe dans l'échange des connaissances?

Faudrait-il ajouter des exercices de renforcement pour l'assimilation des notions nouvellement enseignées?

Nous aimerions bien profiter de l'expérience de d'autres groupes; alors, pourquoi ne pas se servir de la revue pour le faire?

1. Voir le document de Guy Boudreau, *Le langage intégré*, Montréal, RGPAQ, 1992, (Un visa pour l'alpha pop, no 5).

2. Centre d'organisation mauricien de services en éducation populaire.

LE PLAFONNEMENT DE LA FORMATION EN ALPHABÉTISATION A 2000 HEURES : UN RETRAIT CAMOUFLÉ DU GOUVERNEMENT DANS LA LUTTE CONTRE L'ANALPHABÉTISME?

Ninette Piou, Centre N'A Rive de Montréal

Brève présentation de la philosophie du Centre N'A Rive*

Au Centre N'A Rive, l'enseignement du français oral a toujours occupé une place toute particulière, à cause de notre choix d'alphabétiser les adultes dans leur langue maternelle. Le bien-fondé de l'alphabétisation en langue maternelle n'est plus à prouver. Nous partons du principe qu'il est plus facile pour un allophone de maîtriser les techniques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture de sa propre langue, comme en témoigne la méthode privilégiée dans nos ateliers. De plus, dans sa sphère d'activité, dans sa vie quotidienne, l'adulte doit entrer en communication avec son environnement immédiat pour obtenir un bien, un service, une information, un travail. Il lui faut parvenir à communiquer clairement sa pensée dans la langue prédominante. Le travail se fait en trois temps: l'enseignement de la langue parlée, la langue écrite et l'enseignement de connaissances d'ordre plus général. Pour y arriver, le formateur ou la forma-

trice doit faire appel à toutes ses compétences, tout son savoir, pour aplanir les difficultés, réduire le niveau de complexité de la langue, afin de favoriser un apprentissage qui ne se déroule pas toujours dans les conditions les plus favorables.

L'intégration dans la société d'accueil est l'autre but visé par le Centre. Cet aspect permet à la personne apprenante d'assumer son individualité afin de devenir, elle aussi, un sujet actif de l'histoire. De plus, elle pourra développer son esprit critique par des prises de position, des changements d'attitudes en vue des transformations sociales sans lesquelles elle ne pourra véritablement prendre en charge son destin.

Nous, formateurs, formatrices et membres du Centre, sommes conscients qu'au Québec, tout se passe en français ou presque. Pour cela, l'adulte alphabétisé dans sa langue maternelle doit poursuivre sa formation en français langue seconde, afin d'être capable de se tenir debout et de jouer son rôle de sujet de l'histoire.

Coupé de la quotidienneté

des adultes analphabètes qui, malgré les vicissitudes de la vie, s'inscrivent aux ateliers d'alphabétisation pour mieux se prendre en main, le ministère de l'Éducation a fixé à 2000 heures la durée de leur apprentissage dans le réseau scolaire².

Deux mille heures d'intervention auprès d'une personne analphabète complète ou partielle pour la rendre apte à fonctionner dans la vie de tous les jours ou à intégrer le groupe de présecondaire! Ces 2000 heures peuvent paraître acceptables aux yeux d'un novice, mais pour une formatrice, une personne apprenante, la question ne se pose même pas. Alors, pour ou contre les 2000 heures? Un faux débat!

Cependant, les deux camps ont leurs adeptes. Les tenants du non se retrouvent surtout parmi les praticiens, ceux qui encadrent les personnes apprenantes dans leur travail. Ils ont crié haut et fort leur désaccord. Pourtant, leur cri n'a pas été entendu puisque le ministère de l'Éducation est allé de l'avant avec son projet. Ce coup de force est contraignant pour tous les intervenants et intervenantes en alpha-

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

bétisation, qu'ils travaillent dans une commission scolaire ou dans un groupe communautaire³, mais touche encore plus particulièrement les adultes analphabètes, étant donné les conditions dans lesquelles ces personnes entreprennent leur apprentissage. Cette mesure démobilise davantage les analphabètes allophones qui n'ont aucune connaissance du français, langue parlée par les membres de la société d'accueil.

Nos interrogations:

En éducation des adultes, on aborde la personne apprenante dans sa globalité. Elle se présente aux ateliers avec son passé, son vécu, son présent riche en événements, en expériences. Ce qu'elle veut, c'est comparer, confronter ses idées à celles de la formatrice ou du formateur pour être à même de découvrir et d'intégrer ce dont elle a besoin pour compléter sa formation. L'apprentissage constitue un tout et les intervenantes et intervenants se doivent d'en tenir compte dans leurs interventions, n'en déplaise aux faiseurs de programmes! Certains jours, une bonne partie des ateliers est consacrée au *pansement de blessures intérieures*, au réconfort. Faut-il désormais évacuer cette façon de faire? Non, mille fois non! L'empressement avec lequel cette mesure a été prise soulève bien des questions et les réponses obtenues demeurent nébuleuses, si bien que nous continuons à nous interroger...

La première question que nous nous posons est de savoir dans quelle mesure le gouvernement veut enrayer l'analphabétisme. En allouant 2000 heures à

tous sans exception, veut-il se donner bonne conscience ou est-ce une question d'équité? À notre avis, il s'agit d'un refus de sa part d'investir comme il se doit dans les vrais programmes sociaux comme l'alphabétisation. Cette dernière, aussi bien que la formation et l'éducation populaire, ne sont pas considérées par nos décideurs politiques comme des investissements véritablement rentables. Pourtant, à l'aube du XXI^e siècle, il faut miser sur toutes les ressources.

Deuxièmement, nous aimerions savoir dans quelle mesure ceux qui ont jugé bon d'attribuer 2000 heures à tout analphabète désireux de s'inscrire dans le processus de formation dans une commission scolaire, connaissent la clientèle. Ces adultes qui arrivent aux cours en petits morceaux exigent beaucoup d'attention et recherchent d'abord et avant tout une oreille attentive avant de pouvoir s'investir totalement dans leur démarche. Comment a-t-on fixé ce plafond à 2000 heures? A-t-on mené des études, consulté les groupes et adultes concernés?

En effet, la grande majorité de la clientèle en alphabétisation est constituée de personnes qui occupent, pour la plupart, des emplois dans les secteurs les plus vulnérables de l'économie, ou encore sont prestataires d'assurance-chômage ou bénéficiaires de l'aide sociale. Ces personnes arrivent aux cours, fourbues mais déterminées à acquérir des connaissances, à améliorer leur niveau de communication orale, à développer des habiletés en lecture, écriture et calcul afin d'être en mesure de gérer leur quotidien ou d'accéder, un jour,

au cycle régulier du secondaire. En entreprenant cette démarche, elles comptent pouvoir un jour améliorer leur sort, défendre et revendiquer leurs droits.

Face à une telle clientèle, l'animateur ou l'animatrice se doit d'élaborer son plan d'intervention d'une façon qui, dans l'ensemble, rejoint les attentes de chacun tout en tenant compte des situations difficiles qui ponctuent la vie quotidienne des participantes et participants et ralentissent le processus de formation.

Troisièmement, nous nous interrogeons sur le bien-fondé d'allouer à tous les adultes analphabètes fréquentant les commissions scolaires ou les groupes dont quelques formatrices ou formateurs payés par ces mêmes commissions, les mêmes 2000 heures pour leur formation en alphabétisation. Pour un analphabète francophone, qui possède déjà une certaine connaissance du langage oral, les 2000 heures s'avèrent insuffisantes. Que dire alors d'un immigrant allophone, analphabète dans sa langue maternelle? C'est un coup terrible, une condamnation à rester à tout jamais des citoyens de seconde classe, qu'on vient de porter aux membres d'une catégorie spécifique, vulnérable de la population.

Cette clientèle a des besoins particuliers. Elle ne parle ni ne comprend la langue de la société d'accueil ou, si elle le fait, c'est d'une façon si rudimentaire qu'on ne peut en tenir vraiment compte. Les buts qu'elle vise en entreprenant une démarche en alphabétisation sont même plus ambitieux que ceux que poursuivent les francophones anal-

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

phabètes: en plus d'apprendre à lire et à écrire le français, elle doit aussi apprendre à le parler, à le comprendre. La tâche est encore plus énorme pour les formatrices et formateurs car ils doivent amener les personnes apprenantes à communiquer, à converser en français de façon compréhensible, d'une part, et les aider d'autre part à entamer et poursuivre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de cette langue.

Le défi à relever est immense et complexe, tant pour les apprenantes et apprenants que pour les formatrices et formateurs sans compter les conséquences qui se répercutent sur les groupes d'alphabétisation en éducation populaire.

Impact sur les groupes populaires en alphabétisation:

Depuis ces trois dernières années, nous assistons à un afflux dans nos groupes de personnes ayant complété leurs 2000 heures de formation dans les centres des commissions scolaires. Tout au cours de l'année, elles nous arrivent ou bien nous recevons un appel téléphonique d'un membre des centres en question, qui nous demande, pour ne pas dire qui nous ordonne d'accueillir telle ou telle personne de niveau alpha base ou intermédiaire, qui vient pourtant de terminer ses 2000 heures.

Cette décision du ministère a créé et crée encore une situation de crise dans les groupes populaires: les ateliers sont surchargés, les demandes d'admission affluent. Faute de ressources humaines, matérielles et financiè-

res, de locaux, nous nous voyons contraints de refuser l'accès à nos cours à des gens intéressés, victimes d'une décision prise à leur insu même s'ils sont les premiers concernés, ou nous les mettons en attente sur une liste de noms.

Nous estimons que cette contrainte des 2000 heures est une source de stress, de frustration pour les personnes apprenantes qui n'ont plus droit à une formation à leur rythme, juste et équitable.

C'est révoltant pour les formatrices et formateurs et pour les groupes populaires, de ne pas pouvoir accueillir ces personnes intéressées à s'alphabétiser. Cette décision est absurde, voire même contradictoire de la part du gouvernement dont l'objectif est censé être l'élimination de l'analphabétisme dans notre société.

Si les 2000 heures devaient servir à parfaire la formation de base, ce principe serait justifiable. Mais quand on sait qu'elles couvrent la formation en alphabétisation dans sa totalité, qui consiste pour les apprenantes et apprenants à développer les habiletés langagières, acquérir des connaissances en lecture, écriture et calcul, découvrir et s'approprier des notions nouvelles, des principes sur le monde et sur soi-même, cette mesure constitue un scandale et va à l'encontre du droit à l'éducation des personnes apprenantes!

Acquérir, intégrer les notions de base en 2000 heures exigent de l'adulte apprenant un retour sur la matière, un investissement de temps, une charge de travail personnel égale ou supérieure au plafond de 2000 heures. Bousculée par ses activités et difficultés

familiales et sociales, la personne apprenante ne dispose pas toujours de ce temps nécessaire à la consolidation et au renforcement des acquis. Bien des fois, le temps passé en atelier constitue le seul moment qu'elle peut vraiment consacrer à sa formation. Son apprentissage n'étant pas soutenu par un travail personnel supplémentaire, les conditions favorables n'étant pas réunies, il lui devient plus difficile de le réaliser et de le réussir.

L'éducation est un droit sacré, reconnu à tous. Chaque être humain doit accéder à ce droit. Limiter la durée de formation en alphabétisation à 2000 heures est une atteinte à ce droit fondamental. C'est pourquoi nous dénonçons cette mesure avec véhémence et souhaitons vivement qu'elle soit simplement retirée, pour permettre le plein épanouissement de tous les sans-voix.



1. Le Centre N'A Rive s'adresse particulièrement à la communauté haïtienne de Montréal dont la langue maternelle est le créole.
2. D'après le rapport sur les statistiques pour 1991-1992 du ministère de l'Éducation du Québec, Effectifs scolaires des services d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec, en moyenne, environ 15 % des personnes inscrites en alphabétisation atteignent la limite des 2000 heures, mais celles qui s'y rendent, rencontrent cette dure réalité; il est possible pour ceux qui ont complété leurs 2000 heures de demander une dérogation auprès du ministère à certaines conditions. Cependant, il est devenu de plus en plus difficile d'obtenir cette dérogation.
3. Les groupes populaires d'alphabétisation sont aussi tenus aux 2000 heures dans la mesure où une entente heures/cours existe entre le groupe et une commission scolaire.

DOS S I E R

La place des mathématiques en alphabétisation populaire

Micheline Séguin

« [...] on observe trop souvent des programmes d'alphabétisation qui comportent un volet tout à fait "révolutionnaire" d'accès au discours écrit, de renforcement de la conscience sociale, de soutien aux dynamiques du développement, etc., et un volet tout à fait "réactionnaire" d'accès au calcul écrit: les adultes se trouvent aux prises avec une vieille méthode classique, infantilisante, pseudo-adaptée au milieu [...]. Ce qui provoque parfois la désertion des adultes des séances d'alphabétisation. Face à ce type de difficultés, déconcertés, certains responsables d'actions d'alphabétisation suppriment donc purement et simplement le volet "calcul" de leurs programmes. »

(Claude Dalbéra, du Bureau international d'éducation de l'Unesco)

Il suffit de survoler l'histoire du Regroupement pour voir à quel point ces remarques de Claude Dalbéra s'appliquent parfaitement à ce qui se passe dans nos propres groupes populaires d'alphabétisation.

En effet, lorsque les groupes veulent régler certains problèmes financiers, ils ont généralement tendance à sacrifier les ateliers de calcul. Les ateliers de lecture et d'écriture échappent au couperet, parce que jugés plus propres à l'alphabétisation conscientisante, un des objectifs que nous poursuivons. Mais voilà qui reste à prouver!

Les animatrices et animateurs d'ateliers de mathématiques, se sentant souvent isolés et privés d'outils et de soutien pédagogique, ont à plusieurs reprises demandé au Regroupement d'intervenir sur cette question au cours des années.

Le Regroupement n'ayant pu fournir le soutien demandé, certains groupes offrant des ateliers de mathématiques ont organisé de leur propre chef des rencontres pour discuter des difficultés rencontrées et de l'importance des mathématiques dans la formation de la pensée critique des personnes participantes.

Pourtant, il y a des gens au sein du Regroupement qui ont tout à fait conscience du rôle très positif que peuvent jouer les mathématiques sur le plan du jugement critique, des habiletés en résolution de problèmes, de la confiance en soi. C'est d'ailleurs dans le même esprit que des mathématiciennes de renommée internationale se sont regroupées pour défendre une pédagogie féministe dans l'enseignement des mathématiques destiné aux femmes. Elles militent ici au sein de l'association MOIFEM-Québec (Mouvement international pour les femmes et l'enseigne-

ment des mathématiques) afin de combattre certains mythes entourant cette discipline et mettre en lumière la dimension et la fonction sociale des mathématiques. Elles cherchent ainsi à «valoriser l'expérience» des femmes en mathématiques. Pour elles, il s'agit «d'affirmer que les mathématiques peuvent traduire certains aspects de la vie des femmes. Ceci permet d'aborder une autre dimension de la pédagogie de MOIFEM, la démythification du savoir mathématique et de son utilisation sociale et politique». Voici quel sens elles donnent à leurs interventions pédagogiques:

- «Un travail pour dénoncer l'omission des femmes en mathématiques et dans leur enseignement;
- Une valorisation des émotions et de l'intuition en mathématiques, en contrepartie de la rationalité et de l'objectivité;
- L'utilisation de l'expérience comme source de savoir;
- Une démythification des savoirs mathématiques et de leur utilisation sociale et politique;
- Une volonté de rompre le silence des femmes et de leur donner la parole dans l'apprentissage des mathématiques et dans la construction de la discipline;
- La création d'un climat propice à l'apprentissage axé sur des modes coopératifs plutôt que compétitifs;
- La transmission d'outils intellectuels qui permettent aux femmes de poursuivre la démarche entreprise afin que l'expression "les femmes et les mathématiques" devienne une équation et non une différence.»

On retrouve ces mêmes dimensions sociales et politiques des mathématiques dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques en alphabétisation populaire. Les mathématiques peuvent en effet fournir aux parti-

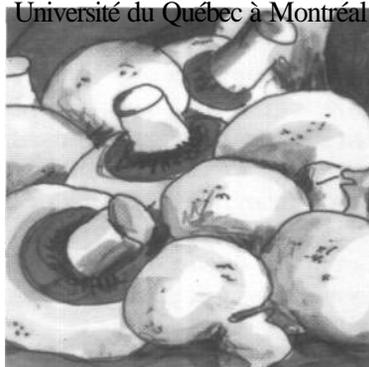
cipantes et participants des outils de compréhension et de prise en charge de leur réalité et de leur environnement social immédiat, et leur permettre, de ce fait, d'intervenir dans et sur leur milieu de vie.

La formation en mathématiques que le Regroupement a organisée devait permettre aux personnes qui l'ont suivie d'envisager ensemble des façons d'intégrer les mathématiques dans l'approche qui nous est spécifique. Il s'agissait de trouver des formules pour que l'enseignement-apprentissage des mathématiques ne se réduise pas à proposer une série de problèmes et d'exercices écrits portant sur les opérations de calcul — addition, soustraction, multiplication et division — mais tende plutôt à intégrer les «différentes façons de faire des adultes» dans un atelier de calcul et de français.

Diane et Lucie animent des ateliers de mathématiques au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles. Toutes deux ont suivi la formation sur les mathématiques en alphabétisation populaire offerte par le Regroupement et dispensée par Claude Janvier, chercheur et professeur à l'UQAM, au cours de l'année 1991-1992. Elles ont également participé au tournage d'une vidéo qui illustre l'approche proposée dans le cadre de cette formation. Le fait d'avoir suivi la formation et d'en avoir expérimenté l'approche lors du tournage de la vidéo leur a permis de développer et d'analyser leur pratique en mathématiques. Elles ont en outre participé à un séminaire international sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques de base aux jeunes et aux adultes de faible niveau qui s'est tenu à Marly-le-Roi, en France, au printemps dernier. Elles nous font part de leur cheminement dans le présent dossier.

Les mathématiques en alphabétisation populaire: comment partir des compétences des adultes?

Claude Janvier
Université du Québec à Montréal



Il y a déjà longtemps que des ateliers de mathématiques ou de calcul sont offerts dans les groupes d'alphabétisation en réponse à des demandes souvent inquiètes des participantes et participants. En effet, bien qu'on reconnaisse qu'en plus de la langue écrite, des rudiments de calcul, de géométrie, l'introduction aux calculatrices de poche représentent autant d'instruments contribuant à rendre ces personnes plus autonomes, l'organisation de ces ateliers rencontre des obstacles bien décrits dans l'entrevue avec Diane et Lucie.

Les mathématiques ne sont pas sans rappeler des expériences malheureuses autant pour les participantes et participants

que pour les animatrices, dont les plus fonceuses ou les moins craintives font le grand saut de l'enseignement. Alors que l'enseignement de la langue écrite pour des fins d'alphabétisation a fait l'objet de réflexions et d'expérimentations qui ont conduit à des approches adaptées, les mathématiques restent toujours le parent pauvre: les groupes ne disposent pas de matériel, de méthodes d'enseignement qui permettent d'appliquer pour les mathématiques tous les grands principes déjà retenus pour l'apprentissage de la langue. À défaut de proposer des voies nouvelles, on se rabat sur ce qu'on connaît déjà: la manière de l'école. Mais comment s'en éloigner

et réussir à faire progresser les participantes et participants? C'est le défi que j'ai relevé, lorsque sollicité par le Regroupement, j'ai accepté d'examiner les contributions possibles de mes réflexions et recherches didactiques au renouvellement de l'enseignement destiné aux «clientèles» d'alphabétisation.

Le modèle scolaire et les acquis des adultes.

Les documents ministériels et les guides pédagogiques recommandent aux enseignants et enseignantes, surtout ceux des écoles primaires, de partir des connaissances informelles des élèves. Dans les meilleurs des cas,

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

il est bien facile de s'imaginer que les enfants ont développé des conceptions diverses par rapport à l'énergie, la vitesse, l'addition. Mais, en aucun cas, on ne prend pour acquis qu'ils ont inventé l'arithmétique et qu'ils ont développé une familiarité avec l'écriture des nombres par exemple. Avec les jeunes, on part de zéro en arithmétique. Avec les groupes des ateliers d'alphabétisation, il en va tout autrement: à part quelques rares exceptions, en majorité, les apprenantes et apprenants possèdent une certaine connaissance fonctionnelle du modèle de l'argent qu'ils veulent améliorer. La vidéo «*La sauce à calculer*»¹ le montre bien. La majorité des participantes et participants sont capables de partager mentalement 100 dollars entre quatre personnes. Quand on leur pose la question, les adultes vont répondre que chacune en aura 25 (souvent après un certain temps de réflexion, en revanche). Par ailleurs, plusieurs d'entre eux «ne savent pas» que 100 divisé par 4 donne 25. Une telle question posée «arithmétiquement» ne suscite aucune réponse.

Le modèle de l'argent: un système arithmétique qui fonctionne

Les adultes ont donc développé «certaines» compétences arithmétiques et qui peuvent différer selon chacun. Les chercheurs ayant examiné cette question qualifient ces compétences de connaissances situées ou contextualisées. Ils entendent par là que les adultes peuvent résoudre certains problèmes arithmétiques dans des contextes particuliers alors qu'ils en sont incapables

devant la formulation scolaire des mêmes problèmes. Carraher-Nunes et Lave ont observé en action des charpentiers, des vendeurs de billets de loto, des vendeurs de bonbons. Ils ont constaté chez eux une utilisation courante de l'arithmétique, mais selon des méthodes qui diffèrent de celles fournies à l'école. Pour mieux le vérifier, ils ont même poussé leur expérience jusqu'à interroger au marché des adolescents fréquentant toujours l'école. D'abord, les chercheurs «déguisés» en acheteurs ont eu l'occasion de vérifier l'aptitude des jeunes à réaliser certaines opérations arithmétiques. Ensuite, dans la quinzaine qui a suivi, ils ont soumis aux vendeurs mais, cette fois, à l'école, les problèmes posés au marché. Le résultat a été statistiquement désastreux. Comment expliquer cette anomalie : réussite au marché, échec à l'école!

D'abord, la nécessité de réussir n'est pas la même. Se tromper au marché a des conséquences plus graves (faciles à imaginer)! Mais ce qui explique surtout cette différence, ce sont les modes particuliers de calcul. On note en effet que les stratégies de résolution de problèmes utilisées au marché, par exemple, diffèrent de celles introduites en classe. Les méthodes de calcul sont plus primitives, mais efficaces. Ainsi, la multiplication de l'école peut devenir une addition répétée. Même si à l'école on répète que pour faire 10 fois 35 on ajoute un «0» à 35, les vendeurs du marché se méfient à l'occasion des trucs scolaires. Il vont faire «plus long» mais avec une plus grande assurance. C'est ainsi que voulant calculer combien coûtent 10

noix de coco à 35 unités, un jeune vendeur a eu recours à la décomposition de 10 en $3 + 3 + 3 + 1$ pour faire $(3 + 3 + 3 + 1)$ fois 35. Ce n'est évidemment pas ce qu'on le voit faire. Le jeune vendeur affirme plutôt que $105 + 105 + 105 + 35$ donne 315, 350. On imagine qu'il contrôle bien le 3 fois 35, ayant sans doute vendu plusieurs fois 3 noix de coco à 35 unités jusque-là dans la journée; ce qui explique que 10 fois 35 est facilement décomposé en $(3 + 3 + 3) + 1$ fois 35. C'est ainsi que sont évacuées plusieurs fautes d'arithmétique qui relèvent d'applications fantaisistes et erratiques des algorithmes (ensemble des opérations prescrites pour effectuer un calcul arithmétique) appris en classe.

Donnons un autre exemple. Dans les problèmes de règle de trois, les sujets de ces études recourent rarement au principe qui les ramène à la valeur de l'unité (ce qui est recommandé à l'école). Ainsi pour le problème simple suivant: «*Si 3 pommes valent 75 cents, combien valent 9 pommes?*» Les sujets ne calculent pas la valeur d'une pomme mais reconnaîtront qu'il y a trois fois plus de pommes et donc que l'on paiera trois fois plus cher. Ils évitent de combiner les unités de grandeur (ici, cents et pomme). Ce sont des procédures déjà bien décrites par Vergnaud (1983) et Freudenthal (1983). Il existe bien entendu des combinaisons de nombres qui rendent cette démarche plus difficile, mais de toute façon, pour des opérations équivalentes, il a été démontré que les élèves retournent moins fréquemment à la valeur de l'unité.

Pour Brown, Collins et Du-

DOSSIER

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

guid (1989), la notion de «situated knowledge» (compétences situées) renvoie à la notion d'activités authentiques qui sont le propre des praticiens membres d'une culture. Plusieurs adultes des groupes d'alphabétisation ont par le passé participé à des activités les mettant en relation avec des groupes, et développé les habiletés propres à ces groupes. Certains ont fait de la vente au marché, de la menuiserie, du travail d'entrepôt... C'est là qu'ils ont développé une compétence particulière en arithmétique. Partir des compétences des adultes implique donc une approche socioculturelle de l'apprentissage des mathématiques. En d'autres mots, il faut retenir une analyse (et non seulement une description) du fonctionnement du raisonnement mathématique de l'adulte dans ce qui le caractérise.

Partir des acquis des adultes, mais mieux cerner leurs besoins

Il existe donc des manières de calculer qui ne sont pas celles privilégiées par l'école qui s'avèrent efficaces chez certains utilisateurs. Les personnes qui se sont intéressées aux méthodes primitives de calcul utilisées dans les pays en voie de développement y ont noté précisément cette même différence. Quelle mathématique fonctionnelle doit-on faire acquérir dans les groupes d'alphabétisation pour promouvoir l'autonomie sociale des participantes et participants? Il m'apparaît important de distinguer les «clientèles». On ne doit pas confondre les adultes qui veulent se réinsérer dans le systè-

me d'éducation et réussir les examens de secondaire 4 ou 5 avec tous ceux qui visent d'abord à acquérir une plus grande autonomie en maîtrisant mieux la lecture, l'écriture et le calcul. Il existe, pour eux, des formes particulières de mathématiques dont on devrait favoriser l'apprentissage si on se fonde sur les résultats des recherches que je viens d'évoquer. Cependant, la recherche dans le domaine n'en est qu'à ses premiers balbutiements. Les objectifs de contenu resteront toujours dans un proche avenir un terrain délicat sur lequel avancer. En d'autres mots, on ne peut faire autre chose pour le moment que reconnaître la nécessité d'une certaine improvisation dans le genre de mathématiques que les adultes doivent développer dans nos groupes d'alphabétisation.

Et les approches

Mais il en va différemment pour les approches ou méthodes d'enseignement. La série de formations offertes aux animatrices des groupes d'alphabétisation du Québec et auxquelles on m'a invité à collaborer m'a permis de dégager quelques principes que la vidéo «La sauce à calculer» illustre bien. Pour un bon démarrage: une appréciation des compétences initiales des participantes et participants.

Il est important de bien évaluer les capacités des participantes et participants dès le départ et dans la perspective la plus large possible. Il n'est pas question de se restreindre à une définition scolaire des compétences. Par exemple, comme je l'ai souligné plus haut, plusieurs

adultes savent calculer mentalement et ont développé des compétences dans divers métiers. Il est important, dès la première séance, que chacun sente que plusieurs méthodes de calcul peuvent être utilisées, comme va l'attester la variété des manières de calculer proposées par la classe. En insistant sur la méthode et non pas seulement sur la réponse, les personnes participantes notent la richesse des méthodes de chacun. Elles savent bientôt apprécier différemment ce qui est correct et ce qui est faux.

Une condition préalable à réaliser: redonner confiance

La majorité des personnes qui participent aux ateliers d'alphabétisation ont développé une crainte, voire une antipathie face aux mathématiques. Rien de surprenant à cela: les mathématiques ont toujours été utilisées comme une matière scolaire servant la sélection des élèves à l'intérieur des écoles. Plusieurs personnes en situation d'échec n'ont jamais pu progresser à l'intérieur du système et ont dû abandonner leurs études. Chacune a son histoire de divisions de fractions impossibles à réussir, son aventure avec les lettres en algèbre... autant d'événements malheureux qui expliquent leur démission face aux mathématiques. Comme ils se plaisent souvent à le dire, «tes mathématiques, c'est pour les autres; moi, je n'ai pas l'esprit à cela.»

En général, ces inaptitudes ne sont pas innées. Ce qu'il faut comprendre plutôt, c'est que les

mathématiques constituent une matière dont la linéarité ne pardonne pas: si, pour une raison quelconque, un élément vient à faire défaut d'une manière significative, la suite des événements s'avère problématique à moins qu'un correctif n'y soit rapidement apporté. Tantôt il s'agira d'une absence due à une longue maladie, tantôt d'un enseignant au caractère antipathique. Plusieurs des personnes affolées à l'idée de refaire des mathématiques se souviennent que ça n'a pas toujours mal marché et peuvent en attribuer la cause à des événements précis.

Il m'apparaît donc important tout d'abord que les animatrices des groupes redonnent confiance et fassent oublier des années successives d'échec et de frustration. Les premiers moments s'avèrent en ce sens déterminants. Cette remise en confiance n'est pas seulement affective; en d'autres mots, il ne suffit pas de déclarer aux personnes participantes qu'elles sont capables, de les encourager. Il faut prendre les moyens de les faire réussir. Notre expérience au Carrefour de Pointe-St-Charles nous a permis de mettre en oeuvre divers moyens qui parfois servent à d'autres fins.

D'abord, il faut créer une atmosphère détendue, un climat de confiance et d'harmonie dans l'atelier. Cela implique que les animatrices se sentent elles-mêmes à l'aise et qu'elles freinent systématiquement les pratiques compétitives qu'on retrouve dans les écoles. Il faut chercher à promouvoir une situation d'entraide, facilitée d'ailleurs par la création de groupes hétérogènes à l'intérieur desquels

tout le monde comprend que chacun part à son niveau, que chacun est là pour faire des progrès et non pour montrer des progrès déjà faits. Nous avons constaté que cette condition n'est pas facile à réaliser: les pratiques de compétitivité sont profondément ancrées chez les participantes et participants. Il est, par contre, toujours possible de détecter chez celles et ceux qui veulent jouer les phénix en calcul des défaillances en français, ou même des faiblesses à résoudre des problèmes écrits. Il est donc relativement facile de gérer cette réduction du caractère compétitif des activités faites en classe. On peut, d'une part, souligner qu'il est bon d'abord d'établir une compétition avec soi-même et de savoir se fixer de bons objectifs. De plus, en changeant les règles du jeu, il est possible de transformer la dynamique du groupe. En insistant sur les méthodes de calcul, il arrive souvent que le groupe s'étonne de l'ingéniosité des solutions proposées par certaines personnes, faibles en calcul; ce qui n'est pas sans perturber le genre de comparaison que les adultes sont habitués de faire entre eux.

La remise en confiance est un phénomène de groupe; dès que quelques personnes acceptent d'«embarquer» il se produit une réaction en chaîne: la partie est à moitié gagnée. Il suffit dès lors d'entretenir cette attitude positive chez tous et toutes. Il est donc nécessaire de s'assurer la participation de tout le monde. Comme nous l'avons fait remarquer, chaque personne doit non seulement donner sa réponse, mais aussi expliquer sa solution.

Bien qu'elles deviennent moins mystérieuses et intéressantes, les mathématiques restent difficiles

Par contre, les animatrices éviteront le piège inverse de laisser croire que les mathématiques deviennent soudainement faciles. Même s'ils parviennent à la longue à manier la calculatrice, il reste à notre avis nécessaire que les participantes et participants apprennent leurs tables d'additions et de multiplications. Bien peu d'ailleurs s'y objecteront. Il faut par contre recourir à des méthodes qui les rassurent (elles doivent démystifier le caractère mystérieux des tables d'additions et de multiplications) sans pour autant éliminer une certaine part de mémorisation exigeant un travail soutenu et systématique. La mémorisation habituellement ardue peut leur apparaître sous un jour nouveau si l'approche des animatrices leur permet de bien comprendre ce qu'ils mémorisent. On peut, par exemple, avec du matériel, expliquer pourquoi et comment on fait des retenues dans l'addition, des emprunts dans la soustraction, des déplacements de virgule dans la multiplication. Il faut proposer autant de moyens que possible pour limiter les «efforts bruts» de mémorisation qui, à l'école, s'effectuent purement au niveau verbal sans référence aucune à des images mentales. Ce n'est que progressivement que les personnes participantes s'écarteront des repères variés qu'elles se seront donnés. Mais ce plan n'est cependant réalisable que si elles travaillent régulièrement leurs mathématiques. Une rencontre par

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

semaine ne suffit pas car, comme l'ont constaté plusieurs animatrices, on est toujours en train de recommencer. Il faut donc répartir dans la semaine les moments consacrés aux mathématiques, d'où, en partie, l'idée d'intégration des mathématiques dont nous parlerons plus loin. Doivent également s'y ajouter quelques périodes de travail à la maison avec l'aide du conjoint, d'un enfant. La mémorisation ne peut être assurée que par la répétition. Pour devenir autonome, il faut être responsable et se donner des défis à relever face au groupe. C'est dans un climat d'entraide que pourra se faire la « correction des devoirs ».

Tous les efforts menés pour rendre les opérations arithmétiques rationnelles amènent nécessairement les personnes participantes à dédramatiser l'erreur, car elles seront plus à même de reconnaître les conditions qui les amènent à errer et deviendront plus attentives dans leur manière de faire. Toute notre approche permet de faire comprendre au groupe que l'erreur est un instrument de progrès, à condition de rester vigilant et d'essayer de profiter de ses erreurs. La vidéo « *La sauce à calculer* » nous montre une belle scène dans laquelle une participante peut s'expliquer son erreur et sait l'attribuer à la complexité des calculs à réaliser au tableau.

Passer du verbal à l'écrit

Les mathématiques dans les groupes d'alphabétisation doivent d'abord se développer au niveau verbal, pour progressivement passer à l'écrit. En effet, quand ils entrent dans les grou-

pes, la majorité des adultes savent appliquer une arithmétique verbale basée sur le modèle de l'argent: compter par dix, compter par deux, ce qu'il manque à 8,75\$ pour faire 10\$. L'écriture est souvent un obstacle à leur fonctionnement intellectuel, et c'est ce qui explique leur présence aux ateliers. Il faut donc dans un premier temps partir de leurs compétences verbales en arithmétique et les développer. À ce stade, le matériel est important: argent, blocs de base 10, abaque (série de tiges alignées et montées sur une base dans lesquelles sont enfilés des anneaux), réglettes. Ces objets permettent en même temps de créer un nouveau contexte pour approcher les mathématiques. Ce n'est que progressivement qu'il faut « introduire le crayon » associé aux mathématiques. Une nouvelle assurance saura peut-être annuler l'effet traumatisant qu'il peut avoir sur certaines personnes. Malheureusement, il faut déloger une conception fortement ancrée chez la majorité des personnes apprenantes: les vraies mathématiques commencent à partir du moment où le crayon est sorti; les mathématiques, ça s'écrit.

Intégrer les mathématiques au reste de la formation

À notre avis, il faut éviter d'isoler les mathématiques du reste de la formation, comme cela se fait à l'école: « Maintenant les amis, c'est l'heure des mathématiques ». Sinon, on risque de replonger les personnes participantes dans les schèmes des anciennes pratiques scolaires qui les ont déjà paralysées.

L'intégration des mathématiques au reste de la formation favorise donc d'abord une remise en confiance.

Comment réaliser l'intégration? La méthode idéale consiste sans doute à entreprendre un projet d'envergure qui fait passer les gens par toute une série d'activités, ce qui leur offre l'occasion de toucher une grande quantité de sujets mathématiques et d'aborder une foule de connaissances usuelles, ainsi que des occasions nombreuses de lecture et de rédaction de textes. Par exemple, dans une expérience tentée au Carrefour de Pointe-St-Charles, la préparation d'un spaghetti pour un party de Noël, nous a permis en plus de travailler en groupe sur les opérations arithmétiques, les factures, les commandes, les unités de mesure: longueur, volume, capacité, masse, le pourcentage, la règle de trois, l'estimation. Chaque projet mobilise une série de compétences toujours nouvelles: changer le linoléum de la cuisine, peindre les murs de la cafétéria, changer la tapisserie chez Huguette. Aucun sujet n'est à priori trop difficile. Avec les groupes hétérogènes, il est toujours possible de trouver un travail approprié et rentable pour chacun ou pour quelques sous-groupes de deux. Il n'est pas question que chaque personne effectue les mêmes tâches. Il ne faut pas penser que les participantes et participants vont appliquer des mathématiques connues; le projet est une occasion d'apprendre dans un contexte de défi. Il y a un élément essentiel dans tout projet, et c'est l'obligation pour chaque personne participante de présenter des

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ rapports écrits ou oraux (selon leurs compétences) après une mission précise qui leur est confiée: trouver des prix, des formats, des mesures standards, des règlements...

À côté de ces projets d'envergure, il existe de multiples occasions d'introduire du calcul dans la classe de français mais toujours dans un esprit de collaboration où chacun peut se voir assigner des opérations à sa mesure. La longueur du pont de Québec, la distance entre deux villes, la hauteur du Mont-Royal, voilà autant de prétextes pour demander une estimation que l'on peut vérifier avec la mesure exacte fournie dans une documentation pertinente. L'estimation est vraiment une compétence fondamentale qu'il faut continuellement viser à développer; c'est quotidiennement que nous avons des choses à estimer en tant que consommateurs.

L'intégration des mathématiques permet également aux animatrices de se rapprocher des besoins des personnes participantes; cette présentation dans un cadre naturel permettra à ces dernières de constater la pertinence de ce qui leur est proposé et stimulera leur motivation. Cette manière de procéder permet finalement aux animatrices ouvertes aux suggestions des personnes participantes de couvrir un contenu de base en mathématiques qui rencontre bien leurs besoins. Elle amènera également les adultes à développer des habiletés générales de résolution de problèmes.

Il ne s'agit pas ici d'éliminer les périodes entièrement consacrées aux mathématiques. Au contraire, nous suggérons plutôt

beaucoup de souplesse dans l'organisation de l'enseignement, commandée surtout par les sujets mathématiques à l'étude.

Les attitudes face aux mathématiques

L'approche que nous proposons exige que les animatrices réapprennent leurs mathématiques. Tout comme pour les personnes participantes, plusieurs d'entre elles ont développé des attitudes négatives vis à vis des mathématiques. Celles qui osent se lancer évitent habituellement de se hasarder en terrain inconnu et s'en tiennent aux fiches à distribuer et à faire remplir.

Elles doivent donc changer leur conception des mathématiques et acquérir elles-mêmes une plus grande assurance. Il est impossible d'atteindre ce but sans une formation appropriée. Tout d'abord, comme le démarrage se déroule verbalement, il faut que les animatrices connaissent bien les raisonnements susceptibles de se présenter de manière à les reconnaître, à les encourager ou à les corriger s'il y a lieu.

Elles doivent bien comprendre en quoi les mathématiques en alphabétisation diffèrent de celles enseignées à l'école primaire, tant par leur contenu que par le type d'apprentissage qu'il faut encadrer. Ceci suppose également une connaissance du matériel et de son utilisation par les adultes. Cette nouvelle connaissance «décontractée» des mathématiques doit pouvoir guider leur manière de gérer la classe, favoriser la participation de chaque personne participante, permettre aux animatrices de diriger efficacement les projets

en planifiant les étapes à réaliser, et d'organiser un bon questionnement en classe.

Il me semble avoir tracé les grandes lignes de la formation à fournir aux animatrices pour que puissent être atteints les buts fixés par notre approche. Comme nous l'avons exposé, partir des compétences des adultes pour réaliser un enseignement adéquat des mathématiques dans les groupes d'alphabétisation implique donc que soit organisée à l'intention des animatrices une formation non seulement centrée sur les mathématiques mais également sur les modes de raisonnement des adultes, leurs méthodes de calcul et les grands principes d'un apprentissage destiné à développer l'autonomie des personnes qui viennent s'alphabétiser.



1. On réfère ici à la vidéo sur les mathématiques en alphabétisation populaire.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Brown, Collins and Duguid (1989). «Situating Cognition and the Culture of Learning», in *Educational Researcher*, vol. 18, no 1, February 1989.
- Carraher, T. N. & Schliemann, A. D. (1987). «Manipulating equivalences in the market and in mathematics», in *Proceedings of the 11th conference of P.M.E. Montréal*. July.
- Freudenthal, H. (1989). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Reidel Publishing Co. Dordrecht.
- Lave, J., Murtaugh, M., & de la Rocha, O. (1984). «The dialectic of arithmetic in grocery shopping», in B. Rogoff and J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vergnaud, Gérard (1979). «Multiplicative structures», in Lesh and Landau (Eds.): *Acquisition of mathematics concepts and processes*. Academic Press.

L'intégration des mathématiques à l'alphabétisation populaire au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles

Entrevue avec Diane Guérette et Lucie Saint-Germain, réalisée par Micheline Séguin, le 2 septembre 1993



PHOTO : Micheline Séguin

De gauche à droite : Claude Janvier, Diane Guérette, Lucie St-Germain, Berthe Lâchante et le vidéaste André VanasseS

« Si nous avons créé un programme de mathématiques pour nos ateliers d'alphabétisation, c'est essentiellement afin de répondre aux demandes de nos participantes et participants. Nous avons commencé à intégrer les mathématiques au contenu de nos ateliers à partir du mois d'août 1990. Dans notre groupe d'éducation populaire, nous étions les deux animatrices en alphabétisation concernées par ces demandes. Nous avons entrepris de monter un programme, après avoir discuté avec les participantes et participants pour déterminer quels étaient leurs besoins sur le plan de l'apprentissage des mathématiques. »

C'est en ces termes que Diane et Lucie présentent leur expérience d'intégration des mathématiques à leurs ateliers, expérience qu'elles ont améliorée après avoir participé à la session de formation sur les mathématiques en alphabétisation populaire (voir l'article de Berthe et Ginette sur les formations dans la chronique «Échos et Réflexions»).

Elles précisent ensuite le profil des adultes participant à leurs ateliers, à savoir des personnes qui pour la plupart ont fréquenté l'école primaire jusqu'en troisième année. Les plus âgés n'ont connu que le primaire, tandis que les plus jeunes ont fréquenté l'école jusqu'en troisième secondaire, ce qui représente neuf années de scolarité. Certains ont fréquenté des classes spéciales du fait de difficultés d'apprentissage, de troubles de comportement ou de handicaps intellectuels. Pour ce qui est des mathématiques, le bilan s'avère plutôt maigre, les animatrices ayant remarqué que ces personnes n'ont guère pu développer leur faculté d'abstraction. Certaines parviennent à additionner, soustraire, multiplier et diviser, mais ne semblent pas comprendre par quel processus se font ces opérations. De l'école, elles ne conservent qu'un souvenir d'échec; elles s'y sont senties perdantes, mises de côté à cause de leurs difficultés à suivre. «Lorsque ces personnes arrivent dans les ateliers d'alphabétisation, nous devons valoriser leurs aptitudes, leur donner confiance en elles-mêmes», expliquent les deux animatrices.

«Ces personnes sont appelées à suivre des apprentissages en mathématiques à diverses

occasions, pas seulement durant les heures d'atelier, poursuivent Diane et Lucie. Par exemple, lors des assemblées générales du Centre. Pour rendre les choses plus compréhensibles, leur permettre de décider en toute connaissance de cause des questions relatives au budget, aux problèmes résultant des coupures de subventions, à tout ce qui touche la gestion du Centre, nous leur soumettons les données sous une forme adaptée à leurs connaissances. Nous utilisons la même approche en ce qui concerne les activités culturelles ou la participation à des comités de travail.»

L'approche utilisée et les principes qui la sous-tendent

Lucie et Diane ont basé leur stratégie d'enseignement-apprentissage sur certains des principes qui sous-tendaient l'approche présentée et expérimentée lors de la formation en mathématiques qu'elles ont suivie.

«Nous avons adopté une stratégie qui développe le calcul mental chez les participantes et participants et ce, en partant de leur propre façon de calculer. Dans cette approche, on essaie toujours de partir de la personne, de ses connaissances de base», précise Lucie. «Au départ, entraîne Diane, nous leur demandons ce qu'ils savent en mathématiques, et ce qu'ils veulent apprendre. Et souvent, ils découvrent qu'ils en savent beaucoup: calculer une recette, suivre un patron, calculer la température, etc. Mais pour eux, cela n'a rien à voir avec les mathématiques. Nous partons donc de leurs pro-

pres besoins, et non d'un programme préétabli pour eux par nous.»

Ainsi, dans l'enseignement en tant que tel, un des principes consiste à mettre plus l'accent sur la manière de résoudre un problème que sur le résultat, à amener les gens à verbaliser ce qu'ils apprennent. «D'abord, ils découvrent leurs propres méthodes de calcul. Ils sont souvent gênés de dire qu'ils comptent sur leurs doigts et se montrent surpris lorsqu'on leur explique qu'il s'agit d'un moyen de procéder, que c'est leur méthode à eux et qu'elle est valable, mais qu'il en existe d'autres. On leur a toujours dit que ce n'était pas correct. Même chose pour les personnes qui se servent d'une calculatrice. Ce moyen n'est pas plus mauvais qu'un autre, mais il est bon d'avoir d'autres outils pour se débrouiller dans les cas où on n'a pas cet instrument à sa disposition. Il est important de placer les participantes et participants dans des situations qui leur permettent de développer le calcul mental. «C'est un peu ce qu'on peut voir dans la vidéo¹, précise Diane; chaque fois qu'il y a résolution d'un problème, il faut amener les gens à expliquer par quel cheminement ils sont passés. C'est l'un des principes qu'on a privilégiés toute l'année dans notre enseignement des mathématiques.»

Lucie explique qu'en verbalisant, les personnes participantes prennent conscience du cheminement logique qu'elles ont suivi et du fait qu'il existe plusieurs façons d'arriver à une solution. Cela vient conforter leur propre manière de calculer, et leur donne confiance. Le partage des différentes «façons de faire»

«Partir d'un modèle connu peut aussi être un principe, précise Lucie. La plupart du temps, il est préférable de le faire, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille écarter les modèles non connus. Dans la vidéo par exemple, nous avons utilisé des blocs, ce qui ne correspondait pas à un modèle connu. Les blocs servent à illustrer concrètement l'addition et la soustraction. Les participantes et participants qui ne maîtrisent pas ces opérations ont beaucoup de difficultés. L'utilisation des blocs favorise leur compréhension, surtout chez les débutants. Nous avons aussi beaucoup utilisé l'argent, un modèle connu. On peut également partir du connu pour déboucher sur du non-connu. Dans la mesure du possible, nous nous servons d'instruments et de matériel reliés à des tâches de la vie quotidienne: utilisation d'une balance à poids pour l'apprentissage du système métrique, utilisation d'aliments pour en deviner le poids approximatif et apprendre à peser, de patrons à couture pour apprendre à mesurer...»

«Il s'agit d'amener les gens à transposer le plus tôt possible la logique utilisée une fois qu'elle est bien assimilée, comme on le fait toujours en alpha, enchaîne Diane. C'est là un principe de base. Chaque fois que nous montrons quelque chose, c'est toujours dans le but de voir les participantes et participants transférer cet acquis dans leur vie de tous les jours, pour qu'il leur ser-

ve à quelque chose.»
Pour Lucie, l'utilisation d'objets de la vie quotidienne dans les ateliers favorise aussi ce transfert: «Nous partons de choses familières comme une douzaine d'oeufs ou une caisse de bière pour enseigner la multiplication et ensuite, ils peuvent le transposer dans la vie.»

L'intégration des mathématiques et du français dans les ateliers est un autre principe de cette approche. «La première année, rappelle Diane, nous n'avons pas intégré les mathématiques; nous y consacrons une heure et demie le jeudi après-midi, et c'était ce que Claude Janvier appelle la "chambre des tortures". L'année suivante, nous avons changé de formule, ce qui a fait toute une différence.»

L'intégration français-mathématiques

«Dans notre programme, un quart du travail est consacré aux mathématiques et le reste au français. Mais tout dépend de ce que nous faisons, dit Lucie. Dans la vidéo, par exemple, au moment d'écrire la recette de la sauce à spaghetti, les personnes participantes font à la fois du français et des mathématiques. C'est intéressant lorsqu'on peut vraiment faire les deux en même temps.»

«Les groupes sont constitués sur la base des connaissances en français, poursuit Diane. On se retrouve par conséquent avec de grandes disparités sur le plan des mathématiques. Mais grâce à la solidarité qui s'établit, aux liens d'entraide qui se créent dès le début de l'année, on peut organiser de petits ateliers avec des

gens plus faibles et des gens plus forts, ou encore réunir les plus forts ensemble. Les possibilités de travail se multiplient ainsi.»

«Ce sont les connaissances des participantes et participants en français que l'on évalue, explique Lucie. Mais j'ai remarqué une chose depuis que j'ai suivi la session de perfectionnement en mathématiques: ceux qui sont forts en mathématiques apprennent aussi plus vite que les autres en français. Et ceux qui ne connaissent pas leurs chiffres, qui ne savent pas calculer, sont aussi lents en mathématiques qu'en français. On rencontre actuellement ce problème dans une classe de français: certaines personnes savent utiliser les centimètres et d'autres ne connaissent même pas les chiffres. Ce qu'on peut faire dans ces conditions, c'est travailler en petits groupes et demander aux plus avancés en mathématiques de donner des problèmes aux plus faibles; mais il faut un climat de confiance dans le groupe, pour ne pas frustrer certaines personnes.»

«Pour moi, ce n'est pas mauvais que les groupes ne soient pas homogènes, reprend Diane. Quand je demandais aux gens de compter par deux jusqu'à cent en montant et en descendant, j'ai remarqué que les plus forts se mettaient à rire, trouvaient ça niais. Mais quand ils se rendaient compte que certains n'arrivaient pas à compter jusqu'à vingt, qu'ils avaient peur, qu'ils avaient chaud, ils prenaient conscience qu'eux-mêmes avaient déjà acquis un apprentissage, qu'eux savaient le faire. Ils ont cessé de se moquer quand ils ont vu que l'autre, à côté, avait toute la misère du monde à faire l'exercice.

Ce n'est pas mauvais de réunir des forts et des faibles, parce que cela permet aux forts de reconnaître qu'ils ont des acquis et que cela ne leur est pas tombé du ciel; un jour, ils ont appris.»

Lucie estime qu'il serait difficile d'évaluer les connaissances en mathématiques. «On vient de faire des évaluations en début d'année, précise-t-elle, et comme nous consacrons les trois quarts du temps au français et le quart aux mathématiques, on classe les participantes et participants en fonction de leurs connaissances en français. Mais nous nous rendons compte qu'il y a de plus en plus de personnes qui viennent en alphabétisation avec l'intention d'aller plus loin, et elles veulent des mathématiques; elles veulent faire leur secondaire et savent qu'elles seront coincées si elles ne maîtrisent pas suffisamment les mathématiques, les fractions, etc. C'est une chose dont nous commençons à prendre conscience.»

«Jusqu'à présent, dans nos ateliers, ajoute Diane, nous partions de raisonnements mathématiques pour nous arrêter sur des difficultés en français. Mais on pourrait tout aussi bien travailler à partir de thèmes. Ce que nous avons trouvé intéressant dans le projet de la sauce à spaghetti, c'est le fait de mener un projet jusqu'au bout. C'est très positif pour les personnes participantes, parce que ça les motive à réaliser quelque chose. Cette année, elles veulent recommencer. Nous allons voir avec elles quel projet elles aimeraient réaliser, et nous essaierons de trouver quelque chose permettant de travailler conjointement le français et les mathématiques.»

Participation à la formation et à l'expérience de la vidéo

Diane évoque ensuite dans quelles circonstances le projet de la sauce à spaghetti utilisé dans la vidéo a vu le jour: «Nous en avons tellement discuté! Je me souviens, lorsque nous nous sommes réunis pour le projet de tournage avec toute l'équipe, l'idée ne s'est pas précisée tout de suite. Nous avons envisagé toutes sortes de thèmes, la couture entre autres... Nous avons arrêté notre choix sur la sauce à spaghetti parce que ce projet offrait plus d'occasions d'apprentissages.»

«Ils veulent apprendre et nous demandent des tas de choses, renchérit Lucie. Mais sans évaluation, n'importe quel projet, que ce soit en français, en écriture ou autre, peut devenir une perte de temps. L'évaluation est extrêmement importante. À chaque étape, il est bon de savoir où on en est rendu. Il peut arriver qu'on se trompe, et il faut alors revenir sur ce qu'on fait et se reprendre si l'on constate que les gens n'apprennent pas. Ce serait dangereux de laisser aller les choses sans faire d'évaluation. Il faut aussi tenir compte des réactions des personnes participantes: si elles ne disent pas qu'elles n'apprennent rien, elles seront amorphes; et quand elles sont amorphes, c'est que quelque chose ne va pas et qu'il faut réévaluer notre affaire. C'est ça, l'alphabétisation populaire, la possibilité de réviser et de s'ajuster. C'est ce qui explique pourquoi il faut parfois consacrer tant d'heures à la préparation. Il n'existe pas de mode d'emploi, de guide infallible; on s'adapte aux personnes.»

«En alphabétisation populaire, précise Diane, on ressent la nécessité de vérifier constamment si on répond aux besoins, d'évaluer où on en est. Bien sûr, il y a à l'origine une part d'insécurité, mais nous pouvons voir en fréquentant d'autres groupes d'alphabétisation populaire, que cela se fait ailleurs. Nous n'avons pas suivi la formation sur l'évaluation, mais nous nous servons du document². Au Carrefour, l'évaluation est une pratique constante: on en fait au moins deux fois par année, et en atelier d'alpha, presque chaque semaine.»

De leur participation à la formation en mathématiques, les deux animatrices ont tiré grand bénéfice. «On retrouvait dans chaque formation le même objectif, a remarqué Lucie: éliminer la peur des mathématiques. Au Québec, nous avons de la chance d'avoir un regroupement qui nous offre des formations pour nous perfectionner; ce n'est pas le cas partout. On se rend compte à quel point c'est utile, en particulier quand il s'agit des mathématiques. Sans ce genre de formation, il est difficile de mesurer l'importance des mathématiques pour l'alphabétisation. Et le fait d'avoir participé à la vidéo nous a conscientisés davantage. C'est vrai que nous donnons beaucoup d'outils à nos participantes et participants, face aux problèmes économiques, à l'absence de contrôle... Malheureusement, on ne leur transmet pas suffisamment cet outil-là — les mathématiques, le raisonnement logique — pour les aider à se servir des autres moyens qu'on leur offre. Nous sommes capables de vulgariser les mathématiques. Il faut dépasser nos propres peurs, mettre en pratique le

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

principe propre à l'alphabétisation populaire, à savoir démystifier le fait qu'on ne sait rien. Nous pouvons analyser de quelle façon nous-mêmes fonctionnons en mathématiques, identifier comment les autres fonctionnent et le mettre en valeur, en commençant par le valoriser chez nous-mêmes. Et surtout accepter de faire des erreurs.» «Je me souviens quand j'ai commencé en français, ajoute Diane, j'en ai travaillé un coup parce que je ne voulais pas faire d'erreurs. Parce que quelqu'un qui enseigne ne peut pas faire d'erreurs, n'est-ce pas! Il faut être parfait, on n'a pas le droit de se tromper. C'est ça qu'il faut démystifier. Pourtant, nous nous sommes rendu compte que ce n'était pas ce que les participantes et participants attendaient; ils nous trouvent déjà très connaisseur. Alors, il n'y a pas de raison d'avoir peur; se tromper, c'est humain. Et nous leur avons montré que nous étions très humaines!»

Le matériel pédagogique

Le matériel et les outils pédagogiques sont rares, et ce qui existe est généralement trop scolaire. «Il nous a donc fallu inventer raconte Diane. Nous avons utilisé des contenants de douzaines d'œufs, des bobines de fil, des cartons de boutons pour enseigner la multiplication. Les participantes et participants ont appris la table de multiplications en l'expérimentant directement eux-mêmes. De cette manière, ils la retiennent plus facilement. Ils ne l'apprennent pas par cœur — deux fois deux quatre, quatre fois deux huit, etc.— mais en la recréant

avec des objets connus et en la transférant ensuite au tableau, sur une table dont les cases sont au départ vides. Nous produisons ainsi notre propre matériel pédagogique en fonction des besoins.»

«Nous avons essayé plusieurs façons de faire, poursuit Lucie. Moi, j'ai commencé par construire la table de multiplications avec un de mes groupes sur un grand carton. Je demandais aux gens de dire ce qu'ils savaient déjà. Si l'une disait par exemple "Deux fois sept, je connais ça", elle allait l'inscrire. Mais les débutants n'ont ainsi rien pu apprendre puisqu'ils ne pouvaient pas participer. Avec l'autre approche, par contre, quand on utilise les bobines de fil ou les douzaines d'œufs, les débutants saisissent mieux: ils comprennent qu'il y a deux fois six dans la douzaine.»

Les principaux problèmes rencontrés dans l'application des principes

Pour Lucie, c'est entre autres le manque d'outils et d'expérience qui pose problème. «Lors du séminaire en France, explique-t-elle, nous avons constaté qu'il s'agissait d'un problème international et que les mathématiques étaient partout négligées en éducation des adultes, pas seulement au Québec. Nous avons joué les pionniers, tout était à inventer. Ce qui implique énormément de travail: quand on innove, on se trompe, on recommence, on essaie autre chose. En français, par contre, il existe tellement de choses! C'est incroyable, tout ce qu'on peut lire, tout ce qu'on offre comme formation. Cela nous aide beau-

coup quand on commence. Mais avec les mathématiques, c'est tout autre chose. Nous étions très nerveuses au début, parce que nous nous demandions comment nous y prendre.»

«Les principales difficultés que j'ai rencontrées, explique pour sa part Diane, ce sont mes propres peurs, parce que je n'avais pas de formation particulière en mathématiques. Et aussi — c'est peut-être un effet de miroir — la résistance des gens, qui eux aussi ont peur des mathématiques. J'en avais deux particulièrement coriaces dans mon atelier. L'une d'elles a commencé à s'ouvrir un peu, à avoir plus confiance, mais l'autre ne débloque pas. Ces personnes ne sont pas faciles à intégrer dans un groupe. Comment travailler avec elles?»

Le séminaire de Marly-le-Roi

Diane évoque aussi le séminaire international sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques de base aux jeunes et aux adultes de faible niveau organisé à Marly-le-Roi, en France, au printemps dernier, et auquel toutes deux ont participé. «Les échanges entre animateurs se sont avérés plus riches lors des séances de travail en atelier. En plénière, on entendait surtout des chercheurs et des formateurs d'animateurs.

Ce fut une expérience enrichissante, parce qu'on découvrait différentes façons de voir. Certains défendaient des approches scolaires: un universitaire, par exemple, affirmait que pour enseigner les mathématiques, il faut les connaître parfaitement. Nous, ainsi que des gens de la Belgique, disions au contraire

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ
qu'il n'est pas nécessaire de tout connaître. Bien sûr, nous ne savons pas tout dans ce domaine, nous n'avons ni bac ni doctorat en mathématiques. Mais nous avons défendu notre point de vue.»

«Nous avons aussi découvert qu'au niveau mondial, c'est partout la même chose, poursuit Lucie. Il existe des expériences plus anciennes que la nôtre, en Belgique par exemple. Mais il reste que ces gens-là se posent les mêmes questions que nous. Bien sûr, il y a différentes conceptions de l'enseignement des mathématiques, tout le monde ne travaille pas à partir d'un projet, comme nous l'avons fait. Mais le principal, c'est de rester à l'écoute des participantes et participants. Et puis le fait de pouvoir assister à cette rencontre, de pouvoir en parler, partager nos expériences, nous a beaucoup encouragés.»

«Il y a une piste que j'ai trouvée intéressante, ajoute Diane, à savoir l'idée que le français et les mathématiques sont deux langages qu'il faut de plus en plus intégrer. C'est une idée qui est revenue souvent, et qui va probablement en inspirer certains, notamment en ce qui concerne les liens pouvant exister entre langage littéraire et langage numérique», conclut-elle.

«Durant le séminaire, nous avons consacré beaucoup de temps à la question de la formation des animateurs, ajoute Diane. Il y a eu plusieurs présentations sur le sujet, et nous avons pu voir qu'il était important de maintenir et développer cette formation. Beaucoup le font de façon bénévole, comme en Belgique. Ils ont un beau programme,

et il faut que les gens y croient car ils se déplacent pour aller le donner bénévolement à des personnes qui elles aussi travaillent bénévolement. En Australie, ils ont aussi un programme établi mais qui passe par l'université, Je me demande s'il faut que les animateurs aient une formation universitaire pour y avoir accès. On a aussi beaucoup parlé de la peur de raisonner, du fait que les mathématiques peuvent contribuer à atténuer cette peur, et que savoir raisonner est très utile dans tous les aspects de la vie. C'est en tout cas ce que vise l'approche de Claude Janvier, celle que nous suivons. Parce qu'avoir peur de raisonner nous amène à tout gober par manque de sens critique, parce que nous avons peur de notre propre jugement.»

Les leçons qu'elles ont tirées de leur expérience

«Au début, nous faisons surtout des mathématiques scolaires avec nos participantes et participants. Nous leur faisons aligner des colonnes de chiffres, et ils aimaient ça! Cela les ramenait à l'ancien modèle scolaire; il ne manquait que les petites étoiles pour ceux qui avaient tout réussi! Mais ils n'apprenaient pas grand-chose. Nous étions insatisfaites et nous ne comprenions pas pourquoi. Avec Claude Janvier, nous avons beaucoup appris», disent les deux animatrices.

«Nous sommes très satisfaites, même si, au début, nous avons bousculé de vieilles habitudes chez tout le monde, raconte Lucie. Les gens trouvaient sécurisant d'avoir une feuille de

chiffres devant eux. Et il y avait un résultat. Penser mathématiques, c'était quelque chose de très compliqué au début. Ils nous disaient qu'ils n'aimaient pas trop le calcul mental. Compter dans sa tête deux, quatre, six, huit, cela leur semblait stupide. Ils n'en voyaient pas l'utilité. Il a fallu insister pour arriver à autre chose. Certaines personnes n'avaient jamais fait le moindre calcul mental.»

«Certains manifestent leur impatience lorsque nous leur demandons de faire du calcul mental ou de réfléchir, poursuit Diane. Mais avec notre approche, on peut voir se créer une dynamique dans le groupe. Cela se transforme vite en jeu. Prenons un exemple: je leur pose la question suivante: "Vous avez cinq sacs de pommes à 1,95\$. Combien cela a-t-il coûté en tout? Trouvez la réponse sans crayon ni papier." Je peux voir tout de suite qui reste calme et qui s'énerve. Quand je leur demande de donner leur réponse, et ensuite d'expliquer comment ils en sont arrivés à 17\$ ou 10\$, ils se mettent à rire. Ils expliquent leur propre raisonnement, commentent celui des autres: "Tu as arrondi à 2\$? C'est une bonne idée, je vais retenir ça." Il se crée une belle dynamique dans le groupe, qui n'est pas compétitive mais d'avantage basée sur le jeu et l'humour. Cela détend l'atmosphère et dédramatise les choses.»

«Lors de la session de formation avec Claude Janvier, je faisais partie d'un grand groupe, précise Lucie. On nous avait donné un problème à résoudre, calculer cinq fois 1,95\$. Certains trouvaient ça naïeux: "On sait

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

la réponse, pourquoi nous demander ça?" Mais quand il a fallu expliquer comment chacun en était arrivé là, les réponses étaient aussi vagues que celles de nos participantes et participants: "Et bien, j'ai calculé et je l'ai eu". En réfléchissant, nous nous sommes rendu compte que les gens autour de la table n'avaient pas tous utilisé la même méthode. Dans le groupe, il y avait des animateurs qui étaient haïtiens, d'autres portugais ou brésiliens, et ils avaient développé d'autres méthodes de calcul dans leur pays; certains venaient de familles de paysans où on ne savait pas lire mais où on avait appris à calculer sans se tromper. La plupart des personnes présentes ont eu envie d'apprendre d'autres méthodes, et je pense que c'est la même chose pour les participantes et participants à nos ateliers.»

«Ce genre d'exercice nous permet aussi de voir d'où on part, ajoute Diane. Moi, je me suis rendu compte que j'avais une façon de calculer tout à fait scolaire. J'avais bien appris ce qu'on m'avait inculqué à la petite école. Il m'a fallu faire un désapprentissage. La chose que je préfère quand je fais des mathématiques en atelier, c'est justement quand je demande aux personnes participantes de verbaliser comment elles en sont arrivées à résoudre le problème.

Malgré le manque de temps, poursuit-elle, je m'arrangeais pour faire des recherches, trouver des outils pour combler le manque de matériel pédagogique. C'est quelque chose que j'aime faire parce que ce n'est pas routinier. Quand j'ai découvert dans le local de couture, par

exemple, toutes sortes d'objets dont je pouvais me servir, ou quand je "mijote" toutes sortes de choses pour présenter à mes groupes... c'est de la créativité. J'aime ça, et ça m'apporte beaucoup.»

«C'est vrai, renchérit Lucie. J'avais toujours pensé que mathématiques et créativité n'allaient pas ensemble. Pour moi, les mathématiques étaient quelque chose de froid: un plus un donne toujours deux, point final. On n'imagine pas à quel point on peut avoir du "fun" en faisant des mathématiques, et c'est pour cela qu'on se sent moins attiré par cette discipline. C'est fou ce qu'on peut inventer! Quand j'étais jeune, j'aimais les mathématiques, je n'avais aucune difficulté mais je trouvais ça froid, sérieux. Compter, administrer, c'est réservé à des choses sérieuses: décider du budget, couper les dépenses. Les participantes et participants doivent se dire la même chose: "les mathématiques, c'est le salaire que je n'ai pas, le loyer trop cher, le bien-être social coupé..." Mais ce que j'ai surtout appris, c'est à quel point la logique est utile pour penser, pour faire du français, par exemple. C'est une chose qui m'a frappée lors de la formation en mathématiques, et qui m'a permis de m'améliorer. Je fais moins de français pour le français, j'essaie d'être plus créative, de développer la pensée. J'ai fait un transfert des acquis, parce que j'étais un peu insatisfaite de ma façon d'aborder le français.

Développer la pensée critique chez les gens, pour qu'ils la transposent ensuite plus facilement dans la société, la famille,

etc., nous le faisons déjà, poursuit Lucie. Mais je n'avais pas conscience du processus. Je savais que nous conscientisions les gens, et que ça les menait à agir, à se mobiliser. Mais je ne comprenais pas à quel point les mathématiques sont utiles pour développer la pensée, ainsi que l'apprentissage du français.»

«J'ai compris que les mathématiques avaient un impact social, ajoute Diane. Au séminaire, une Australienne nous en a donné un bel exemple. Elle enseignait les mathématiques à un groupe de mères célibataires. Un jour, elles ont trouvé dans le journal un article qui prétendait, à partir de calculs statistiques, que les mères célibataires coûtaient très cher à l'État. Les participantes ont refait les calculs pour s'apercevoir qu'ils étaient faux. Elles ont écrit au journal pour rectifier les choses. Je trouve ça très fort. Derrière les chiffres se cache souvent beaucoup de pouvoir, et les gens qui les connaissent mal ne peuvent pas critiquer ce qu'on leur dit et se font avoir.»

Souhaits et recommandations à l'intention des animateurs et animatrices en alphabétisation populaire

Diane et Lucie insistent encore sur la nécessité de poursuivre les activités de formation et de perfectionnement: «Si les animatrices ne parviennent pas à vaincre leur propre peur des mathématiques, se débarrasser de leurs idées préconçues, elles ne pourront jamais transmettre cet outil aux participantes et participants! Elles vont leur transmettre leurs peurs.»

Elles évoquent aussi l'absen-

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

ce de matériel, d'outils, de réflexions sur l'apprentissage des mathématiques en alphabétisation populaire: «Quand on se met à chercher, on ne trouve pas grand-chose et ce qui existe est scolarisant. Or, avec les adultes, on ne peut pas travailler avec du matériel scolarisant. Ils ont déjà développé leur propre façon de calculer, et s'ils n'en prennent pas conscience, ils ne pourront jamais assimiler d'autres méthodes. Il faut qu'ils reconnaissent cette méthode-là, pour en découvrir les forces et les faiblesses et peut-être la désapprendre et adopter des façons de faire plus efficaces. Si une personne est bonne en logique, elle apprendra vite en français aussi. Il est essentiel de développer la logique.»

Pour Diane, «il faudrait que les animateurs et animatrices persévèrent même si c'est difficile, et que les formations en mathématiques fassent partie des formations du Regroupement, pour ne plus se demander tous les ans si le dossier sera à l'ordre du jour ou relégué aux tablettes. L'apprentissage des mathématiques fait maintenant partie de l'alphabétisation populaire et doit devenir une préoccupation du Regroupement: il faut poursuivre les formations, continuer à produire de la documentation.»

Les mathématiques constituent un outil qui permet de développer le raisonnement logique, la pensée, l'esprit critique chez les participantes et participants, ainsi que leur intérêt pour ce qui se passe dans les groupes. Diane illustre ce dernier point par un exemple vécu au Carrefour: «Lorsque nous avons orga-

nisé la rencontre de tous les groupes de la région de Montréal avec les participantes et participants, Jean-François Aubin, du Regroupement, est venu expliquer au tableau les chiffres du ministère de l'Éducation. Moi, j'ai repris tout ça le soir, dans mon atelier et les gens ont beaucoup mieux compris, parce que nous avons commencé à faire des mathématiques. Ils se sont montrés plus intéressés et voulaient tous comprendre les explications de Jean-François. Avant, ils m'auraient simplement dit: "Moi, ces gros chiffres-là, ce n'est pas de mes affaires, c'est toi qui t'arranges avec ça." C'est dans des cas comme ça qu'on se rend compte que les mathématiques sont essentielles pour développer la pensée critique.»

«Ce qu'il est important de rappeler, par ailleurs, poursuit Lucie, c'est qu'il ne faut pas enseigner les mathématiques à part, les couper du reste. Les mathématiques sont liées à l'apprentissage du français et à toutes sortes de choses. Quand on les intègre au français, cela profite aux deux. Il y a synergie.» «Bien sûr, cela demande beaucoup de travail, de préparation, ajoute Diane. Mais c'est justement une des choses intéressantes dans les groupes populaires comme les nôtres: on se donne le temps nécessaire. Si nous étions dans une commission scolaire, nous ne pourrions pas le faire; il faudrait suivre un programme. Je me rends compte que j'aime beaucoup plus les mathématiques maintenant, et j'aimerais transmettre cet amour aux autres.»

Diane a remarqué durant l'été que sa propre façon de voir, de penser avait changé. «Quand

je regarde les choses maintenant, je le fais sous un angle mathématique. Devant un ensemble de choses, je me demande aussitôt combien il y en a. Je cherche à analyser. Comme si mon champ de vision et ma conscience avaient changé. Ma façon de penser s'est complexifiée, et cela m'a donné une plus grande confiance en moi. Pour résumer, voilà en bref quelles sont mes recommandations: persévérance, créativité et intégration des formations en mathématiques dans le programme du Regroupement.»

«Il faut rappeler aussi aux gens l'aspect créatif des mathématiques et la créativité qu'elles permettent de développer, conclut Lucie. Je sais qu'au Regroupement, on manque d'argent, de ressources, mais il s'agit d'une chose tellement importante. Au séminaire, on disait que les mathématiques étaient le parent pauvre de l'alphabétisation. Si l'on se rendait compte du rôle qu'elles peuvent jouer dans l'alphabétisation, la conscientisation, les choses changeraient. Lorsque nous sommes revenues et qu'on nous a dit qu'on abandonnerait peut-être les formations à cause du manque d'argent, nous avons été terriblement déçues. Mais il semble que nous soyons à peu près les seules qui en soient conscientes, à cause de notre expérience et de notre participation à la formation et au séminaire international.»

1. Voir la vidéo «La Sauce à calculer», coproduite par le RGPAQ et l'UQAM en 1992-93.

2. Voir à cet effet le document de Franklin Midy sur l'évaluation dans la collection «Un Visa pour l'alpha pop», édité par le RGPAQ.

Calcul de base: expérience d'apprentissage

Linda Maziade, Atout-Lire de Québec



Atout-Lire vient d'achever un guide d'apprentissage en calcul pour niveau débutant¹. Nous présentons ici, brièvement il va sans dire, les grandes lignes de l'approche proposée dans le document de travail.

Le guide est construit sur les bases de notre pratique. Les personnes qui animent des ateliers de calcul à ce niveau peuvent y trouver des exercices et des idées. Il ne s'agit cependant pas d'un modèle «prêt-à-porter», mais plutôt d'une façon d'aborder les mathématiques, laquelle doit s'ajuster à la réalité spécifique de chaque groupe. En ce sens, notre but est de fournir des instruments de travail qui pourront alimenter la pratique de formation en calcul, mais aussi de procurer un cadre global d'animation où chacun et chacune disposent du matériel suggéré en y ajoutant de nouveaux éléments liés à leur expérience.

Les thèmes abordés

Les notions abordées sont divisées selon quatre modules, dont chacun développe un thème particulier. On y retrouve ainsi:

- 1) le temps
- 2) la numération
- 3) l'argent et le budget
- 4) le groupe d'achat (poids et mesures)

C'est à partir des besoins et intérêts identifiés par les participants et participantes que ces

thèmes ont été choisis. En outre, leur caractère familier rend possible un apprentissage fonctionnel et signifiant, basé sur l'expérience des gens. Les notions mathématiques de base sont reprises à l'intérieur de chaque module. Nous tentons de développer une approche globale, de décroisser l'apprentissage, en vue de faire prendre conscience que les mathématiques sont un outil qui sert à régler de différentes

façons des situations diverses.

Il arrive souvent qu'un problème en amène un autre ou fasse surgir un questionnement qui permet d'intégrer de nouvelles connaissances. Ainsi, chaque situation peut être développée par des questions propices qui servent à ouvrir le champ des apprentissages. Fréquemment, telle notion est liée à telle autre, s'y enchaîne ou la complète. C'est en ce sens que chaque mo-

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ «apprendre à apprendre».

dule reprend les mêmes notions qui sont ainsi revues, répétées et retravaillées de multiples manières, ce qui peut favoriser le transfert des notions. Ceci n'élimine cependant pas l'importance d'une progression cohérente, laquelle ne signifie pas «linéaire». La plupart du temps, les notions ne sont pas abordées isolément, par cases individuelles sans liens entre elles. Plutôt qu'une progression linéaire, qui risque de réduire, ou détruire, le sens global par absence de relations, il est possible de suivre un parcours où les apprentissages s'inscrivent dans une structure organisée, où les notions s'emboîtent les unes dans les autres et se complètent.

Quelques décisions sur l'approche choisie

Il nous importe surtout de *partir de l'expérience* de manière à réduire le caractère abstrait des notions mathématiques. C'est ainsi que l'on tente de récupérer des situations familières ou de partir de problèmes rattachés au connu. On peut utiliser des outils simples, peu coûteux, du matériel qui nous entoure, des objets présents dans notre environnement immédiat (jetons, cartes, argent de papier, verres illustrant l'unité, les dizaines et centaines ou encore un dictionnaire pour travailler la numération).

L'expérience des gens est vaste. Il nous faut privilégier l'essentiel de ce qui peut être utile dans la vie courante. En ce sens, nous tenons compte des besoins prioritaires auxquels doivent d'abord répondre les objectifs d'apprentissage.

En fait, les problèmes sans portée pratique sont exclus de la démarche d'apprentissage. Nous tentons d'utiliser l'expérience des adultes comme point de départ, pour ensuite introduire et explorer les notions qui peuvent s'intégrer à cette expérience, tout en prenant le temps de reconnaître et de développer le ou les processus de résolution de problèmes déjà mis en pratique par les personnes. Nous cherchons à les amener à développer les habiletés de base qui leur permettront de régler adéquatement des problèmes courants.

D'autre part, l'un des principes qui guident notre approche est de «*faire comprendre avant de faire apprendre*» (Beaudry:1950). Ceci implique que les personnes participent activement au travail de compréhension en vue de développer la logique, d'exercer leur jugement et d'identifier, d'approfondir ou de construire graduellement leurs connaissances. On parle d'apprendre par le jeu du questionnement, du raisonnement, de la découverte, jeu qui permet davantage l'acquisition de connaissances durables et transférables. Par exemple, on laissera les gens composer eux-mêmes des problèmes à partir d'illustrations d'objets regroupés.

Nous ne voulons pas cultiver le réflexe d'une répétition mécanique de chiffres ou d'opérations, mais plutôt développer la compréhension des mécanismes et principes mathématiques. Le cheminement vise à susciter la réflexion pour que les personnes collaborent intellectuellement à leur apprentissage. Le processus devrait mener à

«apprendre à apprendre».

Enfin, *le concret et la manipulation* jouent un rôle essentiel dans la démarche. On utilise du matériel dont la manipulation est facile et qui fait référence au connu. Le travail sur les opérations mathématiques n'est pas détaché du contexte de leur utilisation. On tente d'introduire une notion par le biais d'une situation qui demande qu'on y ait recours: en comparant le prix de deux produits identiques, quel est le moins cher, comment fait-on pour trouver la différence de prix entre les deux? Ou pour comprendre ce qu'est un kilo par rapport à une livre, on pèse des produits dont les poids diffèrent. On choisit ainsi des situations-problèmes simples à partir desquelles on essaie de dégager certaines règles mathématiques. De plus, l'illustration, la manipulation deviennent d'autant plus importantes si l'on considère la difficulté de lecture des personnes.

Somme toute, il faut chercher à faire en sorte que les personnes créent peu à peu leur expérience mathématique en rendant possible une démarche où l'on fait des essais, où l'on utilise ses erreurs pour apprendre, où l'on constate qu'il peut y avoir plusieurs solutions pour un même problème et plusieurs problèmes pour une même solution.



1. Francine Loignon en collaboration avec Linda Maziade. Calcul de base. Expérience d'apprentissage (niveau débutant), Québec, Atout-Lire, 1993.

L'universalité du calcul: un leurre



Sylvie-Anne Goffinet

(L'article est paru dans *Le journal de l'alpha*,
à Bruxelles à l'automne 1992).

Dans son étude *Calculs écrits et données culturelles*¹, Marie-Alix Girodet nous fournit des éléments d'information et de réflexion sur les pratiques de calcul dans différents systèmes culturels d'Afrique et d'Amérique. Partant de la constatation qu'être analphabète ne veut pas dire ne pas savoir calculer, ses analyses nous sont utiles pour aborder le calcul en alpha. Certaines personnes, ne maîtrisant pas du tout nos méthodes de calcul qui font largement appel au calcul écrit et notre système métrique, peuvent éprouver d'énormes difficultés pour se les approprier, du fait même du savoir qu'ils ont acquis auparavant ou d'incompatibilités entre certaines valeurs ou habitudes culturelles qui sont les leurs et celles que nous introduisons, bien souvent sans nous en rendre compte, dans les situations ou les méthodes que nous proposons.

Systèmes de numération

Dans certaines cultures traditionnelles, on utilise un système de numération différent du nôtre, système qui est bien souvent uniquement oral.

Ainsi si nous sommes habitués à travailler en base 10, les paysans bambaras du Mali comptent en base 80.

En base 10, 4725 se dit quatre mille sept cent vingt-cinq ($4 \times 1000 + 7 \times 100 + 20 + 5$). Dans le système traditionnel bambara, 4725 se dira wa duuru ni kènè konoton ni duuru ($800 \times 5 + (80 \times 9) + 5$).

En outre, dans ce système, les bases 10 et 20 sont utilisées com-

me bases auxiliaires. 30, par exemple, se dit mugan ni tan ($20 + 10$).

Ce système connaît également des irrégularités.

Ainsi 35 peut se dire soit mugan ni tan ni duuru ($20 + 10 + 5$) soit dèbè duuru kajè ($40 - 5$) où kajè signifie manquer.

Comme beaucoup de systèmes de numération traditionnels, ce système n'a pas de nom pour le zéro.

Ne soyons pas non plus surpris qu'une personne donne 50fr au marché pour un article dont le prix est de «10». Cette personne n'a pas oublié de réclamer sa monnaie. Vous vous trouvez en fait sur un marché africain où le système de monnaie traditionnelle fonctionne en base 5. 50fr correspond donc à 10×5 fr.

Pour des personnes dont le système de numération fonctionne sur de tels modèles, le passage en base 10 est loin d'être évident. Aborder, dans un cours, le calcul et la numération en base 10, en croyant de bonne foi que cette dernière est aussi évidente pour l'autre que pour nous, risque — dans les cas de personnes ayant leurs références dans une autre base ou ne connaissant pas le zéro, par exemples — de conduire à des difficultés ou des blocages parfois insurmontables.

Substituts au calcul écrit

Existe-t-il des adultes qui ne calculent pas? Non sans doute pour peu que l'on soit un minimum attentif à d'autres modes de calcul que ceux qui nous paraissent les plus performants, à savoir le plus souvent le calcul écrit tel qu'il est enseigné à l'école.

Ainsi une personne qui ne sait pas écrire les nombres peut avoir recours au marquage de traits, à l'utilisation d'un boulier, etc.

Beaucoup de personnes analphabètes utilisent, avec plus ou moins de succès, le calcul

mental. Même si le résultat d'un calcul est erroné, le raisonnement peut être correct. Ne disposant pas de l'appui de l'écrit pour noter les données et les calculs intermédiaires, un oubli ou une erreur mineure peut être la cause de ce qui apparaît comme une incapacité de calculer.

À titre d'exemple, voici le déroulement du calcul mental fait à haute voix dans sa langue par un immigrant turc à qui l'on demandait le prix de trois paquets de cigarettes valant 2fr65 chacun:

- 3×2 fr65
- 3×3 donne 9fr
- 3×30 cent donne 90cent
- 8fr10
- 3×5 cent donne 15cent
- 8fr25

Il se reprend et dit: «Ce n'est pas cela». Puis: «À peu près 8fr.»

Pour résoudre ce problème de mémorisation des résultats partiels au cours d'un calcul mental, certaines personnes se partagent le calcul à plusieurs ou une personne en utilise plusieurs autres comme aide-mémoire.

À Haïti, un «leader», pour trouver la réponse d'un calcul compliqué, se met au milieu de plusieurs personnes et commence ses calculs. À chaque calcul intermédiaire, il dit: «Tu me retiens: tant de..., cela vaut tant...». Puis, il redemande au cours de son calcul: «Combien est-ce que je t'ai dit?» Il arrive ainsi très rapidement au résultat désiré.

Dans d'autres situations, on a recours à des «calculateurs privilégiés». Ainsi, il est fréquent dans les marchés d'Afrique ou d'Amérique que le marchand

ait recours à une personne qui, bien que souvent analphabète, manie le calcul mental avec brio. M.-A. Girodet cite le cas d'un marchand de grains en gros, réputé très fort et fier de sa science, dont c'est la femme, discrètement, qui effectue les calculs lors d'un interview. Le marchand reconnaît d'ailleurs qu'il établit ses prix chaque soir à la maison (donc avec sa femme?) pour la vente du lendemain.

De même, il arrive que pour éviter d'avoir à faire un calcul trop compliqué, on contourne la difficulté en résolvant la situation d'une autre manière. C'est le cas, par exemple, lorsqu'au marché une des deux parties s'embroute dans le calcul du montant total de plusieurs achats, l'acheteur paie alors le prix de chaque article séparément.

Situations de calcul non pertinentes

Beaucoup de situations de calcul ne se prêtent traditionnellement ou culturellement pas à l'exécution de calculs. En Gambie, par exemple, un chef de village ne connaît pas le nombre exact de villageois car il est désobligeant de réduire des gens à des éléments de comptage. Chez les indiens Quechuas d'Equateur, la vente se fait de manière non cumulative car il est inacceptable de payer un objet avec un billet ne correspondant pas à la classe de l'objet (on ne peut payer avec un billet de cent un objet de la classe des unités). Un tel système fait que la somme est très peu utilisée dans la vie courante. On achète un objet, on le paie; on achète un

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ

deuxième, on le paie. On n'additionne pas les achats car la somme dépensée ne correspondrait pas à la catégorie des objets que l'on achète.

Dans un autre registre, celui des étalons de mesure, l'emploi du système métrique est dans beaucoup de situations traditionnelles non pertinent. Ainsi, on utilise la calebasse, le panier... pour mesurer les quantités! On achète aussi par lots (6 tomates, 12 piments)². Ce type de mesure entraîne d'ailleurs, lorsqu'on veut passer au système métrique, des confusions entre masse et volume. De même, pour l'anecdote, dans une des régions du Niger, il y eut au temps de la colonisation un colon blanc courtaud et trapu. Le vocable atakulkul est un idéophone utilisé pour désigner quelque chose de très court et trapu. Pendant qu'il était dans la région, des petites bouteilles d'une contenance d'un quart de litre ont fait leur apparition. Ainsi ces bouteilles ont pris le nom de atakulkul. S'il y a quelque part référence à l'unité de mesure litre, cette unité n'est pas intégrée par l'utilisateur. Tout comme c'est le cas, bien que moins croustillant, des travailleurs migrants qui connaissent la demi-livre (utilisée pour le beurre) et le kilo (pour les fruits et légumes) sans savoir que dans le kilo il y a quatre demi-livres.

En ce qui concerne les distances, ce n'est pas toujours le nombre de kilomètres qui est déterminant. En Gambie, par exemple, mesurer une distance de cette manière apparaît comme non pertinent. Ce qui importe le plus, c'est le prix d'une voiture ou d'un

taxi (plus cher sur de mauvaises routes) et la durée du voyage (plus long pendant la saison des pluies).

De l'analyse à la pratique

Si l'on accepte l'hypothèse que les systèmes de numération, les méthodes de calcul ou les étalons de mesure influent sur l'apprentissage, il apparaît indispensable d'essayer de connaître et de comprendre les références implicites des personnes en la matière. Dans ce cadre, les données qui précèdent suscitent quelques pistes de réflexion.

Distance entre deux systèmes de numération

Si les personnes avec lesquelles nous avons le projet de travailler le calcul ont un système de numération différent du nôtre, il n'est pas inutile d'essayer de connaître et de comprendre ce système. Cela nous mettra premièrement dans la situation d'une personne qui est confrontée à un système qui lui est étranger alors qu'il apparaît évident à ceux qui baignent dedans depuis leur naissance. Deuxièmement, cela nous permettra d'évaluer les difficultés de ces personnes lors du passage à notre système de numération en base 10 et au calcul écrit qui l'accompagne. Ce passage sera plus ou moins difficile suivant que le système que l'on veut enseigner sera plus ou moins éloigné du système de numération d'origine.

Dans certaines situations, l'utilisation, du moins à titre transitoire, d'outils de calcul tra-

ditionnels, comme le boulier par exemple, peuvent s'avérer d'une grande utilité.

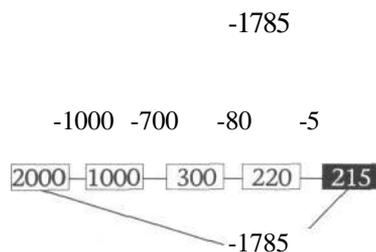
Renforcer le calcul mental

Si certaines personnes utilisent *avec* efficacité le calcul mental au niveau du raisonnement mais éprouvent des difficultés à trouver la réponse correcte, il n'est peut-être pas du tout indiqué de faire fi de leur mode de raisonnement. Pour les aider à trouver le résultat correct, c'est-à-dire à retenir les divers résultats intermédiaires en même temps que les opérations à effectuer entre ces divers résultats intermédiaires, surtout lorsqu'il s'agit de calculs relativement complexes, des techniques de calcul écrit «artisanal», proches du calcul mental, peuvent être introduites.

Exemple, pour soustraire 1785 de 2000, une personne procède de la façon suivante:

- 2000 moins 1000 donne 1000
- 1000 moins 700 donne 300
- 300 moins 80 donne 220
- 220 moins 5 donne 215

La technique d'écriture qui correspond à ce calcul mental pourrait être la suivante:



De cette manière, on supprime le risque que l'adulte à la fois perde son aptitude à calculer mentalement et qu'il n'ait

Le monde alphabétique, numéro 6, automne-hiver 1993 : La place des mathématiques en alphabétisation populaire - RGPAQ pas suffisamment d'entraînement ou de familiarité pour utiliser avec succès le calcul écrit qui est le nôtre.

Ruptures culturelles

Lorsque certains blocages proviennent de références ou d'habitudes culturellement inscrites, il apparaît préférable d'éviter de se heurter à ces comportements ou ces valeurs. Ainsi dans l'exemple des indiens Quechuas cité plus haut, l'animateur évitera d'aborder l'addition en travaillant à partir de données provenant du prix de marchandises. Auquel cas, il risquerait de prendre pour une incapacité à calculer, ce qui n'est en réalité qu'une incompatibilité avec la façon dont les indiens achètent ou vendent.

Plus proche de nous peut-être, l'utilisation des calculs de poids ou de distance dans des situations concrètes dépourvues de sens ou d'intérêt pour certaines personnes. Quel sens peut avoir pour des immigrés qui retournent au pays d'additionner les kilomètres — à l'aide d'une carte routière — qui séparent le lieu de départ du lieu d'arrivée s'ils ont déjà fait plusieurs fois le voyage et que ce qui compte pour eux c'est le nombre de jours qu'ils mettent pour arriver à destination.

De même, si dans l'organisation de la vie quotidienne, les personnes ont recours à des «calculateurs privilégiés», que ce soit le compteur public dans un village ou le fils ou la fille qui se débrouille particulièrement bien en calcul à l'école, il peut s'avérer vain d'essayer d'apprendre à cal-

culer à ces personnes. Situation similaire que celle des personnes qui se contentent d'approximations parce que la situation n'exige pas une plus grande précision. Cette femme marocaine qui évalue au coup d'œil la longueur du tissu à acheter pour se faire une nouvelle djellaba, a-t-elle vraiment besoin d'un calcul précis à partir de ses mensurations pour évaluer la longueur du tissu? Comme souvent, dans ce genre de situation, on se rendra compte que c'est le besoin ou la motivation qui est moteur de l'apprentissage!

Nouveaux besoins, nouveaux intérêts

Autre chose évidemment quand un changement dans la vie quotidienne intervient ou quand une situation nouvelle apparaît qui nécessite l'usage de méthodes de calcul ou de mesures nouvelles.

Comme le passage d'un système d'achat traditionnel des arachides en Gambie—utilisant le boisseau comme unité de mesure — à un système nouveau utilisant des balances pour calculer le poids. Dans la situation antérieure, le prix était donné par le nombre d'arachides mises de côté (une arachide par boisseau), tandis que dans la nouvelle situation, le prix est fixé en multipliant le poids par le prix. Dans ce type de situation, l'apprentissage des unités de poids ainsi que de la multiplication peut s'avérer d'un intérêt réel pour les paysans qui se retrouvent dépossédés de la maîtrise de la situation par cette technique qui leur est étrangère.

Comme aussi, situation non exceptionnelle, quand, pour calculer, une personne avait recours à une autre personne qui pour une raison ou une autre n'est plus disponible ou quand, suite à un changement de références culturelles, le recours à cette tierce personne est vécue comme honteuse alors qu'auparavant elle paraissait naturelle, la personne est demandeuse d'acquérir les outils lui permettant de calculer elle-même les situations de calcul qu'elle rencontre.

Ou encore, lorsque des participants décident de mettre en commun des recettes de cuisine et qu'elles souhaitent uniformiser les modes de mesure des ingrédients, il peut leur paraître utile d'utiliser les unités de poids, plutôt que la tasse de l'une ou la cuiller de l'autre.

Nous voilà bien loin du calcul? Des programmes qui nous proposent une progression du plus «simple» au plus «complexe», peut-être. Mais pas du calcul comme pratique culturelle, comme outil porteur de sens.



1. Calcul et données culturelles, Marie-Alix Girodet, Université René Descartes, Paris V, février 1981.

2. Tout comme nous achetons une boîte d'oeufs. Comment réagirait l'épicier à qui nous demanderions un demi-kilo d'oeufs? Et vous-même, êtes-vous capable de dire à priori combien d'oeufs de calibre A2 il faudrait pour avoir un demi-kilo? L'aberration qui apparaît dans cet exemple n'est-il pas du même ordre que celle que ressentent certaines personnes dans des situations que nous leur proposons à titre d'exercice?



«Conditions de travail»

Sylvie Tardif de COMSEP¹, Trois-Rivières

Tout a commencé... lorsque je n'avais encore que quelques jours. À l'hôpital, mon père, qui me tenait dans ses bras, croisa une religieuse. En me regardant, celle-ci s'exclama: «On en fera sûrement une soeur missionnaire!» Mon père n'en croyait pas ses oreilles: enfin une missionnaire dans la famille. Ainsi, depuis que je travaille dans le communautaire, il demeure convaincu que je suis l'élue, celle qui a La vocation! Selon lui, ça ne peut être autre chose. Comment une personne peut-elle travailler des heures et des heures sans être rémunérée? Comment une personne peut-elle s'entasser dans un bureau de 10 pieds par 12



avec cinq autres de ses collègues sans se plaindre? Et puis, comment peut-elle accepter un salaire qui se situe juste au-dessus du seuil de la pauvreté? Selon lui, seule une personne qui a reçu l'Appel du ciel répond à cette description! Qui d'autre peut cumuler autant de tâches pour un même poste? Spécialiste en comptabilité, spécialiste en publicité et communications (ça ne

nuit pas pour les médias), spécialiste en lobbying (ça ne nuit pas non plus pour les subventions), experte en relations humaines (ça aide pour régler certains conflits), représentante auprès des députés, ministres et, finalement... intervenante en alphabétisation.

Parce que voyez-vous, travailler dans le mouvement communautaire ça n'exige peut-être pas la Foi, mais il faut certainement croire énormément! Le plus difficile, je crois, c'est le manque de sécurité d'emploi, l'impossibilité aussi d'assurer nos «vieux jours». Ce n'est pas la Régie des rentes du Québec qui réussira à nous faire vivre quand

nous aurons 55-60 ans. Et puis les éternelles questions qui reviennent: si je suis malade, qui animera les ateliers d'alphabétisation? COMSEP n'ayant pas suffisamment d'argent pour engager quelqu'une d'autre pendant mon absence, pourra-t-il encore cette année m'offrir un contrat? Et puis combien de temps ce contrat durera-t-il: 20, 30, 40 ou 52 semaines? Seul le gouvernement peut répondre à cette question. Vingt semaines, c'est un peu mince quand tu désires emprunter à une institution bancaire pour une voiture ou une maison.

Il faut aussi des nerfs d'acier puisque le manque de liquidités est toujours présent. Semaine après semaine, on ne sait jamais si on aura l'argent nécessaire pour payer les salaires, les retenues fiscales, le matériel pédagogique, les fournisseurs, etc. Nos subventions arrivent trop souvent en retard.

Le financement d'un congé de maternité constitue un autre problème majeur pour une femme qui travaille dans un organisme d'alphabétisation, puisque la masse salariale annuelle du groupe est insuffisante pour assumer le contrat de la travailleuse et celui de sa remplaçante. L'an dernier à COMSEP, sur neuf permanentes, quatre nous ont fait l'immense joie de nous donner de futurs militants et militantes. Par contre, pour les remplacer pendant cette période, nous avons dû faire appel à des bénévoles et à des stagiaires. Malgré toute leur disponibilité et toute leur bonne volonté, ces personnes ont dû être encadrées, ce qui a eu pour effet de surcharger le reste de l'équipe pendant cette

période. La militance a tout de même ses limites, ne serait-ce qu'en termes d'investissement de temps. Comprendons-nous bien, la maternité n'est pas en soi un problème. C'est un immense bonheur; c'est plutôt l'absence de politiques familiales et le sous-financement des organismes qui constituent des problèmes. De plus, la peur du «burn out» ou de toute autre maladie de longue durée demeure toujours présente. C'est une épée de Damoclès qui pend au-dessus de nos têtes. L'organisme n'a pas non plus les moyens de nous payer une assurance-salaire qui nous aiderait pendant cette période de maladie.

Mais malgré tout ça, pourquoi continuons-nous à travailler dans ce milieu?

Nous avons toutes eu à un moment ou un autre la possibilité de changer de travail et souvent pour un salaire plus élevé; alors, pourquoi choisir le «communautaire»?

La réponse est simple: la plupart d'entre nous adorons ce travail, parce que plus qu'un emploi, c'est un choix de vie. Les valeurs véhiculées par le mouvement populaire sont des principes auxquels les intervenantes et intervenants adhèrent dans leur propre vie. La solidarité et l'entraide sont très présentes dans nos instances. L'impression de participer avec des gens à faible revenu à une démarche collective afin d'améliorer la société, nous amène à poursuivre des activités plus souvent qu'autrement bénévoles. La flexibilité quant aux choix de nos interventions, et la possibilité de créer des alternatives au réseau dit officiel, nous amènent

à nous dépasser au niveau pédagogique.

Ce n'est pas non plus un hasard si le milieu de l'alphabétisation populaire est formé presque exclusivement de femmes. Au travail comme ailleurs, l'attrait primordial pour les femmes a toujours été la possibilité de relations humaines intéressantes et cela, malheureusement, au détriment de l'aspect économique. Depuis des générations et des générations, l'éducation, la relation d'aide et le don de soi ont souvent été le lot des femmes. Aussi progressistes que nous désirions l'être, nous ne pouvons renier aussi facilement nos origines. Il s'agit là sûrement d'une raison supplémentaire pour expliquer notre présence en si grand nombre. Le mouvement nous rejoint jusque dans nos «tripes».

Dans le fond, le sous-financement représente le seul problème majeur en alphabétisation populaire. Quant au reste, on y retrouve beaucoup plus d'aspects positifs que négatifs. En fait, c'est quand on sort à l'extérieur du mouvement populaire qu'on a l'impression de nager à contre-courant, de sortir d'une bulle...

La prochaine fois qu'on me demandera un texte sur les conditions de travail, je pourrai donner la version de ma mère en ce qui concerne mon engagement social. Elle demeure convaincue que j'ai hérité ça de mon père, qui s'est dépensé corps et âme dans le syndicalisme. Tout a commencé...!

1. Centre d'organisation mauricien de services en éducation populaire.



Réussir une journée portes ouvertes

Danielle Marchessault, Ludolettre de St-Léonard d'Aston

Le 15 septembre 1993... ouf! Enfin rendues au lendemain de notre journée portes ouvertes à Ludolettre. Nous nageons en pleine euphorie, quoique la fatigue se fasse cruellement ressentir aujourd'hui.

Les résultats dépassent de beaucoup nos espérances. Avant de vous en faire part, j'aimerais remonter dans le temps et décrire les étapes préparatoires de cette journée. Nous en sommes à notre quatrième expérience de journée portes ouvertes.

Qu'est-ce qu'on vise?

Les objectifs de la journée étaient de:

1. favoriser l'implication des participantes et participants;
2. accroître le nombre de membres;
3. développer le sentiment d'appartenance à notre organisme;
4. sensibiliser la population en général;
5. créer une plus grande solidarité entre les organismes, les participantes et participants, les membres du personnel, du conseil d'administration, les autres bénévoles, nos collaborateurs, etc.;

6. accroître notre visibilité;
7. trouver d'autres personnes-ressources pour nos activités.

Planification des activités de la journée

À l'aide de notre conseil d'administration (composé en majeure partie de personnes participant aux activités du centre) et aussi des personnes employées, nous commençons à établir un canevas de travail : ce canevas est très important puisqu'il servira d'amorce pour discuter du déroulement de cette journée avec les autres apprenantes et apprenants qui ne font pas partie du conseil d'administration.

La majorité des gens vivant isolés et ayant très peu de rapports avec l'extérieur, la première expérience de portes ouvertes leur fait très peur. Cependant, si chacun sait concrètement ce qu'il aura à faire, ces résistances vont fondre peu à peu. Donc, nous procédons par des mises en situation, autrement dit, par des répétitions de ce que les participantes et participants vivront cette journée-là.

Ces répétitions entraînent des modifications de tâches puis-

que certaines personnes découvrent qu'elles sont plus à l'aise dans d'autres rôles. D'autres vont suggérer des façons nouvelles de s'y prendre... la créativité et la confiance s'installent. Il est très important que toutes les personnes qui auront un rôle à jouer lors de la journée portes ouvertes connaissent très bien les activités du centre puisqu'à tout moment, les visiteurs leur poseront des questions.

Les ressources humaines

Il nous faut nommer des personnes responsables pour l'accueil et la signature du livre, pour le kiosque d'information générale (où sont disposés les divers documents de l'organisme), pour l'adhésion des membres (cartes), pour les inscriptions aux ateliers d'alpha et les inscriptions aux diverses conférences, et pour la collation (afin de s'assurer que tout le monde a été servi), etc.

Si la journée portes ouvertes a lieu tant le jour que le soir, ce qui est préférable, il faudra prévoir un plus grand nombre de personnes en fonction de la disponibilité de chacune et chacun.



Les ressources matérielles

Les participantes et participants s'occupent de diverses façons de la confection des ressources matérielles nécessaires. Par exemple, ils et elles assument la conception de pages de présentation pour le livre des visiteurs, les dépliants, les cartes de membres, les cartons pour annoncer les activités, les biscuits, les gâteaux et les photocopies des recettes, etc.

La publicité et les invitations

Nous tentons de rejoindre la population par l'envoi de communiqués dans tous les médias - les journaux locaux, le feuillet paroissial, le journal de quartier, la télévision communautaire, la radio - ainsi que par une apparition à la télévision lorsque c'est possible. De plus, nous effectuons un envoi postal de dépliants annonçant la journée portes ouvertes et les activités du Centre sur tout le territoire que nous couvrons, et nous faisons annoncer l'activité en chaire par le curé.

Nous envoyons une invitation personnalisée aux organismes et aux personnes pouvant nous venir en aide, aux journalistes, aux organismes communautaires, aux bailleurs de fonds, aux responsables d'organismes locaux divers, etc.

Le téléphone demeure le moyen le plus efficace pour relancer les gens et s'assurer de la présence des personnes invitées. Si ces personnes ont confirmé leur présence (99% d'entre elles se présenteront), nous pourrions ainsi avoir une idée plus précise des préparatifs nécessaires pour la journée. Dans la plupart des cas, il est préférable de faire les appels téléphoniques pas plus tôt qu'une semaine à l'avance, car les gens n'utilisent pas tous l'agenda.

Les résultats

Les objectifs que nous nous étions fixés ont été atteints de façon générale, et plus particulièrement au niveau des apprentissages que les participantes et participants ont pu réaliser; quelle fierté brillait dans leurs yeux! Pour nous, cette journée portes ouvertes nous a permis de déterminer l'ampleur de nos activités pour l'année, car elle sert de point de départ. Le succès fut tel que la majorité de nos conférences devront être répétées une deuxième fois, les inscriptions étant trop nombreuses.

Cent quarante-six personnes se sont présentées à Ludolettre lors de cette journée portes ouvertes. La vente de cartes de membres constitue un atout important dans notre développement, car elle crée un sentiment

d'appartenance très concret dans notre milieu. Nous avons vendu plus de 100 cartes de membres et ce n'est pas fini.

Une journée portes ouvertes a des retombées aussi les jours suivants! Afin de préciser ces retombées en ce qui concerne les apprentissages qu'ont pu réaliser les participantes et participants, une petite enquête auprès de celles qui ont participé à cette journée nous a permis de recueillir ces quelques témoignages.

Certaines personnes ont dit que cet événement les avait aidées à surmonter leur gêne et leur avait donné une occasion de faire preuve de débrouillardise. D'autres ont pu ainsi vaincre leur peur de se tromper, y ont puisé du courage, ou ont pu développer leur sens des responsabilités et leur confiance en elles-mêmes. Elles ont pu exercer la prise de parole en parlant avec des personnes nouvelles et parfois même des personnalités importantes dans le milieu. Dans la majorité des cas, elles ont pu vaincre leur anxiété face aux tâches à accomplir et prendre conscience du support de l'équipe. Enfin, cette activité leur a permis de sortir de l'isolement et de faire connaissance avec les autres.

La Porte Ouverte, c'est la formule gagnante

Texte collectif rédigé en atelier par: Michel Babeu, Marthe Bégin, Dolorès Lapierre, Claude-André Lavallée, Marguerite Leroux St-Amand, Christian Monette, André Quintal et Marcel Séguin, avec la collaboration de Mario Raymond, animateur à La Porte Ouverte, à St-Jean-sur-Richelieu.

Nous sommes allés à l'école pensant pouvoir apprendre à lire, écrire et calculer. On voulait s'instruire pour se donner des ouvertures dans la vie.

À l'école, on a été mis à part. Cela manquait de justice. Le professeur avait ses élèves préférés. Les règlements et la discipline étaient très sévères. On n'avait pas le droit de parler. Nous étions laissés à nous-mêmes et ignorés par le professeur. On a redoublé.

L'école, pour nous, a été une expérience désastreuse. On en a retiré un sentiment de frustration et d'échec total.

On pensait que la commission scolaire serait mieux et que le professeur serait plus attentif à ses élèves. On s'attendait à plus d'explications.

Nous avons été déçus, parce que le professeur manquait d'attention et qu'il n'y avait pas de dialogue. Il n'allait pas à l'essentiel de l'explication. En plus, il y avait plusieurs niveaux dans la classe.

On en a retiré un grand désappointement et le sentiment d'avoir vécu un autre échec.

Finalement, nous sommes allés à La Porte Ouverte pour enfin apprendre à lire et à écrire. On s'attendait que ce soit une école comme les autres et nos craintes étaient d'avoir un autre échec.

Nous avons senti une atmosphère plus détendue et sympathique, car nous étions un petit groupe. C'est plus facile, car nous avons beaucoup plus d'explications. C'est pourquoi nous comprenons plus facilement.

On s'est senti beaucoup mieux accueillis, car il y a une ambiance familiale dans le groupe. Il est plus ouvert et nous avons une facilité à nous exprimer. On a facilement le droit de parole et nous nous sentons respectés dans nos opinions.

Maintenant nous avons trouvé un groupe populaire où nous avons pu apprendre à lire et à écrire.

Pour moins de préjugés sur l'alphabétisation

par Alain Lessard,
participant d'Atout-Lire, Québec

Introduction

J'ai choisi de faire cette recherche sur l'alphabétisation parce que je veux expliquer pourquoi il y a des gens qui ont de la misère à lire et à écrire. Je veux qu'on comprenne mieux les difficultés des gens pour avoir moins de préjugés.

Pour faire ma recherche, j'ai fait des entrevues avec des personnes inscrites à Atout-lire comme moi. J'ai rencontré deux personnes par niveau. Je leur ai posé plusieurs questions. Vu que c'est difficile d'écrire en écoutant quelqu'un parler, j'ai enregistré les discussions. Après, en écoutant les enregistrements, j'ai transcrit les entrevues. Pas facile mais ça valait la peine. Je vais vous dire en résumé ce que les personnes m'ont dit.

Question 1

Pourquoi les gens ont de la misère à lire et à écrire...

Il y a des gens qui n'ont pas été à l'école longtemps dans leur jeunesse parce qu'ils avaient des problèmes de santé ou parce qu'ils avaient de la misère à apprendre.

«À l'âge de cinq ans, j'avais des problèmes de santé. Ça



m'a pris du temps avant de parler comme il faut. C'est pour ça que je savais pas lire et écrire.» (A.)

«Mes parents m'ont fait arrêter l'école parce que j'avais d'la misère. Ça marchait pas, autrement dit... Si mes parents m'avaient laissée aller, j'aurais continué, mais ils m'ont arrêtée parce que j'étais tout le temps en arrière des autres.» (R.)

Il y a aussi des gens qui ont quitté l'école pour aller travailler pour aider leur famille.

«J'ai quitté l'école à l'âge de douze ans pour aller travailler parce qu'on était une grosse famille, pour aider à mon père. Ça fait que j'ai tout désappris ce que j'avais appris.» (C.)

«Parce que dans c'temps-là, mon père était cultivateur tout ça, pis il avait besoin d'nous autres plus à la maison que d'aller à l'école. Dans c'temps-là, l'école c'était pas vu comme aujourd'hui. Aujourd'hui, on pense beaucoup plus à l'école qu'on va penser aller travailler.» (B.)

Finalement, il y a d'autres raisons.

«Quand j'étais jeune, j'ai jamais été à l'école... J'ai voulu commencer mais il y avait un p'tit gars qui était tout l'temps après moi. J'avais cinq ans à peu près. Il me chicanait. J'arrivais chez nous en pleurant. Ma grand-mère aimait pas ça. C'est le docteur qui s'occupait de l'école des Indiens, il est venu chez nous. Il a dit reste chez vous.» (M.)

«J'ai des problèmes surtout avec l'écriture. Moi, en étant jeune, j'écrivais d'la main gauche pis j'allais chez les soeurs. Pis les soeurs, elles voulaient pas qu'on écrive d'la main gauche. Moi, elles m'ont frappé, pour que j'écrive d'la main droite, et pis, ça m'a débalancé; ça fait que j'ai toujours eu peur d'aller à l'école.» (J.)

Question 2

Pourquoi les gens viennent à Atout-Lire...

Tous les gens que j'ai rencontrés viennent à Atout-Lire pour apprendre à lire et à écrire ou pour s'améliorer.

«Je viens à Atout-Lire pour apprendre beaucoup d'choses et apprendre à lire et à écrire... J'aime ça venir ici parce que quand j'étais jeune, j'ai appris beaucoup pis là, j'veux apprendre.» (R.)

«J'suis venu ici comme par hasard, quelqu'un m'en a parlé, pis moi j'aime ben ça venir ici. J'apprends à lire pis à écrire à mon rythme à moi. Pis les professeures sont ben fines, fait que... j'suis certain qu'elles m'frapperont pas eux autres. Pis des fois on fait pas toujours... de l'écriture. On parle d'autres choses, qu'est-ce qui s'passe dans d'autres pays pis toute, qu'est-ce qui s'passe ici aussi au Québec. C'est pas simplement une école pour apprendre à écrire pis à lire, c'est pour ça qu'j'aime ben ça.» (J.)

Question 3

Pourquoi les gens veulent améliorer leurs capacités de lecture et d'écriture...

Les personnes veulent s'améliorer pour mieux vivre dans la société, pour devenir plus autonomes et ne pas avoir besoin de se fier sur les autres.

«Parce que je veux améliorer mon sort, pour pouvoir me débrouiller tout seul, pour pouvoir, quand j'vas quelque part, lire les enseignes, lire les affiches. À part ça, pour mon travail, j'en ai besoin. C'est sur toute, t'sais. Tu reçois d'la malle, tu vas recevoir une lettre de l'Hydro, n'importe quoi, faut être capable d'les lire sans être obligé d'les faire lire par les autres.» (C.)

«Pour ne pas avoir besoin de faire écrire par les autres, pour que je l'écrive moi-même. Pour lire tout seul, ne pas demander aux autres, parce que c'est gênant des fois.» (G.)

«J'veux passer comme tout l'monde. J'veux lire le journal pis j'veux savoir les nouvelles qui s'passent pis tout ça. Pis quand j'vas quelque part, au restaurant n'importe quoi, ben j'suis capable de lire mon menu.» (P.)

«J'veux améliorer mes capacités pour aller plus loin dans ma vie, pour travailler, pour trouver un travail, pour m'aider par moi-même à me débrouiller.» (R.)

«C'est pour moi-même. C'est un défi que j'me donne à moi, pour vaincre ma peur, pour que ça aille mieux. Moé j'suis tanné d'écrire au son. J'aimerais ça écrire mieux. Il faut que j'cache mon écriture, faut qu'personne me relise parce que personne me comprend, y a rien que moi qui peut m'comprendre pis encore...» (J.)

Question 4

C'est quoi leur but...

Encore une fois, les gens disent qu'ils veulent être capables de se débrouiller tout seuls. Il y a aussi des raisons par rapport au travail.

«Pour moi, c'est surtout au milieu de travail, pour être capable de m'débrouiller parce que j'serais bon pour avoir des belles jobs, comme on dit. Là, à cause que j'ai d'la misère à lire pis écrire, ben j'suis obligé d'rester en arrière un peu.» (B.)

«Mon but c'est d'écrire très bien, sans avoir de fautes ou au moins presque pas d'fautes.» (J.)

Question 5

Jusqu'où ils veulent aller...

Ça dépend de la situation du monde, de leur âge, etc. Il y en a quatre qui seraient intéressés à aller au secondaire. Il y en a d'autres qui veulent améliorer leur français tant qu'ils vont pouvoir.

«Si j'ai pas d'emploi, je vais aller au secondaire.» (A.)

«Le plus loin possible que j'vas être capable. Disons pour là, j'ai déjà d'la misère à être capable de venir à cause de mon travail. Mais j'veux essayer d'aller le plus loin possible, s'il y a rien qui m'en empêche, j'vas aller le plus loin possible. Peut-être pas jusqu'au secondaire, j'sais pas.» (B.)

«J'aimerais ça aller plus loin mais à cause de mon handicap, ben j'penserais pas... Mais j'essaye d'aller plus loin.» (L.)

«La minute que j'vas savoir lire pis écrire pis compter, j'vas m'en aller. Parce que là j'vas savoir me débrouiller dans la vie.» (C.)

Question 6

Est-ce que c'est difficile d'apprendre quand on est plus vieux...

La plupart disent que c'est plus difficile aujourd'hui que quand ils étaient plus jeunes.

«Oui, parce qu'on retient moins bien.» (L.)

«Quand on est plus âgé oui, c'est plus difficile d'apprendre. Ça rentre moins dans la tête que quand on est jeune.» (B.)

«C'est difficile quand on est plus vieux parce qu'on a la réflexion moins vite que quand on est jeune. Pis déjà depuis quelques années que j'viens ici, j'apprenais beaucoup plus vite. Vlà trois ans, j'apprenais beaucoup plus vite que là. On dirait que c'est plus dur un peu... plus t'avances.» (B.)

Mais il y a aussi trois personnes qui trouvent que c'est plus facile et qu'ils ont moins de misère à apprendre.

«J'trouve aujourd'hui que c'est pas difficile parce que j'suis plus concentré.» (A.)

«J'trouve que c'est mieux encore parce que là, on veut

plus, quand on est plus vieux que quand on est jeune. On est plus jeune, on sait pas qu'est-ce qui nous arrive. Tandis que là, moi j'trouve que j'comprends plus pis plus vite, parce que j'suis plus vieux pis j'suis plus raisonnable peut-être; fait que j'apprends plus, moi.» (J.)

Question 7

Est-ce que les gens en parlent ou s'ils se cachent...

Il y a au moins la moitié des gens que j'ai rencontrés qui cachent encore leurs problèmes avec la lecture et l'écriture.

«Des fois, je l'cache encore parce que y a encore des personnes qui rient d'nous autres.» (G.)

«Je le cache encore. Personne le sait, sauf ma famille; eux-autres à c't'heure, ils savent, mais mes amis, mes chums, eux-autres le savent pas. Pas encore. Mais ils vont l'savoir mais que j'save bien lire. C'est comme une gêne. Personne l'a jamais su, même mes enfants l'ont pas su.» (P.)

Il y en a d'autres qui disent qu'ils ont des problèmes d'écriture et de lecture, mais pas à n'importe qui.

«J'en parle un peu, mais pas de là à l'crier à tout le monde, mais j'en parle un peu. Dans ma famille, ils savent. Sur mon ouvrage, pas tellement, mais y en a qui le savent, que j'ai d'la misère pis que j'viens ici à Atout-Lire.» (B.)

Finalement, il y en a qui n'ont pas peur de le dire. Ça ne les dérange pas.

«Je l'cache pas. J'en parle parce que... j'suis ben contente d'avoir connu l'école Atout-Lire parce que si j'aurais pas connu ça, peut-être qu'aujourd'hui j'aurais rien appris. Ça m'a aidée pis ça m'a débrouillée. J'ai pas peur de l'dire... J'leur conte que c'est qui s'passe ici. Même que j'leur dis d'aller là parce que c'est ben l'fun. J'ai pas honte pantoute.» (R.)

«Y en a, le monde, sont gênés, mais moi j'suis pas gênée de le dire. J'vas à l'école point final. S'ils m'demandent pourquoi, j'ai pas été à l'école quand j'étais jeune, là j'ai la chance d'y aller.» (L.)

Question 8

Est-ce qu'il y a encore des préjugés à propos des personnes analphabètes...

Il y a une personne qui trouve qu'il n'y a pas de préjugés vis-à-vis des gens comme nous.

«Pour moi, y'en a pas. Peut-être pour les autres.» (R.)

Mais en général, les personnes pensent qu'il y a encore des préjugés vis-à-vis des gens qui ont de la misère à lire et écrire.

«Il y a moins de préjugés. Aujourd'hui c'est moins pire. Y en a tellement, de monde qui savent pas... Quand j'parle à quelqu'un, il me félicite d'aller à l'école pour apprendre.» (C.)

«Les personnes en général qui jugent ceux qui ont de la misère à lire pis écrire, ils connaissent pas la situation de ces gens-là.» (A.)

«Il y en a peut-être qui nous jugent mais on est du monde comme les autres. Il y a encore des préjugés à cause qu'on sait pas lire pis écrire.» (G.)

«Il y en a beaucoup moins qu'avant, parce que c'est beaucoup plus ouvert aujourd'hui que c'était v'là mettons dix, quinze ans. C'était plus caché. Une personne qui savait pas lire dans c'temps-là, c'était quasiment une honte. Tandis qu'aujourd'hui, une personne analphabète c'est normal parce que c'est beaucoup plus vu. On l'voit mieux qu'on l'voyait

dans c'temps-là.» (B.)

Je trouve que c'est bizarre que dans les années 50, le monde avait honte de dire qu'ils avaient des problèmes, parce que les gens travaillaient pour aider leur famille. Dans ce temps-là, les personnes travaillaient beaucoup dans des fermes et ça prenait des bras. Je pense que ça aurait dû être vu plus normal dans ce temps-là qu'aujourd'hui et que le monde aurait dû avoir moins honte.

Conclusion

Avant de finir, je voudrais remercier les gens d'Atout-Lire pour leur collaboration. J'ai appris beaucoup de choses. J'espère que vous aussi vous

avez appris quelque chose. Avec les entrevues que j'ai fait passer, j'espère qu'il va y avoir moins de préjugés.

J'espère que le monde vont comprendre les difficultés qu'on a eues parce que quand on fait rire de nous autres, ça nous fait mal. Ce n'est pas parce que les gens ne savent pas lire et écrire ou qu'ils ont de la misère avec ça qu'ils ne sont pas intelligents. Par exemple, Albert Einstein, c'était un homme qui était en retard sur les autres à l'école, mais c'était un homme intelligent.



Témoignage de Raymond Quesnel, travailleur de la Consumers Glass à Montréal

Bonjour, je suis un travailleur à la Consumers Glass depuis près de vingt ans. Un programme de formation de base a été annoncé à l'automne 92 et je me suis inscrit.

Je suis retourné à l'école par curiosité d'abord. Je me suis aperçu que j'avais oublié mon français au niveau de la communication orale et de l'écriture. J'avais même oublié mon alphabet. Quand je suis arrivé chez moi, ma femme m'a demandé ce que j'avais. J'avais l'air morose. Je lui ai dit que j'avais oublié les lettres de mon alphabet. Alors elle a ri et ma belle-mère aussi. Ma belle-mère s'est mise à chanter l'alphabet et ma femme aussi. J'ai ri et après je retrouvais des papiers avec les lettres de l'alphabet un peu partout dans la maison. Je suis parvenu à m'en souvenir.

Mon expérience m'a appris qu'il n'y a pas d'âge pour se recycler.





D'AILLEURS

La parole comme manifestation de la vie : les ateliers d'écriture des Mères de la Place de Mai

Leopoldo Brizuela

L'auteur est écrivain, poète et traducteur. Il a publié sept livres dont deux anthologies de textes des Mères de la Place de Mai. Depuis 1987, il coordonne les ateliers d'écriture des Mères de la Place de Mai, dont la renommée s'étend de l'Argentine au Brésil et à l'Espagne en passant par le Canada. Il était l'invité du Centre d'études et de documentation d'Amérique latine (CEDAI) en mars 1993, qui a organisé des rencontres publiques avec l'auteur à travers le Québec.

En Argentine, entre 1976 et 1983, plus de 30 000 personnes ont été portées disparues. Les mères et les épouses de ces personnes disparues ont depuis réclamé leur retour ou des renseignements sur leur sort. Depuis avril 1977, ces mères manifestent, coiffées du symbolique foulard blanc, tous les jeudis sur la Place de Mai. C'est ce qui leur a valu leur nom.

PHOTO : Gerardo Dell'Orto

Lorsque les Mères de la Place de Mai ont décidé de mettre sur pied un atelier d'écriture en 1990, elles luttèrent depuis déjà treize ans pour voir triompher la vérité.

Chacune d'elles, à partir de 1977, a quitté sa cuisine pour aller rejoindre le groupe des Mères qui, sur la place publique manifestaient en face du siège même de la dictature militaire, afin de dénoncer la disparition de leurs enfants, militants de l'opposition, et pour réclamer leur «réapparition à la vie».

C'est à partir de leurs propres paroles, simples et claires, qu'elles ont élaboré leurs premiers mots d'ordre, qu'elles ont rédigé leurs demandes et qu'elles ont écrit des milliers et des milliers de lettres au monde entier. Coude à coude, au péril de leur vie, elles ont aussi commencé à se parler, à se reconnaître et à considérer la prise de parole comme un ferment de leur unité et de leur croissance.

Avec le retour de la démocratie en 1983, et malgré la dénégation des militaires, on a pu savoir que les 30 000 disparus avaient été emprisonnés dans des camps de concentration, torturés et soumis à de terribles humiliations, pour finalement être assassinés. Le nouveau gouvernement a décrété l'amnistie pour tous les assassins. Mais les Mères n'ont pas lutté en vain et aujourd'hui, loin de se taire, leur discours a mûri et s'est élargi : elles ne réclament plus leur fils et leur fille chacune pour soi mais, selon leur propre expression, elles ont «socialisé la maternité» et elles réclament «tous les enfants de tous», au nom de toutes les victimes d'un système répressif,

pour qui le souvenir des enfants disparus et de leur lutte montre clairement la voie à suivre, celle de la dignité absolue.

Comme l'a dit une écrivaine argentine, «devant l'absence de justice réelle, la parole des Mères, cette voix qui nous parle dans chacune de leurs actions, continue d'occuper le seul espace où se pratique la justice; face au passé, face au présent, face au futur».

d'entre elles n'avait imaginé qu'un jour elle écrirait, n'avait jamais espéré se rebeller contre son rôle de femme au foyer, confinée dans l'espace privé.

Depuis que je coordonne cet atelier, j'ai porté une attention particulière à toutes ces caractéristiques, de manière à élaborer une approche de travail qui consiste essentiellement à donner un appui à chaque Mère dans sa pratique et sa réflexion, pour



La naissance de l'atelier

Le fait que les Mères de la Place de Mai aient décidé de former un atelier pour s'approprier l'outil qu'est l'écriture, n'est rien d'autre que l'aboutissement d'un long processus, quelque chose qui a germé dans l'histoire du groupe et qu'il était nécessaire de concrétiser.

Je voudrais préciser ici que leur démarche est aussi révolutionnaire, dans la mesure où il s'agit de femmes dont l'âge varie de 60 à 80 ans, dont l'instruction se résume, pour la plupart, à la fréquentation de l'école primaire. De plus, elles proviennent des classes populaires, et aucune

l'aider à préciser ce qu'elle veut dire et comment elle veut le dire.

Mon objectif principal, en tant que formateur, n'a pas été d'imposer des règles sur «comment écrire», mais plutôt de m'assurer que ce groupe si particulier de femmes, et chacune de ces femmes, trouve son propre mode d'expression qui lui permette d'exprimer cette «différence», sans la trahir ni la réprimer. Mon objectif principal, en tant que compagnon de lutte, comme jeune qui enseignait et qui, à son tour, apprenait d'elles, fut de faire en sorte que le meilleur qu'elles offrent à leurs enfants et aux autres femmes leur serve de tremplin pour réaliser le saut dif-

Dans la classe traditionnelle, celui qui écrit différemment est puni, corrigé. Dans notre atelier, il fallait faire en sorte que la personne qui écrivait de façon différente ne se sente pas en faute, précisément parce que nous étions un groupe distinct et constitué sur la base de nos différences. «Et même les différences entre nous sont ce que nous célébrons le plus, pense aujourd'hui

des approximations successives, des griffonnages. Un travail où - comme le travail militant - on perd presque toutes les batailles, sauf la dernière». Dans ce processus d'apprentissage, que bien sûr je ne pouvais pas prévoir et qui s'est construit de classe en classe, on peut dégager trois moments fondamentaux.

1) Les jeux : durant la première année, nous avons travaillé exclusivement avec des

qu'avait laissés en chacune l'enseignement de la langue à l'école primaire. Mon objectif consistait à faire en sorte que chaque Mère, qui pensait se retrouver dans l'ambiance d'une classe traditionnelle, se retrouve vite plongée dans un climat joyeux de récréation.

2) Les rêves : au début de la deuxième année de travail, les Mères ont exprimé le désir de «commencer à voler». «Nous voulons écrire nos rêves», ont-elles dit.

Les textes de cette période initiale sont inclassables quant au genre, et d'une diversité absolue, mais il reste que la majorité avait une base autobiographique. La nécessité de «voler», que nous avons définie petit à petit, nous a amenés à lâcher la bride à l'imagination, à se dégager progressivement de l'obligation de «livrer un témoignage» pour accéder une expression chaque fois plus libre, tant en ce qui a trait aux thèmes traités qu'à la forme du texte.

Et ce, non pas pour fuir la réalité ou soi-même. Bien au contraire: les Mères avaient compris avec la pratique que souvent, la fiction est plus vraie qu'une autobiographie, en autant qu'elle touche librement nos plus profonds désirs, nos vérités les plus cachées. Dans l'autobiographie, comme le dit une des Mères, «apparaît l'image de nous-mêmes que nous voulons bien montrer aux autres».

C'est pourquoi j'ai cessé de donner des consignes de jeu et j'ai commencé à les guider dans leurs textes et leur mémoire, dans leurs rêves et dans leur imagination, pour finalement générer les images à partir des-



l'une des Mères, parce que nous découvrons des modèles nouveaux, et parce que cela nous permet de réfléchir sur notre propre identité».

De l'atelier à la récréation

Bien sûr, même pour les Mères, qui dans leurs propres activités de militantes avaient acquis une lucidité particulière par rapport au pouvoir de la parole et à son importance politique, il s'agit d'un objectif très élevé et très difficile à atteindre. Pour citer le romancier Guillermo Martínez, «... du travail invisible, des manifestations et contre-manifestations quotidiennes,

jeux. Je proposais une consigne ludique au début du cours, et chaque Mère répondait spontanément en écrivant un texte selon un thème et dans une forme absolument libre.

Lors de l'évaluation, à la fin du cours, on cherchait à analyser les caractéristiques de cette réaction spontanée, que mettaient en relief les différences entre ces femmes. Dans un jeu en atelier, rien n'est bon ou mauvais à condition de tenir compte d'une manière ou d'une autre de la consigne (même pour la transgresser). Toute réponse est valide tant qu'elle nous sert à penser.

Pour les femmes, le jeu servait à réparer les traumatismes

quelles les récits et les poèmes s'élaborent. Riches et complexes comme la réalité elle-même.

3) Vers une oeuvre personnelle : dans un troisième temps, après un an de travail d'écriture sur les rêves, et avec l'appui du coordonnateur et de chacune des compagnes du groupe, les Mères se sont lancées dans l'écriture de leur oeuvre personnelle respectivement. Il ne s'agissait plus seulement d'un rêve personnel; mais d'un projet extrêmement important, la réalisation de quelque chose de très profond.

Ma tâche ne consistait plus à motiver le groupe face à la création - chacune trouvait alors cette motivation en elle-même ou dans le travail des autres - mais à coordonner les séances pendant lesquelles chaque Mère décidait de ses écrits et demandait une opinion ou un conseil aux autres.

Du je au nous : maintenant, pour clore ce grand cycle, nous nous apprêtons à affronter la quatrième année de travail, période qui consiste à écrire, entre autres, l'histoire du groupe.

Ce thème qui, aux yeux de plusieurs collègues, aurait dû être le premier traité, les Mères ont décidé de l'aborder seulement après avoir atteint une certaine maturité en écriture. Par une pratique passionnée et minutieuse, elles ont acquis la capacité de réfléchir à partir de ce qu'elles sont, tâche que personne d'autre, même avec la meilleure volonté du monde, ne pourra jamais accomplir.

Paroles de femmes parfois silencieuses, voix de la lutte et de la rébellion, qui ne veut pas remettre aux autres le soin de dire ses espoirs ou sa douleur.

La vie à travers les paroles

Pour plusieurs raisons, je ne crois pas qu'il serait pertinent de faire ici une analyse critique des textes des Mères. Permettez-moi seulement de souligner certaines circonstances qui, à mes yeux, peuvent concerner quiconque s'intéresse à la problématique de l'écriture et de son engagement dans la vie sociale.

1) Si la lutte des Mères porte essentiellement sur la défense du droit à la vie, elles ont, avec l'atelier d'écriture, revendiqué et exercé le droit pour tous et toutes à l'accès à l'écriture. Non seulement pour exprimer notre réalité intérieure, mais aussi pour la comprendre et pour échanger avec les autres à partir de nos découvertes. Ce dialogue est le meilleur moyen de parvenir à une vie pleine et libre.

Il est probable que la rédaction littéraire, les grandes oeuvres, demeurent le privilège de quelques élus. Mais le langage est le patrimoine de toute la communauté; il est sa mémoire, et l'écriture, en ce sens, est un outil indispensable à la vie collective. Une arme pour lutter contre la pire ignorance : la nôtre.

2) Avec cet outil, les Mères ont réussi dans leur pays un véritable miracle : faire réapparaître à la vie leurs enfants disparus, les ramener à la vie par la parole en vainquant ainsi la mort et l'oubli que voulaient leur imposer les puissants.

Lorsque les générations futures se pencheront sur cette période sombre et sinistre de l'histoire de l'Argentine, peut-être que seulement la voix des Mères pourra à elle seule remplir ce trou laissé dans le tissu social par l'assassi-

nat de leurs enfants. Leur voix, parlée et écrite, lance une sorte de pont au dessus de l'abîme de l'oubli, qui nous relie aux sources mêmes de la vie.

3) Lire les textes des Mères, c'est retrouver, dans ce triste monde où il est dit qu'on ne peut rien changer et qu'il est inutile de lutter, la croyance en une utopie, dont la construction peut donner un sens à toute notre vie. À une époque où la notion d'écriture engagée est tombée dans le discrédit général, les Mères ont montré un engagement total pour une cause et elles écrivent des textes résolument engagés dans cette cause, et qui pour elles ne sont pas de vains discours.

4) «Nos enfants ont accouché de nous». C'est là une des phrases que répètent les Mères continuellement, et sur laquelle elles fondent l'identité de leur groupe. Dans un poème écrit dans le cadre de notre atelier, Cota, une Mère de 81 ans, a dit : «De mon enfant, par dessus tout, j'ai appris à apprendre».

Je crois que cet atelier a été pour elles un accouchement, où elles ont, contre vents et marées, remis au monde leurs enfants. Et à travers cette expérience, les Mères, leurs enfants et nos soeurs, nous montrent à apprendre. À jeter un regard humble et dévoué, passionnément curieux et engagé sur toutes les choses de la vie.



(traduit de l'espagnol par Micheline Séguin et Louise Lavallée)



L'expérience du 5 à 7 du lancement de la revue *Le Monde Alphabétique*.

Ce que ça m'a apporté d'aller à cette soirée, c'est un objectif pour le futur. J'ai vu une cuisine de restaurant où on montre à faire la nourriture à des étudiants comme toi et moi, qui ne savent pas bien lire et écrire. Le matin, c'est le cours de français et l'après-midi, c'est le cours de cuisine comme dans un vrai restaurant, dans une cafétéria, un centre d'accueil. On apprend aussi à faire des buffets.

J'aurais voulu avoir ma chance de faire partie du cours qui commence bientôt. Mais je ne demeure pas dans le bon quartier. Je demeure dans Pointe-aux-Trembles et le cours est à Verdun. Il faudrait que je déménage à Verdun pour pouvoir bénéficier du cours.

Les étudiants nous avaient fait un buffet de roi: des petites bouchées, du punch et c'était délicieux.

J'aimerais qu'ils fassent la même chose dans mon quartier, mais ils ne peuvent pas tout de suite. Nous ne connaissons pas le futur, peut-être un jour l'aurons nous aussi le cours de cuisine comme celui de Verdun.

Linda Roy, participante

Un Mondalire, Pointe-aux-Trembles, 16 septembre 1993

Institut de l'Unesco pour l'éducation

Prix international de recherche en alphabétisation

Co-commandité par l'Institut de l'Unesco pour l'éducation et le ministère des Ressources humaines et du travail du Canada

À la suite du concours lancé en 1991, le gouvernement du Canada a renouvelé son association avec l'Institut de l'Unesco pour l'éducation (IUE) pour lancer en 1993, pour une deuxième fois, un prix international pour la meilleure recherche en alphabétisation des adultes.

La recherche primée vaudra à l'auteur une bourse d'une valeur de 10 000 \$ US, tandis que le manuscrit bénéficiera d'une publication internationale en trois langues (anglais, espagnol et français).

Les manuscrits inédits, qui devront être présentés à l'IUE **avant le 31 Janvier 1994**, seront jugés par un jury international.

Pour toute information supplémentaire concernant ce prix de recherche en alphabétisation, s'adresser à :

Prix international de recherche en alphabétisation

Institut de l'Unesco pour l'éducation

Feldbrunnenstrasse 58

B.P. 13 10 23

20110 Hambourg

Allemagne

Téléphone : 49 (40) 44 80 41-0

Télécopieur : 49 (40) 410 7723

À VOIR,



À LIRE...

LA COURTE PAILLE

par Jacques Archambault et Michel Allard

Une vidéo coproduite par le service de l'audiovisuel de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et les productions Nova sur les différentes étapes du droit de vote au Canada. Cet outil pédagogique peut servir à l'enseignement de l'histoire du Canada, de l'évolution du droit de vote de 1967 à nos jours, de la Charte des droits et libertés, des modes de scrutin et de la démocratie.

La vidéo, tournée au musée McCord, met en scène deux adolescents venus s'informer sur le droit de vote et qui sont projetés dans l'histoire à partir d'images trouvées dans un album du XIX^e siècle.

Disponible au service de l'audiovisuel de l'UQAM
Téléphone : (514) 987-6105

SUDBURY, REGION MINIERE

par le Conseil des écoles séparées catholiques du district de Sudbury

Un logiciel destiné à l'alphabétisation en milieu de travail, dont le contenu porte sur l'histoire, la géographie et tout le domaine minier de la région de Sudbury.

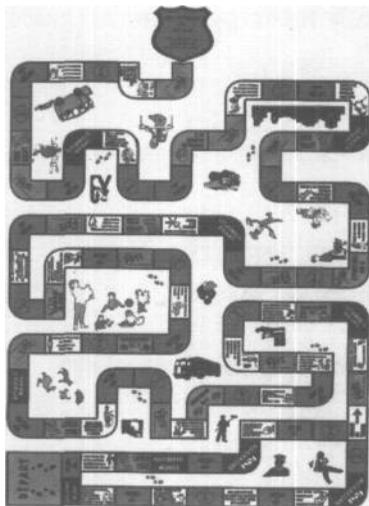
Le menu comporte cinq types d'activités : «Victor», une animation qui fait découvrir les diverses parties d'une mine; «Symbole», un didacticiel d'animation qui enseigne le symbolisme utilisé dans l'identification du danger; «Motcaché», qui consiste en une version informatique du jeu du même nom; «Gramvoca et lecture», qui offrent des exercices de grammaire, de lecture et de vocabulaire. Le logiciel utilise beaucoup d'illustrations graphiques et est conçu comme un jeu

d'animation informatique. Le contenu est facilement transférable à d'autres régions minières.

Disponible au prix de 20\$ au Conseil des écoles séparées catholiques du district de Sudbury
Téléphone : (705) 673-5621

LES SECRETS DU METIER (JEU)

par François Lamonde



Le Service d'intégration au marché du travail de la Montérégie a développé un outil d'animation et de formation pouvant aider les groupes ou les personnes intervenant dans le soutien à la recherche d'emploi.

L'outil se présente sous la forme d'un jeu comprenant une planche cartonnée, de la monnaie de papier, deux dés, quelques pions, une série de cartes correspondant à chacune des six couleurs des cases de la planche et une autre série de cartes «offre d'emploi», de même que des cartons de choix (oui, non, ça dépend). Tous ces éléments permettent le jeu de mises en situation

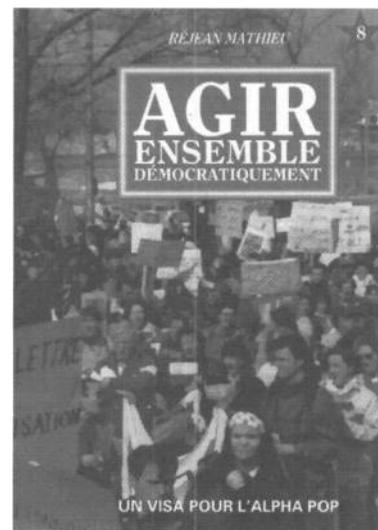
entre trois à dix personnes à la fois. Les secrets du métier est d'abord un outil de formation divertissant pouvant favoriser des apprentissages et augmenter ainsi le niveau d'employabilité des joueurs participants. Le joueur part à la recherche d'un emploi à l'aide du pion et de l'argent reçus au départ, au hasard des coups de dés et des cartes sélectionnées. Les étapes l'amènent à entrer sur le marché du travail, et tout au long du jeu lui feront connaître des moments agréables mais aussi certaines frustrations... comme dans la vie!

Disponible au prix de 58\$ au Service d'intégration au marché du travail de la Montérégie
Téléphone : (514) 679-7311

AGIR ENSEMBLE DÉMOCRATIQUEMENT

par Réjean Mathieu

Publié par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, à l'instar des autres documents de la collection «Un visa



pour l'alpha pop», ce guide de formation a été rédigé à partir des pratiques des groupes d'alphabétisation populaire, en matière d'organisation et de fonctionnement plus particulièrement.

Ce document veut aider les groupes - et cela peu importe leur champ d'intervention - qui désirent faire une pause-bilan pour évaluer où ils en sont, les groupes qui ressentent le besoin de revoir leurs structures et leur fonctionnement pour répondre aux exigences de leur développement, ou les groupes qui rencontrent une difficulté passagère sur un aspect particulier de leur travail.

Le contenu porte, entre autres, sur les valeurs, les structures et le pouvoir, les modèles d'organisation, la gestion démocratique, les conditions de travail, le financement, etc.

Disponible au RGPAQ
Téléphone : (514) 277-9976

PRATIQUES EN ALPHABÉTISATION- CONSCIENTISATION

*parle Centre d'organisation mauricien
de services et d'éducation populaire
(Comsep)*

Les animatrices de Comsep ont produit une série de documents - trois à date - permettant de comprendre l'approche d'alphabétisation-conscientisation qu'elles utilisent dans les ateliers. Chaque document correspond à un volet particulier, illustré par une thématique et des exemples. Ainsi, le premier volet traitant de la démocratie s'articule autour de la thématique du référendum canadien de 1992 sur la constitution. Le volet deux aborde la défense des droits des personnes à partir d'une analyse de l'aide sociale. Tandis que le troisième volet relate des expériences d'animation sur

les conditions de vie des femmes.

Disponible au CDEACF,
téléphone : (514) 844-3674
et à Comsep : (819) 378-6963,
au prix de 12\$ chacun

CALCUL DE BASE, EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE. NIVEAU DÉBUTANT

*par Francine Loignon
et Linda Maziade*

Comment préparer et animer des ateliers de calcul dans un groupe où les participantes et les participants sont incapables de lire les consignes de l'exercice à effectuer? Comment créer et garder l'intérêt de tous lorsque les besoins sont échelonnés entre l'apprentissage des nombres et le calcul de la taxe de vente? Comment résister à la tentation de recourir aux exercices répétitifs d'opérations mécaniques et abstraits? Atout-Lire a expérimenté avec un groupe de personnes débutant en calcul une façon différente d'aborder les mathématiques tout en répondant aux besoins et aux attentes exprimés. Axée sur la manipulation et la verbalisation, la démarche vise à aider les personnes à acquérir les concepts de base en mathématiques. Ainsi, l'apprentissage du système de numération, du sens des quatre opérations, du calcul de l'argent, des notions de mesure sera vu et revu à l'aide des quatre thèmes abordés: le temps, la numération, le budget et l'expérimentation d'un groupe d'achat.

Disponible à Atout-Lire
Téléphone : (418) 524-9353

RECUEIL DE TEXTES SUR L'HISTOIRE DU SAGUENAY- LAC ST-JEAN (ET ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE)

*par les Centres Mot à Mot, Shipshaw
(en collaboration)*

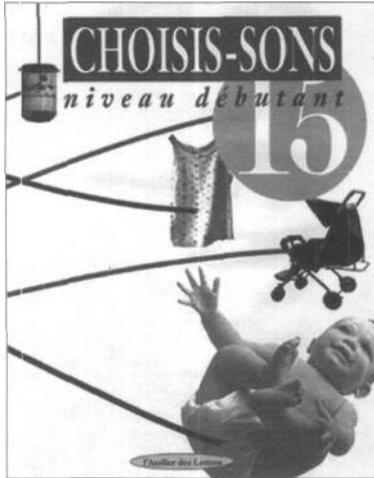


Il s'agit d'un projet conjoint des groupes d'alphabétisation du Saguenay et du Lac St-Jean en collaboration avec la commission scolaire de la région qui a été produit dans le cadre du soutien financier des initiatives fédérales-provinciales conjointes en alphabétisation.

L'ensemble du recueil comprend sept documents sur l'histoire du Saguenay-Lac St-Jean, présentée selon des thématiques accompagnées d'activités d'apprentissage. Les textes sont organisés en deux parties : la première partie traite de thèmes comme la colonisation et l'industrialisation, et la deuxième partie porte sur l'histoire plus récente et aborde des thèmes comme les régions touristiques, les espaces urbain et rural, etc. Le tout est accompagné d'un cahier pédagogique.

Disponible au CDEACF
Téléphone : (514) 844-3674

CHOISIS-SONS
par l'Atelier des lettres
de Montréal



Ce cahier s'adresse aux personnes apprenantes en alphabétisation de niveau débutant. Il s'agit de matériel de soutien à des exercices leur permettant de pratiquer les sons déjà abordés en atelier. En ce sens, ce matériel est complémentaire à la démarche faite en groupe.

L'Atelier des lettres destine ce cahier, entre autres, à trois situations différentes : à la création d'un atelier libre, à l'usage des personnes apprenantes pour leur permettre de pratiquer en cas d'absence prolongée et à l'usage des personnes qui désirent consolider leurs apprentissages. Les exercices basés sur les sons que contient le document peuvent par ailleurs très bien servir dans plusieurs autres situations, ainsi qu'en atelier avec des personnes de niveau débutant.

Disponible au prix de 10\$ pour les groupes populaires à l'Atelier des lettres
Téléphone : (514) 524-0507

JEME SOUVIENS DE VANIER
par Alphabeille-Vanier



Il s'agit d'un ouvrage collectif édité par le groupe d'alphabétisation populaire Alphabeille-Vanier. En empruntant à Georges Perec une technique littéraire qui consiste à capter un moment du passé collectif en complétant un paragraphe commençant par les mots «Je me souviens...», les participants et participantes d'Alphabeille ont recueilli les souvenirs de leurs concitoyens à l'occasion du 75e anniversaire de la ville de Vanier. Les instants ainsi cueillis au vol recréent de manière très vivante l'atmosphère et la culture populaire de cette communauté depuis sa fondation, et ce, dans un langage simple et direct accessible à toute personne, originaire ou non de Vanier, disposée à s'en émouvoir.

Disponible à Alphabeille-Vanier
Téléphone : (418) 527-8267

DIX ANS, ÇA SE FÊTE, AGENDA 93-94
par la Corporation Chiffres et lettres de Shipshaw

Un agenda spécialement conçu pour les personnes apprenantes en alphabétisation qui offre un calendrier allant de septembre 1993 à août 1994. Créé avec l'aide informatique de la Corporation de Shipshaw, l'agenda contient plusieurs informations sur les sigles en usage, sur la signification de symboles courants, sur la correspondance des mesures métriques et plus encore.

Disponible au Centre Mot à Mot de Shipshaw
Téléphone : (418) 695-5385

DE PAS EN MOTS : GRANDIR ENSEMBLE (TROUSSE D'INTERVENTION AUPRÈS DE PARENTS DE JEUNES ENFANTS)
par La Boîte à Lettres



Cette production collective de l'équipe de la Boîte à Lettres (Laurent Demers, Anne-Marie Gervais et Sylvie Roy) s'adresse aux personnes intervenant auprès des parents pour les aider dans leur tâche d'éducateurs et ainsi contribuer à prévenir l'échec scolaire dès le plus jeune âge. «La grande majorité des parents souhaitent un meilleur avenir pour leur enfant, soulignent les auteurs. Il s'agit de donner un coup de pouce à ceux et celles qui ne savent pas comment aider leur enfant à réussir».

La trousse contient sept fiches d'information, un cahier des ateliers, dix exemplaires de la brochure «Conseils aux parents» et des deux cahiers s'adressant directement aux enfants.

Disponible au prix de 50\$ pour les groupes populaires, à La Boîte à Lettres
Téléphone : (514) 646-9273

ALPHA-BUDGET

par l'Association coopérative d'économie familiale (ACEF) de Lanaudière

À partir des principes conventionnels de planification budgétaire, l'ACEF de Lanaudière a créé une nouvelle méthode qui répond aux besoins particuliers des personnes analphabètes. Entre autres adaptations effectuées, des pictogrammes très clairs illustrent les différents postes budgétaires et les termes ont été simplifiés.

Alpha-budget comprend deux documents, l'un présentant la méthode et l'autre un guide d'animation. La méthode individuelle est constituée d'un cahier de budget illustré servant à compiler, durant l'année, les chiffres du budget de la personne intéressée à faire son budget. Quant au guide à l'intention des animateurs et animatrices

des groupes en alphabétisation, il explique, pas à pas, comment transmettre la méthode et donner les informations sur les postes budgétaires aux personnes apprenantes.

Disponibles séparément au prix de 7\$ pour la méthode et de 40\$ pour le guide à l'ACEF de Lanaudière
Téléphone : (514) 756-1333

LA CHANCE DE SE PARLER : LA NAISSANCE DU

RETRAFA (RÉSEAU DES TRAVAILLEUSES FÉMINISTES EN ALPHABÉTISATION)
par Hélène Biais et Sally Gellard

Il s'agit du rapport du Congrès de fondation du Réseau des travailleuses féministes en alphabétisation, tenu à Vancouver en mai 1992.

Voici quelques-uns des objectifs du réseau : devenir le porte-parole national pour l'alphabétisation des femmes, sensibiliser les organismes d'alphabétisation aux problématiques féministes, promouvoir une vision féministe par du matériel non sexiste, etc.

Le Retrafa est un réseau bilingue qui veut coordonner, avec d'autres groupes, le lobbying auprès des gouvernements pour débloquer des fonds et améliorer l'accessibilité des services d'alphabétisation pour les femmes. Toutes les femmes qui travaillent dans le milieu de l'alphabétisation (apprenantes, intervenantes, chercheuses ou bénévoles) peuvent joindre le réseau ou encore obtenir une copie de la publication au :

RETRAFA, a/s du Congrès canadien pour la promotion des études chez la femme
Téléphone : (416) 699-1909

L'ARITHMETIQUE DE TOUS LES JOURS

par Lucie Majeau



Un outil mathématique présenté sous forme de document comportant une série de fiches d'arithmétique. Les thèmes traités dans ces fiches se rapportent au quotidien des personnes apprenantes, comme le temps, la température, l'argent, l'épicerie, les distances, les poids, etc.

Ces fiches sont conçues pour «rafraîchir la mémoire» des apprentissages de base en mathématiques et pour faciliter leur fonctionnement. Chaque notion expliquée est doublée d'exercices visant à favoriser la compréhension. Le document propose à la fin un quiz de cent questions sur ce qu'il est utile de retenir sur le système métrique. Le document est abondamment illustré.

Disponible au prix de 10\$ à Comquat
Téléphone : (514) 453-5226





LISTE DES

MONTREAL MÉTROPOLITAIN

ATELIER DES LETTRES
1710, rue Beaudry
Montréal,
H2L 3E7
(514) 524-0507

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. 514, Succ. R
Station St-Laurent,
Montréal,
H2S 3M3
(514) 271-7563

CINTRE PORTUGAIS DE RÉFÉRENCE
ET DE PROMOTION SOCIALE
4050, rue St-Urbain
Montréal,
H2W 1V3
(514) 842-8045

COLLECTIF DE RECHERCHE
ET D'INTERVENTION
KISKEYA (CRIK)
7115, Chemin
Côte-des-Neiges
Montréal,
H3R 2M2
(514) 735-8867

COMITE D'EDUCATION
DES ADULTES DE ST-HENRI (CEDA)
2515, rue Delisle
Montréal,
H3J 1K8
(514) 596-4422

CENTRE N'A RIVE
7027, rue St-Denis
Montréal,
H2S 2S5
(514) 278-2157

LA JARNIGOINE
7445, rue St-Denis
Montréal,
H2R 2E5
(514) 273-6683

LETTRES EN MAIN
5483, 12^e avenue
Montréal,
H1X 2Z8
(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

MONTEREGIE

BOÎTE À LETTRES
360, rue Cherbourg
Longueuil,
J4J 4Z3
(514) 646-9273

CLÉ DES MOTS
870, Chemin St-Jean #21
Laprairie,
J5R 2L5
(514) 659-7941

LA PORTE OUVERTE
439, boul. Séminaire Nord
St-Jean-sur-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,
J0K 2T0
(514) 831-3333

REGROUPEMENT DES ASSISTÉS
SOCIAUX DE JOLIETTE MÉTRO
181, rue Lajoie Sud
Joliette,
J6E 5L3
(514) 759-7977

GROUPES MEMBRES

DECLIC
731-A, rue Montcalm
C.P. 1439
Berthierville,
J0K 1A0
(514) 836-7122

SAGUENAY LAC ST-JEAN

GROUPE CENTRE LAC D'ALMA
475, rue St-Bernard Ouest
Alma,
G8B 4R1
(418) 668-3357

CENTRES MOT-À-MOT
3760, rue St-Léonard
Shipshaw,
GOV 1V0
(418) 695-5385

QUEBEC

ATOUT-LIRE
266, rue St-Vallier Ouest
Québec,
G1K 1K2
(418)524-9353

ALPHABEILLE VANIER
235, rue Beaucage
Ville Vanier,
G1M 1H2
(418) 527-8267

ESTRIE

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

ABITIBI-TEMISCAMINGUE

ALPHA-TEMIS
1019, Route 382
Laverlochère,
J0Z 2P0
(819) 765-3431

BAS ST-LAURENT

**CENTRE D'ALPHABETISATION
DES BASQUES**
400, rue Jean-Rioux
Trois-Pistoles,
G0L 4K0
(418) 851-4088

MAURICIE / BOIS-FRANCS

ALPHA-NICOLET
690, rue Monseigneur Panet
Nicolet,
J0G 1E0
(819) 293-5745

**CENTRE D'ÉDUCATION
POPULAIRE DE POINTE-DU-LAC**
201, Grande Allée
Pointe-du-Lac
G0X 1Z0
(819) 377-3309

C.O.M.S.E.P.
749, rue St-Maurice
Trois-Rivières,
G9A 3P5
(819) 378-6963

LUDOLETTRE
460, rue Principale
C.P. 488
St-Léonard-d'Aston,
J0C 1M0
(819) 399-3023

COTE-NORD

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

MEMBRES SYMPATHISANTS

CENTRE ALPHA DE LA BAIE
802, boul. Grande Baie Nord
La Baie
G7B 3K7
(418) 544-9890

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

CENTRE D'ALPHA DE PRESCOTT
511, rue Principale Est
Hawkesbury, (Ontario)
K6A 1B3
(613) 632-9664

La Sauce à Calculer

ou les mathématiques en alphabétisation populaire

Assez tôt, dans l'histoire de l'alphabétisation populaire, on a décidé de partir de la vie courante pour élaborer le programme des ateliers. Il semble cependant qu'il soit difficile de se débarrasser des livres pour aborder les mathématiques avec les participantes et les participants et de se dégager de l'approche traditionnelle véhiculée par le modèle scolaire. Cette vidéo propose des pistes pour y parvenir.

La vidéo nous montre deux animatrices, en pleine action, avec les participantes et les participants de leurs ateliers. La nécessité de partir des compétences des adultes et de recourir à des modèles de référence connus, dont celui de l'argent, font partie des principes pédagogiques avancés dans ce document. On y propose aussi d'intégrer les mathématiques au français par la réalisation d'un projet collectif.

BON DE COMMANDE

Coût : • groupes membres : 40\$ • groupes populaires : 60\$ • institutions : 100\$

Frais de poste : • Canada : 2\$ • États-Unis : surface : 4\$ avion : 5\$

La TPS et la TVQ ne s'appliquent pas, nous sommes un petit fournisseur.

Pour l'extérieur du Canada et des États-Unis

Coût : • 125\$

Frais de poste : • surface : 4\$ avion : 8\$

S.V.P. payer par mandat postal international ou traite bancaire tirée sur une banque canadienne en dollars canadiens.

Nombres de copies : à _____ \$

Pour l'extérieur du Canada et des États-Unis, spécifier système vidéo : PAL SECAM NTSC

Frais de poste : _____ \$

Total : _____ \$ (Le paiement doit être adressé au RGPAQ.)

Nom : _____

Organisme : _____

Adresse : _____

Ville : _____ **Province :** _____

Pays : _____ **Code Postale :** _____

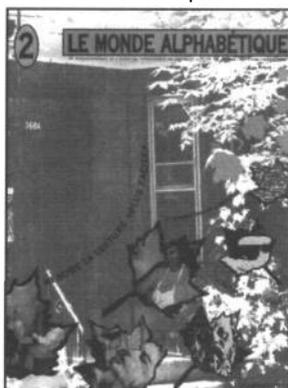
Téléphone : _____

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC

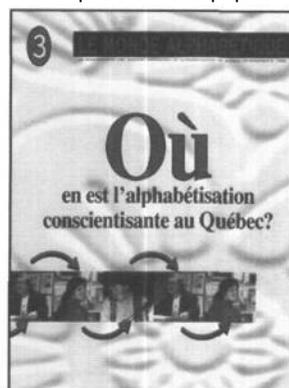
5040, boul. St-Laurent, Montréal (Québec) H2T 1R7 Téléphone (514) 277-9976 Télécopieur (514) 277-2044



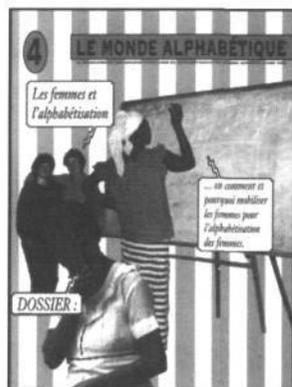
NUMÉRO 1



NUMÉRO 2



NUMÉRO 3



NUMÉRO 4



NUMÉRO 5



NUMÉRO 6

BON DE COMMANDE

Tarif: 10,00\$ le numéro

Veuillez me faire parvenir
exemplaire (s) du Monde alphabétique No _____

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 Télécopieur (514) 277-2044

