

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

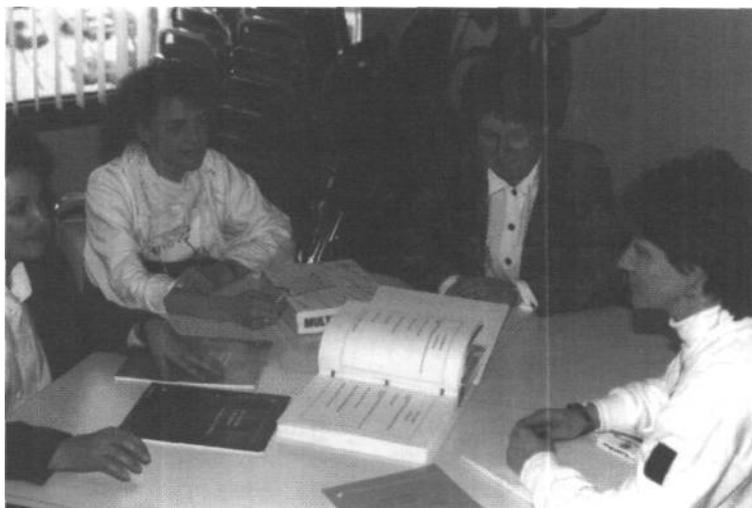


PHOTO : Françoise Bouchard

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