

HÉLÈNE NAZON

LES IMPACTS DE L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE SUR
L'APPROPRIATION DE L'ÉCRIT CHEZ UN GROUPE DE PARTICIPANTS
DE LIS-MOI TOUT LIMOILLOU DU POINT DE VUE DES FORMATRICES
ET DES PARTICIPANTS

Mémoire présenté
à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en didactique du français
pour l'obtention de maître ès arts (M. A.)

DÉPARTEMENT D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2007

RÉSUMÉ

La présente recherche vise à déterminer les impacts de l'alphabétisation populaire sur les dimensions du processus d'appropriation de l'écrit d'un groupe de participants de Lis-moi tout Limoilou, et ce, du point de vue des formatrices et des participants. Cette recherche a été effectuée auprès de deux formatrices et de six participants. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens individuels et nous avons également observé quatre ateliers de français et de développement de la personne.

L'analyse des pratiques et de la philosophie d'intervention en alphabétisation populaire propre à Lis-moi tout Limoilou nous a permis de réaliser qu'ils sont en accord avec les principes mis de l'avant dans la pédagogie de la conscientisation de Paulo Freire. De plus, les données révèlent que l'histoire personnelle des participants (milieu familial et expérience scolaire) a, entre autres, provoqué le ralentissement, voire le blocage de l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ) et que l'alphabétisation populaire participe, à des degrés variables, à la redynamisation de l'ALÉ des participants.

AVANT-PROPOS

La rédaction d'un mémoire de maîtrise est un projet qui nécessite le soutien de plusieurs personnes.

Mes remerciements s'adressent d'abord à ma directrice de recherche, M^{me} Margot Kaszap, qui a cru en mon projet dès le début. Ses judicieux conseils et sa disponibilité m'ont permis de cheminer dans ma recherche. Ses commentaires constructifs m'ont permis de mieux cerner mon cadre théorique et de pousser plus loin ma réflexion. Son expertise et son perfectionnisme m'ont poussée à me dépasser.

Je désire également remercier mes parents qui m'ont apporté un soutien sans faille tout au long de ma recherche. Vos encouragements, votre confiance en mes capacités et votre amour me seront toujours précieux. Je tiens également à remercier Claire Fecteau qui a gentiment accepté d'effectuer l'ultime correction de ce mémoire.

Il me faut souligner la générosité et l'amour dont m'ont entourée Alexandre Dubreuil, Robin Couture et Vania Wright-Larin dans les moments plus difficiles de la rédaction et de la mise en page finale. Il y a un peu de vous trois dans ce mémoire.

Enfin, mille fois merci à Fabienne Prentout-Buché sans qui la réalisation de mon terrain à Lis-moi tout Limoilou n'aurait pu être possible. Merci Fabienne pour ta disponibilité à toute heure, tes nombreux conseils et pour ta bonne humeur. Ta passion pour l'enseignement et ton engagement dans le mouvement de l'alphabétisation populaire sont très inspirants.

Ce mémoire est dédié aux participantes et participants de Lis-moi tout Limoilou qui m'ont ouvert leur cœur sans inhibition et plus largement à toutes les personnes analphabètes marginalisées et exclues dont la voix mérite d'être entendue. Sans lettres et le droit de s'en sortir !

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
L'analphabétisme, un problème social	9
I. PROBLÉMATIQUE.....	11
1. Ampleur du phénomène.....	12
1.1. Dans le monde	12
1.2. Les inégalités reliées au genre.....	15
1.3. Au Canada.....	16
1.3.1. Groupe au-dessus de la moyenne nationale en littératie.....	17
1.3.2. Groupe dans la moyenne nationale en littératie	18
1.3.3. Groupe sous la moyenne nationale en littératie	18
II. ÉTAT DE LA RECHERCHE	20
2.1. Revue des définitions : l'analphabétisme, un objet incertain	20
2.1.1. Analphabétisme fonctionnel et alphabétisme selon l'UNESCO	20
2.1.2. La France et l'illettrisme.....	21
2.1.3. Le milieu anglo-saxon et la <i>literacy</i>	22
2.1.4. La définition retenue : une situation d'analphabétisme	23
2.2. Les courants de recherche en alphabétisation	23
2.2.1. Les New Literacy Studies en Angleterre : <i>reading and writing in context</i>	23
2.2.2. Les recherches sur l'émergence de l'écrit et la littératie familiale.....	26
2.2.3. Les recherches sur le rapport à l'écriture	26
2.3. Les approches en alphabétisation, le cas du Québec.....	29
2.3.1. Les origines de l'alphabétisation populaire.....	29
2.3.2. Les origines du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)	31
2.4. L'alphabétisation populaire : des pratiques plurielles qui se renouvellent.....	32
2.4.1. La trajectoire de Freire	33
2.4.2. La pédagogie de la conscientisation	34
2.4.3. Son application dans le contexte québécois	35
2.4.4. La Déclaration de principes : l'alphabétisation populaire et les groupes populaires	38
2.5. Notre intérêt de recherche, le problème retenu	38
2.6. Le cadre théorique retenu	39
III. MÉTHODOLOGIE	43
3.1. Le type de recherche.....	43
3.2. Le type d'échantillonnage	43
3.3. Instruments de collecte de données	44
3.3.1. Journal du chercheur et observation participante	44
3.3.2. Entretiens individuels avec deux formatrices	45
3.3.3. Entretien individuel avec sept participants.....	46
3.4. Mode de traitement des données : l'analyse de contenu	46
3.5. Contexte : Lis-moi tout Limoilou, un groupe d'alphabétisation populaire ancré dans son milieu.....	47

3.5.1. Les ateliers offerts.....	48
3.5.2. La vie démocratique	49
3.5.3. Implication dans le milieu	49
IV. DESCRIPTION DES DONNÉES.....	51
4.1. Entretiens avec les participantes et les participants.....	51
4.1.1. L'enfance	52
4.1.1.1. Entre l'absentéisme et la violence	52
4.1.1.2 L'éveil à la lecture.....	53
4.1.2. L'expérience scolaire	54
4.1.2.1. L'absence de soutien parental	54
4.1.2.2. Les problèmes de comportement.....	55
4.1.3. Les motivations sous-jacentes à la formation.....	56
4.1.4. La formation à Lis-moi tout Limoilou	58
4.1.4.1. L'école et Lis-moi tout Limoilou	58
4.1.4.2. Le groupe comme milieu social	59
4.1.4.3. Les ateliers de français	60
4.1.4.4. Les ateliers de développement de la personne	61
4.1.4.5. Les sorties éducatives	61
4.2. Les entretiens avec les formatrices.....	62
4.2.1. Histoire personnelle des participants.....	63
4.2.1.1. Le milieu familial	63
4.2.1.2 L'éveil à la lecture.....	63
4.2.1.3. L'histoire scolaire des participants	64
4.2.1.4. Les limites personnelles à l'âge adulte	65
4.2.1.5. La mésestime de soi	65
4.2.1.6. Les motivations à la formation	66
4.3. La philosophie d'intervention à Lis-moi tout Limoilou	67
4.3.1. Les fondements.....	67
4.3.1.1. La mission.....	67
4.3.1.2. Les différences entre un adulte et un enfant	69
4.3.1.4. La conception du rôle de la formatrice.....	71
4.3.1.5. Lis-moi tout Limoilou comme milieu de vie.....	73
4.3.2. La philosophie d'intervention et les ateliers.....	73
4.3.2.1. Partir des besoins et des préoccupations des participants	74
4.3.2.2 La dimension expérientielle	74
4.3.2.3. Ateliers de français	75
4.3.2.4. Atelier de développement de la personne	77
4.3.2.5. Les sorties éducatives	79
V. ANALYSE DES DONNÉES	81
5.1. Histoire de l'appropriation de l'écrit avant Lis-moi tout Limoilou selon les participantes et les formatrices	81
5.1.1. Les relations affectives	82
5.1.2. Le contexte socioculturel.....	82
5.1.3. L'équipement biophysique de chacun	83
5.1.4. L'expérience en milieu scolaire	84
5.1.5. Vers l'alphabétisation populaire	85
5.2. Les impacts de la formation ressentis par les participants en regard de l'ALÉ.....	85

5.2.1. La dimension affective.....	86
5.2.1.1. L'intérêt affectif pour la lecture.....	86
5.2.1.2. Fréquence des activités liées à l'écrit.....	86
5.2.2.1. La valeur accordée à l'écrit dans la société.....	87
5.2.2.2. Les usages de l'écrit.....	88
5.2.3. La dimension comportementale.....	88
5.2.3.2. Les stratégies métacognitives.....	89
5.2.4. Synthèse des impacts de l'ALÉ.....	90
5.2.4.1. La dimension affective.....	90
5.2.4.2. La dimension axiologique.....	90
5.2.4.3. La dimension comportementale.....	90
5.3. Les impacts de la formation en regard de l'ALÉ observés par les formatrices.....	91
5.3.1. La dimension affective.....	91
5.3.1.1. L'intérêt affectif pour la lecture.....	91
5.3.2. La dimension axiologique.....	92
5.3.2.1. La valeur accordée à l'écrit dans la société.....	92
5.3.2.2. Les usages de l'écrit.....	93
5.3.3. La dimension comportementale.....	94
5.3.3.1. Les réactions des participants face à des difficultés avec l'écrit.....	94
5.3.3.2. Les stratégies métacognitives.....	95
5.3.4. Synthèse des impacts sur l'ALÉ.....	96
5.3.4.1. La dimension affective.....	96
5.3.4.2. La dimension axiologique.....	96
5.4. L'alphabétisation populaire à Lis-moi tout Limoilou et la pédagogie de la conscientisation.....	97
5.4.1. La pédagogie du dialogue.....	99
5.4.2. L'ancrage dans la réalité.....	100
5.4.3. La création de la culture.....	101
5.4.3.1. La valorisation des savoirs des participants.....	101
5.4.3.2. La démocratisation de la culture.....	102
5.4.4. La formation à la pensée critique.....	103
5.4.5. La formation à l'action sociale.....	105
5.4.6. Le Journal des participants : un projet conscientisant.....	107
VI. LA DISCUSSION.....	109
6.1. Les constats sur le blocage de l'ALÉ au cours de l'enfance.....	109
6.1.1. L'influence du milieu familial sur la réussite scolaire.....	109
6.1.1.1. Les conditions socio-économiques.....	110
6.1.1.2. Les pratiques parentales.....	110
6.1.2. L'expérience scolaire.....	112
6.1.2.1. La distance culturelle entre les milieux populaires et l'institution scolaire.....	112
6.1.2.2. La stigmatisation des classes spéciales.....	113
6.2. L'alphabétisation populaire à Lis-moi tout Limoilou et ses impacts sur les dimensions de l'ALÉ.....	114
6.2.1.1. L'intérêt affectif.....	115
6.2.1.2. La fréquence des activités.....	115
6.2.2. La dimension axiologique.....	116

6.2.2.1. La valeur de l'écrit dans la société, et plus spécifiquement la représentation de soi devant l'écrit.....	116
6.2.2.2. Les usages de l'écrit.....	117
6.2.3. La dimension comportementale	117
6.2.3.1. Les réactions des participants face aux difficultés avec l'écrit.....	117
6.2.3.2. Les stratégies métacognitives.....	118
6.3. Les limites de la recherche et les suggestions pour l'avancement de la recherche et des pratiques en alphabétisation populaire.....	119
6.3.1. Les limites de la recherche	119
6.3.3. Les suggestions pour l'avancement de la recherche et des pratiques en alphabétisation populaire.....	120
CONCLUSION	122
BIBLIOGRAPHIE	124
ANNEXES	131
ANNEXE A.....	132
ANNEXE B.....	133
ANNEXE C.....	134
ANNEXE D.....	135
ANNEXE E.....	138
ANNEXE F.....	139
ANNEXE G	141
ANNEXE H	142
ANNEXE I.....	143

LISTE DES FIGURES

1. Alphabétisme des adultes (15 ans et plus) par sexe et par région, 2000-2004.	14
2. Literacy as a social practice.	24
3. Les cinq caractéristiques de la pédagogie de la conscientisation.	34, 97
4. Un groupe populaire d'alphabétisation	133

-L'alphabétisation, tout comme l'éducation en général, est un acte politique. Elle n'est pas neutre, car dévoiler la réalité sociale pour la transformer ou la dissimuler pour la conserver, sont des actes politiques.
-UNESCO : Déclaration de Persépolis, 1975

INTRODUCTION

L'analphabétisme, un problème social

Au Québec, « [p]lus d'un million d'adultes sont analphabètes et leur nombre ne cesse de s'accroître en raison notamment de la pauvreté, du décrochage scolaire et d'une école peu adaptée aux enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ou accusent un retard scolaire » (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation 2004 : 1). Malgré ce constat alarmant, l'alphabétisation, et plus spécifiquement l'alphabétisation populaire, demeurent des thèmes peu exploités en recherche. En 1992, Hauteœur souligne que « l'alphabétisation est un terrain pauvre en recherche. On investit énormément plus de ressources dans la sensibilisation (...) que dans la recherche, c'est-à-dire dans l'observation des pratiques, dans leur questionnement et dans l'expérimentation » (Hauteœur et Dugas 1992 : 270). En 2000, Wagner constate que si la recherche dans le domaine de l'alphabétisation est en expansion dans le milieu anglophone, elle demeure limitée dans le milieu francophone (Wagner 200). Toutefois, il importe de souligner qu'il se fait de plus en plus de recherches sur le sujet depuis la fin des années quatre-vingt-dix. En témoigne, l'importante collection spécialisée en alphabétisation des adultes du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF). Cette collection comprend des monographies, des enquêtes statistiques sur l'analphabétisme, mais on retrouve moins de recherches universitaires portant spécifiquement sur l'alphabétisation populaire, les groupes populaires d'alphabétisation et les participants qui y suivent une formation.

La pertinence scientifique de cette recherche se double d'une pertinence sociale. Les personnes analphabètes représentent un groupe hétérogène, même si elles partagent un certain profil biographique : ruptures familiales, parcours scolaire difficile, statut professionnel précaire, etc. Ces personnes sont en majeure partie « issues des milieux défavorisés, marquées par la pauvreté, l'exclusion et la privation » (Atout-Lire 1992 : 18). Mise à part l'importante recherche-action menée par l'équipe de Desmarais (Desmarais 2004) à Montréal, il existe peu d'ouvrages qui mettent de l'avant les expériences des personnes analphabètes. Ce sont donc des

préoccupations scientifiques (contribuer à la recherche en milieu francophone sur l'alphabétisation) et sociales (donner la parole aux personnes analphabètes) qui animent ce projet de recherche.

Le prochain chapitre sera consacré à la problématique de recherche. Nous y ferons état de l'ampleur du phénomène que constitue l'analphabétisme, nous ferons la revue des principales définitions de même que la revue des principaux courants de recherche en alphabétisation.

Le chapitre suivant présentera le cadre théorique retenu. Il permettra d'explicitier les choix théoriques qui ont été faits afin de baliser l'étude du problème et de déterminer les aspects à explorer afin de pouvoir répondre à la question de recherche.

La méthodologie utilisée sera ensuite présentée à travers les points suivants : processus méthodologique, échantillon, instruments et collecte des données.

Le traitement et l'analyse des données suivront et mettront en lumière les différentes thématiques abordées dans les entretiens. Par la suite, nous analyserons ces entretiens en regard de la « redynamisation de l'ALÉ » et de la pédagogie de la conscientisation.

La discussion permettra de tisser des liens entre les résultats de cette recherche et ceux d'autres recherches. Nous énoncerons des suggestions pour de futures recherches et pour l'avancement des pratiques en alphabétisation populaire. De plus, nous y établirons les limites et les précautions appliquées.

I. PROBLÉMATIQUE

Bien que l'école jusqu'à l'âge de seize ans soit obligatoire au Québec depuis 1943, l'analphabétisme constitue un phénomène social encore important. Cette constatation statistique est lourde de sens pour la société québécoise où l'usage de l'écrit est incontournable. Une partie de la population, qui est peu ou pas à l'aise avec la manipulation de l'écrit, se retrouve exclue des réseaux culturels et sociaux, ce qui renforce souvent les sentiments de honte, de découragement et d'isolement. Chacune des histoires des personnes analphabètes est particulière, mais il est tout de même possible d'identifier certains points communs entre elles, dont la pauvreté et une expérience négative à l'école.

D'une part, « dans tous les pays, les cartes de l'analphabétisme et celles de la pauvreté se superposent : l'analphabétisme est à la fois un problème spécifique et le symptôme d'une situation économique, politique, sociale et culturelle de marginalisation » (Wagner *in* Hauteceur 1987 : 124). En d'autres termes, les conditions de vie précaires ont un impact sur le processus d'apprentissage. « On sait que les enfants mal nourris, mal logés ou préoccupés par une situation familiale instable sont exposés, plus que d'autres, à des problèmes de concentration à l'école » (Boucher 1989 : 34).

D'autre part, il a été démontré que les parcours scolaires des personnes analphabètes se ressemblent : échecs successifs, passage difficile dans les classes spéciales, intériorisation de l'échec scolaire comme un échec social, décrochage. Le mémoire du Regroupement des maisons de jeunes du Québec (RMJQ) relate également l'expérience négative et humiliante des décrocheurs. Ces derniers associent l'institution scolaire à une « école-prison », à une « école-compagnie ». Cette école est présentée comme un lieu de compétition où les plus forts sont valorisés (RMJQ 1995 : 13). D'un autre côté, les programmes d'éducation aux adultes des commissions scolaires tendent à reproduire le contexte d'apprentissage des écoles. Il n'y a donc rien de surprenant à ce que ces programmes éprouvent des difficultés à rejoindre les personnes analphabètes. Selon le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation (RGPAQ), « il est illusoire de penser que des personnes ayant quitté l'école sur un constat d'échec puissent se

rasseoir sur ces mêmes bancs des années plus tard, retrouver les mêmes manuels et les mêmes méthodes et connaître le succès » (RGPAQ 2003 : 12).

Comme le faisait déjà remarquer Boucher en 1989, force est de constater que, plus de vingt-cinq ans après la réforme issue du Rapport Parent (1962), « la démocratisation scolaire ne s'est pas accompagnée d'une démocratisation économique, politique et culturelle suffisante pour que l'accès physique à l'école se traduise par un accès réel à l'éducation » (Boucher 1989 : 19). Certains enfants des classes populaires, en voulant se détacher du modèle familial, cumulent travail et école, décrochent des bourses et actualisent leur désir de mobilité sociale. Mais, « dans bien des cas, les enfants scolarisés viennent en moyenne de ménages plus riches que les enfants qui abandonnent l'école, lesquels, à leur tour, viennent de milieux plus aisés que les enfants qui n'ont jamais été scolarisés » (UNESCO 2003 : 125).

1. Ampleur du phénomène

1.1. Dans le monde

En 2004, l'UNESCO dénombrait 771 millions d'adultes analphabètes et 103 millions d'enfants non scolarisés. En ce sens, la *Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation* (2003-2012), ayant pour thème « l'alphabétisation, source de liberté », définit l'alphabétisation comme une composante essentielle d'une éducation de base et de qualité (UNESCO 2004 : 5). Cependant, les recommandations de l'UNESCO demeurent trop souvent des vœux pieux sans réalisation concrète puisque « l'alphabétisation demeure une priorité de second rang pour les gouvernements nationaux et la communauté des bailleurs de fonds » (UNESCO 2004 : 5). De plus, tout État orientant ses programmes d'alphabétisation en fonction des contextes socio-économiques propres à son pays et en fonction de ses propres politiques, la situation de l'analphabétisme diffère d'un pays à l'autre.

Comme en témoigne la Figure 1, cette problématique touche les pays différemment. Ainsi, l'Asie du Sud et de l'Ouest se retrouve premier avec 402 774 000 d'adultes analphabètes, suivi de l'Afrique subsaharienne (137 000 000), de l'Asie de l'Est et le Pacifique (134 978 000), des États arabes (69 298 000), l'Amérique latine et les Caraïbes (39 383 000), l'Amérique du Nord et

l'Europe occidentale (6 946 000), l'Europe centrale et orientale (8 464 000) et l'Asie centrale (333 000). Les variations sont multiples et trouvent leurs sources dans des facteurs aussi divers que la situation du pays (guerres, catastrophes naturelles, etc.), les politiques nationales en matière d'éducation (l'accès à l'éducation s'en trouve accru ou réduit), l'histoire de l'éducation (très différente si on se trouve au Gabon, en Chine, en France, en Australie ou au Canada), etc. Cependant, un facteur apparaît de manière constante sur la carte mondiale de l'analphabétisme et c'est la surreprésentation des femmes.

FIGURE 1 : Alphabétisme des adultes (15 ans et plus) par sexe et par région, 2001-2004 (UNESCO : 2004)¹

	Taux d'alphabétisme des adultes				Adultes analphabètes	
	Total	%		IPS (F/H)	Total (milliers)	% Femme
		Homme	Femme			
Monde	82	87	77	0,88	799 147	64
Pays en voie de développement	76	83	69	0,83	788 999	64
Pays développés	99	99	99	1,00	9 151	62
Pays en transition	100	100	99	1,00	998	70
Afrique subsaharienne	62	70	54	0,77	137 000	61
États arabes	62	73	51	0,69	69 289	64
Asie centrale	99	100	99	1,00	333	70
Asie de l'Est et du Pacifique	91	95	88	0,92	134 978	71
Asie du Sud et de l'Ouest	58	71	45	0,63	402 744	64
Amérique latine et Caraïbes	89	90	88	0,98	39 383	55
Amérique du Nord et Europe occidentale	99	99	99	1,00	6 946	61
Europe centrale et orientale	97	99	96	0,97	8 464	77

1. Les données pour la période 2000-2004 sont tirées de l'évaluation à laquelle a procédé l'Institut de statistiques de l'UNESCO en 2004. Cette organisation internationale utilise les chiffres directement fournis par les pays ainsi que leurs propres estimations.

1.2. Les inégalités reliées au genre

Il apparaît clairement que l'analphabétisme est une problématique genrée. Dans le monde, l'analphabétisme est plus répandu chez les femmes que chez les hommes et cette disparité entre les sexes se quantifie. Comme le démontre la Figure 1, en 2004, les deux tiers des adultes analphabètes étaient des femmes. Les inégalités en matière d'alphabétisation ne sont qu'un aspect d'une discrimination plus générale et systématique exercée contre les femmes. Ces inégalités trouvent leur origine dans les normes et les valeurs sociales, les coutumes et les institutions, en somme le système patriarcal², qui instaure des désavantages sociaux pour les femmes. Cette discrimination entre les sexes demeure l'un des obstacles les plus importants à l'alphabétisation des femmes.

Les normes sociales expliquent dans une large mesure pourquoi et comment se produit la différenciation sexuelle, comment elle est légitimée par la division du travail entre les hommes et les femmes, et comment cette division du travail a pour résultat que les contributions respectives des garçons et des filles sont différemment évaluées. Les principes de dépendance des femmes vis-à-vis des hommes sont institutionnalisés par un ensemble de mécanismes sociaux qui les font paraître naturels et immuables.

UNESCO 2003 : 126

Le mariage précoce des jeunes filles³ et la division sexuée du travail au sein du ménage (les femmes doivent s'occuper de la famille tandis que les hommes travaillent à l'extérieur du foyer) sont au nombre des facteurs qui renforcent les inégalités sexospécifiques reliées à l'éducation. En fait, « les inégalités les plus prononcées s'observent généralement dans les sociétés où les femmes sont confinées au foyer et se voient refuser la possibilité de travailler à l'extérieur » (UNESCO 2003 : 121).

Malgré la publication de recherches sur la question, des recommandations et des campagnes entreprises par l'UNESCO afin de promouvoir l'alphabétisation des femmes, force est de

2. Bien que de nombreuses pratiques sexistes subsistent en Europe et en Amérique, il y a des sociétés qui affichent des formes extrêmes du patriarcat selon l'UNESCO. Cette organisation y compte les pays d'Afrique septentrionale, du Moyen-Orient, d'Asie du Sud (Pakistan, une grande partie de l'Inde et du Bangladesh) et d'Asie de l'Est (Chine, République de Corée), UNESCO 2003 : 122.

3. En Inde, les chiffres de l'UNESCO indiquent qu'en 1996, 38 % des filles âgées de 15 à 19 ans étaient mariées. Dans plusieurs pays, il n'est pas rare que des filles soient kidnappées sur le chemin de l'école, voire dans la cour

constater qu'il est plus difficile pour les femmes d'avoir accès à une éducation de qualité que pour les hommes.

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'analphabétisme se définit en fonction des exigences du milieu. En ce sens, la problématique de l'analphabétisme est différente dans les pays industrialisés. Le taux élevé de scolarisation, l'explosion des nouvelles technologies et la valeur sociale accordée à l'écrit influencent certainement la perception sociale de cette problématique et son traitement dans les pays industrialisés comme le Canada.

1.3. Au Canada

L'analphabétisme est un phénomène social qui a longtemps été nié dans les pays industrialisés. On pensait que cette *tare* était réservée au *Tiers-monde* et aux pays dits *sous-développés*. Ce n'est pas par hasard si l'UNESCO excluait les pays industrialisés de ses campagnes d'alphabétisation dans les années soixante-dix. Ce n'est qu'au début des années quatre-vingt que cette organisation internationale a commencé à inclure les pays industrialisés dans la carte mondiale de l'analphabétisme. Le Canada ne fait pas exception comme en témoigne les résultats de *l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (ELCA) réalisée en 2003⁴. D'un point de vue strictement statistique, l'ELCA constitue un document incontournable parce que cette enquête fournit des données précises sur la situation de l'analphabétisme au Canada. Par contre, l'ELCA s'apparente aux rapports de l'OCDE « forts représentatifs d'un discours teinté de libéralisme économique où l'on associe lutte à [l'analphabétisme] et rendement économique des pays, où l'on fait la promotion de la mise en place de stratégies de formation standardisées » (Leclerc 1999 : 32).

S'inspirant des enquêtes menées en Australie et en Amérique du Nord, l'ELCA a repris le concept de littératie afin d'évaluer les compétences en lecture et en écriture des adultes et ce, dans sept pays. Dans cette enquête, la littératie est définie comme « la capacité de comprendre et d'utiliser l'information imprimée dans ses activités quotidiennes à la maison, au travail et dans la

même de l'école, par les parents de leurs futurs époux. Conscientes de ce risque, plusieurs familles refusent donc d'envoyer les filles à l'école. UNESCO, Christopher Colclough (dir.) 2003 : 126.

4. ELCA est un projet mené conjointement par le gouvernement canadien, le US National Center for Education Statistics et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Les pays qui ont participé à

collectivité » (Statistique Canada a 2003 : 2). L'enquête a été menée auprès de 23 000 Canadiens afin d'évaluer leurs compétences sur quatre échelles : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes. Les résultats s'inscrivent sur un continuum de capacités selon cinq niveaux « permettant de dénoter dans quelle mesure les adultes utilisent l'information pour fonctionner au sein de la société et de l'économie » (Statistique Canada b 2003 : 2). Il importe de souligner que le niveau 3 est considéré comme le seuil minimal pour traiter aisément l'information dans la vie de tous les jours ou au travail. Selon les résultats de l'ELCA, 58 % des adultes canadiens en âge de travailler (soit 16 à 65 ans) ont atteint le niveau 3 ou un niveau plus élevé. En conséquence, il est possible d'affirmer que les personnes qui éprouvent de la difficulté à manipuler l'écrit sont loin d'être minoritaires au Canada. Examinons plus avant les conclusions de cette enquête reprises dans *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA) qui est la composante canadienne de l'ELCA.

Par rapport aux six autres pays qui ont participé à l'ELCA, le Canada se classe au milieu comme l'illustre la Figure 1. Cependant, le niveau de compétence des Canadiens varie selon les domaines de compétences évalués. En effet, la moyenne canadienne en compréhension de textes suivis et de textes schématiques est de niveau 3 tandis que la moyenne en résolution de problèmes et en numératie se situe juste en dessous du niveau 3. Cette enquête démontre également que les compétences ne sont pas réparties également au sein même du Canada. Bien qu'il soit trop tôt pour expliquer les causes de ces différences provinciales, les résultats de l'ELCA permettent d'affirmer que « les provinces et les territoires [se répartissent] principalement entre trois groupes selon les scores moyens » (Statistique Canada c 2003 : 1).

1.3.1. Groupe au-dessus de la moyenne nationale en littératie

Le Yukon et les provinces de l'Ouest sont les premiers avec l'obtention de scores moyens plus élevés que la moyenne nationale en littératie. C'est le Yukon, « où une part importante de la population est en âge de travailler et occupe des emplois de professionnels » (Statistique Canada c 2003 : 5) qui a obtenu les scores moyens les plus élevés au pays dans tous les domaines

la première collecte de données sont : les Bermudes, le Canada, l'Italie, la Norvège, le Mexique, la Suisse et les États-Unis.

de compétences (à quelques exceptions près), suivi de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et de la Saskatchewan. Cependant, ces résultats statistiques probants ne doivent pas masquer l'existence des répondants qui ont moins bien performé dans le domaine de la compréhension des textes suivis. Au Yukon, 33 % de la population adulte se situe aux niveaux les plus faibles (niveaux 1 et 2) tout comme 40 % de la population de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et de la Saskatchewan (Statistique Canada c 2003 : 6). Malgré ces faibles résultats, le Yukon et les provinces de l'Ouest demeurent au-dessus de la moyenne nationale dans le domaine de la compréhension des textes suivis puisque 55 % de la population canadienne se situe aux niveaux 1 et 2 dans ce domaine (Statistique Canada c 2003 : 6).

1.3.2. Groupe dans la moyenne nationale en littératie

Pour leur part, les populations adultes de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario, du Manitoba et des Territoires du Nord-Ouest ont obtenu des scores moyens relativement similaires à la moyenne nationale en littératie. Contrairement au groupe précédent, on ne peut observer de différences significatives dans les résultats obtenus en numératie, en résolution de problèmes, en compréhension de textes écrits et en compréhension de textes schématiques. Bien que les chiffres ne le démontrent pas de manière significative, il importe de souligner que les scores moyens obtenus à l'Île-du-Prince-Édouard et en Ontario dans le domaine de la compréhension des textes suivis diffèrent fort peu de ceux obtenus par le Québec et le Nouveau-Brunswick, deux provinces classées dans le groupe sous la moyenne nationale. De même, les scores moyens de la Nouvelle-Écosse et des Territoires du Nord-Ouest sont relativement similaires à « ceux des provinces se situant sous la moyenne nationale » (Statistique Canada c 2003 : 6). Comme pour le premier groupe étudié, il faut souligner la proportion relativement élevée de répondants qui ont éprouvé des difficultés. Dans les quatre domaines de compétences, « entre 53 % et 60 % [des répondants] ont obtenu des scores aux deux niveaux les plus faibles » (Statistique Canada c 2003 : 7).

1.3.3. Groupe sous la moyenne nationale en littératie

Enfin, Terre-Neuve-et-Labrador, le Nouveau-Brunswick, le Nunavut et le Québec se classent dans le groupe ayant « obtenu des scores moyens significativement inférieurs à la moyenne nationale » (Statistique Canada c 2003 : 7) et ce, dans les quatre domaines de compétences. Dans

ces quatre domaines, c'est au Nunavut que les scores moyens sont les plus faibles. À cet effet, il importe de rappeler que l'enquête fut réalisée en français ou en anglais alors que 60 % des répondants du Nunavut ont affirmé que leur langue maternelle est l'inuktitut et que c'est cette langue qu'ils utilisent quotidiennement (Statistique Canada c 2003 : 7). De plus, comme le remarquait déjà le Conseil supérieur de l'éducation en 1990, les enquêtes statistiques sur l'analphabétisme ne sont pas adaptées aux peuples autochtones (Métis, Inuits, Amérindiens). Les résultats de ces enquêtes présentent le taux d'analphabétisme (ici, il s'agit plutôt du niveau de littératie) sans que soit précisé « dans quelle mesure ces personnes sont alphabétisées dans leur propre langue et sans tenir compte de la place faite aux traditions orales dans leur culture » (Conseil supérieur de l'éducation 1990 : 10).

D'une manière plus générale, 48 % de la population canadienne adulte obtient des scores aux niveaux 1 et 2 dans le domaine de la compréhension de textes suivis. « Cette proportion est de 55 % à Terre-Neuve-et-Labrador, de 56 % au Nouveau-Brunswick et de 55 % au Québec » (Statistique Canada c 2003 : 8). De même, « près de deux tiers de la population de Terre-Neuve-et-Labrador et du Nouveau-Brunswick ont obtenu des scores de niveau 1 et 2 en numératie, comparativement à la moyenne nationale de 55 % » (Statistique Canada c 2003 : 8). Encore une fois, ces chiffres indiquent que le phénomène de l'analphabétisme mérite d'être pris au sérieux. Il importe donc d'explorer ce phénomène dans le contexte québécois de même que les approches en alphabétisation qui y ont été développées.

II. ÉTAT DE LA RECHERCHE

Tout d'abord, un tour d'horizon des définitions de l'analphabétisme sera réalisé. Ceci nous permettra de comprendre les différents paradigmes présents dans le champ de l'alphabétisation et nous amènera à explorer les différents courants de recherche sur l'alphabétisation de même qu'à présenter les deux approches utilisées en alphabétisation au Québec. Ce tour d'horizon nous permettra de poser notre intérêt de recherche de même que le cadre théorique retenu.

2.1. Revue des définitions : l'analphabétisme, un objet incertain

L'analphabétisme constitue « un phénomène évolutif qui suit les courbes des exigences sociales, culturelles et économiques déterminées dans une société donnée » (Atout-Lire 1992 : 11). C'est pourquoi « la définition de l'analphabétisme doit être enracinée dans une histoire et un pays. La définition technique doit être confrontée à la réalité historique de l'analphabétisme dans la région-pays où elle est étudiée, sinon la définition est inopératoire et dysfonctionnelle » (Hauteœur 1978 : 10). La scolarisation de la population, la place des technologies dans l'économie et la valeur accordée à l'écrit (pensons aux traditions orales de certaines sociétés dans le monde) sont autant de facteurs qui influencent la perception de l'analphabétisme (Breen : 1991 n° 3). Par ailleurs, la recherche en alphabétisation constituant un domaine en émergence, la terminologie n'est pas consensuelle. Il est donc nécessaire d'observer quelle conception de l'analphabétisme se dessine derrière les définitions proposées par les chercheurs français et britanniques.

2.1.1. Analphabétisme fonctionnel et alphabétisme selon l'UNESCO

En alphabétisation, les définitions conventionnelles internationales sont celles de l'UNESCO. Initialement, l'analphabétisme désignait « une personne incapable de lire et écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne » (UNESCO 1958). Dans les années soixante, l'UNESCO associe l'alphabétisation à la croissance économique ; le concept d'alphabétisation fonctionnelle reflète cette orientation. Un analphabète fonctionnel est donc une « personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son

propre développement et celui de sa communauté » (UNESCO 1978). Cependant, les résultats mitigés du « Programme expérimental mondial sur l’alphabétisation » (PEMA)⁵ et le succès de la pédagogie Freire⁶ poussent l’UNESCO à modifier sa vision. Les campagnes du PEMA ont démontré que des opérations d’alphabétisation sectorielles, ne tenant pas compte du milieu des apprenants et de leurs motivations, sont vouées à l’échec (UNESCO 2004 : 8, Bélanger *in* Leclerc 1998 : 16-22). Désormais, l’alphabétisation ne constitue plus un ensemble générique de compétences à acquérir; elle participe d’une pratique sociale impliquant le développement personnel et l’exercice de la citoyenneté. À une nouvelle vision correspond un nouveau concept : l’alphabétisme. Il s’agit d’illustrer que l’UNESCO, en se détachant d’un discours négatif⁷, se tourne vers les dimensions sociales de l’acquisition de l’écrit et de son utilisation. En conséquence, l’alphabétisme suppose « une continuité de l’apprentissage pour permettre aux individus d’atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de communauté et de la société toute entière » (UNESCO 2004 : 13).

2.1.2. La France et l’illettrisme

Le néologisme *illettrisme* est popularisé à partir de 1984, suite à la publication du rapport *Des illettrés en France* (Lion, Bénichou et Espérendieu 1984) et à la création du Groupe permanent de lutte contre l’illettrisme (GPLI), un organe interministériel du gouvernement français. Les auteurs de ce rapport ont retenu la définition de l’UNESCO, datant de 1958, afin de caractériser *l’illettrisme*. En fait, « avec la notion d’illettrisme, les Français ont dédoublé le concept d’analphabétisme, jugé inadapté, sinon déplacé, après un siècle de scolarisation obligatoire » (Hauteucœur 1992 : 110). Depuis, des chercheurs ont proposé de multiples significations à ce vocable. La dernière définition du terme, relativement consensuelle, est celle fixée par le GPLI en 1995 :

5. Dans les années soixante, l’UNESCO a investi plus de onze millions de dollars dans le Programme expérimental mondial sur l’alphabétisation (PEMA). Ces projets-pilotes d’alphabétisation fonctionnelle ont été mis en chantier dans une vingtaine de pays dont la Guinée, l’Inde et la Tanzanie. Clerck, Marcel : 1993.

6. La conscientisation est une pédagogie d’émancipation et de transformation de la société par les opprimés eux-mêmes. C’est donc la dimension socio-politique de l’alphabétisation qui est mise de l’avant par le biais d’actions culturelles pertinentes au regard de l’apprenant. Freire, Paulo : 1972.

7. Il ne s’agit plus de parler de l’analphabétisme comme une maladie qu’il faut éradiquer. Pour une revue des discours alarmistes et spectaculaires sur l’illettrisme dans les médias français, voir Frier *in* Barré-de-Miniac 1997 : 37-53.

On considère comme relevant de situations d'illettrisme des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, culturelle, sociale et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression.

GPLI 1995 *in* Barré-de-miniac 1997 : 264

Dans cette définition, le GPLI met l'accent sur le caractère évolutif de la situation d'illettrisme. Ici, l'illettrisme n'est considéré ni comme une tare ni comme une maladie incurable. Fait important, ce néologisme n'est utilisé ni au Québec ni en Belgique.

2.1.3. Le milieu anglo-saxon et la *literacy*

C'est probablement dans le milieu anglo-saxon que les définitions de l'alphabétisation sont les plus diversifiées. À un point tel que, dans le dictionnaire de l'International Reading Association⁸ (Harris et Hodges 1995), les auteurs expliquent d'emblée qu'il est impossible de présenter une définition simple et consensuelle du concept de *literacy*. Cinq des acceptations les plus connues y sont présentées; entre autres, les définitions de l'UNESCO et de la méthode Freire. Plus près de nous, le Center for Literacy of Quebec (CFLQ) propose sa « working definition of literacy for the 21st century », issue de nombreux séminaires auxquels des chercheurs canadiens, britanniques et américains ont participé :

Literacy involves a complex set of abilities to understand and use the dominant symbol systems of a culture for personal and community development. The need and demand for these abilities vary in different societies. In a technological society, the concept is expanding to include the media and electronic text in addition to alphabets and numbers. Individuals must be given life-long learning opportunities to move along a continuum that includes reading, writing, and the critical understanding and decision-making abilities they need in their communities (CFLQ: 2006).

Dans les dernières années, la popularité du mot *literacy* a progressivement influencé les chercheurs francophones comme les organisations internationales telle que l'OCDE.

2.1.4. La définition retenue : une situation d'analphabétisme

Pour les fins de cette recherche, nous retiendrons la définition du GPLI parce qu'elle met l'accent sur le caractère évolutif de l'analphabétisme, sur les liens entre les difficultés à manier l'écrit, les différents usages de l'écrit et les difficultés sociales, fonctionnelles ou familiales. Cette perspective permet de penser l'intervention didactique avec les personnes « en situation d'illettrisme » d'une toute autre manière que si l'analphabétisme était simplement entendu comme l'absence de compétence scripturale. Cependant, le terme « illettrisme » n'étant pas utilisé au Québec et le terme situation d'analphabétisme étant plutôt lourd, nous préférons l'expression utilisée dans les GAP soit « personne analphabète ».

2.2. Les courants de recherche en alphabétisation

Le domaine de recherche de l'alphabétisation est pluridisciplinaire. En ce sens, les recherches qui portent, de près ou de loin, sur l'alphabétisation, utilisent différents cadres d'interprétation et leurs conclusions sont variées. Opposée à la vision technique et instrumentale de l'alphabétisation promue dans les enquêtes internationales, l'équipe de Lancaster, se revendiquant du mouvement des New Literacy Studies, postule que « literacy is a social practice » (Barton 2000). De l'autre côté de l'océan, des recherches américaines, reprises par des chercheurs québécois comme Giasson (1995) portent sur *l'émergence de l'écrit*. Ces chercheurs avancent qu'il y a un lien certain entre les pratiques lectorales et scripturales des parents et le degré de familiarité avec l'écrit des enfants. Enfin, si l'on se fie à des recherches menées par des Français tel Barré-de-Miniac (1997) et Besse (1995), *le rapport à l'écrit* des individus comporte différentes composantes et *l'appropriation de l'écrit* serait un processus dynamique (qui peut donc régresser ou s'améliorer) évoluant tout au long de la vie. Explorons plus avant chacune de ces tendances.

2.2.1. Les New Literacy Studies en Angleterre : reading and writing in context

Depuis les années quatre-vingt, les recherches sur l'alphabétisation en Angleterre se rassemblent au sein des New Literacy Studies (NLS) qui sont « part of a broader movement within the social sciences, [the social turn movement] away from individual psychological and

8. L'International Reading Association est l'une des organisations internationales oeuvrant dans le domaine de la lecture et de l'écriture.

cognitive models, to focus on social and cultural aspects of language use, and on its constitutive role within social life » (Maybin *in* Barton, Hamilton et Roz 2000 : 198). Bien que « le social turn movement » ne constitue pas un mouvement homogène, les questions d'éthique (à qui profite les recherches scientifiques ?) et le dessein de faire progresser la justice sociale, sont des préoccupations communes à tous.⁹ En ce qui a trait aux NLS, ces préoccupations éthiques se reflètent par la prédilection pour la recherche participative avec des participants non-académiques (Barton, Hamilton et Roz *in* 1992 : 157-170).

Le cadre théorique élaboré au sein des NLS s'intitule « literacy as a social practice ». Comme le démontre la Figure 2, « The New Literacy Studies researchers start by conceptualising literacy (...) as an integral part of social events and practices » (Barton, Hamilton et Roz *in* 1992: 197).

9. Gee a démontré les limites de ce dessein politique : « [We thought that our movement was] inherently politically progressive (...) [but then realized that the "new capitalism"] viewed many of the above social turn movements in a quite positive light – in fact, financially supported some of them », dans Gee, James Paul, « NLS : from "socially situated" to social ». Gee *in* Barton, Hamilton et Ivanic 2000 : 184.

FIGURE 2: Literacy as a social practice¹⁰

Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written text.	Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.
Literacy practices are patterned by social institutions and power relationship, and some literacies are more dominant, visible and influential than others (<i>like the local/vernaculars literacies</i>).	Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices (<i>local literacies both reflect and contribute to the constitution of social structures : 208</i>).
There are different literacies associated with different domains of life (<i>school, home, work</i>).	There are different literacies associated with different domains of life (<i>school, home, work</i>).
Literacy is historically situated (<i>and consequently culturally constructed</i>).	Literacy is historically situated (<i>and consequently culturally constructed</i>).

Le groupe de Lancaster, et plus largement des NLS, sont à la fois tributaires de poststructuralistes comme Foucault (en ce qui a trait à la construction discursive du langage) et du courant constructiviste (en ce qui a trait à la conception de l'apprentissage). Enfin, les NLS accordent un rôle prépondérant aux perceptions des individus dans l'apprentissage : « (...) It's necessary to draw up on people's insights into how they learn, their theories about literacy and education, the vernacular strategies they use to learn new literacies. We start out from the position that people's understanding of literacy is an important aspect of their learning, and that people's theories guide their actions. It is here that a study of literacy practices has its most immediate links with education » (Barton, Hamilton et Roz, 2000 : 14).

10. Ce tableau est adapté de l'article « Literacy practices ». Barton, Hamilton *in* Barton, Hamilton et Ivanic 2000 : 8.

2.2.2. Les recherches sur l'émergence de l'écrit et la littératie familiale

Dans ce domaine, les chercheurs s'entendent sur l'importance d'initier les enfants en bas âge à la langue écrite. L'enfant, qui a eu des expériences avec l'écrit avant son entrée à l'école, rencontrerait moins de difficultés d'apprentissage. Les recherches sur ce sujet « aident à comprendre le lien qui existe entre l'alphabétisme, les pratiques éducatives des parents et le milieu éducatif et culturel des enfants » (Tremblay 1997 : 13). Elles ont également donné lieu à un nouveau concept : l'émergence de l'écrit qui réfère « aux acquisitions en lecture et en écriture (connaissances, habiletés, attitudes) que l'enfant réalise sans enseignement formel et avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson 1995 : 114). Cette période se situerait entre zéro et six ans, ce qui met en lumière le rôle capital de la famille auprès de l'enfant pour que l'émergence de l'écrit soit effective. Très tôt, l'enfant est en contact avec des modèles culturels, essentiellement ses parents, et les pratiques lectorales et scripturales de ces derniers vont influencer sa perception de l'écrit (Lahire 1995 : 19). Ces recherches sont porteuses en ce qui a trait au développement d'activités visant la prévention de l'analphabétisme. À un tel point que la *littératie familiale*, définie comme « [l'ensemble] des activités quotidiennes, [menées dans le milieu familial], qui permettent de sensibiliser l'enfant à l'univers des mots » (Giasson, Saint-Laurent et Drolet 2001 : 3) gagne en popularité, tant dans les organismes communautaires¹¹ qu'à l'intérieur des commissions scolaires¹².

2.2.3. Les recherches sur le rapport à l'écriture

Un domaine de recherche fort prolifique en France s'est développé autour de la notion de rapport à l'écriture que Barré-de-Miniac désigne « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-de-Miniac *in* Leclerc et Vogler 1998 : 29-41). Aussi variées soient-elles, les recherches portant sur le rapport à l'écriture partagent le postulat selon lequel l'écriture et la lecture sont des pratiques sociales et culturelles. En conséquence, interroger ces pratiques nécessite plus qu'une analyse des compétences propres à l'écriture et à la lecture. Le rapport à l'écriture doit être étudié dans ses différentes dimensions (Barré-de-Miniac *in* Leclerc et Vogler 1998 : 34) :

11. Les projets d'ateliers d'éveil à la lecture, portés par les bibliothèques locales, les écoles et les groupes d'alphabétisation populaire, visent les parents et les enfants du préscolaire.

1. L'investissement dans l'écriture (intérêt affectif de l'apprenant);
2. Les opinions et attitudes (de ce dernier face à l'écrit);
3. Les conceptions de l'écriture et de son apprentissage.

La « notion de rapport à l'écriture permet de penser d'une manière large la question de la relation entre l'individu et l'écriture, son apprentissage et ses usages » (Barré-de-Miniac *in* Leclerc et Vogler 1998 : 34). Comme les recherches sur l'émergence de l'écrit le démontrent, l'enfant développe des connaissances et des attitudes par rapport à l'écrit bien avant son entrée à l'école. C'est donc dire que les jeunes « ne sont pas un terrain vierge ou un vide à remplir de conceptions » (Barré-de-Miniac *in* Leclerc et Vogler 1998 : 31). Il existe un *déjà là* (un rapport à l'écriture) chez tout élève et en ce sens, l'enseignant doit se donner les moyens pour le connaître et en tenir compte dans ses interventions éducatives. La notion de rapport à l'écriture est un de ces moyens puisqu'il permet de dépasser la globalité des jugements portés tel que : « cet enfant ne sait pas écrire ou il n'est pas motivé ». Dans cette optique, l'analyse des problèmes d'apprentissage des élèves peut déboucher « sur des pistes de travail susceptibles d'infléchir soit les types d'investissement, soit les opinions, soit les conceptions » (Barré-de-Miniac *in* Leclerc et Vogler 1998 : 39-40). Partant de ces dernières constatations, le chercheur français Jean-Marie Besse a forgé une nouvelle théorie, celle de l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ).

2.2.4. Les recherches sur l'appropriation de la lecture et l'écriture

Pour ce chercheur, il est préférable d'entreprendre des recherches « sur la nature exacte des problèmes que les illettrés rencontrent, et construire des outils qui aident à comprendre l'origine de leurs difficultés » (Besse 1995 : 20). Afin de mieux comprendre la nature des obstacles cognitifs rencontrés par l'enfant, il faut intégrer la conception de l'apprentissage dans une vision holistique du développement de la personne.

12. C'est en ce sens que des chercheurs montréalais ont réalisé un questionnaire afin de connaître les besoins des parents analphabètes et de trouver des moyens pour les épauler dans l'accompagnement de leurs enfants au plan scolaire. Blain [et al.] 1994.

Ce n'est donc pas au processus d'apprentissage formel que Besse s'intéresse mais bien au processus d'appropriation de l'écrit. En ce sens, il a forgé la théorie de l'appropriation de l'écriture et de la lecture qui désigne :

[l'élaboration d'une relation individuelle et socioculturelle à l'écrit qui débute avant l'école], dans les relations affectives, le contexte socioculturel, et selon l'équipement biophysique de chacun, qui se modifie au contact de l'institution scolaire, [du fait des apprentissages], puis évolue et continue de se développer chez l'adulte du fait des activités personnelles, professionnelles, culturelles et relationnelles et en fonction de la complexification croissante des modalités d'usage de l'écrit dans nos sociétés.

Besse 1995 : 96

Les trois dimensions de l'ALÉ sont : la dimension affective (les attitudes face à l'écrit), la dimension personnelle et sociale (les différents usages de l'écrit) et la dimension cognitive (les performances et stratégies face à l'écrit).

Toujours selon Besse, ce processus n'est pas linéaire. Il « se transforme du fait des expériences vécues, positives [comme] négatives, des rencontres, des échecs et des réflexions [de la personne] » (Besse *in* Desmarais 2004 : 133). En conséquence, il importe de « connaître les étapes de construction de cette relation avec l'écrit » (Besse *in* Desmarais 2004 : 133) afin de comprendre les difficultés de l'enfant ou de l'adulte en apprentissage. Selon des recherches, les périodes de la petite enfance et de l'enfance sont déterminantes pour l'ALÉ (Desmarais 2003 : 133).

À la suite de Besse, Desmarais a créé le concept de « redynamisation » pour circonscrire le phénomène de « déblocage » que vivent les personnes analphabètes au cours de la formation. Plus spécifiquement, le concept de redynamisation « inclut toute situation de vie où il y a un réinvestissement concret dans les pratiques de l'écrit après un ralentissement, voire une interruption, de durée variable » (Desmarais 2003 : 136-137). Afin de comprendre la spécificité de l'alphabétisation populaire (ses assises théoriques comme l'analyse politique qu'elle véhicule) telle qu'elle s'est développée au Québec, il est nécessaire de remonter aux origines du mouvement de l'alphabétisation populaire.

2.3. Les approches en alphabétisation, le cas du Québec

Il existe de nombreuses approches en alphabétisation, approches propres aux lieux où elles se sont respectivement développées. En effet, les politiques étatiques diffèrent selon les pays quant au financement accordé à l'alphabétisation. Le chercheur québécois Jean-Paul Hauteœur s'est tout de même risqué à produire une typologie de ces dernières. Il est possible d'identifier deux approches présentes au Québec soit :

- l'approche scolarisante qui est axée sur l'apprentissage du code écrit « tout en reconnaissant la nécessité d'une valorisation personnelle des adultes vivant en marge de l'écrit » (RGPAQ 2004 : 33). Cette approche se retrouve principalement dans les commissions scolaires.
- l'approche sociale de l'alphabétisation qui est associée à une démarche de prise en charge individuelle et une amélioration collective des conditions de vie. « Elle s'oppose à la marginalisation sociale et culturelle des classes populaires » (RGPAQ 2004 : 33). Cette approche se retrouve principalement au sein des groupes populaires en alphabétisation (GAP).

La différenciation entre l'alphabétisation scolarisante et l'alphabétisation populaire se situe donc clairement dans l'approche, « dans le fait que le groupe lui-même est un lieu d'appartenance (...) l'alphabétisation populaire a pour mandat de partir véritablement des préoccupations des gens, de découvrir les motivations pour ensuite travailler là-dessus afin de regrouper ces gens-là sur une base collective pour éventuellement mener une réflexion. L'approche est faite dans ce sens là » (Séguin 1992 n° 3 : 32).

2.3.1. Les origines de l'alphabétisation populaire

C'est dans les années soixante qu'on peut voir les premières initiatives en éducation des adultes au Québec. En 1962, les travaux de la Commission Parent « font ressortir que le Québec est en retard sur les autres provinces, en ce qui concerne autant la scolarisation que la situation économique de ses habitants et habitantes » (RGPAQ 2004 : 11). Dans la foulée de la grande réforme de l'éducation qui accompagne la Révolution tranquille, les institutions publiques s'ouvrent à l'éducation des adultes et les commissions scolaires commencent à dispenser des cours du soir. Cependant, ces dernières éprouvent beaucoup de difficulté à rejoindre les personnes analphabètes, qui ont très souvent décroché des années auparavant de ces mêmes institutions scolaires. À la fin des années soixante, « devant l'incapacité des écoles à rejoindre la

population analphabète et à répondre à ses besoins » (RGPAQ 2004 : 12) différents groupes se mettent sur pied afin de se donner les moyens pour offrir des formations alternatives. Deux d'entre eux, le Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles et le Centre de perfectionnement des adultes, tous deux situés à Montréal, joueront le rôle de pionnier dans la constitution d'une nouvelle conception de l'alphabétisation au Québec : l'alphabétisation populaire¹³.

En 1967, un groupe de prêtres du quartier de la Petite-Bourgogne initie des rencontres « visant à aider la population à faire face aux opérations d'expropriation et de relogement » (RGPAQ 2004 : 11). Lors de ces rencontres, ils réalisent que les gens ne « peuvent ni lire, ni donc remplir, les documents qui leur sont remis » (RGPAQ 2004 : 11) ce qui plonge ces personnes dans une grande insécurité matérielle et émotive. C'est en ce sens qu'ils mandatent une religieuse enseignante, sœur Marie-Thérèse Saint-Denis, afin qu'elle construise un atelier d'alphabétisation pour les adultes. En 1968, le Centre de perfectionnement des adultes¹⁴ voit le jour.

Toujours en 1967, un groupe d'adultes analphabètes du quartier Pointe Saint-Charles, fréquentant les cours du soir dispensés par les commissions scolaires, quitte les cours parce que les professeurs les font travailler avec du matériel didactique destiné aux enfants. Le Regroupement des citoyens de Pointe Saint-Charles entame donc une réflexion avec les personnes désirant poursuivre une formation en alphabétisation. Comment pourrait-on fonctionner pour que les personnes ne soient ni infantilisées ni laissées pour compte dans les prises de décision les affectant directement ? Un an plus tard, le Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles ouvre ses portes (Séguin 1992 n° 3 : 37).

13. Populaire, entre autres parce que la plupart des groupes qui se revendiquent de cette approche sont nés dans le milieu populaire. Ces groupes se sont formés, le plus souvent, de par la volonté commune d'organiseurs communautaires et d'individus de partir des besoins des personnes analphabètes et d'adapter la formation à leur réalité, réalité très souvent précaire tant au niveau économique que social. Prendre en compte la réalité des gens vivant une grande précarité matérielle implique, par exemple, une réflexion sur le coût du transport pour se rendre au local du GAP, les frais de gardiennage ou l'achat de matériel scolaire. Vaillant 2006 n° 18 : 2-6.

14. Aujourd'hui, ce centre se nomme le Comité d'éducation des adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri.

Il importe de souligner la similarité de l'expérience de fondation du groupe Atout-Lire à Québec dans les années quatre-vingt.¹⁵

Ces deux groupes du sud-ouest de Montréal ont certainement pavé la voie à l'alphabétisation populaire. Dans le cas de la Petite-Bourgogne, l'alphabétisation a été appréhendée comme un moyen (et non une fin pédagogique qui aurait été de *lettrier*) pour que les gens aient réellement plus de pouvoir, qu'ils puissent briser la dépendance envers une personne qui lit pour eux, et ce, par l'acquisition de compétences en lecture et en écriture (RGPAQ 2004 : 41). Cette situation est un exemple concret de la dimension politique de l'alphabétisation populaire, dimension présente dès les origines et qui participe encore aujourd'hui de la philosophie d'intervention des GAP comme nous le verrons ultérieurement.

Dans le cas de Pointe Saint-Charles, les gens ont choisi de rompre avec l'approche scolarisante mise de l'avant par les commissions scolaires. En contrepartie, il leur fallait créer de nouveaux outils, du matériel d'alphabétisation pour les adultes, en somme développer une nouvelle approche. Cette dimension pédagogique, largement partagée par les GAP aujourd'hui, est primordiale puisqu'elle constitue une prise de position qui se traduit dans la « pédagogie populaire ».

2.3.2. Les origines du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)

À la fin des années soixante-dix, différentes rencontres entre les GAP sont organisées afin que les gens puissent échanger sur leurs pratiques et leur analyse de l'analphabétisme. Ces rencontres permettent graduellement de définir l'alphabétisation populaire dans ses dimensions pédagogique, sociale et politique. En 1981, onze groupes, des OVEPS¹⁶, décident de se regrouper

15. En 1980, les membres du Comité de citoyens et de citoyennes du quartier Saint-Sauveur (CCCQSS) réalisent progressivement que l'analphabétisme est largement répandu dans le quartier et que différents problèmes (alimentation, logement) sont liés à cette problématique. Suite à cette réflexion, le CCCQSS crée le Collectif d'alphabétisation, collectif qui deviendra autonome en s'incorporant sous le nom d'Atout-Lire en 1982. Comme dans le cas de Pointe Saint-Charles, le groupe d'alphabétisation s'est formé afin de combler un besoin exprimé par la population. Atout-lire : 1992 : 75-76.

16. OVEP : organismes volontaires d'éducation populaire, ancien nom des groupes d'alphabétisation et d'éducation populaires.

au sein de l'actuel RGPAQ¹⁷. Comme l'explique Louise Miller, responsable du dossier politique au RGPAQ de 1981 à 1990, le regroupement répondait à des besoins clairement identifiés; « parler de nos pratiques et de pédagogie, avoir un outil de liaison et d'information, informer et sensibiliser la population sur le problème de l'analphabétisme et, enfin, revendiquer un financement [étatique] adéquat de nos organismes » (RGPAQ 2004 : 36).

Ce financement est très certainement lié à la reconnaissance de l'alphabétisation populaire comme une approche spécifique et une alternative à l'alphabétisation institutionnelle. L'année de sa fondation, le Regroupement présente un mémoire à la Commission d'étude sur la formation des adultes où il présente « les deux aspects fondamentaux sur lesquels [repose] son analyse politique de l'analphabétisme : la pauvreté et le rôle du système d'éducation » (Létourneau 2003 n° 15 : 2003). En 1978, l'État québécois reconnaît officiellement deux réseaux pour l'alphabétisation : celui des commissions scolaires et celui des groupes populaires. L'alphabétisation devient un enjeu social et elle est désormais considérée comme une véritable spécialité pédagogique. « Par contre, si, dans les faits, les deux réseaux sont reconnus, ils ne sont pas financés de façon égale (...). Alors que [les commissions scolaires] bénéficient d'enveloppes ouvertes, les groupes obtiennent à peine le tiers de ce qu'ils demandent » (RGPAQ 2004 : 15). En 1990, la politique du ministère de l'alphabétisation confirme cette orientation; « augmentation de 400 % du budget des commissions scolaires et de 4 % de celui des groupes populaires (RGPAQ 2004 : 67). Malgré les moyens et ressources limités des GAP, ces derniers deviennent « des lieux d'expérimentation et d'innovation pédagogique » (RGPAQ *in* Hauteceœur 1984 : 49-58). Aujourd'hui, quatre-vingts groupes sont membres du RGPAQ et ce dernier continue sa lutte pour « une alphabétisation alternative axée sur l'engagement social et la reconnaissance du droit à l'éducation de base » (RGPAQ 2004 : 35).

2.4. L'alphabétisation populaire : des pratiques plurielles qui se renouvellent

Éducateur et militant progressiste, Paulo Freire est « l'un des pédagogues qui ont le plus marqué la pensée éducative dans la seconde moitié du XX^e siècle » (Borges *in* Gauthier et Tardif 2005 : 238), influence qui s'est fait sentir jusque dans le milieu de l'alphabétisation du Québec des années soixante-dix. La pédagogie de la conscientisation qu'il a mise de l'avant

17. À l'époque, le RGPAQ se nomme le Comité de coordination en alphabétisation.

s'inscrit en porte-à-faux des méthodes éducatives discriminatoires et élitistes de l'époque, méthodes qu'il qualifie « d'éducation bancaire »¹⁸. Selon ce pédagogue, « l'éducation des adultes doit se fonder sur la réalité quotidienne vécue par ceux qui sont en train d'apprendre à lire et à écrire » (Borges *in* Gauthier et Tardif 2005 : 238). Dans cette perspective, le projet éducatif de Freire se double d'un projet social. La pédagogie de la conscientisation a pour finalité l'émancipation des apprenants et la transformation de la société par les opprimés eux-mêmes.

2.4.1. La trajectoire de Freire

Né en 1921 au Brésil dans une famille de classe moyenne, Freire est très tôt confronté aux inégalités sociales. Pendant la Crise des années trente, sa famille, de classe moyenne à l'origine, connaît un revers de fortune important. L'enfant connaît une des conséquences les plus concrètes de la pauvreté : vivre avec la faim. Freire est donc plongé dans la réalité vécue par des milliers de ses compatriotes. Des années plus tard, il se détourne de sa carrière en droit afin de se consacrer à l'éducation et à l'action politique. De 1960 à 1964, le président brésilien Goulart met de l'avant de vastes réformes sociales tandis que les mouvements étudiants, syndicaux et communautaires s'organisent et font valoir leurs revendications. C'est dans ce contexte social bouillonnant que Freire participe à la fondation du Mouvement de culture populaire (Vienneau 2005 : 256) et qu'il devient le coordonnateur sur le terrain d'un programme d'alphabétisation dédié à des milliers de paysans brésiliens. Le coup d'état de 1964 par la junte militaire met fin à cette période d'effervescence politique. La dictature militaire élimine les groupes progressistes, torture et déporte toute personne engagée de près ou de loin dans la résistance. Freire n'échappe pas à cette vague de répression sans précédent et est emprisonné pendant soixante-dix jours. C'est au cours de cette incarcération qu'il rédige *L'éducation comme pratique de la liberté*, prémisses de son œuvre la plus célèbre, *La pédagogie des opprimés*¹⁹, publiée en 1978 et traduite en dix-huit langues.

18. « Les élèves vont à l'école comme des clients à la banque (...). Les élèves passifs reçoivent les dépôts des connaissances fabriqués et sélectionnés à l'avance par les maîtres ». Freire *in* Vienneau : 246.

19. C'est lors de son séjour d'enseignement à Harvard que Freire écrit *La pédagogie des opprimés*, séjour où il réalise que l'exclusion et la répression n'est pas l'apanage des pays sud-américains. Les États-Unis des années soixante-dix sont marqués par les mouvements d'émancipation radicaux : mobilisation monstre contre la guerre au Vietnam, féminisme, anti-racisme, mouvements étudiants et syndicaux; l'heure est à la révolte et à la remise en cause des fondements d'une organisation sociale jugée impérialiste. Les ripostes de l'État et des milices citoyennes

2.4.2. La pédagogie de la conscientisation

La pensée de Freire s'est élaborée dans la foulée des mouvements sociaux de l'époque. Deux sources idéologiques majeures marquent ses travaux : « la pensée critique de la tradition marxiste et communiste et la pensée sociale chrétienne d'inspiration égalitariste et humaniste » (Borges *in* Gauthier et Tardif 2005 : 242). Ces multiples influences se traduisent, entre autres, par « un parti pris pour la libération des plus pauvres : les classes marginalisées qui constituent les cultures du silence » (Borges *in* Gauthier et Tardif 2005 : 239). Par ailleurs, la pédagogie de la conscientisation marque une rupture avec une conception de la connaissance mécaniste et instrumentale. Pour Freire, « les méthodes pédagogiques ne sont pas des outils indépendants des contextes, des personnes et des intentions (...) toute approche pédagogique doit répondre aux problèmes vécus par les personnes plutôt que d'être une application abstraite d'idées toutes faites venues d'ailleurs » (Borges *in* Gauthier et Tardif 2005 : 238). Selon Bertrand, un chercheur montréalais, il est possible de résumer la pédagogie de Freire à partir de ces cinq caractéristiques.

comme le Klu Klux Klan sont très violentes. À partir de ce séjour, la violence occupera une place de plus en plus importante dans les travaux de Freire.

FIGURE 3 : Les cinq caractéristiques de la pédagogie de la conscientisation (adapté de Bertrand : 1998)

La pédagogie du dialogue	Freire propose d'établir un véritable dialogue entre l'enseignant et les apprenants, dialogue entendu comme une relation horizontale, non hiérarchique, entre personnes. « Il s'agit d'échanger plutôt que dicter » (RGPAQ 2003 : 12).
L'ancrage dans la réalité	Il faut partir de la réalité, des problématiques vécues par les apprenants. Il faut puiser dans des exemples concrets de la vie quotidienne et s'en servir comme point de départ pour la formation.
La création de la culture	Il s'agit de valoriser les savoirs et l'univers culturel des apprenants, de les conscientiser à la nécessité «de participer à la construction collective et démocratique de la culture et de l'histoire» (Bertrand <i>in</i> Vienneau : 117) en d'autres termes démocratiser la culture, plutôt que de seulement les initier à une culture élitiste déconnectée de leur réalité.
La formation à la pensée critique	L'apprenant doit prendre conscience des problèmes de la société dans laquelle il vit et des causes des inégalités sociales et ce, en partant de l'expérience qui lui est propre.
La formation à l'action sociale	« Prendre conscience de sa condition d'opprimé sans rien changer, peut renforcer le sentiment d'impuissance » (RGPAQ 2003 : 12). Ultimement, l'accès à une conscience critique doit mener à des actions collectives visant une transformation sociale. Ces actions peuvent être limitées, les ressources des apprenants l'étant également. Le plus important, c'est que ces actions soient menées par les apprenants eux-mêmes.

2.4.3. Son application dans le contexte québécois

Freire « est sans aucun doute le pédagogue qui a le plus inspiré les pionniers et les pionnières de l'alphabétisation populaire au Québec » (RGPAQ 2004 : 14). Pour ces derniers, il était possible de se référer à la fois aux ouvrages théoriques de Freire et aux expériences sud-américaines d'alphabétisation conscientisante bien tangibles afin de construire leurs ateliers. Dans l'esprit de rénovation pédagogique de l'époque, la grande place laissée à l'expérimentation dans la pédagogie de la conscientisation de même que l'imbrication des dimensions pédagogique et politique qui y est proposée rendaient cette approche très attrayante. Comme le souligne Jeanne Francke, formatrice à Lettres en main, un GAP de Montréal, « l'expérimentation est essentielle : il ne s'agit pas de tout savoir, mais d'explorer. Freire a souvent dit qu'il n'y a pas un modèle; au contraire, il faut composer avec le milieu dans lequel on vit, s'ajuster à la culture, aux

besoins et aux intérêts des participants et des participantes. La conscientisation, c'est de l'expérimentation » (Létourneau 2003 n° 15 : 55).

Dans les années quatre-vingt, d'autres influences se font sentir et la pédagogie de la conscientisation est remise en question. Au sein des assemblées organisées par le RGPAQ, « on confronte l'approche de Paulo Freire, la pédagogie des opprimés, à celle de Freinet et d'autres plus traditionnelles » (RGPAQ 2004 : 126). Par ailleurs, les GAP critiquent le projet révolutionnaire ambitieux, sous-tendant l'approche de Freire, quant à l'amélioration des conditions de vie des apprenants et une transformation sociale plus globale. Très souvent, les personnes fréquentant les GAP sont également passées par le système scolaire et elles sont demeurées pauvres, exclues et isolées. Mario Raymond constate « qu'après l'école, [nos adultes] ne sont pas devenus citoyens pour autant. Ils étaient pris dans les mêmes problèmes : ils étaient sur l'aide sociale, enfermés chez eux. Ça n'avait rien changé » (Séguin n° 3 1992 : 36). Bien que la pédagogie de la conscientisation mette de l'avant des préoccupations sociales et politiques, quel peut être son impact sur les structures sociales et économiques ? « Même si tu es dans un système d'éducation populaire et que tu arrives à rejoindre tout le monde, ce n'est pas parce que la personne va être alphabétisée que ça va nécessairement éliminer les autres problèmes qui y sont reliés : le revenu, le logement, le chômage, etc. » (Séguin n° 1992 : 40).

Ces nombreux débats au sein des GAP et du RGPAQ nourrissent les pratiques et les réflexions du mouvement de l'alphabétisation populaire. Les partisans de l'alphabétisation conscientisante assouplissent leurs positions, d'autres GAP se détachent de l'approche scolarisante, les GAP œuvrant en région critiquent le discours normatif des GAP travaillant dans les grands centres qui ne prennent pas en compte les conditions liées à l'alphabétisation en région. En somme, l'alphabétisation populaire constitue progressivement son propre cadre philosophique et ce, en lien avec le contexte québécois. « Entre 1981 et 1984, le concept de conscientisation mute de « conscientisation à tout prix » vers la notion « d'auto-prise en charge » qu'on cherche à concrétiser en amenant les personnes analphabètes à exercer un certain pouvoir dans l'organisme même » (RGPAQ 2004 : 126).

Dans les années quatre-vingt-dix, l'alphabétisation conscientisante réapparaît dans les discours et textes liés à la question de l'alphabétisation populaire. En témoigne le dossier « Où en

est l'alphabétisation conscientisante au Québec » publié dans *Le Monde alphabétique* (n° 3 1992) suite au séminaire sur « les stratégies du mouvement populaire en alphabétisation », tenu à Namur en 1991²⁰. Ce dossier présente une réflexion sur l'évolution du concept d'alphabétisation conscientisante à la lumière des discussions de Namur et des exemples québécois d'alphabétisation conscientisante. En 2003, *Le Monde alphabétique* consacre un second dossier à l'approche de Freire, intitulé « Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire » (n° 15 2003). Dans l'éditorial, le dossier est présenté comme un retour aux origines du mouvement de l'alphabétisation populaire, retour nécessaire afin de revoir les fondements de l'alphabétisation populaire dans le monde du XX^e siècle. On y lit que « le dossier du présent numéro, qui porte sur l'approche conscientisante de Paulo Freire, approche dont s'est inspiré notre mouvement, se situe au cœur de cette réflexion collective » (Pelletier 2003 n° 15 : 1).

Actuellement, on ne peut affirmer que la pédagogie de la conscientisation constitue l'approche propre à tous les GAP. Comme nous venons de le voir, cette pédagogie a été remise en question. D'autres pédagogues, comme Freinet, sont certainement venus teinter le cadre philosophique que les GAP ont élaboré au fil des ans. Comme en témoigne l'orientation polyvalente et souple que le RGPAQ a confirmée en 1997, un GAP n'a pas à se cantonner dans une approche dite optimale. L'alphabétisation populaire « peut s'actualiser dans un amalgame d'approches et de méthodes, en autant que [ces dernières] tiennent compte d'une position politique préalable considérant l'analphabétisme comme un problème social ou voyant un indice de sa résolution dans la possibilité, pour les personnes analphabètes, d'exercer effectivement les droits reconnus à tout citoyen et à toute citoyenne » (RGPAQ 2004 : 131). C'est pour cette raison qu'il est hasardeux de plaquer une approche sur un groupe à partir de simples lectures théoriques. Il importe de se rendre sur le terrain afin de voir dans quel contexte un GAP évolue et de connaître les besoins des participants qui le fréquentent. Cependant, en lisant la *Déclaration de principes* du RGPAQ à l'égard de l'alphabétisation populaire et d'un GAP, il est certainement possible de voir l'influence, toujours vivante, de la pédagogie de la conscientisation aujourd'hui.

20. Organisé par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, ce séminaire réunissait des formatrices et des formateurs du Portugal, de l'Allemagne, de la Belgique, de la France, de l'Angleterre, de l'Irlande et de l'Écosse. Ce séminaire a permis à ces derniers de se ressourcer au contact de différentes expériences d'alphabétisation et de poser un bilan critique et analytique des actions du mouvement populaire en alphabétisation.

Comme nous le verrons au chapitre 5 (Traitement et analyse des données) bien que Lis-moi tout Limoilou ne se revendique pas officiellement de la pédagogie de la conscientisation, comme c'est le cas au Carrefour d'éducation populaire de Pointe Sainte-Charles (Séguin n° 3 1992 : 36-41) il est possible d'affirmer que plusieurs des principes de cette pédagogie se retrouvent dans la philosophie d'intervention de Lis-moi tout Limoilou.

2.4.4. La Déclaration de principes : l'alphabétisation populaire et les groupes populaires

Les pratiques en alphabétisation populaire varient selon les milieux où les groupes sont implantés. En effet, un groupe situé dans un quartier essentiellement blanc de la ville de Québec ne développera pas la même formation qu'un autre groupe ancré dans le quartier montréalais Côtés-des-Neiges où les besoins en francisation sont nombreux. Les pratiques s'adaptent aux besoins propres aux personnes analphabètes sourdes, aux réalités rurales ou urbaines, etc.

Comme le remarque Mario Raymond, formateur au GAP *La Porte ouverte* du Haut-Richelieu, le contenu même de la formation dépend de la nature du groupe, groupe dont les besoins et les intérêts changent au gré des arrivants chaque année. « Le simple fait qu'on ne puisse pas (...) dire qu'on a treize semaines d'ateliers à faire, que la première semaine, on va faire ça et ça; c'est tout simplement impossible pour nous autres, parce que le contenu, on ne le connaît pas tant et aussi longtemps qu'on n'a pas rencontré le monde » (Séguin 1992 n° 3 : 32).

C'est pour ces raisons que les groupes préfèrent parler des principes fondateurs de l'alphabétisation populaire plutôt que d'une formule toute faite qui correspondrait à l'ABC de l'alphabétisation populaire. La *Déclaration de principes*²¹ n'en demeure pas moins un point de repère important qui a l'avantage d'émaner des personnes œuvrant dans les GAP.

2.5. Notre intérêt de recherche, le problème retenu

Ayant milité dans des groupes d'éducation populaire, comme Droit de parole²², et ayant constaté qu'aucune recherche universitaire n'avait été faite en regard de ce milieu, il devenait fort intéressant à nos yeux d'explorer le contexte de l'alphabétisation populaire, tant du point de vue

21. La Déclaration des principes du RGPAQ est disponible en annexe.

22. Le journal communautaire Droit de parole est membre du Regroupement d'éducation populaire autonome en action communautaire des régions de Québec et Chaudière-Appalaches (RÉPAC).

des formatrices que de celui des participants. De nombreuses questions pouvaient alors être énoncées : quelles approches sont privilégiées ? Quelles sont les motivations des participants ? Le rapport à l'écrit se modifie-t-il suite à la formation ? Cette liste de questions nous ayant motivée, nous avons orienté notre recherche vers les approches utilisées dans ce GAP, les activités mises en place, la perception des participants et des formatrices quant aux effets escomptés et ressentis du travail d'alphabétisation populaire.

En regard de ce problème que nous désirons étudier dans le prochain chapitre, nous choisirons un cadre théorique qui nous permettra de préciser notre problème en question de recherche et de bien cerner les différentes facettes à étudier. Cela nous permettra de déterminer la méthodologie appropriée pour répondre à cette question.

2.6. Le cadre théorique retenu

Puisque l'expérience négative en milieu scolaire semble être le lot commun des personnes analphabètes, on ne peut se contenter d'actions de ré-apprentissage sans modifier les méthodes qui ont visiblement échoué auprès de ces participants. Pour modifier ces méthodes d'enseignement-apprentissage ou en créer de nouvelles, il faut d'abord penser les obstacles, les événements et situations qui ont nuit à l'apprentissage, en d'autres termes qui ont participé à bloquer l'ALÉ.

Comme le remarque le sociologue Rosavanllon « ce sont des formes de l'histoire [des personnes analphabètes] et non leurs caractéristiques socioprofessionnelles qui les rapprochent. C'est pourquoi elles ne constituent ni une communauté sociale ni un groupe statistique (...). Ce sont les processus d'exclusion qu'il faut prendre en compte » (Rosavanllon *in* Séguin n° 3 1992 : 31). En ce sens, l'ALÉ, tel que défini par Besse, constitue une approche féconde pour circonscrire les expériences des participants d'un GAP. En effet, l'appropriation met l'accent sur l'histoire personnelle des gens et la singularité de la relation personnelle de l'analphabète à l'écrit. De plus, l'ALÉ s'inscrit clairement dans une perspective immédiate d'intervention éducative et possiblement de prévention de l'analphabétisme.

Notre choix s'est donc porté sur l'ALÉ car, d'une part, ce cadre théorique permet de penser l'analphabétisme des participants comme une phase dans le processus plus large de l'appropriation de l'écrit. Ce processus « peut-être freiné, voire anéanti, entre autres, par des conflits psychiques vécus par [l'enfant ou l'adulte] » (Desmarais 2003 : 134). Il faut donc se donner les moyens pour connaître l'histoire de l'appropriation de l'écrit des participants, plus spécifiquement leurs relations affectives, le contexte socioculturel au sein duquel ils ont grandi, leur équipement biophysique de même que leur expérience en milieu scolaire. Ainsi, il nous est possible de comprendre quels éléments de leur histoire personnelle ont participé à bloquer leur ALÉ.

D'autre part, la recherche de Desmarais menée conjointement avec le GAP la Boîte à lettres de Longueuil permet de croire qu'il est possible de redynamiser l'ALÉ grâce à une formation adaptée aux participants. L'expérience de la Boîte à lettres démontre que l'analphabétisme ne constitue pas une fatalité. Il est possible de réapprendre aux personnes analphabètes le goût de la lecture et de l'écriture. Cependant, ce parcours n'est pas linéaire et il exige « un engagement actif de la part du [participant], essentiel à l'apprentissage et sa pertinence pour ce dernier » (Desmarais 2003 : 138).

Nous avons décidé de nous inspirer des cadres théoriques respectivement élaborés par Besse (ALÉ) et Desmarais (redynamisation de l'écrit) tout en restreignant la portée de chaque dimension dans le cas de l'ALÉ. C'est pourquoi nous prenons soin ici de bien expliciter ce que chaque dimension désigne.

L'ALÉ, tel qu'il sera présenté dans cette recherche, se divise en trois dimensions :

1. Dimension affective

- la fréquence des pratiques de lecture et d'écriture
- l'intérêt pour les activités de lecture et d'écriture

2. Dimension axiologique

- la valeur accordée à l'écrit dans la société
- les usages de l'écrit

3. Dimension comportementale

- les réactions de la personne quand elle éprouve des difficultés sur le plan de l'écriture et de la lecture
- les stratégies métacognitives mises de l'avant par la personne face à l'écrit

L'équipe de chercheurs réunie autour de Besse a mis sur pied le *Diagnostic des modalités d'appropriation de l'écrit* (DMA) qui combine les approches quantitatives et qualitatives (Besse [et al.] 2004). Afin d'utiliser le DMA d'une manière efficace, il faut mettre les personnes analphabètes dans différentes situations et ce, sur une longue période de temps. Soulignons que dans le cadre de cette recherche, il n'est donc pas possible d'utiliser le DMA faute de temps.

Cette recherche s'inscrit donc dans le domaine de la didactique du français et elle participe de l'orientation actuelle de ce domaine de recherche qui vise, plutôt que de prescrire, à décrire et expliquer des pratiques d'enseignement-apprentissage afin de mieux les comprendre (Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly et Thévanaz 2000 n° 20 : 143-162). Elle porte plutôt sur l'alphabétisation populaire, une approche sociale et culturelle de l'alphabétisation qui s'est développée dans les milieux populaires du Québec. En alphabétisation populaire, la formation représente un moyen d'accompagner l'adulte vers une meilleure connaissance de lui-même et de son milieu. Le développement de la confiance en soi, de la prise en charge et de l'autonomie sont donc au cœur de cette démarche d'alphabétisation.

À la suite d'Hauteœur (1978 : 34-35), il nous semble important de déscolariser la problématique de l'analphabétisme et de ne pas analyser cette problématique en fonction d'un modèle scolaire et standardisé. Malgré le rôle important que l'institution scolaire peut jouer, la scolarisation ne peut, à elle seule, entraîner la disparition de l'analphabétisme; dans certains cas, « elle renforce même sa reproduction » (Hauteœur 1978 : 34-35). Nous pensons que la redynamisation de l'ALÉ est un concept opératoire et intéressant pour investiguer les impacts de l'alphabétisation populaire.

L'hypothèse de recherche que nous formulerons se fonde sur la recherche-action menée par l'équipe de Desmarais en collaboration avec la Boîte à lettres. Dans cette recherche, les

chercheuses postulent que les personnes analphabètes ont vu leur ALÉ ralentir, voire se figer à cause de différents facteurs (littératie familiale faible, expérience dévalorisante en milieu scolaire, etc.) ce qui les a menées à cette situation d'analphabétisme. Prenant en compte cet état de fait, les chercheuses ont expérimenté l'approche autobiographique afin de redynamiser l'ALÉ des jeunes analphabètes.

Dans notre propre recherche, nous posons l'hypothèse que les interventions éducatives en alphabétisation populaire ont permis, dans une certaine mesure, de redynamiser l'ALÉ des participants de Lis-moi tout Limoilou. Cette redynamisation est variable dans son ampleur et dans sa durée (Desmarais 2003 : 137) et elle inclut « toute situation de vie où il y a un réinvestissement concret dans les pratiques de l'écrit après un ralentissement, voire une interruption de durée variable » (Desmarais 2003 : 137). Afin de vérifier si l'alphabétisation populaire permet la redynamisation des trois dimensions de l'ALÉ, nous avons décidé de nous en remettre aux personnes impliquées au premier chef soit les formatrices et les participants. Ainsi, nous ferons des entretiens qui nous permettront d'obtenir ce point de vue et de l'analyser.

Nous chercherons dans les entretiens des traces des impacts de la formation, ces traces étant les observations des formatrices sur les changements chez les participants et les transformations ressenties par ces derniers suite à la formation à Lis-moi tout Limoilou. Afin de rendre le concept « impact » opératoire, il sera donc entendu comme les transformations dans les comportements et les attitudes des participants par rapport à la dimension affective, axiologique et comportementale. En conséquence, notre question de recherche se formule en ces termes :

Quels sont les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit chez un groupe de participants de Lis-moi tout Limoilou du point de vue des formatrices et des participants ?

Ainsi, au prochain chapitre, nous présenterons la méthodologie utilisée afin de réaliser la collecte de données qui nous permettra, nous l'espérons, de répondre à cette question de recherche.

III. MÉTHODOLOGIE

3.1. Le type de recherche

En regard du problème que nous désirons étudier, une recherche de type qualitatif s'impose. En effet, nous ne cherchons pas à vérifier l'existence d'un phénomène. Nous cherchons plutôt à comprendre le phénomène de l'appropriation de l'écrit tel que perçu par les formatrices et les participants. Notre recherche sera exploratoire car nous ne serons pas en mesure de réaliser un grand nombre d'entrevues qui permettraient d'atteindre une pleine saturation des données et l'exploration de plusieurs cohortes.

L'objectif de cette recherche de type qualitatif est double :

- décrire la philosophie d'intervention propre à l'alphabétisation populaire du point de vue des formatrices
- décrire les impacts de l'alphabétisation populaire sur les dimensions de l'ALÉ du point de vue des formatrices et des participants

Elle s'inscrit clairement dans le courant constructiviste, courant au sein duquel « les connaissances ne sont pas assimilées à des représentations dont le statut épistémologique correspondrait à une copie » (Désautels, Larochelle 2004 : 7) ou un reflet de la réalité. En conséquence, « toute théorisation, quel que soit le soin dont elle ait été l'objet, demeure partielle, limitée et relative au contexte social et politique de sa formulation et de son inter-objectivation » (Paillé *in* Guilbert 2004 : A316). C'est pourquoi nous avons clairement indiqué dans la question de recherche que les savoirs recherchés sont issus des points de vue des formatrices et des participants. Dans une perspective constructiviste, il importe de le souligner afin que tout lecteur sache que ces savoirs ne sont pas neutres et qu'ils sont redevables de répondants qui agissent dans un contexte social spécifique.

3.2. Le type d'échantillonnage

Cette recherche propose d'explorer, d'une part, la réalité des personnes analphabètes participant aux ateliers de Lis-moi tout Limoilou et ce, à l'aide du cadre théorique psychosocial élaboré par Besse « l'ALÉ » et du concept de « redynamisation de l'ALÉ » de Desmarais. D'autre part, il s'agit de décrire la philosophie d'intervention propre à Lis-moi tout Limoilou et

d'associer l'approche de l'alphabétisation populaire à un courant en éducation. Les personnes recherchées pour participer à ces entretiens sont donc clairement identifiables. Les critères d'inclusion sont : avoir été participant ou formatrice à Lis-moi tout Limoilou sur une durée minimale d'un an. C'est pourquoi l'échantillonnage en est un de convenance. En recherche qualitative, on recourt à ce qu'on appelle l'échantillon non probabiliste, cet échantillon n'est pas le fruit du hasard, il est intentionnel (Deslauriers 1991 : 58). Dans la présente recherche, l'échantillon sera aussi non probabiliste.

Le critère d'exclusion est en fonction d'une période de temps donnée soit un an. Puisque les entretiens visent à faire émerger les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'ALÉ, il importe que les formatrices comme les participants aient cumulé une certaine expérience dans le milieu de l'alphabétisation populaire, plus spécifiquement à Lis-moi tout Limoilou.

Un formulaire de consentement a été produit et utilisé. Il est disponible en annexe.

3.3. Instruments de collecte de données

Afin de réaliser la collecte de données, trois instruments de collecte de données ont été retenus : le journal du chercheur, les entretiens individuels avec les participants et les entretiens individuels avec les formatrices.

3.3.1. Journal du chercheur et observation participante

Le journal du chercheur constitue le premier document de collecte de données. Il est axé sur le volet descriptif soit « la description systématique et chronologique des interactions, des conduites ou des événements » (Guilbert 1996 : 0.01). Grâce à la collaboration des formatrices de Lis-moi tout Limoilou, nous avons assisté à cinq ateliers d'alphabétisation au mois de novembre 2005. Les notes prises ont été consignées à l'intérieur du journal (*field notes*). Puisque le groupe de personnes fréquentant Lis-moi tout Limoilou est restreint, il va de soi que mon statut d'observatrice était explicite. Cependant, mon implication dans les ateliers était minimale afin d'influencer le moins possible les actions des formatrices et des participants.

Selon la typologie des systèmes d'enregistrement des données d'observation de Evertson et Green (Guilbert 2004 : 01.4), la grille d'observation retenue correspond à un « système ouvert de type descriptif ». En fait, il a été possible de poser deux catégories prédéterminées grâce au document *Atout-Lire : 10 ans d'alphabétisation populaire* (Atout-Lire 1992 : 44). Ce sont l'approche thématique et la pédagogie déscolarisante.

3.3.2. Entretiens individuels avec deux formatrices²³

Selon Kvale, le but des entretiens en recherche qualitative est « la description du monde réel tel que vécu par les interviewés, en respectant les diverses interprétations des significations attribuées » (Kvale 1996 *in* Guilbert 2004 : E5.1). Dans la présente recherche, les entretiens avec les formatrices devaient conséquemment permettre de :

- Faire émerger les impacts de l'alphabétisation populaire sur les trois dimensions de l'ALÉ des participants du point de vue des formatrices.
- Faire émerger la philosophie d'intervention de l'alphabétisation populaire, telle qu'elle est pratiquée à Lis-moi tout Limoilou :
 - la définition de l'alphabétisation populaire;
 - la conception du rôle de la formatrice;
 - les différences entre un enfant et un adulte dans l'apprentissage;
 - la conception et le déroulement des ateliers;
 - les objectifs des différents ateliers (français et développement de la personne).
- Faire émerger les connaissances et conceptions des formatrices concernant :
 - l'histoire personnelle des participants
 - les motivations qui les amènent à suivre une formation en alphabétisation populaire.

Ces entretiens étaient de type semi-directif. D'une part, ce type d'entretien permet au chercheur de saisir des opportunités et d'explorer des avenues qu'il n'avait pas prévues. D'autre part, la structuration de l'entretien autour des thèmes évite de perdre de vue la question de recherche.

23. Le formulaire de consentement des répondants à la recherche est disponible en annexe.

3.3.3. Entretien individuel avec sept participants

Les entretiens avec les participants devaient permettre de retracer dans les discours de ces derniers :

- leur histoire personnelle;
- leurs motivations à suivre une formation en alphabétisation populaire;
- leur appréciation des ateliers de français et de développement de la personne;
- les impacts de l'alphabétisation populaire sur les dimensions de l'ALÉ.

Les canevas de questions destinés respectivement aux formatrices et aux participants sont disponibles en annexe.

3.4. Mode de traitement des données : l'analyse de contenu

Le mode de traitement retenu est l'analyse de contenu. L'Écuyer souligne que « l'objectif général de toute analyse de contenu est de déterminer la signification exacte du message » (L'Écuyer 1990 : 5). Par ce procédé, « le chercheur tente de découvrir ce que l'information analysée signifie, ce que l'auteur du message a voulu dire exactement, non pas par rapport à l'interprétation subjective du chercheur, mais bien par rapport au point de vue de l'AUTEUR même du message » (L'Écuyer 1990 : 5). Nous avons retenu l'analyse de contenu parce qu'elle permet de :

- rester centré sur la signification du matériel analysé;
- faire émerger les concepts et les représentations des répondants;
- conserver une flexibilité dans l'analyse.

L'analyse de contenu visera à établir des liens entre les données (entretiens, journal du chercheur) et la littérature. Le traitement des données nous permettra d'identifier dans les entretiens des participants et des formatrices les opinions, conceptions, expériences et connaissances de ces derniers liées aux thèmes étudiés. Nous rejoignons ici la perspective mise de l'avant par l'équipe des New Literacies Studies : « in the New Literacies Studies, researchers try to suspend judgement about what constitutes literacy for the people they are working with, until they can understand what it means for the people themselves » (Maybin *in* Barton, Hamilton et Roz 1992 : 197). En effet, cette recherche met de l'avant les savoirs et les expériences des répondants plutôt que de poser une évaluation diagnostique sur l'alphabétisation populaire et ses impacts sur l'ALÉ.

3.5. Contexte : Lis-moi tout Limoilou, un groupe d'alphabétisation populaire ancré dans son milieu

Fondé en 1996, Lis-moi tout Limoilou s'est développé et enraciné dans le quartier de Limoilou. La réalité socio-économique du quartier ²⁴ a très certainement influencé la nature des objectifs de formation du groupe. Ce groupe possède une mission d'alphabétisation essentiellement dirigée vers les classes populaires, ce qui inclut les jeunes décrocheurs, les personnes immigrantes, les mères monoparentales, les personnes âgées en quête d'autonomie, les personnes prestataires de l'aide sociale, etc. C'est pourquoi Lis-moi tout Limoilou effectue le recrutement :

- par le biais des journaux de quartier, d'affiches dans les milieux publics ou carrément sur les poteaux du quartier;
- en étant présent dans les événements communautaires comme les fêtes de quartier;
- en étant présent lors de la distribution de sacs de nourriture dans le sous-sol des églises.

Le recrutement ne va pas de soi parce que les personnes analphabètes sont généralement très isolées et conséquemment plus difficiles à rejoindre. De nombreuses problématiques comme le logement, la nourriture, en somme des besoins vitaux difficiles à combler faute d'argent, constituent des obstacles à la poursuite d'une formation régulière. « Les abandons en cours de route constituent un phénomène normal étant donné [les personnes touchées, leurs] besoins et le degré variable d'implication » (Lis-moi tout Limoilou 2006 : 16). Ces besoins sont nombreux et complexes. « Grande pauvreté matérielle, affective et intellectuelle, troubles d'apprentissage et/ou difficultés sévères d'apprentissage pour plusieurs, niveaux d'alphabétisme très faible, nombreuses problématiques de santé mentale et/ou physique pour la majorité » (Lis-moi tout Limoilou 2006 : 2).

Comme nous le verrons ultérieurement, les caractéristiques des participants orientent très certainement les objectifs et la forme des ateliers.

24. Les travaux de la géographe Laurence Cliche ont démontré qu'à Québec, la pauvreté, autrefois concentrée au centre-ville de Québec, s'est déplacée. Suite à la revitalisation de la Place royale et de Québec 1984, les personnes moins fortunées ont migré vers des quartiers comme Limoilou, Charlesbourg, Beauport et Vanier. La sécurité de l'emploi devenant de plus en plus rare, la précarité touche maintenant plus de familles à faible revenu en 2001 qu'en 1991. Dion-Viens 2006 : A 14.

3.5.1. Les ateliers offerts

Lis-moi tout Limoilou présente sa mission en ces termes :

- Favoriser l'acquisition et le développement d'habiletés de base en lecture, en écriture et en calcul dans une population cible particulière;
- Rendre ces personnes fonctionnelles sur les plans individuel et collectif et leur permettre de participer à la gestion de leur propre espace personnel, social, culturel, politique et économique;
- Susciter une prise en charge collective du milieu afin d'améliorer les conditions de vie de cette population (Lis-moi tout Limoilou 2005 : 10).

Plus spécifiquement, Lis-moi tout Limoilou offre des ateliers de francisation dédiés aux personnes immigrantes²⁵ et une formation en alphabétisation qui comprend l'atelier de français et de développement de la personne. Comme nous le verrons ultérieurement, le développement de la personne est partie prenante de la formation en français puisque Lis-moi tout Limoilou privilégie une approche holistique. Dans le dépliant promotionnel de l'organisme, il est spécifié que :

Toutes [les activités de formation] se feront dans une démarche de formation sur mesure, c'est-à-dire dans des activités adaptées à leurs milieux géographique, social, économique et culturel, à leurs besoins, leurs attentes, leurs problèmes, leur quotidien, leur champ d'intérêt, leur aptitude, leur cheminement personnel, leur rythme d'apprentissage, leur style d'apprentissage et ce, sans contrainte de temps, en petites équipes de travail et/ou en individuel, tout en participant à la vie associative du groupe.

Lis-moi tout Limoilou 2005 : 2

Étant donné le type d'enseignement, très individualisé, en petit groupe, les ateliers sont multi niveaux. En d'autres termes, il rassemble les niveaux un, deux et trois qui équivalent respectivement à la première, deuxième et troisième année du primaire dans le réseau institutionnel.

Le but de ces ateliers est de permettre aux adultes de développer des stratégies pour la résolution de problèmes dans le but de se redonner confiance, d'être plus efficaces et autonomes à la maison et ailleurs. En ce sens, les activités d'apprentissage permettent à ces adultes « de mieux transférer les apprentissages dans leur quotidien; c'est-à-dire de faire des liens plus directs

25. Pour les fins de cette recherche, le volet francisation a été exclu. Cependant, il importe de souligner que la francisation est un volet important dans les activités de formation de Lis-moi tout Limoilou.

entre les actions dans leur vie quotidienne et leurs apprentissages » (Lis-moi tout Limoilou 2005 : 21).

3.5.2. La vie démocratique

Comme il a été mentionné précédemment, l'autonomie administrative d'un GAP se traduit par la gestion du groupe par les membres. Outre la gestion administrative, le conseil d'administration se penche sur différents dossiers comme le recrutement et le développement de l'organisme. À Lis-moi tout Limoilou, un participant, élu par l'ensemble des participants, siège sur le conseil d'administration.

L'élection du participant par ses pairs permet de reproduire une élection, mais au niveau du GAP. En effet, cette élection nécessite une campagne électorale. Les participants qui aspirent au poste doivent présenter un discours aux autres participants et répondre aux questions de ces derniers. Ainsi, tous les participants sont appelés à exercer un certain pouvoir dans l'organisation de Lis-moi tout Limoilou. Tout au long de l'année, les formatrices effectuent des rencontres avec le participant élu « pour l'informer de son rôle, pour vulgariser certains dossiers et pour préparer les réunions » (Lis-moi tout Limoilou 2005 : 31).

L'assemblée générale annuelle constitue également un moment important de la vie démocratique de l'organisme. Une place spécifique est accordée aux participants dans cette assemblée afin que le conseil d'administration demeure branché sur la réalité de ces derniers. Par exemple, lors de l'assemblée générale du 9 décembre 2004, les participants ont fait la lecture de leurs témoignages, qu'ils avaient pris soin de composer à l'intérieur d'un atelier de français. Ces témoignages visaient à expliquer les raisons qui avaient poussé chacun d'entre eux à entreprendre une formation à Lis-moi tout Limoilou²⁶.

3.5.3. Implication dans le milieu

Au-delà de ses propres activités et de son implication au sein du RGPAQ, Lis-moi tout Limoilou participe à d'autres projets liés à la prévention de l'analphabétisme, dans les quartiers où le besoin est criant. Au cours de l'année 2005-2006, ce GAP a, entre autres, participé à la

26. Ces témoignages sont disponibles en annexe.

mise en place d'un « Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans Maizerets » qui visait les enfants de 0 à 5 ans et leurs parents.

Dans une perspective d'engagement social et de prise en charge du milieu, Lis-moi tout Limoilou s'est également impliqué dans la Coalition de sauvegarde des Petites écoles de Limoilou. En 2005, la Commission scolaire de la Capitale (CSQ) a annoncé son intention de fermer deux écoles dans le Vieux-Limoilou afin de créer une méga-école. Selon la Coalition, la CSQ a fait cette annonce sans avoir organisé de véritable consultation publique afin de connaître le point de vue des personnes directement concernées par la menace de fermeture de ces écoles. Les parents, des individus et des groupes communautaires de Limoilou se sont donc réunis au sein de la Coalition pour la sauvegarde des Petites écoles afin de remettre publiquement en question ces fermetures, de mobiliser les gens du milieu et de proposer un projet alternatif. Dans son manifeste, la Coalition stipule que « le maintien des petites écoles dans les quartiers centraux défavorisés est non seulement un facteur de réussite scolaire mais également un levier important de la qualité de vie communautaire.» (Coalition de sauvegarde des Petites écoles de Limoilou 2005 : 1).

IV. DESCRIPTION DES DONNÉES

Les entretiens avec les répondants à la recherche ont été réalisés avec les formatrices le 6 février 2006 et avec les participants les 16, 20 et 23 mars suivants. Ils se sont déroulés à Lis-moi tout Limoilou afin de ne pas perturber leur horaire.

L'établissement d'un contexte de communication convivial était primordial afin d'occulter, du moins partiellement, l'aspect intimidant de l'entrevue de type universitaire. Il importait de garder en tête que cette population est souvent dépréciée dans les discours officiels²⁷ et que cette dépréciation de soi est fortement ancrée en eux. La présence d'une jeune étudiante (je suis plus jeune que tous les participants) provenant du milieu universitaire aurait pu créer chez les participants un sentiment de méfiance.

De plus, les participants auraient pu être intimidés par des questions de type fermé rappelant l'école ou des institutions gouvernementales. On sait que ce mode de communication rebute énormément les personnes analphabètes. C'est pourquoi la semi-directivité se présentait comme la manière la plus adéquate pour mener un tel type d'entretien.

Lis-moi tout Limoilou est membre du RGPAQ qui organise sur une base régulière des congrès au cours desquels les formatrices des groupes sont invitées à échanger sur leurs pratiques pédagogiques et sur les spécificités des populations que ces groupes desservent. En ce sens, les formatrices étaient parfaitement à même d'adopter une perspective réflexive sur la spécificité de la philosophie d'intervention à Lis-moi tout Limoilou et sur les progrès ou les régressions des participants dans leur formation.

4.1. Entretiens avec les participantes et les participants

Six participants, quatre femmes et deux hommes, ont accepté de participer à cette recherche. Les hommes ont respectivement trente-sept et quarante-quatre ans tandis que les femmes ont vingt-quatre, vingt-sept, vingt-huit et quarante-six ans. Ils vivent tous une très grande précarité

27. Sur l'impact des discours dépréciateurs et cliniques entourant l'analphabétisme. Changrakakoti et Rieben *in* Barré-de-Miniac 1997 : 243-261.

matérielle, oscillant entre l'aide sociale et des emplois non spécialisés (ménage, gardiennage, secteur de la vente).

Tous les répondants vivent, à différents degrés, un problème de santé mentale (trouble d'attention, hyperactivité, bipolarité) et ils se sont vus prescrire des médicaments. Ces limites personnelles doivent être prises en compte par les formatrices parce que ces médicaments causent la somnolence. Elles doivent donc prévoir des activités plus stimulantes physiquement en après-midi.

L'analphabétisme des répondants est chargé du poids de leur passé; un milieu familial difficile et le plus souvent analphabète, des traumatismes psychologiques, des expériences négatives à l'école tant du point de vue scolaire que social et des limites personnelles qui font obstacle à leur démarche d'apprentissage.

4.1.1. L'enfance

4.1.1.1. Entre l'absentéisme et la violence

La majorité des participants interrogés ont affirmé avoir vécu une enfance plutôt difficile. Pour deux d'entre eux, l'enfance est reliée à des souvenirs pénibles de violence physique, de violence psychologique et d'abus sexuel tandis que les autres ont le plus souvent évoqué un manque d'attention causé, entre autres, par l'emploi de leur père.

« L'école, c'était l'affaire de ma mère parce que mon père il travaillait tellement d'heures qu'il n'avait pas le temps de nous aider (...). Il nous a jamais aidé dans nos affaires ».

Deux personnes ont évoqué leurs souvenirs liés à leur passage en famille d'accueil, souvenirs diamétralement opposés. Dans un cas, la famille d'accueil a permis à l'enfant de l'époque de s'évader d'un milieu marqué par la violence et d'obtenir un support dans son apprentissage du français.

« En fin de compte, j'ai été placée dans une famille d'accueil (...). Je pense que ça a été ma porte de sortie pour que j'apprenne à lire ».

Dans le second cas, le passage en famille d'accueil a représenté un déracinement familial douloureux. L'attitude négative de la mère adoptive à l'égard du participant a contribué à ses problèmes d'apprentissage selon ce dernier.

« Ça a pas cliqué (...). Parce que moi, quand je voulais apprendre mon français, quand j'avais de la difficulté [ma mère adoptive] me mettait en pénitence ».

Seulement un participant provient d'un milieu scolarisé. Tous les parents des participants étaient analphabètes complets ou quasi-complets. Il importe de garder en tête cette caractéristique parentale qui se reflète très certainement dans la valeur accordée à l'écrit au sein de la famille et la capacité des parents à aider les enfants dans leurs devoirs.

4.1.1.2 L'éveil à la lecture

Les questions reliées à ce thème visaient à faire émerger les premiers souvenirs des participants liés à la lecture et à l'écriture. Excepté un cas extrême, tous les participants ont affirmé qu'ils ne se faisaient jamais lire d'histoire avant de dormir en raison de l'analphabétisme ou du travail de leurs parents.

« Mes parents ne me lisaient jamais d'histoire avant de dormir parce qu'y avaient jamais le temps. Y'avaient pas le temps ».

Dans le même sens, les pratiques parentales en termes de lecture et d'écriture étaient plutôt faibles. L'écriture était liée aux affaires courantes (le loyer, l'épicerie). La lecture se résumait aux écrits sociaux courants comme les journaux, les livres de recettes ou les revues.

« Non, on n'avait jamais de journaux. Pis, je n'ai pas vu [mon père] lire souvent. Mais, côté paperasse, c'est toute lui qui s'occupait de t'ça ».

« Moi, mes parents, c'était pas...c'était pas des gros liseurs ».

« Mon père, y regardait les journaux, quand il voulait lire, y regardait le journal ».

On pourrait croire que ces pratiques ont immédiatement inculqué aux participants une aversion pour la lecture. Pourtant, seulement deux d'entre eux ont affirmé qu'ils ne lisaient jamais par eux-mêmes lorsqu'ils étaient enfant. Les autres participants avaient, malgré tout, un

intérêt pour les livres d'enfants et ils en possédaient. Deux participantes ont insisté sur le fait qu'elles se donnaient les moyens pour lire sans leurs parents.

« J'ai appris à lire très jeune, faque je lisais moi-même mes histoires (...). J'empruntais tout le temps plein de livres [à l'école ou à la bibliothèque] ».

« Ma mère ne me lisait pas de livres. C'est moi qui essayais. C'est parce que mon conte préféré, c'était Cendrillon. Faque, je l'avais noté dans ma tête pis je le lisais toute seule ».

D'ores et déjà, il est possible de supposer que les parents des participants n'étaient pas en mesure, en raison de leur travail ou de leur analphabétisme, d'apporter un soutien à leurs enfants entrant à l'école.

4.1.2. L'expérience scolaire

Tous les participants sont passés par les classes spéciales à l'école et ils ont tous, sans exception, conservé un souvenir très négatif de leur parcours scolaire. L'absence de soutien parental, les problèmes de comportement et le rejet de la part des autres élèves, parfois même des professeurs, sont au nombre de ces souvenirs.

4.1.2.1. L'absence de soutien parental

La majorité des parents des participants n'ont pu mettre de l'avant des activités de lecture et d'écriture avec leurs enfants avant leur entrée à l'école. Ce manque de suivi s'est poursuivi tout au long du parcours scolaire des participants, exception faite d'une participante qui recevait de l'aide de sa mère puisqu'elle « était bonne en français ». Une participante s'est rappelé des efforts vains de sa mère pour lui venir en aide dans ses devoirs.

« Ma mère, elle m'aidait dans mes devoirs. Mais, comme elle n'était pas instruite, souvent mes devoirs, y ressortaient, y repartaient tout croches (...). C'est plus ma mère [qui m'aidait] pis j'avais de la misère à cause de ça ».

Pour deux participants, cette absence d'aide parentale s'est accompagnée d'une valorisation du travail, au sein de la famille, au détriment de la scolarisation.

« J'étais pas encouragé à [pratiquer ma lecture et mon écriture]. J'étais pas mal plus encouragé d'aller sur le marché du travail, de gagner mon salaire honnêtement ».

« Je suis pas allée longtemps [à l'école]. Ma mère m'a retirée de l'école avec mon autorisation. Parce qu'elle disait que j'y allais pour rien. C'est ma mère qui a signé pis moi j'ai signé aussi. Elle disait que ça servait à rien. J'ai gardé pendant un an des enfants. Pis, à seize ans, je me suis en allée dans une usine de couture ».

4.1.2.2. Les problèmes de comportement

Quatre participants sur six se sont décrits comme des élèves turbulents. Ils ont été transférés en classe spéciale en raison de leurs importantes difficultés d'apprentissage et de leurs problèmes de comportement en classe, accentués, dans le cas de deux participants, par un trouble d'hyperactivité.

« Ma troisième année, j'ai doublé. Quand je suis arrivée à Québec, ils m'ont fait passer des tests pis y m'ont mis dans les classes spéciaux (...). Mettons que j'étais hyperactive quand j'étais jeune (...). C'est parce que moi, je bougeais beaucoup. Je faisais des farces. À un moment donné, je me suis faite souvent sortir de la classe. On m'avait enfermée dans un petit local avec un petit pupitre, même pas de châssis, rien avec la lumière ».

« À l'école, moi, je déconnais tout le temps. J'écoutais pas les profs (...). J'étais souvent sortie de la classe (...). Une fois, j'ai déjà menacé mon professeur de mort ».

« Ben moi, je jouais beaucoup de mauvais tours à mes professeurs. Une fois, j'avais mis une chaudière avec de la mélasse au-dessus de la porte pis la chaudière a tombé sur le professeur ».

« Moi, j'aimais pas vraiment l'école. J'allais à l'école juste pour voir mes amis ».

Deux individus ont également évoqué des souvenirs douloureux liés aux conflits avec les autres élèves ou les professeurs.

« [Ils m'ont mis en classe spéciale] parce j'avais trop de misère avec les autres ».

« À cause que j'étais en classe spéciale qu'on se moquait de moi. Ça, j'aimais pas ça. Les profs, ben, ils se moquaient de moi. Ils m'encourageaient pas. Je peux pas dire qu'ils se moquaient de moi, mais ils m'encourageaient pas ».

Pour tous les participants, le passage en milieu scolaire est donc chargé de négativité. Cette expérience n'est pas sans impact sur leur actuelle formation.

4.1.3. Les motivations sous-jacentes à la formation

L'apprentissage du français et des mathématiques est une motivation commune à tous les participants. Fait intéressant, à une exception près, ils ont également tous insisté sur le renforcement positif que leur apporte cette formation.

« Je viens à Lis-moi tout Limoilou pour améliorer mon écriture pis mes mots (...). À cause j'avais de la misère à me débrouiller. J'allais dans les restaurants, j'avais de la misère à lire les menus. J'avais de la misère à lire les affiches, les noms de rues (...). C'est pour découvrir mes capacités ».

« Ça [emporte] de la confiance en soi, de la confiance autant apprendre le français et les math autant le développement de la personne ».

« Parce que je savais pas lire pis que j'avais de la misère à écrire. Ça me [donne] un coup de pied dans le derrière à Lis-moi tout Limoilou (...). Ça me donne la chance de rencontrer du monde. Ça aide à faire un bout de chemin. Tu peux vraiment t'en sortir ».

« Moi, c'est pour améliorer mon français, surtout les verbes, pis le vendredi, c'est l'estime de soi. Faque, l'estime de soi, c'est bon pour moi (...). C'est apprendre à se responsabiliser comme un adulte parce que j'ai comme mon petit côté enfant encore (...). On fait différentes sorties. Il y a le développement en soi qu'on a à chaque vendredi, c'est le fun. On apprend à se connaître ».

Un participant a souligné qu'elle voyait sa formation comme un tremplin pour accéder au centre de formation pour adultes.

« Je viens plus pour m'avancer dans mes années scolaires (...) pour pouvoir aller à Louis-Joliet ».

Une autre participante a, pour sa part, lié sa formation à ses responsabilités en tant que mère. Elle a insisté sur l'importance de mieux comprendre les écrits sociaux, plus spécifiquement ceux provenant du gouvernement.

« Je viens parce que j'ai perdu l'espoir de trouver un travail steady à un salaire acceptable, mais pas juste ça aussi. Parce que j'aime voir du monde pis j'aime aussi apprendre (...). J'aimerais ça être capable de comprendre mes papiers du gouvernement (...). Parce qu'à un moment donné, ils m'ont demandé un papier pour mon fils. Pis, j'étais certaine que ce papier là existait pas. Pis, j'ai dit non. Pis, le papier existe, pis y'ont pas payer les lunettes, y'ont pas payé les affaires pour mon fils [même si mon fils y avait droit] ».

Par contre, quatre participants sur six ont parlé des difficultés à maintenir un investissement constant dans leur formation. Différents facteurs viennent miner leur motivation : la difficulté à combler les besoins vitaux, le manque de confiance en soi qui donne envie d'abandonner ou les difficultés de concentration.

« Mais moi, des fois, j'ai de la misère à me donner un coup de pied dans le derrière, mais faut que je continue. Je me laisse aller. Pu de secousse (...). Pis, je mange quasiment pas. C'est à cause que j'ai pas beaucoup d'argent ».

« Sauf que, c'est certain qu'il y a des moments plus durs que d'autre (...). C'est parce que j'ai beaucoup de misère avec ma concentration. Mais, je me donne le temps pis je me donne du courage ».

« Ben moi, c'est d'écrire [les mots], mais là, ça fait un boutte que je les ai pas écrits. Que je les ai pas étudiés. Pis là, je me laisse aller. J'ai besoin d'un break. Besoin de me laisser aller (...). Faut que ça décompresse à un moment donné ».

« Ça me tente pas vraiment [de faire mes devoirs]. Je trouve que je fais assez d'heures à l'école. Pis, j'ai pas envie d'en faire plus à la maison. C'est à cause de mon trouble d'hyperactivité, pis mon manque de concentration est encore plus grave chez nous [qu'à Lis-moi tout Limoilou] ».

Les histoires personnelles des répondants sont sensiblement similaires. Issus d'un milieu familial analphabète et dans certains cas marqués par la violence, les participants ont dû attendre d'entrer à l'école pour être mis en contact avec la culture de l'écrit. Eux-mêmes analphabètes ou trop occupés à subvenir aux besoins de la famille, leurs parents n'ont pas été en mesure de leur fournir un support pour leurs devoirs. Tous les répondants ont gardé comme souvenir de l'école des difficultés d'apprentissage, des relations conflictuelles avec les élèves et les professeurs et bien sûr le passage en classes spéciales. Devenus adultes, ils ont décidé d'entreprendre une formation à Lis-moi tout Limoilou pour apprendre à mieux se débrouiller dans les activités quotidiennes qui nécessitent l'usage de l'écrit, pour rencontrer des gens, en somme briser leur isolement et gagner en autonomie.

4.1.4. La formation à Lis-moi tout Limoilou

4.1.4.1. L'école et Lis-moi tout Limoilou

Pour deux des participants interrogés, il n'y a pas vraiment de différence entre l'école et Lis-moi tout Limoilou.

« À l'école, on apprend des mots, on apprend comment écrire les mots pis les affaires de même. Pis, à Lis-moi tout Limoilou, c'est la même affaire ».

Pour les quatre autres participants, il existe des différences entre Lis-moi tout Limoilou et l'école. Le fait que le groupe soit plus petit permet aux participants d'aller à leur rythme, de poser des questions au cours de l'atelier sans avoir l'impression de déranger les autres. Une participante a également souligné que son expression orale s'améliorait du fait que le groupe est petit et qu'elle est à l'aise pour s'exprimer devant des gens qu'elle connaît.

« Les différences, c'est qu'on est pas vingt-cinq trente dans la classe (...). Faque, c'est plus personnalisé à chacun qu'à l'école (...). Tandis qu'à l'école, tu pouvais pas poser de questions, t'étais trop (...). À l'école, j'avais l'impression qu'on était comme, ben je dirais pas du bétail, mais qu'ils s'occupaient de faire leur job à eux autres mais qu'ils s'occupaient pas de nous superviser tout seul. C'était un suivi trop général ».

« Ici ben, ça m'aide. Ben, j'ai moins de problèmes de parler qu'avant. Parce qu'avant, j'étais renfermée. Pis, j'aimais pas ça [parler en public]. Pis là, j'aime mieux ça parce que, au moins, tu connais toutes les personnes pis t'apprends à connaître le monde. Pis, ça m'aide ».

Une autre différence importante est la place accordée au développement de la personne tant dans l'atelier du même nom que dans les rencontres hebdomadaires avec la formatrice (nommées le suivi individuel). Le fait que la formation ne soit pas seulement axée sur l'acquisition de compétences semble grandement apprécié.

« À l'école, on n'avait jamais de rencontre avec un prof. C'est le suivi individuel qui est important avec [la formatrice]. Je trouve qu'il y a plus de cœur dans une école comme à Lis-moi tout Limoilou qu'à l'école. Ça se compare même pas ».

« Il y a une affaire de plus [qu'à l'école]. On fait du découverte de la personne ».

Fait intéressant, la dernière différence soulignée est liée à l'âge des participants. En effet, deux participants ont considéré que le fait d'être adulte les amenait à voir leur formation avec plus de sérieux que lorsqu'ils étaient à l'école.

« C'est sûr qu'aujourd'hui, je suis plus un ado, je suis un adulte. Puis, c'est certain que quand on vieillit, on s'organise pour avoir un meilleur environnement pis une meilleure lecture pis une meilleure écriture ».

« Tu réalises plus que, le regret de ce que t'as fait quand t'étais jeune, que j'étais pas là à 100 %. Tandis que je suis à 50 % ici là, au moins j'apprends un peu plus ».

4.1.4.2. Le groupe comme milieu social

Les relations interpersonnelles sont positives et significatives pour les participants. Le fait qu'ils sont souvent amenés à travailler en équipe les place dans une situation où chacun doit mettre au profit des autres ses connaissances. Le travail en équipe les oblige à prendre le temps d'écouter les idées des autres et à faire des choix ensemble sur la démarche à adopter dans la résolution d'un problème (par exemple, compléter un rallye au Marché du Vieux-Port de Québec), ce qui ne se fait pas toujours sans difficultés.

« En équipe, c'est que t'apprends à te connaître pis t'apprends à connaître les autres aussi. T'apprends des choses que tu penses savoir, mais dans le fond tu le sais pas. Pis à l'autre à côté, il peut te donner la réponse. C'est pas juste de penser à toi, c'est de penser aux autres ».

« [J'aime ça] plus ou moins parce que j'ai de la misère. Le monde qui travaille en équipe avec moi, ils veulent tout le temps faire à leur tête ».

Les participants ont tous souligné la camaraderie qui existe au sein de leur groupe. Ces liens amicaux sont précieux pour les participants qui vivent des difficultés personnelles. Le support des autres participants et des formatrices les aide, bien souvent, à ne pas abandonner leur formation.

« Parce que j'aime ça des fois voir le matin, y'en a un qui dit bonjour pis l'autre te dit bonjour. Pis, y'a une camaraderie qui est intéressante (...) ».

« Je me fais encourager par les autres aussi. Autant le professeur (...). C'est quand j'ai des moments que je suis découragé. Ben, pas m'apitoyer là-dessus, pis dire, ben regarde là, t'es capable de t'en sortir malgré toute ».

De même, ils étaient tous unanimes sur le support et l'écoute de leur formatrice tant au point de vue scolaire que personnel.

« Elle voit que je n'ai pas une santé terrible. Elle dit " moi, je vais t'aider ". Elle me le dit souvent " décourage-toi pas. C'est vrai, t'as de la difficulté, mais regarde-là, je suis pas là pour te rembarquer sur les épaules (...). Tu vas réussir. " C'est parce que moi je vis une affaire assez dure (...). Je n'ai parlé avec [ma formatrice]. Elle me l'a dit : "si t'as de la peine, tu me le dis ou si t'as envie de pleurer, tu pleures. C'est tout" ».

4.1.4.3. Les ateliers de français

Bien qu'ils nécessitent du travail de mémorisation (des listes de mots ou des tables de multiplication par exemple) et des lectures à la maison, les ateliers de français sont appréciés par les participants. À l'exception d'une personne, tous les participants ont souligné qu'ils voyaient une nette amélioration dans leur compréhension du code écrit.

« Je vois une différence parce que j'ai eu un renouvellement de bail pour la Régie du logement. Pis, j'ai réussi à le faire toute seule pis je suis fière de moi. J'ai réussi à écrire une recette pis à l'imprimer sur mon ordinateur. Je suis fière de moi d'être capable de faire des choses que je faisais pas avant ».

Aux yeux des participants, les ateliers de français sont très utiles parce qu'ils constatent des changements positifs dans leur quotidien. Leurs apprentissages leur servent dans des situations bien concrètes; remplir le formulaire du dentiste, calculer les mesures pour une fenêtre brisée ou tout simplement avoir du plaisir à faire des mots croisés.

« [L'atelier de français m'aide] à lire des noms de rue, à me débrouiller. Pour le débrouillement des rues (...). Avant ça, j'allais chez le dentiste, il me faisait remplir un formulaire. Je demandais au dentiste de le lire. J'étais pas capable de le lire ».

Les participants apprécient particulièrement les ateliers où l'apprentissage du français se fait par le biais d'un projet créatif, comme par exemple mettre en scène des extraits des fables de La Fontaine.

« Faire les Fables, j'aime ça au boutte (...). On fait des pièces, moi je fais le corbeau avec son fromage. Pis, on lit le texte ! (...). C'est le fun, tu lis un bout, pis là tu comprends la lecture, hum, comme je pourrais dire ça. [Lire le texte] en action ! Faque, je comprends plus. Ça, j'aime ça être souvent en action ».

4.1.4.4. Les ateliers de développement de la personne

Pour tous les répondants, les ateliers de développement de la personne permettent de développer une meilleure connaissance de ses propres limites mais également de ses forces. Apprendre à se connaître équivaut à développer une meilleure estime de sa personne.

« J'avais l'impression de pas me connaître (...). Mais, par le développement de la personne, on apprend le français tout en apprenant d'autre chose, à se connaître. Apprendre le français pis apprendre à se connaître en même temps. C'est plus facile pour moi ».

Ces ateliers sont aussi l'occasion de débattre des sujets du jour. Au cours de ces discussions, les participants sont appelés à étudier un sujet et à exprimer leur opinion tout en portant une attention à la qualité de leur expression orale. En ce sens, quatre participants ont souligné que ces ateliers les aidaient à mieux s'exprimer en public.

« En équipe, au moins, tu sais l'idée de l'autre. [Notre formatrice] nous a mis en équipe, pis on parlait de Guy Cloutier, qu'est-ce qu'on en pensait. On était quatre. Pis, on a dit chacun notre opinion ».

« Le développement de la personne, ça me sert à me développer pis à parler moins vite parce que dans la classe, [on avait une activité où il fallait se présenter], mais je le disais trop vite. Ben là, je me suis améliorée à moins parler vite pis à plus prononcer mes mots correctement (...). Ça développe l'estime de soi, ça développe que mes mots, je les dis plus clairement ».

4.1.4.5. Les sorties éducatives²⁸

Les sorties éducatives sont les activités les plus appréciées par tous les participants. Le fait de sortir de la classe donne l'opportunité à ces derniers de rencontrer de nouvelles personnes dans un contexte éducatif et détendu.

« [Les sorties comme à l'École de cirque ou au Musée du Québec], ça nous fait connaître d'autres espèces que les autres penseraient pas d'aller voir. Ça nous apprend des nouvelles choses (...). D'être vraiment dans le réel. D'être dans l'action ».

« [J'ai aimé la sortie au Marché du Vieux-Port] parce que j'ai découvert des nouveaux légumes, j'ai découvert de nouvelles odeurs (...). On apprend de même. On a appris notre

28. Lors des entretiens, deux participants n'avaient pas encore fait de sorties. La description suivante réfère donc aux propos des quatre autres participants.

français parce qu'on avait un questionnaire à répondre. Faque, j'ai appris de nouveaux noms de patates pis j'ai appris à les écrire ».

« Quand on avait été au Marché du Vieux-Port. Poser des questions à la personne qui vend son légume, c'est pas toujours évident. Ça force à se dégêner (...). Y reste aussi que c'est donner la chance aux autres aussi de pouvoir s'exprimer pis de pouvoir apprendre aussi ».

Le fait que l'apprentissage soit intégré dans une activité ludique comme le rallye, le quiz ou une entrevue avec un producteur du Marché du Vieux-Port de Québec semble le rendre moins rebutant pour les participants.

Les opinions des participants sur les différents aspects de la formation à Lis-moi tout Limoilou touchent les ateliers comme les relations interpersonnelles. À leurs yeux, Lis-moi tout Limoilou constitue un milieu éducatif et social. Les groupes plus petits permettent un suivi plus personnalisé avec la formatrice qui apporte à la fois un support pédagogique et psychologique. Dans les ateliers de français, les apprentissages sont mis dans un contexte de fonctionnalité courant comme la remise de monnaie dans un dépanneur. L'atelier de développement de la personne permet de travailler la communication en public que ce soit par le biais de débats ou par la mise en scène des Fables de La Fontaine. Cependant, les sorties éducatives sont les activités les plus appréciées puisqu'elles allient le jeu et l'apprentissage. Au cours de ces sorties, les participants découvrent de nouveaux lieux et sont amenés à discuter avec des gens, comme un producteur de légumes dans l'exemple de la sortie au Marché du Vieux-Port.

4.2. Les entretiens avec les formatrices

Les deux formatrices de Lis-moi tout Limoilou ont accepté de livrer leurs expériences et réflexions sur l'alphabétisation populaire pour les fins de cette recherche. Nous avons abordé l'histoire personnelle des participants, la philosophie d'intervention propre à leur groupe et plus concrètement, la formation en tant que tel (ateliers et sorties éducatives).

4.2.1. Histoire personnelle des participants

4.2.1.1. Le milieu familial

Selon les formatrices, la majorité des participants proviennent d'un milieu familial assez difficile. Très tôt, ces derniers ont été laissés à eux-mêmes et ils ont souffert d'un manque d'attention et d'amour.

« Bien, très souvent, ils n'ont pas été reconnus par leur propre famille. Il ne faut pas oublier que leurs propres familles sont, ont souvent été des familles monoparentales. Donc, déjà souvent, l'absence d'un parent (...). Il y a eu des cas de placement énormément. [Ce sont des adultes qui] l'ont eu *rough*. Honnêtement ».

« Mais, nos adultes ont tous eu des problèmes de mauvais encadrement et c'est dû à un problème dans la maison (...). La plupart de nos adultes disent " moi, j'arrivais à la maison et ma mère me laissait faire ce que je lui demandais " ».

4.2.1.2 L'éveil à la lecture

Les formatrices constatent très souvent que les futurs participants n'ont tout simplement pas eu d'éveil à la lecture puisqu'ils provenaient de milieu analphabète. L'absence d'éveil à la lecture n'a pas été sans impact sur leur parcours scolaire.

« Donc, ces adultes là, ont eu des parents analphabètes, ont eu des parents qui ne leur (...) ont pas développé leur curiosité, qui eux-mêmes n'ont pas été stimulés (...). T'arrives à l'école et t'as les mains vides. Parce que tout ce travail est censé avoir été fait à la maison et ça n'a pas été fait. Donc, même si à l'école, on essaie d'éveiller à la lecture, ça ne marche pas ».

Les formatrices prennent le temps de questionner les participants sur leurs expériences avec l'écrit en bas âge. Ces prises de conscience sont importantes pour les participants parce qu'elles leur permettent de mieux comprendre les origines des problèmes que ces derniers rencontrent avec l'écrit.

« J'ai fait une mise en situation. Moi, j'ai entendu une maman qui disait " Moi, mon enfant, c'est pas utile pour lui que je lui donne des crayons. Il va apprendre à dessiner quand il ira à l'école. Est-ce que cette maman là a raison ? " Parce que c'est prouvé dans le Programme d'éveil à la lecture, dès qu'un enfant est capable de tenir un crayon, il sait

déjà dessiner. L'écriture, c'est un dessin (...). Même si il fait juste un barbeau, c'est de l'écriture (...) la première écriture, oui c'est un dessin. Donc, je leur ai demandé pour voir " enfant, est-ce que vous dessiniez ? " [Ils ont dit] non. [Tu vois que] ça part de loin. Donc, c'est pour ça que c'est long. C'est pour ça que c'est difficile. Le transfert, il n'est pas. C'est culturel. Le crayon, on ne prend pas de crayon. Le crayon, c'est juste pour les bons, à faire des beaux dessins, ceux qui sont bons en dessin ».

4.2.1.3. L'histoire scolaire des participants

Les formatrices constatent également que l'histoire scolaire des participants est similaire. D'échecs en classe spéciale, les participants ont graduellement développé l'idée que l'école n'était pas pour eux.

« À l'école, on leur a dit qu'ils échouaient toujours. On les a toujours mis dans des classes spéciales. Parce que eux autres, quand tu leur demandes leur histoire scolaire, ils sont incapables de dire qu'ils ont été en telle ou telle année. Tout ce qu'ils vont te dire, c'est qu'ils étaient dans des classes spéciales. Donc, ça veut dire qu'il y a eu un encodage, même au niveau du vocabulaire. Il y a un encodage et c'est ça du conditionnement. C'est quand t'encodes en toi des propos qui deviennent une image de toi et qui ont fait que quand ils arrivent ici, ils sont très très conditionnés justement ».

« Parce que nos étudiants, ils ont fait le système. Ils n'aimaient pas ça à l'école (...). Parce que je leur ai posé comme question " ta première année du primaire, est-ce que t'aimais ça ? Où t'avais de la difficulté ? ". " Bien, en français et en calcul ". Donc, ils ont commencé à traîner de la patte en première année. En deuxième, ils ne savaient pas lire. En troisième, quand tu ne sais pas lire, tu es mis dans un coin (...). C'est là que tu commences à dire à ta mère que tu as mal au ventre et ta mère, elle n'est pas allée à l'école, donc elle ne te forcera pas parce qu'elle te comprend (...). Donc, [ce sont des gens qui] se sont retrouvés à la fin du primaire, à peut-être douze ans, treize ans, quatorze ans. Donc, trop vieux pour rester au primaire, ils sont montés tout de suite au secondaire. Mais, ce n'était pas le secondaire régulier, c'était les appoints, les centres d'embauche, les classes spéciales (...) les professionnels courts où finalement, on les amenait en stage en industries (...). Mais du fait qu'ils ne passaient pas en calcul, bien ils n'étaient pas capables de mesurer. Donc, ça n'a pas donné grand-chose ces ateliers ».

L'école n'était pas nécessairement valorisée dans le milieu familial, ce qui avait pour effet de banaliser les échecs scolaires dans l'esprit de l'enfant.

« Et quand l'école appelait " votre fils n'était pas à la maison ? ". Bien, cet enfant ne se faisait pas disputer à la maison. L'école n'était pas importante. Alors, nos adultes aussi, ils ont cette image que l'école n'est pas importante. Nous autres, il faut leur démontrer que (...) oui, c'est important, oui, à chaque jour, il faut que tu viennes [aux ateliers] ».

4.2.1.4. Les limites personnelles à l'âge adulte

Les participants ont un passé très lourd auquel viennent s'ajouter différentes problématiques de santé mentale.

« Ils sont tombés très souvent dans les dépendances. Donc, leur passé d'adulte, c'est énormément les dépendances : toxicomanie, alcoolisme, violence, incarcération pour plusieurs (...). Il ne faut pas oublier que moi là-dedans, j'ai aussi des personnes qui ont des grosses problématiques de santé mentale. Ce sont des gens quand même qui sont médicamenteusement et ils sont aussi sous tutelle, curatelle ».

Les formatrices prennent en compte ces limites personnelles dans les ateliers. Si elles n'hésitent pas à témoigner du soutien aux participants, elles établissent clairement les distinctions entre leur rôle de formatrice et celui d'une psychologue ou d'une travailleuse sociale.

« Chaque personne que je reçois, je demande que si il y a un problème particulier, qu'il y ait une ressource extérieure (...). Je pense que c'est important qu'ils apprennent à demander de l'aide (...). Et ce n'est justement, c'est pas leur dire parce que t'es un incapable. Non, c'est simplement de leur dire que quand on arrive plus à régler ses propres problèmes, on va chercher de l'aide (...). Mais, c'est sûr que chez eux, c'est dépasser quelque chose qui fait référence souvent, je pense, à un passé. Donc, c'est plus difficile pour eux d'accepter d'aller chercher de l'aide ».

« On n'est pas un C.L.S.C. On n'est pas des travailleurs sociaux. Moi, je me dis on est chanceux dans Limoilou d'avoir des organismes communautaires. Dans mon rôle en tant qu'organisme communautaire en alpha, c'est d'informer les adultes pour leurs problèmes qu'ils ont, d'informer les adultes des organismes du milieu (...). Et, effectivement, c'est de dire à nos adultes " on ne répond pas à tous vos besoins ". Ça fait partie de la formation qu'on leur donne de dire " il y a des organismes ". C'est de les inciter à aller là ».

4.2.1.5. La mésestime de soi

Les formatrices remarquent que de l'enfance à l'âge adulte, les participants ont vécu des situations humiliantes ou dévalorisantes dans différentes sphères de leur vie (famille, école, travail, etc.).

« Souvent, nos adultes nous arrivent " tiens, on dit de nous autres qu'on est des niais, on dit que nous autres on est des malades mentaux ". Eux autres, ils n'ont aucune valorisation (...). Même dans l'entrevue, je demande aux adultes " donne deux de tes qualités " et ils sont toute surpris. Ils me disent " ça irait plus vite, si tu me demandais

deux de mes défauts " (...). Non, ils ne partent pas avec une belle image d'eux-mêmes. C'est de les amener à leur enlever ça ».

Les traumatismes, qu'ils portent en eux depuis leur enfance, ont eu de grandes conséquences sur leur développement en tant qu'adulte, sur leurs tentatives passées en milieu scolaire et sur leur formation actuelle.

« En alpha, on est ancré dans le moment présent, le passé, on en parle pas, on ne veut pas s'en souvenir et le futur, on ne le sait pas. Donc, le présent et ça évident, ben ça fait qu'ils ont plein de blocages et que ce n'est pas toujours évident de les amener à parler de souvenirs plus tristes ou plus difficiles en atelier ».

4.2.1.6. Les motivations à la formation

Bien que les raisons de chaque participant soient propres à chacun, les formatrices identifient certaines motivations communes à tous au-delà de l'alphabétisation : la recherche d'un milieu social, la reconnaissance des pairs, le soutien dans un apprentissage qui permet d'acquérir une plus grande autonomie, en somme, sortir de l'exclusion.

« Je pense que les vraies de vraies raisons, c'est parce que, ils nous disent que c'est pour apprendre à lire et écrire, mais c'est parce qu'ils s'ennuient à la maison ».

« Je pense que, tout simplement, c'est en regard de leur propre histoire. [Les personnes plus âgées], quand tu les regardes, " bien quand j'étais enfant, j'ai pas été à l'école ". Donc, très souvent pour ces personnes, c'est très valorisant de venir à l'école, bien à l'école c'est leur langage, de venir ici et de travailler des mots de vocabulaire. Mais pour la plupart, je pense, c'est d'en arriver peut-être à une certaine forme de reconnaissance. Sans nommer des objectifs très clairs d'insertion au travail ou à l'emploi (...). C'est souvent ça ce qu'ils me disent d'ailleurs. " Mon amie a dit que j'ai changé. [Elle] a dit que je parlais beaucoup plus, que ça paraissait que j'avais plus de mots " ».

L'un des premiers défis est de fixer des objectifs de formation réalistes avec les nouveaux participants. Dès le départ, ces derniers doivent prendre une part active dans leur formation et définir avec la formatrice ce qu'ils viennent chercher à Lis-moi tout Limoilou.

« L'adulte souvent quand il arrive chez nous, il a (...) des attentes extrêmement grandes vis-à-vis de nous. Dès la première entrevue, il faut tout de suite rétablir les choses avec eux. Ils arrivent, ils ont des attentes extrêmement grandes d'aller au secondaire. Bon, donc, c'est tout de suite « tu viens, regarde, on va parler d'aujourd'hui. Au fur à mesure, on regardera un objectif un peu plus conséquent et un peu plus conscient ».

Au cours de la première entrevue, elles vont chercher à savoir quels sont les buts visés par la personne et combien de temps elle prévoit mettre dans sa formation.

« Il y a toute le côté culturel, toute la partie analphabète qui est vraiment culturelle, donc qui n'a pas été développée, donc, l'inaction. C'est vraiment de partir à zéro. [En entrevue, je leur pose tout de suite la question :] " pourquoi tu veux apprendre cela ? Ça va te donner quoi ? ". Et, c'est là qu'on voit si la personne est réaliste ou pas parce que souvent, il y en a qui ne sont pas réalistes dans leurs objectifs. Souvent, ils pensent en arriver à un secondaire. Donc, mon travail dès la première entrevue, c'est " faut pas s'illusionner ". Peut-être que quelqu'un va me dire que je suis dure. Mais, si la personne me dit, moi je vais faire un secondaire cinq, moi je lui dis : " c'est pas ça, tu viens pas chercher ça ici. Tu te donnes un objectif trop difficile pour toi et tu ne seras pas capable de le réaliser (...). Crois pas que parce que t'es adulte que ça va beaucoup plus vite. T'es peut-être un peu plus motivé, là t'es verrouillé et il faut déverrouiller ça et c'est dur " ».

4.3. La philosophie d'intervention à Lis-moi tout Limoilou

4.3.1. Les fondements

4.3.1.1. La mission

D'emblée, les formatrices soulignent la différence entre leur approche et l'approche scolarisante propre aux commissions scolaires.

« [Notre] mission, c'est de donner des ateliers de français incluant le calcul et le développement de la personne à des adultes qui en ont besoin, incluant les personnes immigrantes scolarisées ou peu ou pas scolarisées et aussi une implication dans le milieu pour essayer de démystifier aux organismes et monsieur/madame tout le monde la problématique de l'analphabétisme (...). Pour moi, un organisme en alphabétisation populaire, c'est ça, c'est de répondre à un besoin. Non pas d'avoir un programme comme dans les commissions scolaires. Eux autres les commissions scolaires, ce qui fait comme la différence, c'est qu'ils ont un programme précis et il faut que les adultes entrent dans ce programme. Donc, on dirait qu'il faut qu'il y ait un type de personne qui *fite* au programme. Tandis que nous, c'est de répondre aux besoins du milieu ».

« Lis-moi tout Limoilou, c'est un organisme communautaire de formation en alphabétisation. Ça m'apparaît important de préciser que la mission, c'est de permettre à l'adulte qui vient chez nous en formation de s'approprier des outils, je dis bien des outils, de savoirs-faire en termes de lecture et d'écriture. Alors, je ne peux pas concevoir qu'un adulte qui arrive chez nous va nécessairement au bout d'un mois savoir lire et écrire, c'est avant tout de s'approprier les outils pour savoir lire et écrire mais avant tout un savoir-faire. Donc, pour moi, la mission de Lis-moi tout Limoilou, c'est de s'adapter à l'adulte qui s'en vient chez nous et pouvoir répondre à ses besoins, de son milieu, de sa propre

histoire personnelle, de sa propre histoire culturelle aussi parce qu'on parle aussi quand même souvent de culture de l'alphabétisation, de l'analphabétisme. De s'adapter avant tout à l'adulte et de lui permettre, à mon sens, de pouvoir (...) se réapproprier une certaine valeur face à l'écrit ».

Cette approche poursuit des objectifs de fonctionnalité et de valorisation des participants face à l'écrit plutôt que des objectifs purement pédagogiques. La formation ne se fait donc pas dans une perspective de performance ou d'acquisition immédiate de compétences lectorales et scripturales.

« Moi, le contenu, c'est d'amener mon adulte à être fonctionnel le plus vite possible et pour ce qu'il est capable (...). Par exemple, [la personne immigrante] qui commence, je vais moins en demander. Pour l'instant, être fonctionnel, c'est être capable de lire des noms de rue (...). L'écriture, écrire sans fautes, bien ça se peut pas. Les cégépiens et les universitaires font des fautes. Mais au moins, être capable d'écrire pour que l'autre personne te comprenne. Mais, c'est beaucoup plus, bon t'es malade, c'est aussi d'être capable d'utiliser les organismes du milieu pour répondre à leurs besoins. Non pas de s'empêcher, d'endurer le mal et de s'empêcher d'aller voir le médecin » .

« Je pense que si tu as atteint un objectif où tu as répondu à une forme de reconnaissance chez eux de ce qu'ils sont, de ce qu'ils peuvent être à quelque part, je pense que t'as atteint ton objectif à la fin de l'année. Il ne faut pas que tu le regardes sous l'angle de la pédagogie (...). L'évolution, je la vois beaucoup plus sur le plan fonctionnel (...) c'est le changement plus au niveau des comportements, des attitudes. C'est à ce niveau là que je vois beaucoup beaucoup de changement parce qu'ils sont confrontés à tous les jours. Si tu regardes sur le code de l'écrit purement, c'est beaucoup plus long, c'est évident (...). Je pense que si tu as un objectif de reconnaissance de lettres de la personne face à de l'écrit, bien ça, ça c'est important. Honnêtement, je n'ai plus [d'objectifs pédagogiques] sauf si je faisais par exemple de l'alpha, je te dirais, comme on fait de la francisation-alpha ici (...). Mais, quand c'est des personnes, je dirais de souche québécoise, je pense que si ils sont reconnus, si ils ont dégagé un certain sens, c'est ça pour moi. Mais, je n'ai plus d'objectifs pédagogiques. Non, non. J'ai beaucoup plus un objectif de conscience, de conscience personnelle et de conscience de mon milieu. Je pense que c'est probablement vers ça que je m'en vais dans ma pratique de l'alphabétisation. Beaucoup plus honnêtement ».

Pour elles, cet objectif de reconnaissance se traduit d'abord par des changements physiques et comportementaux des participants. Au début de l'année, ils sont repliés sur eux-mêmes, incertains, craintifs et cela se traduit par leurs tics nerveux; se gratter constamment, replacer ses crayons constamment, baisser les yeux en parlant, bégayer, tirer sur son gaminet quand la personne est au centre de l'attention.

« Sans trop en parler directement, moi je remarque qu'entre le début de l'année et on les voit ces changements là, c'est physique. En début d'année, les gens nous arrivent en entrevue et au premier cours, la tête basse, ça ne parle pas aux autres, tout croches, renfermés, les tics. Puis, deux semaines, trois semaines, un mois plus tard, ils marchent plus droit, leur rire est plus naturel, c'est pas un rire nerveux. [Ils prennent leur place.]. Déjà là, c'est réussi, il y a une partie du développement de la personne qui commence à se faire ».

4.3.1.2. Les différences entre un adulte et un enfant

Les formatrices ont également une expérience en enseignement auprès des enfants (alphabétisation en milieu carcéral, alphabétisation familiale, enseignement au primaire dans le réseau institutionnel). Elles étaient donc à même de poser les différences qu'entraînent pour elles, le fait de former des personnes adultes. D'une part, les thèmes infantilisants ou trop moralisateurs sont des écueils qu'il faut éviter.

« Moi, mes thèmes vont aborder un adulte, indépendamment de son âge (...) Je regarde avant tout un adulte. Donc, ça va être des thèmes d'adultes, de fonctionnalité qui vont les rejoindre (...). L'alphabétisation, quand tu regardes ça, au niveau du code écrit, ce sont des apprentissages de première, deuxième, troisième année si tu regardes purement l'aspect pédagogique. Mais, au niveau de l'aspect conscientisant justement, bien c'est des thèmes d'adultes donc universels. Mais ceci dit, moi, avec les enfants que je fréquente la semaine, j'aborde aussi des thèmes universels. Mais c'est sûr que c'est beaucoup plus évident avec un enfant de lui faire faire un jeu de français et de mathématiques qu'avec un adulte. Un adulte, il faut le placer en situation de fonctionnalité ».

« Ce qui peut être différent [d'avec un enfant], ce sont les thèmes. Comme l'alimentation, on sait qu'ils s'alimentent mal (...) Il ne faut pas non plus avec nos adultes qu'on soit trop moraliste. Si disons on part du milieu [des participants], il y a comme un milieu. On sait qu'ils se nourrissent mal, faut pas partir de l'extrême. Il faut comme les amener à faire un bout de chemin. Juste ça. Les amener à faire un bout de chemin dans l'alimentation ».

D'autre part, il faut miser sur le bagage que chaque adulte porte en lui. Bien qu'ils éprouvent des difficultés avec l'écrit, les participants sont généralement passés par le système scolaire. Pour la majorité, aller à Lis-moi tout Limoilou, c'est comme retourner à l'école.

« Il ne faut pas les infantiliser.] Mais, je pense qu'il faut placer l'adulte surtout en situation de fonctionnalité pour que lui, tout de suite puisse [faire référence à son bagage d'adulte] et il peut renvoyer, en fait, à sa propre expérience justement. C'est ça qui est intéressant de travailler avec des adultes (...). En fait, un enfant, qu'est-ce que tu fais pendant sa scolarité ? tu le guides. Ok, tu le formes parce qu'il a un esprit frais, ouvert. C'est une éponge un enfant pour moi. Un adulte n'est pas une éponge pour moi. Il va

justement avoir énormément de barrières [parce qu'il a déjà sa vision de ce que c'est l'apprentissage]. Il va confronter ses barrières mais en même temps il va y avoir un aspect également d'effet miroir. Donc, il va te renvoyer aussi son savoir-faire ».

Par ailleurs, les participants se sont organisés toute leur vie « pour joindre les deux bouts » et ils ont, en conséquence, développé toutes sortes de stratégies compensatoires pour cacher leur analphabétisme. Ces stratégies ont nécessité de l'ingéniosité et de la créativité. C'est pourquoi il est pertinent de valoriser et de mettre à profit les savoirs, très peu reconnus socialement, des personnes analphabètes au sein même de la formation à Lis-moi tout Limoilou. Comme nous allons le voir ultérieurement, cette préoccupation de mettre en valeur ces savoirs découle de la conception que se font les formatrices de leurs rôles.

« [En faisant le Journal des participants], je me suis aperçue là (...). Ils ont plein de trucs ! Parce que eux, ce sont des gens qui se sont toujours débrouillés dans la vie. Énormément d'adaptabilité (...). Ils sont fonctionnels dans leur vie de tous les jours. Coudon, ils savent quand même se loger, ils savent se nourrir (...). Eux, ils ont un savoir-faire et un savoir-penser à quelque part. Ils ont eu une histoire où ils ont dû penser à des choses. Donc, c'est dans ce sens là que tu dois faire appel à eux, je pense. Énormément ».

« [Pour certains], ils ont eu une famille, ils ont eu des enfants, ils ont travaillé. Donc, pour cacher leurs problèmes à leurs enfants, ils ont travaillé toute sortes d'affaires et pour être fonctionnel au travail (...). Comme j'ai vu un ancien camionneur (...) il était payé au temps que ça lui prenait pour faire sa *run*, *run* qu'il disait, donc il identifiait des bâtiments. Il se faisait tout un portrait, des dessins donc de maisons rouges, bleues, le toit, la couleur, la forme de la maison. Pour lui, pour se repérer. Heille, c'est tout un travail de mémorisation ! ».

Par contre, elles remarquent les baisses de motivation que les participants rencontrent au cours de la formation. Contrairement aux enfants, les adultes ont généralement un rythme d'apprentissage plus lent. Les périodes prolongées où la formation est arrêtée (les vacances de Noël, les vacances estivales) correspondent très souvent à des régressions dans leur apprentissage.

« On sait que ça prend du temps adulte. Mais, c'est toute des gens qui ont passé par un système. Normalement, ils ont eu une base. Mais, c'est comme dans ce sens là que c'est décourageant (...). Ce qui est difficile quand on compare enseigner à un enfant, c'est qu'un enfant, c'est naturellement curieux. Moi, je suis plus de la théorie que " un enfant, il naît curieux " à moins d'avoir un problème génétique et un problème physique. Un enfant, ça naît curieux et il perd sa curiosité si le parent ne le stimule pas (...). Nos adultes, probablement qu'ils ont toute perdu ça. Ils l'étaient probablement, c'est ma théorie, naturellement curieux. Ils l'ont perdu, finalement, parce que les parents ne l'ont

pas développé. Donc, ce qui est dur pour nous autres, c'est toute leur faire retrouver ces phases là, mais adulte. Donc, des fois, ils ont peut-être la perception de se dire " mon doux, ce qu'elle nous fait faire, c'est bébé ". Il faut dire que c'est des cours ici, c'est à l'étape qu'on est ici, c'est des enfants dans des corps d'adultes. Parce qu'un enfant, il faut souvent répéter. [Donc, c'est pas parce que c'est des adultes]. Il ne faut pas le prendre de même. Ce sont des gens en apprentissage et des gens en apprentissage, que ce soit pour développement de la personne ou pour d'autre chose, il faut répéter ».

« Ils vont sortir d'ici [pour l'été]. Je sais très bien qu'il va y avoir une perte au niveau de, je ne sais pas si c'est mesurable en termes de pourcentage, mais il va y avoir nécessairement une perte. [Ils oublient] alors qu'un enfant non. C'est toute la différence d'avec un adulte. Un enfant, ça va absorber. Et chez [nos adultes], c'est une question de pratique. Si ils ne le pratiquent pas et ils le savent très bien, ils le perdent nécessairement (...). Sauf les plus jeunes, je te dirais, les plus jeunes de mon groupe. Ils sont quand même, ils ont une vingtaine d'année, [donc ils ont] eu quand même une certaine habitude d'apprendre ».

4.3.1.4. La conception du rôle de la formatrice

Les formatrices se voient comme des guides qui accompagnent activement les participants dans leur démarche d'apprentissage. Il ne s'agit pas de poser une relation hiérarchique entre les formatrices et les participants. Elles évoquent plutôt une relation d'échange où elles ont aussi à apprendre des participants. Elles doivent stimuler les réflexions et les interventions des participants afin qu'ils puissent travailler à la fois l'expression orale et écrite.

« [Je leur dis] c'est mon rôle, c'est mon travail, c'est ma job de vous donner les outils, de vous dire pourquoi on les utilise. Mais là après ça, une fois que mon travail est fait, c'est à vous de les utiliser et d'en prendre une habitude (...). Je te donne un exemple. Moi, je me suis aperçue que la musique les intéressait. Si je leur avais dit " donnez-moi un thème qui vous intéresse ", ils ne m'auraient même pas sortis ça parce que là dessus, ils ont de la difficulté. Ce que tu ne sais pas, tu n'es pas capable de l'identifier, tu as de la misère à le nommer. Donc, c'est à nous aussi à les nourrir pour développer la curiosité, pour la développer ».

« Au fur et à mesure, on découvre que la relation enseignant-formatrice-adulte est tellement restrictive au niveau des limites parce que très souvent l'adulte, t'en apprend autant sur toi-même et t'en apprend autant sur tes propres réflexions, tu vois. Ça, c'est ce que j'ai découvert et ça m'apparaît important. On parle souvent de respect des adultes en alphabétisation. Mais, justement, le respect, c'est lorsqu'un adulte arrive et il te fait part de sa réflexion. Est-ce que toi comme formatrice, tu pousses la réflexion avec lui ou avec eux autres ou non, tu t'en tiens à ton cadre. Moi, c'est beaucoup plus dans cet esprit que je désire travailler avec l'adulte effectivement. De vraiment permettre à l'adulte de pousser sa réflexion, puis de lui permettre à ce moment là de s'approprier tout le nouvel écrit. Parce qu'il manque là justement d'outils. Donc, moi je me vois comme un guichet un peu

je donne, je donne des outils. Maintenant, t'en fais ce que tu veux. Mais, je ne veux pas commencer à prétendre au changement... au changement de valeurs. Non, je m'adapte beaucoup. Donc, c'est dans ce sens là, que j'interviens moi. Ça, c'est ma conception vraiment (...). Mais, tu dois laisser toujours à l'intérieur une marge qui est telle que. Je pense qu'il y a un effet de réflexion. Pas la réflexion la pensée, la réflexion²⁹. Eux qu'est-ce qu'ils peuvent te renvoyer ? C'est plus à ce niveau là ».

Les formatrices accordent une grande place à l'encadrement et au support des participants dans leur rôle. Elles considèrent qu'il est très important de les habituer à des règles communes de vie et ce, sur une base quotidienne. Bien que certains participants puissent parfois se rebiffer, les formatrices considèrent qu'à long terme, un tel cadre permet de les sécuriser, au moins lors des périodes où ils sont à Lis-moi tout Limoilou.

« Je pense qu'il ne faut pas oublier que oui, tu guides, oui, t'es la pédagogue, [mais] tu dois cadrer, tu dois les sécuriser aussi. C'est important, c'est des gens qui vivent énormément d'insécurité (...). Mais, quand je rentre en atelier, oui, il y a des règles de gestion de l'apprentissage. Je dirais que c'est des règles d'apprentissage. Pas nécessairement gestion de groupe. Quand je rentre, je suppose qu'ils s'attendent à ce que je livre le produit. Mais moi, je m'attends également à ce que eux, en retour, participent ou donnent des preuves à quelque part, me prouvent aussi que ça l'est intéressant pour parvenir à un résultat ».

« On dirait qu'ils ont besoin qu'on leur donne des petits coups de pieds et ils s'attendent à ce qu'on leur en donne. Moi, je me rappelle pour avoir enseigné au Centre de détention que tous les gars ont dit " [quand on était tannant], le prof. [nous] laissait faire " (...). Donc, [les règlements sont clairs] et on nous passe pas n'importe quoi. Mais, ils savent, dans le fond, qu'on est là pour les aimer. Il faut les aimer les adultes. Je pense que quand on est dans l'enseignement, qu'importe que tu sois dans les commissions scolaires, que tu sois, aussitôt que t'as affaire à du public, il faut aimer ton monde. Il faut que les adultes le sentent ».

Les activités que les formatrices mettent de l'avant priorisent donc un apprentissage d'interaction : travail en équipe, échange d'idées, débats au sein du groupe. Pour elles, il importe que les participants apprennent également à s'entraider et à s'épauler dans la réalisation des activités.

« Ici, je pense que c'est avant tout un apprentissage d'interaction. Donc, ils apprennent ici à travailler seul. C'est important de savoir travailler seul parce que dans la vie, t'es pas nécessairement en équipe. Donc, tu dois apprendre à travailler seul et apprendre à

29. La formatrice fait référence au phénomène de réflexion d'un miroir.

travailler en équipe et tu dois apprendre à travailler aussi avec ta formatrice. Donc, c'est vraiment un travail d'interaction constante. Puis, c'est de paier ensemble dans le groupe, deux adultes, trois adultes. (...). Les équipes, je préfère les former quand on fait des sorties, parce que je paire les forces et les faiblesses ensemble. Donc, je veux qu'ils collaborent quand même entre eux. C'est là l'intérêt aussi. De pouvoir donner à l'autre ».

4.3.1.5. Lis-moi tout Limoilou comme milieu de vie

L'espace physique est très important à Lis-moi tout Limoilou. La classe doit être un espace social où chaque adulte pourra faire sa place. Les fêtes comme l'Halloween et la Saint-Valentin sont de bonnes occasions pour faire bricoler et dessiner les participants. Par la suite, ils décoorent eux-mêmes le local avec leurs créations. Cela permet aux participants de s'approprier le local tout en valorisant une communication, autre que par l'écrit (dessins et masques d'animaux représentant les personnages des fables de La Fontaine sont affichés en permanence sur les murs du local).

« [À l'Halloween et] à Noël, on a fait un atelier de créativité, d'emballage de cadeaux et de création de cartes. Pour la Saint-Valentin, on fait un atelier de cuisine [et ils ont confectionné] des biscuits en forme de cœur. [Chaque fête] dans le calendrier, ce sont eux qui s'occupent constamment de la décoration (...) ça fait appel à leurs connaissances, leurs habiletés artistiques. [Ça fait appel] à la prise en charge du milieu ».

Par ailleurs, une grande place est accordée aux respects de règles sociales soit comment agir individuellement dans le groupe et surtout comment interagir. Bien que cette dimension de la formation présente des difficultés, elle demeure primordiale pour le bon déroulement des ateliers.

« Ici, c'est sûr que quand ils arrivent ici, ils doivent apprendre à vivre en groupe. Ce n'est pas facile de vivre en groupe pour personne (...). Tout le monde a ses humeurs, ses émotions. Mais, c'est évident qu'avec eux, on a regardé, ça nous prend minimalement un cadre de règles (...). Dernièrement, j'ai eu de la violence, c'était la première fois, de la violence comportementale en groupe vis-à-vis de moi. L'agression était double : elle était physique et verbale. Cette personne, je n'ai pas souhaité la reprendre du tout (...). Je ne souhaitais pas vivre des ateliers tout le temps un petit peu sur la crainte et le stress (...). Mais, [dans le groupe j'en ai reparlé] et ça nous a permis justement de rappeler à chacun et chacune que la violence comportementale ou la violence verbale n'a pas lieu d'être. C'est difficile pour certains, parce que ça a été, leur mode de communication très souvent à l'extérieur ».

4.3.2. La philosophie d'intervention et les ateliers

Dans les ateliers, les fondements de la philosophie d'intervention se concrétisent par des pratiques concrètes.

4.3.2.1. Partir des besoins et des préoccupations des participants

Les besoins, les préoccupations et les désirs des participants constituent le point de départ de tout atelier. C'est pourquoi les ateliers sont toujours ancrés dans le moment présent.

« Être à l'écoute des besoins, c'est justement être capable de répondre aux besoins des gens qu'on a (...) et toujours en rester à un niveau de langage et répondre à des besoins ici et maintenant. Pop, c'est ça populaire, c'est répondre à des besoins ici et maintenant (...). C'est toujours à peu près les mêmes problèmes. Nos adultes ont un problème d'alimentation, un problème de santé, bon un problème de gestion dans le temps et dans l'espace, bon ils ne connaissent pas les organismes, ils sont passifs. Bon, ça peut être toute des thèmes ».

« Donc, ce qu'on va travailler énormément en atelier, c'est beaucoup plus la fonctionnalité et je parle évidemment du portrait du groupe. Mon portrait de groupe, ce sont des gens qui fréquentent énormément les hôpitaux ou des cabinets de médecin, donc on va partir de ça. [Être capable d'être autonome quand tu y vas.]. Donc, souvent, j'aborde ces sujets énormément, comprendre le code écrit à ce niveau là ».

4.3.2.2 La dimension expérientielle

La dimension expérientielle de la formation est primordiale. Il importe de développer la curiosité des participants et de les placer dans des situations stimulantes, ludiques et pédagogiques. Cependant, les participants étant parfois réticents à essayer de nouvelles choses, les formatrices prennent soin de présenter les activités d'une manière à ce que ces dernières ne soient pas menaçantes pour les participants.

« C'était très clair au début de l'année, "vivez avec nous autres des expériences et ayez confiance. Ce qu'on veut vous faire vivre, ce ne sera pas négatif. Donc, vivez là et on aura à l'analyser après. À dire les bons points, ce qui a été le *fun* et ce qui a moins été le *fun*" ».

La dimension expérientielle des activités rend l'apprentissage plus signifiant et plus concret. Dans le cadre d'un atelier de cuisine collective, l'écriture et le calcul apparaissent comme des moyens pour bien comprendre la recette et les mesures à prendre en vue d'un repas collectif. Les participants vont démontrer plus de motivation puisqu'il y a un but concret et immédiat à atteindre, but hautement plus motivant que réussir à remettre son devoir.

« [Nous sommes toutes deux, en tant que formatrices,] bien conscientes que si on fait [les ateliers] autour d'une entreprise d'économie sociale, autour de quelque chose à faire, prends comme exemple notre entreprise qu'on voulait mettre sur pied *Récupération de matériaux de construction*. Ça serait beaucoup plus facile parce qu'on aurait une motivation. On aurait de la viande autour de l'os. [Elle et moi], on en parle beaucoup de ça. Toujours autour de quelque chose de concret ».

4.3.2.3. Ateliers de français

Dès le début de la formation, le but des ateliers de français est clairement énoncé aux participants.

« Je leur dis, moi dans mon atelier, c'est pas de faire du vocabulaire, c'est de [développer le goût de la lecture et la curiosité], c'est de les amener à prendre goût à mettre du temps à la maison, pour apprendre leurs mots de vocabulaire ».

Afin de stimuler les participants, les formatrices placent ces derniers dans des mises en situations concrètes. L'idée est de faire du français, certes, mais il faut également que les participants aient du plaisir à apprendre. En somme, se distancier des mises en situation de type scolaire (rédiger un texte parce qu'il faut rédiger un texte pour s'améliorer) qui risquent de rebuter les participants.

« Pour les amener à découvrir [de nouveaux pays, j'ai préparé une mise en situation]. J'ai fait semblant de répondre au téléphone et j'ai dit " Le téléphone, c'était pour vous dire que [chacun vient] de gagner un million et de ce million là, vous avez le droit de l'utiliser pour une bonne partie ce que vous voulez, mais vous devez vous garder de l'argent pour voyager, pour découvrir un pays. Donc, quel pays que vous aimeriez découvrir et pourquoi ? ". Cela a suscité leur intérêt ».

Dans les ateliers de français, les formatrices cherchent encore une fois à rattacher l'apprentissage du code écrit à des projets plus larges qui font appel aux intérêts des participants (choisir son pays, son drapeau), à leurs aptitudes (dessins, connaissance en musique) et qui du même souffle, vont les amener à avancer dans leur apprentissage (recherches sur Internet liées aux thèmes de la géographie, de l'alimentation, de la musique, vérifier l'orthographe de l'affiche, présentation orale de la recherche).

« On a écrit [le nom de chaque pays] au tableau et ils [ont dessiné] les drapeaux, puis après, ils sont allés sur l'ordinateur, dans les livres, pour faire la recherche de chacun de leurs pays. Mais, j'avais préparé un plan par exemple. Le nom de ton pays, cherche le

drapeau (...). Ils se sont rendus à l'étape du texte, puis la présentation sera probablement à la semaine de la relâche (...). Je leur [ai fait écouter] un disque avec chacune des musiques des pays. Ils ont pris conscience que la musique du sud, juste à l'écouter et les instruments de la musique du sud étaient différents de la musique, exemple du Japon ».

Étant donné la grande difficulté des participants avec l'écrit, l'image et la vidéo sont souvent utilisées afin de démarrer une activité. Cela permet à tous les participants, indépendamment de leur niveau, de participer pleinement à l'activité. Dans le passé, Lis-moi tout Limoilou a participé à quelques émissions sur l'analphabétisme. Elles servent de point de départ pour parler de leur histoire personnelle et des liens de cette dernière avec leur analphabétisme.

« Bon, je leur ai donné un modèle par la vidéo. Dans le film, Louissette Dusseault le dit même : " Qui est le premier modèle ? C'est le parent ". Donc, le modèle, c'est que " ok, à la maison, personne était là pour te faire lire les choses ". Ils ont compris maintenant qu'à partir de la vidéo, c'est que ils n'ont pas eu de modèle. Donc, je leur ai dis " maintenant, des moments pour lire, il y en a mille et un. T'ouvre ta boîte d'épicerie (...) les dépliants qu'on reçoit, ton courrier que tu reçois, les boîtes de conserves, c'était tout des exemples qu'on donnait dans l'émission ". Pour eux, c'était plus facile de comprendre à partir de l'émission ».

« Non, où je vois beaucoup plus d'intérêt, je te dirais, c'est par [le medium de l'image et de la vidéo]. C'est sûr que c'est difficile pour eux (...) de lire un texte ou de lire trois phrases ou de lire cinq phrases beaucoup plus que quand tu vois l'image ou que tu utilises aussi l'audition (...). Avec un film, c'est l'accès à tout le monde. J'ai quand même deux analphabètes encore là complets dans le groupe (...). C'est sûr que ça, ça a permis justement à eux autres de participer pleinement à ce type d'activité. Donc, le visuel est de plus en plus utilisé ».

Partir des besoins des participants pour les ateliers a un impact sur le choix du matériel scolaire. Au gré des années, les besoins changent et les livres nécessaires à la formation également. Les écrits sociaux sont aussi utilisés parce qu'ils réfèrent à quelque chose de familier pour les participants, qu'on pense aux journaux, aux revues ou même à des textes écrits par d'autres personnes analphabètes.³⁰ Les activités d'écriture liées aux élections en sont un excellent exemple; la journée, les participants travaillaient sur différentes dimensions des élections (sémantique, pourcentage des votes, orientations idéologiques des partis) et le soir, ils regardaient le bulletin de nouvelles ou les journaux qui couvraient ces mêmes élections.

30. Ce fut le cas lors de l'activité des « Cloches du RGPAQ ». La formatrice a lu différents témoignages écrits par d'autres personnes analphabètes afin d'expliquer aux participants le but de l'activité.

« Nos groupes changent, les besoins changent, le langage change selon les groupes. Donc, je ne suis pas capable de dire je vais acheter tel livre pis il va être bon pour tous mes groupes, à toutes les années (..) j'étais aux commissions scolaires, c'était ça, il y avait des banques de livres et on prend ici et là des choses et on sait qu'il faut toujours à partir de ce qu'on voit, reconstruire en fonction du groupe qu'on a ».

« [Dans le cas des élections fédérales], quand on a traité tout l'aspect du droit à la citoyenneté, ça a été quand même assez long, parce que faut pas oublier que c'est des personnes qu'il faut y aller beaucoup à un rythme quand même relativement lent. Donc, on a fait énormément de français par les mots, la compréhension des mots (...). C'est quoi le mot démocratie, citoyen, la Ville, la municipalité, fédéral, provincial, bon. Donc, un déblayage sémantique vraiment et on a fait énormément, énormément de mathématiques parce qu'on ne parle que de pourcentage dans les journaux. On a parlé du taux de vote. Donc, c'est juste à partir d'un article de journal qu'on est parti, que je suis partie ».

4.3.2.4. Atelier de développement de la personne

Avant de se réapproprier une certaine valeur face à l'écrit, les participants doivent d'abord reconnaître en eux une valeur positive, en d'autres termes apprendre à s'aimer.

« [Le fait que les participants n'aient pas confiance en eux], ça donne aussi le ton de nos ateliers. Nous autres, on part pas du négatif, on part de ce que t'es et de tes qualités, de ce que tu peux nous présenter comme tes qualités. Donc, c'est ça la totalité, le développement de la personne. C'est qu'aussi, on est partenaire avec *Emploi Québec* avec la mesure INSO. Quand j'ai écrit le projet, je leur ai dit que le développement de la personne, c'était pas une activité supplémentaire qu'on fait (...) ça fait partie de l'alphabétisation ».

« Et se respecter, c'est d'abord réapprendre à s'aimer. Et le développement de la personne, c'est beaucoup ça. C'est réapprendre à t'aimer. Ils souffrent énormément de non amour vis-à-vis d'eux-mêmes. Avant de demander de l'amour de leur famille. Pour la plupart, ils ne s'aiment pas. Le développement de la personne, c'est aussi travailler ça ».

Certains ateliers de développement de la personne bouleversent les participants parce qu'ils doivent regarder en face leurs limites et leurs faiblesses. Les formatrices font des liens entre leurs histoires personnelles et l'apprentissage, entre leur passé d'enfant et d'adulte et leur propre développement. Pour plusieurs, évoquer cette histoire équivaut à faire remonter à la surface des souvenirs négatifs qu'ils ont cherché à oublier, en somme, on touche aux racines du problème.

« Faire du développement de la personne, ça, ça les touche vraiment. Ça les brasse en dedans. Ça brasse plus que faire du français, même si le français est intégré à travers des activités de développement de la personne ».

Au-delà de la confiance en soi, les formatrices vont insister sur les méthodes de travail et le sens des responsabilités.

« Pour moi, l'alphabétisation, c'est qu'on travaille l'être humain. L'être humain global dans sa globalité. Donc, c'est beau d'apprendre à lire et à écrire. Mais, juste se donner une méthode de travail, écouter l'autre, c'est du développement de la personne. Déjà, t'arrives, tu prépares tes affaires, ton dictionnaire et tout ça, ça fait partie du développement de la personne. Arriver à l'heure, respecter l'autre, l'autre, il a des attentes, toi, t'as des attentes. Certains désirent avoir peut-être un jour une petite jobine. Bon, comment se présenter devant quelqu'un ».

Fait intéressant, cette année, les formatrices ont tenu à faire une plus grande place aux participants dans la définition des objectifs de l'atelier de développement de la personne.

« [Avec les participants], on a fait une lecture critique justement du développement de la personne ". Qu'est-ce que c'est pour toi le développement de la personne ? ". Donc, c'est les amener tout simplement à reconnaître chez eux (...) des capacités et des limites (...). À partir de ces capacités, qu'est-ce que tu en fais ? Comment tu les travailles tous les jours ? Et tes limites, qu'est-ce que tu peux faire avec ? Est-ce que tu penses que tu peux essayer de dépasser ces propres limites là ? ". Donc, ces limites très souvent, ça fait appel, hum, les préjugés, la peur évidemment, une insécurité. Beaucoup, beaucoup, beaucoup d'insécurité personnelle. Ils ont très souvent des problèmes d'insécurité, ça je m'en aperçois ».

Les jeux de rôles et les activités de création artistique sont un des moyens pédagogiques mis en œuvre en développement de la personne et ils sont très appréciés par les participants. Par ailleurs, ces derniers étant exclus des réseaux culturels, ils expriment souvent aux formatrices le désir de sortir de leur cadre. Au-delà de la conscience de soi, les formatrices vont donc travailler aussi à développer une conscience universelle.

« Ça va être soit des jeux de rôles, soit ça va être des réflexions sur des textes, ça va être de la communication. Donc, développement de la personne, c'est avant tout reconnaître aussi des valeurs, leurs propres valeurs, mais les valeurs autres aussi, de l'autre (...). Énormément, c'est ça aussi le développement de la personne, c'est élargir ton propre horizon. Donc, " toi, aujourd'hui, où vis-tu et cette place, elle appartient à quoi ? ". Donc, on a fait d'ailleurs un atelier sur " Je suis né là, je viens de là, mais j'appartiens quelque part à la planète Terre ". On a fait tout un jeu de pyramides, justement en dessin, en développement de la personne (...). C'est important, je pense. Surtout quand tu n'as pas accès justement aux savoirs, aux livres, au partage de, comme nous autres on a, de cercle de réflexions même entre amis. Je pense que c'est important qu'ils développent une conscience universelle (...). Ça va être des ateliers également de créativité parce que développement de la personne, c'est aussi partir de ton potentiel créatif et " est-ce que tu

en as et qu'est-ce que tu peux faire avec ? ". C'est très très très varié le développement de la personne ».

Elles vont également privilégier la formule de débats qui permet aux participants de discuter sur des sujets d'actualité dans le respect des autres. Ils doivent expliquer quelles sont leurs opinions et leurs valeurs tout en pratiquant l'expression orale.

« On sait [qu'à la période de Noël], la pauvreté est beaucoup plus accentuée à ce moment là. Donc, on a eu des ateliers sur " c'est quoi être pauvre pour toi ? Quelle est ta définition de la pauvreté et de ta pauvreté ? Quelle est ta compréhension ". Très souvent, ils n'ont pas parlé de la pauvreté matérielle. Ils ont parlé, beaucoup [plus parlé] et ça c'est très beau, de la pauvreté du cœur, la pauvreté affective, la pauvreté de la solitude, également la pauvreté intellectuelle. Étonnement, ça les a touchés beaucoup beaucoup tout ça. [Être exclus justement des réseaux] de ne pas avoir accès au savoir, à la connaissance, pour eux, là t'es pauvre. J'ai été très étonnée. Ils n'ont pas nécessairement abordé l'argent alors qu'on sait [qu'ils n'en possèdent pas beaucoup] ».

4.3.2.5. Les sorties éducatives

« Les sorties extérieures pédagogiques sont complémentaires aux apprentissages » (Lis-moi tout Limoilou 2006). Elles donnent l'occasion aux participants de sortir de la classe pour apprendre, en d'autres termes d'envisager l'apprentissage d'une autre manière. Très souvent, les sorties permettent de susciter la curiosité et l'enthousiasme des participants.

La sortie au Marché du Vieux-Port a permis d'appliquer l'approche pédagogique des cinq sens par l'exploration des odeurs et des saveurs des fruits et des légumes (Lis-moi tout Limoilou 2006 : 3). Chaque équipe de participants devait remplir un rallye. Pour obtenir les réponses à leurs questions, ces derniers devaient poser des questions aux producteurs, ce qui représentait un grand défi.

« Dans chaque équipe, il va y avoir une secrétaire, donc une personne qui peut manipuler un crayon puis les mots, puis l'autre qui va pouvoir poser des questions (...). Ils devaient donc trouver les réponses aux questions, ce qui devait surtout les amener à rentrer en contact avec les agriculteurs, les producteurs qui étaient présents au Marché du Vieux-Port. Donc, c'est aussi dépasser aussi énormément, la timidité, la gêne, bon, de rencontrer les autres ».

De retour en classe, les formatrices ont souligné les avenues ou les stratégies différentes adoptées par chaque équipe pour compléter le questionnaire du rallye.

« Évidemment, on a confronté ensuite en atelier les résultats. C'était intéressant parce qu'il y avait deux équipes avec des résultats différents. Mais, surtout, c'est qu'il y avait pas nécessairement de bons ou de mauvais résultats, il y avait juste dans chaque équipe, c'était intéressant, le moyen qu'ils ont pris pour remplir le questionnaire et aussi les questions qu'ils ont, très souvent, transformées. Parce que quand ils voient que la question est difficile, ils vont la transformer autrement et ils vont [demander d'autres questions]. Donc ça, c'est intéressant ».

Les formatrices cherchent également à favoriser les contacts des participants avec d'autres cultures. Au cours de la semaine interculturelle, elles ont pu faire des liens avec des thèmes d'ateliers précédents comme l'alimentation.

« On a fait aussi une très belle sortie lors de la semaine interculturelle. Alors, c'était pour les ouvrir aux autres cultures (...). Donc là, ils ont abordé d'autres personnes de d'autres cultures sous la forme beaucoup de l'alimentation, c'était en lien avec l'alimentation, mais la danse aussi ».

Enfin, l'aspect artistique trouve sa place dans les sorties comme celle à l'École de cirque. Selon les formatrices, cette sortie a obtenu beaucoup de succès auprès des participants.

« Quand on est allé à l'École de cirque. C'était pour leur montrer la beauté, la beauté de l'art justement. Des mouvements, de ce qu'on peut en faire. Donc, ça, ça été une très très belle sortie. Ça été très marquant chez eux, même pour moi ».

« Il faut s'appuyer sur le savoir préalable des apprenants, sur les mots qui leur tiennent à cœur afin de les conduire à d'autres savoirs, d'autres mots et de les faire devenir de véritables sujets du monde, capables de le dire et donc de le transformer. »

- Paolo Freire

V. ANALYSE DES DONNÉES

La première partie de ce chapitre présente l'histoire de l'appropriation de l'écrit des participants avant Lis-moi tout Limoilou selon ces derniers et les formatrices. La seconde et la troisième partie dressent le portrait des résultats de la recherche soit les impacts de la formation ressentis par les participants et observés par les formatrices à la lumière du cadre théorique de Besse et Desmarais. La quatrième partie explore les liens entre l'alphabétisation populaire, telle que pratiquée à Lis-moi tout Limoilou et la pédagogie de la conscientisation de Freire.

5.1. Histoire de l'appropriation de l'écrit avant Lis-moi tout Limoilou selon les participants et les formatrices

Les entretiens avec les participants ont permis de retracer leur histoire personnelle et l'histoire de leur appropriation de l'écrit. L'appropriation de l'écrit est

[l'élaboration d'une relation individuelle et socioculturelle à l'écrit qui débute avant l'école], dans **les relations affectives, le contexte socioculturel**, et selon **l'équipement biophysique de chacun**, qui se modifie au contact de **l'institution scolaire**, [du fait des apprentissages], puis évolue et continue de se développer chez l'adulte du fait des activités personnelles, professionnelles, culturelles et relationnelles et en fonction de la complexification croissante des modalités d'usage de l'écrit dans nos sociétés.

Desmarais 2003 : 160

Nous pensons que les quatre éléments, identifiés par Besse, ont dans une certaine mesure, participé à ralentir, voire bloquer l'ALÉ des participants. Ces éléments sont les relations affectives, le contexte socioculturel, l'équipement biophysique et l'expérience en milieu scolaire. Afin de bien comprendre les impacts de la formation ressentis par les participants et observés par les formatrices en regard de l'ALÉ, il importe de revenir à l'histoire personnelle des participants qui constitue le point de départ de l'histoire de leur appropriation de l'écrit. Pour ce faire, nous référons aux entretiens avec les participants et avec les formatrices.

5.1.1. Les relations affectives

Les participants ont vécu, à différents degrés, des ruptures familiales. Les placements en famille d'accueil³¹, les abus physiques et psychologiques, l'absentéisme des parents et le manque d'amour sont au nombre de ces ruptures. Très tôt, ils ont été confrontés à un certain vide affectif et ils considèrent, pour la plupart, que leur parcours de vie plutôt difficile a eu des impacts sur la construction de leur identité. Une participante pousse même sa réflexion en établissant un lien entre ses problèmes affectifs et ses troubles d'apprentissage.

« J'essaye d'apprendre le plus possible. Je trouve ça dur un peu. Mais, c'est surtout les verbes, j'ai de la misère. C'est comme le verbe aimer, j'ai de la misère avec le verbe aimer. Je sais même pas c'est quoi aimer. Je n'ai pas reçu de ma mère. Mon père travaillait tout le temps. Faque là, j'ai comme de la misère dans les verbes. Mais là, je commence à m'en sortir un petit peu (...). J'ai de la misère à comprendre. Je sais que je les ai vus quand j'étais jeune, mais je me rappelle pu du mot ».

Selon les formatrices, les participants n'ont pas été valorisés enfant. Ils ont souffert d'un manque de reconnaissance d'abord au sein de leur famille et à l'école et une fois adulte, ils se sont vus exclus de la société que ce soit en termes d'emploi ou de réseaux culturels. Elles considèrent que les relations affectives, le plus souvent conflictuelles, qu'ils ont vécues à différents moments de leur vie, se traduisent aujourd'hui dans l'insécurité que ces derniers affichent en atelier.

« Je pense qu'ils ont compris, il y a très longtemps, qu'ils sont codés par la société comme étant non récupérables, inaptes au travail et ça, ils l'ont compris parfaitement (...). Je pense qu'il ne faut pas oublier que oui, tu guides, oui, t'es la pédagogue, tu dois cadrer, tu dois les sécuriser aussi. C'est important, c'est des gens qui vivent énormément d'insécurité ».

5.1.2. Le contexte socioculturel

Comme la majorité des participants proviennent d'un milieu analphabète, les pratiques parentales en matière d'écrit étaient très faibles, voire absentes. Dans le cas où un des parents possédait une certaine scolarité, il n'avait guère le temps d'amener son enfant à la bibliothèque ou de lui raconter des histoires avant de s'endormir en raison de son emploi. Certains ont tenu à

31. Soulignons qu'une participante a eu une expérience positive en famille d'accueil.

souligner le soutien de leurs parents dans d'autres domaines et d'autres ont souligné leur intérêt pour la lecture, en dépit du peu d'intérêt de leurs parents à cet égard.

« Mon père ne me lisait pas d'histoires. [Mais, on faisait des activités ensemble dehors.] Quand j'étais à l'École des métiers, ben là y'était intéressé parce qu'il y a des métiers que j'ai appris à l'école, que lui-même avait et il me montrait [ses habiletés] ».

Les formatrices considèrent que l'absence d'éveil à la lecture et les pratiques parentales liées à l'écrit ont été déterminantes dans l'histoire de l'appropriation de l'écrit des participants. Une enquête menée par une formatrice a révélé qu'aucun d'eux ne dessinait, ce qui lui semblait révélateur de la place accordée à l'écrit dans le milieu familial.

« J'ai fait une mise en situation. Moi, j'ai entendu une maman qui disait " Moi, mon enfant, c'est pas utile pour lui que je lui donne des crayons. Il va apprendre à dessiner quand il ira à l'école ". Est-ce que cette maman a raison ? Parce que c'est prouvé dans le Programme d'éveil à la lecture, dès qu'un enfant est capable de tenir un crayon, il sait déjà dessiner. L'écriture, c'est un dessin (...). Même si il fait juste un barbeau, c'est de l'écriture (...) la première écriture, oui c'est un dessin. Donc, je leur ai demandé pour voir " enfant, est-ce que vous dessiniez ? ". [Ils ont dit] non. [Tu vois que] ça part de loin. Donc, c'est pour ça que c'est long. C'est pour ça que c'est difficile. Le transfert, il n'est pas. C'est culturel (...) on ne prend pas de crayon. Le crayon, c'est juste pour les bons, à faire des beaux dessins, ceux qui sont bons en dessin ».

5.1.3. L'équipement biophysique de chacun

Tous les participants sont aux prises avec des problématiques de santé mentale et des handicaps physiques. Certains font le lien entre ces problèmes et leurs difficultés d'apprentissage qui se sont manifestées avant l'école dans certains cas.

« Mais, j'avais tellement de troubles d'hyperactivité, de troubles d'apprentissage, de troubles d'attention que ça m'aidait pas beaucoup non plus. Parce que je n'étais pas capable de me concentrer et j'avais de la misère pour ça. [Les médecins], ils ont découvert ça seulement que quand j'ai eu quarante ans : troubles d'attention. Avant, ils n'en parlaient pas à l'école de ça ».

« Je suis née handicapée. Le cordon ombilical autour du cou [alors j'ai manqué d'air et j'ai eu des problèmes] avec la motricité. J'ai marché à quatre ans et j'ai parlé à sept ans ».

Les formatrices ne minimisent pas l'impact de ces limites et elles en prennent compte dans la préparation de leurs ateliers.

« Moi, mes adultes sont pas mal tous sous médication et leurs médicaments causent, pour la plupart d'entre eux, la somnolence. Il faut que j'en tienne compte dans la préparation de mes ateliers parce que je sais pertinemment qu'en après-midi, c'est beaucoup plus difficile au niveau de la concentration ».

Cependant, elles soutiennent que ces personnes n'ont pas à être mises dans un coin en raison de leurs problématiques en santé mentale. Il s'agit de penser une formation adaptée à leurs besoins et un soutien affectif, deux éléments que les participants ne semblent pas avoir trouvés dans le réseau institutionnel.

5.1.4. L'expérience en milieu scolaire

À l'école, les participants n'ont pas trouvé leur place. Ils ont évoqué à tour de rôle leur manque de sérieux et de motivation pour l'école, leurs difficultés d'apprentissage, des relations tendues avec les professeurs ou certains élèves et leurs parents qui valorisaient peu l'école et dont ils ne pouvaient obtenir un soutien pour les devoirs. Graduellement, les échecs scolaires sont vécus comme des échecs sociaux alors qu'ils se retrouvent en classe spéciale. Par la suite, ils n'ont pas eu l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils avaient appris et ils ont oublié peu à peu leurs apprentissages.

Les formatrices considèrent que le réseau institutionnel n'offre pas un soutien et une formation adaptés aux personnes qui ont un profil particulier. Elles attribuent un rôle important à l'école dans l'histoire de l'appropriation de l'écrit des participants. Pour elles, les participants ont retenu de leur expérience scolaire qu'il « n'y avait rien à faire avec eux autres ».

« À l'école, on leur a dit qu'ils échouaient toujours. On les a toujours mis dans des classes spéciales. Parce que eux autres, quand tu leur demandes leur histoire scolaire, ils sont incapables de dire qu'ils ont été en telle ou telle année. Tout ce qu'ils vont te dire, c'est qu'ils étaient dans des classes spéciales. Donc, ça veut dire qu'il y a eu un encodage, même au niveau du vocabulaire. Il y a un encodage et c'est ça du conditionnement. C'est quand t'encodes en toi des propos qui deviennent une image de toi et qui ont fait que quand ils arrivent ici, ils sont très très conditionnés justement ».

5.1.5. Vers l'alphabétisation populaire

Les formatrices accordent un rôle central à l'histoire personnelle dans leur appréhension de l'analphabétisme des participants.

« [Quand on parle d'obstacles à l'apprentissage], je pense que leurs limites, elles se situent avant tout dans leur histoire personnelle et leur histoire personnelle, c'est leur histoire familiale puis ensuite leur histoire d'adulte. Les difficultés qui sont devenues (...) des obstacles et elles sont demeurées [des obstacles] par rapport à leur construction d'adulte dans la société tout simplement. Donc, je pense que quand t'as perdu confiance en toi ou on t'as toujours dit aussi, conditionné à (...). Moi, je reconnais en eux souvent un auto-conditionnement. Ils ont été conditionné à. Donc, ça c'est le conditionnement qui vient de l'école et ça faut se le dire (...) [ce conditionnement] vient de la famille, de l'école et de la société ».

Bien que le récit de l'histoire de l'appropriation de l'écrit des participants soit triste, cette histoire n'est pas figée. Selon Besse, « l'appropriation de l'écrit est un processus complexe qui évolue selon les étapes de la vie » (Besse *in* Desmarais 2003 : 131). Les témoignages des participants et des formatrices permettent de croire que la formation à Lis-moi tout Limoilou a eu des impacts positifs sur l'ALÉ, en d'autres termes que la formation a participé à la redynamisation de l'ALÉ.

5.2. Les impacts de la formation ressentis par les participants en regard de l'ALÉ

Les entretiens avec les participants visaient, entre autres, à identifier dans leurs propos des traces des impacts de la formation à Lis-moi tout Limoilou sur l'ALÉ. Les questions étaient orientées en fonction de la rupture temporelle que constitue l'entrée à Lis-moi tout Limoilou. Par exemple, « est-ce que tu lis plus depuis que tu es à Lis-moi tout Limoilou ? » visait à identifier avec le participant si la fréquence des activités de lecture a augmenté, diminué ou si elle est restée la même suite à sa formation. La section était donc divisée en trois thèmes représentant les trois dimensions : la dimension affective, la dimension axiologique et la dimension comportementale.

5.2.1. La dimension affective

Les questions touchant cette dimension portaient respectivement sur l'intérêt des participants pour la lecture et la fréquence de leur investissement dans des activités liées à la lecture et à l'écriture.

5.2.1.1. L'intérêt affectif pour la lecture

Quatre des six participants ont déclaré n'avoir aucun intérêt pour la lecture avant leur entrée à Lis-moi tout Limoilou. Les raisons sont multiples : une préférence pour les activités manuelles ou à l'extérieur, des problèmes de concentration ou tout simplement une absence de livres dans le milieu familial.

« Mettons que je rouvre un livre pis que je le lis, pis au boutte de trois lignes, j'accroche au moins quatre ou six mots que je comprends pas. Je me tanne pis je le ferme ».

Pour leur part, les deux autres participants ont associé le plaisir de la lecture à celui de l'écriture.

« J'ai toujours aimé beaucoup lire (...) ben, j'ai écrit beaucoup dans mon adolescence ».

Pour quatre participants, la formation à Lis-moi tout Limoilou leur a permis de développer un nouvel intérêt pour la lecture. Le journal, les livres portant sur des sujets aussi divers que la Jamaïque, la relaxation ou le bricolage sont lus avec plus de plaisir puisque l'acte de lire, en tant que tel, cause moins de difficultés.

« Non, ça a changé. Je me dis des fois " ah ! je lis une page pis j'arrête après ", pis, en fin de compte, j'en lis huit pages. Tu veux toujours savoir qu'est-ce qui va se passer après ! Faque, tu lis, tu lis. T'arrêtes pas ».

5.2.1.2. Fréquence des activités liées à l'écrit

Aucun des participants n'investissait du temps dans les devoirs scolaires. Deux participants ont même affirmé n'avoir jamais eu de devoirs à l'école. Pour les autres, les devoirs se présentaient comme un boulet, quelque chose d'inutile et de rebutant.

« J'arrivais chez nous, pis le sac d'école, ça allait tout de suite sur le litte, pis moé envoye dehors ! ».

Par contre, les lectures et devoirs qu'exige leur formation actuelle semblent plus respectés, bien qu'il y ait des baisses de motivation comme nous l'avons vu précédemment. Cinq des participants mettent plus de temps sur leurs devoirs désormais, même s'ils rencontrent encore des difficultés.

« Faut qu'on lui demande des devoirs [à la formatrice], sinon elle en donne pas (...). [Si je demande des devoirs], ça, c'est un signe que je veux apprendre ».

« Mais, à mettons quand j'arrive à la maison le soir. Moi, j'ai un ami pis y me dit : " on le fait, y reste telle affaire à faire " (...). Si moi je fais mes leçons, c'est plus sérieux, ton affaire passera après ».

5.2.2. La dimension axiologique

Les questions touchant cette dimension portaient respectivement sur la valeur accordée à l'écrit dans la société selon les participants et aux usages de l'écrit par ces derniers.

5.2.2.1. La valeur accordée à l'écrit dans la société

Seulement deux participants n'accordaient pas de valeur à l'écrit avant leur formation. Les autres participants considéraient qu'une meilleure maîtrise de l'écrit permet d'être autonome chez le dentiste comme à la banque, dans des situations de fonctionnalité.

« Avant que je vienne à Lis-moi tout Limoilou, c'est certain que sur le point écriture ou point lecture ou point mathématique. Dans ma tête, je me disais que j'en avais vraiment besoin. Parce que dans la vie d'aujourd'hui, faut que tu réussisses à fonctionner malgré toute (...). C'est gênant quand tu fais un chèque pis ils te le retournent parce qu'il y a une faute ».

Désormais, tous les participants considèrent que l'écrit est utile dans la vie de tous les jours.

« Dans la société, l'écriture pis la lecture, je pense que c'est autant quand tu vas à la bibliothèque, autant ou que tu vois quelque chose qui est après un poteau pis que t'es au moins capable de le lire ».

« À l'hôpital, à l'épicerie. Faut tout le temps que tu remplisses ».

« C'est important parce que si tu t'en vas dans une direction, pis que tu t'en vas dans une autre direction, tu te rendras pas à ta destination. C'est important quand même ».

Ils s'entendent également pour associer la maîtrise de l'écrit à une ascension professionnelle.

« Ça l'aide ! Si tu veux travailler plus qu'au salaire minimum, c'est certain que ça prend de l'instruction. Sinon, tu passes ta vie au salaire minimum ».

5.2.2.2. Les usages de l'écrit

Les usages de l'écrit comprennent les situations de fonctionnalité comme les lectures par plaisir. Deux participants ne faisaient aucun usage de l'écrit, excepté lorsqu'ils étaient dans l'obligation de le faire. Une participante a été, très jeune, responsable des formulaires, des comptes, en somme, de ce qui touchait à l'écrit puisque sa mère était analphabète. Mais, elle ne faisait pas usage de l'écrit par plaisir. Pour leur part, les trois autres participants avaient un intérêt affectif pour la lecture et l'écriture.

« Ma mère et mes frères ont de la difficulté. Je pense que je suis la mieux de la famille. C'est sûr que j'aide à ma mère et j'aide à mes deux frères (...). [Ma mère], elle a besoin de moi ».

Maintenant, tous les participants déclarent avoir du plaisir lorsqu'ils sont placés en situation de lecture. La correspondance, le clavardage sont des usages où l'écrit permet une forme de rencontre. Bien sûr, ils ont également évoqué les situations de la vie quotidienne qui nécessitent un usage fonctionnel de l'écrit.

« Oui, je *chatte* avec plusieurs personnes (...). Je me cherche un correspondant d'un autre pays. Ça, j'aimerais ça pouvoir écrire de même là pour. La correspondance, je trouve ça intéressant. C'est pour connaître les personnes ».

« C'est certain que je suis plus porté à lire, mettons un formulaire qui me vient par la poste. Avant de pouvoir signer dans le bas pis donner mon autorisation, ben je suis pas mal plus intéressé parce que j'essaie de déchiffrer ce qui est écrit ».

5.2.3. La dimension comportementale

Les questions touchant cette dimension portaient d'une part sur les réactions des participants face à des difficultés avec l'écrit et, d'autre part, sur les stratégies métacognitives que les participants utilisent lorsqu'ils écrivent ou lorsqu'ils lisent.

5.2.3.1. Les réactions des participants face à des difficultés avec l'écrit

Devant des difficultés trop grandes, les participants éprouvaient tous du découragement, se transformant souvent en désintéret. Dans le cas d'une participante, son problème d'hyperactivité ajoutait à l'impatience devant un texte trop difficile.

« Tu bloques à un mot. Là, tu recontinues. Tu rebloques à un autre mot (...). Enfin de compte, je me décourage pis je me rappelle pu du début ».

« Ben, vu mon problème d'hyperactivité pis de troubles d'attention, je passais tout de suite à autre chose ».

Les difficultés se cumulant aux échecs, ce parcours menait éventuellement à l'abandon du cours.

« C'était du découragement, pis ça m'amenait à loffer³² des cours. Parce que je voyais que le professeur, il avait pas juste moi à s'occuper ».

Les difficultés ne se sont pas toutes estompées au cours de la formation à Lis-moi tout Limoilou. Cependant, les participants se sentent maintenant mieux outillés et ils persévèrent plus longtemps. Il leur arrive encore d'être découragés, mais ils retirent une confiance en eux en résolvant seul le problème.

« J'essaie de moins demander de l'aide. J'essaie de le faire plus par moi-même ».

« Quand j'ai de la difficulté, ça arrive des fois que je m'abaisse sur moi-même, mais j'essaie de me remonter pis de me dire " regarde là, t'es capable " ».

5.2.3.2. Les stratégies métacognitives

Comme la partie précédente sur « les réactions des participants face à des difficultés avec l'écrit » le laisse supposer, les participants ne mettaient pas en œuvre de stratégies métacognitives pour dépasser leurs difficultés avec l'écrit. Cependant, ils ont tous parlé des outils et des stratégies qu'ils ont acquis au cours de la formation. Le cartable, contenant entre autres des feuilles de vocabulaire, est un outil fort utilisé lors des exercices de rédaction. Au sein des ateliers, les formatrices prennent le temps d'expliquer différents moyens à appliquer lors d'un exercice de français ou de mathématiques.

32. Expression populaire qui signifie « ne pas aller à ses cours ».

« J'essaye de trouver des mots par moi-même dans ma tête. Pis, de me dire comment ça se prononce dans ma tête. Vu que je le sais, ben j'essaye de mémoriser dans ma tête comment ça s'écrit ».

« Moi, il y a un truc que je me rappelle, que j'ai moins de misère, c'est avec le [a] pis l'accent. Comme quand tu peux dire avais, tu ne mets pas d'accent ».

5.2.4. Synthèse des impacts de l'ALÉ

5.2.4.1. La dimension affective

La formation semble avoir considérablement modifiée la dimension affective. D'une part, il y a eu un changement dans l'intérêt affectif que les participants portaient à la lecture. Avant leur formation, la majorité d'entre eux ne lisait pas du tout ou lisait dans un contexte où ils étaient obligés de le faire tandis que maintenant il leur arrive de lire par loisir. D'autre part, la fréquence des activités liées à l'écrit, essentiellement l'investissement dans les devoirs, a considérablement changé. Même si leur motivation varie, les participants affirment consacrer plus de temps à leurs devoirs.

5.2.4.2. La dimension axiologique

L'idée que les participants se font de la valeur accordée à l'écrit dans la société n'a pas vraiment changé depuis leur formation. Très tôt, ils ont compris que l'instruction était liée aux emplois mieux rémunérés et que l'écrit était nécessaire pour transiger avec les propriétaires, caissiers, médecins, en somme, ils sont conscients que la communication par l'écrit est très répandue. Par contre, les usages qu'ils font de l'écrit se sont diversifiés. L'amélioration de leurs compétences lectorales et scripturales rendent les activités d'apprentissage moins arides. À l'usage plus fonctionnel de l'écrit (formulaire, loyer) s'est ajouté, dans certains cas, un usage par loisir (fiction, ouvrage sur le bricolage) ou pour communiquer avec d'autres personnes (correspondance, clavardage).

5.2.4.3. La dimension comportementale

Les répondants éprouvent encore de la difficulté avec l'écrit. Bien qu'il leur arrive de vivre du découragement, ils éprouvent moins souvent le désir d'abandonner. Les difficultés peuvent désormais être vues comme des défis, qui une fois relevés, sont très valorisants. De même, la

formation leur a permis de développer des réflexions sur les méthodes à privilégier pour lire ou écrire. Ces stratégies métacognitives, qu'ils ne nomment évidemment jamais comme telles, sont nouvelles pour eux puisqu'elles étaient à peu près inexistantes avant leur formation.

5.3. Les impacts de la formation en regard de l'ALÉ observés par les formatrices

Les entretiens avec les formatrices visaient, entre autres, à identifier les impacts de la formation à Lis-moi tout Limoilou sur l'ALÉ des participants à la lumière de leur expérience et de leurs observations. La section était donc divisée en trois thèmes représentant les trois dimensions : la dimension affective, la dimension axiologique et la dimension comportementale. Nous présentons leur évaluation sur les changements qu'elles ont observés chez les participants.

5.3.1. La dimension affective

5.3.1.1. L'intérêt affectif pour la lecture

Dès la première entrevue, les formatrices sont en mesure d'identifier les graves problèmes que les participants rencontrent avec l'écrit. Évidemment, ces blocages, tant au niveau de la lecture, de l'écriture et de la communication orale, entraînent un désintérêt pour la chose écrite. Selon elles, les participants associent les activités de lecture et d'écriture à des efforts le plus souvent vains et à des situations formelles (scolaires comme fonctionnelles). En somme, la majorité d'entre eux manifestent un intérêt quasi nul à tout ce qui touche de près ou de loin à l'écrit.

La formation à Lis-moi tout Limoilou vise justement à déconstruire l'image négative que les participants se font de l'écrit. Pour ce faire, elles multiplient les occasions de manier l'écrit, mais ce, à l'intérieur d'un cadre non scolaire. La visite au Marché du Vieux-Port, la création d'une mini-bibliothèque, l'atelier de théâtre ou tout simplement l'introduction d'un livre à la maison, livre choisi par les participants eux-mêmes en sont des exemples.

« Ça, c'est important et j'insiste. Je ne sais pas, si ils le lisent vraiment à la maison. Et, je ne cherche pas à faire une enquête là-dessus. Mais, c'est important qu'il y ait un livre à la maison. (...). Pour la plupart, j'ai vu des changements, depuis l'introduction du livre quand même. J'ai vu des changements chez plusieurs. Et, je te parle même de ceux qui ne savent absolument pas lire, qui ne pourront pas lire une page ».

5.3.1.2. Fréquence des activités liées à l'écrit

Comme nous venons de le voir, l'intérêt affectif des participants envers l'écrit, avant Lis-moi tout Limoilou, était très faible. Conséquemment, ils avaient très peu de contacts avec l'écrit, mis à part les situations de fonctionnalité où ils y étaient forcés (formulaires, épicerie, etc.). À cet égard, les participants déployaient souvent des stratégies compensatoires afin de cacher leur analphabétisme (j'ai oublié mes lunettes étant une excuse généralement utilisée).

Les formatrices vont donc proposer de multiples activités liées à l'écrit dans le cadre des ateliers. Cependant, cette augmentation des contacts avec l'écrit n'est pas significative pour les formatrices tant qu'il n'y a pas eu de transfert dans la vie quotidienne. L'objectif visé, objectif au cœur de la mission de Lis-moi tout Limoilou, est d'amener les participants à développer des habitudes autonomes de lecture et d'écriture.

« Je sais que les adultes, ils ont des mots de vocabulaires à apprendre mais ils n'ouvrent pas les livres à la maison (...). Ils sont comme supers ici. C'est le transfert. C'est à l'extérieur. Pourquoi ? Qu'est-ce qui ? Est-ce que c'est trop tôt ? C'est la question parce qu'on a des gens très faibles (...). Au niveau de l'initiative, cette curiosité là et j'ai fait un cours sur la curiosité. Ce désir de faire quelque chose à l'extérieur des heures de cours, [ils ne l'ont pas encore]. Mais, je sais que je vais y arriver ».

5.3.2. La dimension axiologique

5.3.2.1. La valeur accordée à l'écrit dans la société

Selon les formatrices, les participants sont tout à fait conscients de la valeur accordée à l'écrit dans la société avant de venir à Lis-moi tout Limoilou. Cantonnement à des emplois précaires, difficultés dans la gestion courante, les conséquences de l'analphabétisme sont concrètes pour eux et c'est l'une des raisons qui les amènent à suivre une formation.

Les formatrices vont plutôt chercher à travailler l'image de soi face à l'écrit. En effet, la majorité des participants connaissent de graves problèmes de confiance en eux-mêmes, entre autres face à l'écrit. Il importe de déconstruire avec eux l'idée que l'écrit est réservé aux intellectuels, aux personnes lettrées, en d'autres termes, aux gens qui seraient mieux qu'eux. Comme nous l'avons vu précédemment, cette image négative est fortement ancrée en eux. C'est

pourquoi les formatrices ont établi des rencontres individuelles sur une base régulière où elles vont offrir un support affectif aux participants.

« Je les rencontre deux fois par semaine [pendant une demi-heure]. Donc, un adulte différent à chaque semaine. Je fais d'abord un point sur les apprentissages et ce qu'il peut travailler à la maison, ce qu'il peut travailler beaucoup plus en atelier. On fait également un point sur la gestion de groupe. " Comment tu te sens'en groupe ? Qu'est-ce qui est difficile ? ", etc. Sans rentrer dans le " je l'aime, je l'aime pas " (...). Et on fait un petit point sur " qu'est-ce qui ne va pas dans ta vie ? Qu'est-ce qui t'empêche d'être toute là dans ta formation ? Où sont les barrières ? "».

Afin de permettre aux participants « de se réapproprier une certaine valeur face à l'écrit », elles mettent de l'avant des activités à la mesure des participants tout en réservant une certaine part de défi, en somme des activités situées dans la zone proximale de développement (Vigotski *in* Gauthier et Tardif 2005).

5.3.2.2. Les usages de l'écrit

Avant leur formation, la majorité des participants cantonnent l'écrit à un usage fonctionnel. Leurs difficultés avec l'écrit ne les encourageant pas à recourir à l'écrit pour le loisir. Comme nous venons de le voir, leur intérêt affectif pour l'écrit est très faible avant leur formation. On comprend aisément pour quelles raisons ils restreignent le plus possible l'usage qu'ils font de l'écrit, ce qui n'exclut pas qu'ils puissent développer des pratiques autonomes en cours de formation.

« Ce matin, je les félicitais, parce que j'ai remarqué des changements au niveau des comportements plus positifs. J'ai remarqué depuis trois semaines que Manuel³³, [un participant âgé d'une quarantaine d'années et qui n'est jamais allé à l'école]. Donc, Manuel, quand il arrive le matin, il fait les mots-mystères. Heille, Manuel ! [C'est un changement impressionnant, il décide de faire des mots-mystères pour passer le temps, pour se distraire !]. Moi, je suis impressionnée de son parcours depuis son arrivée ».

En conséquence, les formatrices vont chercher à diversifier les usages de l'écrit dans les ateliers. De prime abord, elles mettent l'accent sur l'utilité des apprentissages dans la vie quotidienne et l'importance du transfert de ces derniers. Ce premier usage est primordial puisque les participants viennent, entre autres, pour mettre fin à leurs problèmes de gestion courante

causés par leur analphabétisme. Cependant, elles vont également développer d'autres formes d'usages de l'écrit. Graduellement, les participants découvrent que l'écrit peut servir :

- à faire du théâtre : atelier sur les Fables de La Fontaine;
- à communiquer : clavardage, exercice de présentation;
- à bricoler : atelier Livre-moi un jouet;
- à découvrir de nouvelles cultures : la recherche sur les pays;
- à partager ses intérêts : le Journal des participants;
- à exercer sa citoyenneté : la campagne entourant l'élection d'un participant sur le conseil d'administration;
- à défendre ses droits : l'exercice des Cloches du RGPAQ.

5.3.3. La dimension comportementale

5.3.3.1. Les réactions des participants face à des difficultés avec l'écrit

Dès les premiers ateliers, les formatrices remarquent que l'insécurité personnelle vécue par les participants se reflète dans leur appréhension des travaux. Lorsque ces derniers rencontrent des difficultés avec l'écrit, leur réaction en est une d'évitement, de fuite et de découragement. La majorité d'entre eux se déprécient lorsqu'un exercice est difficile. Ils ne sont pas toujours à l'aise pour poser des questions ou demander de l'aide de peur d'être ridiculisé. Les formatrices considèrent que leur histoire personnelle y est pour beaucoup (l'absence de soutien parental et l'expérience des classes spéciales) et qu'en conséquence, il faut amener les participants à envisager les erreurs et les difficultés autrement.

C'est pourquoi elles vont chercher à diminuer la gravité des erreurs. Il s'agit d'inculquer aux participants l'idée qu'ils ont le droit de faire des erreurs et que ces dernières font partie de toute démarche d'apprentissage.

« Je leur dis qu'en pédagogie, qu'il y a un principe, pis c'est pas décourageant ni pour l'apprenant ni pour celui qui montre, qu'en pédagogie, tu te donnes le droit d'oublier sept fois. Alors, moi quand j'enseignais, je disais " Ah ! C'est la première fois que tu l'oublies ". Je comptais le nombre de fois. Faut que tu te donnes la chance ! Si t'ouvres jamais ton livre, tu te donnes [pas de chance] "».

33. Manuel est un pseudonyme pour désigner ce participant, âgé d'une quarantaine d'années, analphabète complet, qui n'est jamais allé à l'école.

Il importe également de placer les participants dans des situations où ils sont confrontés à leurs limites. Selon une formatrice, c'est un excellent moyen de les motiver à se dépasser et de les amener à concevoir ces limites comme des défis.

« Ce qui devait surtout les amener à rentrer en contact avec les agriculteurs, les producteurs qui étaient ici, présents au Marché du Vieux-Port. Donc, c'est aussi dépasser aussi énormément, la timidité, la gêne de rencontrer les autres ».

Enfin, les formatrices vont insister pour que les participants demandent de l'aide en cas de besoin, tout en leur spécifiant qu'elles ne peuvent pas apprendre à leur place.

« Je leur ai demandé depuis le début de l'année d'essayer, à la maison, sans que ça fasse appel ou référence à l'école, mais d'essayer à la maison de passer une demi-heure (...) par jour à relire un sujet de leur choix dans leur cahier. (...). Quand tu reçois une formation, c'est important de revenir sur les écrits, sur les propos qu'on a tenus, sur les réflexions, sur les échanges qu'on a eus. Donc, ça, ils les ont très souvent dans leur cahier [que j'ai construit] avec eux (...). Chez certains, je vois les changements depuis qu'il y a cette demi-heure qui a été introduite. Donc, je leur demande tout simplement " veux-tu l'exprimer simplement ? " juste de te réapproprier un peu le vocabulaire ou un sujet qu'on a abordé. " Et ramène-le si tu sens, si ça te semble difficile, ramène-le en atelier ". Donc, en fait, je leur demande vraiment, c'est plus que participer à l'apprentissage je pense, ça va plus loin. C'est vraiment se prendre en charge, tu vois ».

5.3.3.2. Les stratégies métacognitives

On le devine, les participants déployaient très peu de stratégies métacognitives avant leur entrée à Lis-moi tout Limoilou. Cela représente donc un très grand défi pour les formatrices. Pour ce faire, elles vont chercher à expliciter chacune des étapes liées à un exercice afin que progressivement, les participants développent des stratégies métacognitives.

« La même chose, les méthodes de travail. Chez un enfant, on ne leur dira pas « on travaille les méthodes de travail ». Chez un adulte, oui [tandis que] chez un enfant, on ne le fait pas. Chez un adulte, moi je leur dis toujours " bon, ça, c'est pour travailler la mémoire ". Mais avec un enfant dans la classe, on ne dit pas ça [c'est l'étape pour travailler la mémoire].

« Donc, moi, je travaille énormément les exercices de réflexion et d'autoréflexion (...). C'est ce que je fais énormément. Je le fais soit sous forme d'exercices par écrit soit sous forme d'exercices mentaux. Je les amène aussi très souvent à bouger dans leur tête.

Énormément à bouger dans leur tête. Donc, jogging aussi de la pensée. On joue avec les mots ».

5.3.4. Synthèse des impacts sur l'ALÉ

5.3.4.1. La dimension affective

Les formatrices constatent que, graduellement, les participants manifestent un intérêt affectif plus grand envers l'écrit. D'abord, les enquêtes auprès de la population, comme celle réalisée au Marché du Vieux-Port de Québec, représentent un défi motivant pour les participants. La mise en scène des Fables de La Fontaine, à l'aide des masques, est également une activité grandement appréciée. Enfin, la création de la mini-bibliothèque tout comme Livre-moi un jouet ont permis aux participants de démystifier le livre et conséquemment de développer un rapport, non pas scolaire ou contraignant, mais bien un rapport plus personnel et associé au plaisir avec les livres. Par contre, le transfert, en d'autres termes la fréquence des activités liées à l'écrit, représente un défi de taille parce que les participants manifestent énormément de résistance et que cette partie de la formation leur appartient entièrement. Les formatrices n'ont pas de contrôle sur ce que ces derniers font hors des heures de formation. Bien qu'elles soient en mesure d'affirmer qu'il y a une amélioration à ce niveau, elles considèrent que cette dimension demeure difficile à travailler.

5.3.4.2. La dimension axiologique

Les formatrices constatent que la réappropriation d'une certaine valeur face à l'écrit est très difficile. C'est un processus lent qui n'est pas linéaire. Quand les participants vivent des problèmes dans leur vie personnelle, leurs performances en atelier sont directement affectées. Elles en sont conscientes et c'est pourquoi elles ont, entre autres, instauré le suivi individuel. En ce qui concerne les usages de l'écrit, elles considèrent que les exercices qu'elles mettent en place permettent aux participants de multiplier les usages qu'ils font de l'écrit. De plus, elles remarquent des changements positifs chez les participants. L'utilisation de médiums autres que le livre comme la vidéo, les images, le théâtre, les mots croisés sont très appréciés des participants, ces médiums permettant une médiation pour accéder à l'écrit autrement.

5.3.4.3. La dimension comportementale

Elles observent des changements positifs et significatifs dans les comportements des participants face aux difficultés. À leurs yeux, le climat de confiance et d'entraide qui règne dans le groupe y est pour beaucoup. Les participants ont moins peur de se tromper devant leurs camarades ou la formatrice comme cela pouvait être le cas à l'école. Par ailleurs, le fait qu'ils soient maintenant des adultes les amène à prendre leur formation plus au sérieux et en ce sens, à ne pas nécessairement abandonner à la première difficulté. Par contre, il est moins aisé de travailler les stratégies métacognitives avec les participants, même si les formatrices déploient différents moyens pour les développer : jogging mental, exercices de structuration de la pensée, verbalisation des règles à suivre pour réaliser un exercice. Elles notent tout de même de timides améliorations chez certains.

En somme, l'analyse des données a clairement permis de trouver des traces des impacts de la formation sur l'ALÉ. Il nous est possible d'affirmer que la formation à Lis-moi tout à Limoilou a permis de provoquer la redynamisation de l'ALÉ des participants du groupe 06. Bien sûr, cette redynamisation est d'intensité variable selon les dimensions. Par exemple, il semble y avoir des impacts beaucoup plus importants sur la dimension affective que sur la dimension comportementale. Nous pensons que la philosophie d'intervention spécifique à l'alphabétisation populaire et les activités d'apprentissage déployées à Lis-moi tout Limoilou ont grandement participé à cette redynamisation.

L'alphabétisation populaire, telle que pratiquée à Lis-moi tout Limoilou, est issue du mouvement de l'éducation populaire et de la défense de droits sociaux. Comme nous allons le voir, cette approche sociale et populaire de l'alphabétisation s'inscrit dans un courant en éducation de notoriété internationale : la pédagogie de la conscientisation.

5.4. L'alphabétisation populaire à Lis-moi tout Limoilou et la pédagogie de la conscientisation

La pédagogie de la conscientisation de Paulo Freire a eu une influence considérable dans le milieu de l'alphabétisation populaire au Québec, et ce, dès ses débuts dans les années soixante-dix. Au fil des années, les groupes se sont également inspirés des idées éducatives mises de

l'avant par d'autres pédagogues, comme Freinet, afin de renouveler leurs pratiques. Aujourd'hui, certains groupes, comme le Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, se revendiquent toujours de la pédagogie de la conscientisation. Bien que Lis-moi tout Limoilou n'en fasse pas autant officiellement, il demeure possible d'identifier les principes fondateurs de cette pédagogie tant dans les pratiques mises de l'avant par ce groupe que dans les propos des formatrices recueillis lors des entretiens.

Nous pensons que l'alphabétisation populaire, telle que pratiquée à Lis-moi tout Limoilou, s'inscrit dans la pédagogie de la conscientisation. Freire ne prescrit pas un modèle d'intervention fermé qui devrait être appliqué tel quel. Il propose plutôt que la formation soit adaptée au milieu des apprenants et en ce sens, il laisse une grande place à l'expérimentation dans l'application de sa pédagogie.

Pour les fins de cette analyse, nous utiliserons la synthèse de cette pédagogie élaborée par le chercheur montréalais Yves Bertrand. Par différents exemples tirés des entretiens avec les formatrices et du journal de la chercheuse, nous illustrerons en quoi il est possible de lier l'alphabétisation populaire, telle que pratiquée à Lis-moi tout Limoilou, à chacun des principes de la pédagogie de la conscientisation.

Figure 3 : Les cinq caractéristiques de la pédagogie de la conscientisation (adapté de Bertrand : 1998)

La pédagogie du dialogue	Freire propose d'établir un véritable dialogue entre l'enseignant et les apprenants, dialogue entendu comme une relation horizontale, non hiérarchique, entre personnes. « Il s'agit d'échanger plutôt que dicter » (RGPAQ 2003 : 12).
L'ancrage dans la réalité	Il faut partir de la réalité, des problématiques vécues par les apprenants. Il faut puiser dans des exemples concrets de la vie quotidienne et s'en servir comme point de départ pour la formation.
La création de la culture	Il s'agit de valoriser les savoirs et l'univers culturel des apprenants, de les conscientiser à la nécessité «de participer à la construction collective et démocratique de la culture et de l'histoire » (Bertrand <i>in</i> Vienneau : 117) en d'autres termes démocratiser la culture, plutôt que de seulement les initier à une culture élitiste déconnectée de leur réalité.
La formation à la pensée critique	L'apprenant doit prendre conscience des problèmes de la société dans laquelle il vit et des causes des inégalités sociales, et ce, en partant de l'expérience qui lui est propre.
La formation à l'action sociale	« Prendre conscience de sa condition d'opprimé sans rien changer, peut renforcer le sentiment d'impuissance » (RGPAQ 2003 : 12). Ultiment, l'accès à une conscience critique doit mener à des actions collectives visant une transformation sociale. Ces actions peuvent être limitées, les ressources des apprenants l'étant également. Le plus important, c'est que ces actions soient menées par les apprenants eux-mêmes.

5.4.1. La pédagogie du dialogue

Au cours des entretiens, les formatrices ont clairement affiché leur parti pris pour une pédagogie du dialogue. Elles ne cherchent pas à se poser en position d'autorité face aux participants. Au contraire, elles préconisent une relation d'échange entre adultes égaux. Pour elles, ce rapport dialogique est une dimension essentielle de la formation.

En se positionnant comme « accompagnatrice qui vient fournir des outils », les formatrices explicitent quel doit être le rôle des participants en retour. À l'opposé d'une conception bancaire de l'éducation où l'élève est passif, elles exigent une participation active des participants dans leur démarche d'apprentissage. Si ces derniers doivent prendre en charge leur formation dans la mesure du possible, ils bénéficient certainement du soutien pédagogique et affectif de leurs formatrices afin d'y arriver.

« Au fur et à mesure, on découvre que la relation enseignant-formatrice-adulte est tellement restrictive au niveau des limites parce que, très souvent, l'adulte t'en apprend autant sur toi-même et t'en apprend autant sur tes propres réflexions. Ça, c'est ce que j'ai découvert et ça m'apparaît important. On parle souvent de respect des adultes en alphabétisation. Mais, justement, le respect, c'est lorsqu'un adulte arrive et il te fait part de [sa] réflexion. Est-ce que toi comme formatrice, tu pousses la réflexion avec lui ou non, tu t'en tiens à ton cadre. Moi, c'est beaucoup plus dans cet esprit que je désire travailler avec l'adulte effectivement. De vraiment permettre à l'adulte de pousser sa réflexion, puis de lui permettre à ce moment là de s'approprier tout le nouvel écrit. Parce qu'il manque justement d'outils. Donc, moi je me vois comme un guichet. Je donne des outils. Maintenant, t'en fais ce que tu veux. Mais, je ne veux pas commencer à prétendre au changement de valeurs. Non, je m'adapte beaucoup. Donc, c'est dans ce sens-là, que j'interviens moi. Ça, c'est ma conception vraiment (...). Mais, tu dois laisser toujours à l'intérieur une marge qui est telle qu'il y a un effet de réflexion. Pas la réflexion la pensée, la réflexion. Eux qu'est-ce qu'ils peuvent te renvoyer ? C'est plus à ce niveau là ».

Il est intéressant de souligner l'image de la réflexion du miroir utilisée par l'une des formatrices. Pour elle, il importe de rester ouvert aux réflexions des participants. Ici encore, la primauté accordée au dialogue est clairement exposée.

5.4.2. L'ancrage dans la réalité

Les formatrices ont énoncé que la mission de Lis-moi tout Limoilou est de répondre aux besoins des participants « ici et maintenant ». Ce deuxième principe est conséquemment central dans tous les ateliers de français et de développement de la personne. Les formatrices prennent en compte la réalité des participants et les problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement en raison de leurs difficultés avec l'écrit. Dans les ateliers, elles vont donc utiliser des exemples concrets de la vie quotidienne. Ces derniers doivent résoudre ces situations problèmes en faisant appel à leur bagage, à leurs expériences et aux savoirs acquis en cours de formation.

« Donc, ce qu'on va travailler énormément en atelier, c'est beaucoup plus la fonctionnalité et je parle évidemment du portrait du groupe. Mon portrait de groupe, ce sont des gens qui fréquentent énormément les hôpitaux ou des cabinets de médecin, donc on va partir de ça. [Être capable d'être autonome quand tu y vas]. Donc, souvent, j'aborde ces sujets énormément, comprendre le code écrit à ce niveau là ».

Fait intéressant, les formatrices privilégient différentes manières de travailler et ce, en fonction des différents ateliers. Dans l'atelier de développement de la personne, le jeu de rôle est

utilisé pour que les participants s'exercent à prendre un rendez-vous chez le médecin ou chez le dentiste. Dans ce cas, les participants exercent leur habileté à se présenter et à interagir avec les secrétaires fictives (rôle tenus par des formatrices ou d'autres participants), de même que leur mémoire (fournir son numéro d'assurance-maladie et son adresse, retenir la date du rendez-vous). Dans l'atelier de français, une dictée simplement technique est remplacée par une séance de rédaction d'un formulaire (une demande de résiliation de bail par exemple). Dans l'atelier de calcul, le jeu de rôle est également utilisé, mais cette fois dans la mise en scène de la remise de monnaie lors d'un paiement à l'épicerie.

Que ce soit par les jeux de rôle, le jogging mental³⁴ ou la rédaction de formulaires, le but que les formatrices visent est toujours le même. Il importe que les apprentissages soient ancrés dans la réalité des participants et que ces apprentissages leur permettent de dépasser des situations problèmes qu'ils rencontrent tous les jours.

5.4.3. La création de la culture

Comme nous l'avons vu précédemment, l'expérience en milieu scolaire des participants n'a pas vraiment permis à ces derniers d'accéder à la culture écrite. De plus, leurs habiletés et leurs savoirs n'étaient ni mis à profit ni valorisés. Le troisième principe « la création de la culture » vise justement à établir, avec les participants, un lien entre leurs savoirs et les savoirs à acquérir. Il comprend la valorisation des savoirs des participants et la démocratisation de la culture.

5.4.3.1. La valorisation des savoirs des participants

Ce principe est intrinsèquement lié à la conception non hiérarchique du rôle de formatrice qui prévaut à Lis-moi tout Limoilou. On considère que les participants possèdent un bagage expérientiel non négligeable. Le problème est qu'ils ne sont pas toujours conscients de la valeur de ce bagage. Une formatrice souligne l'importance de faire prendre conscience aux participants qu'ils sont loin d'être ignorants et qu'ils sont même en mesure d'épauler leurs pairs. Pour ce faire, des ateliers de type plus pratique sont mis de l'avant, par exemple des ateliers de cuisine collective ou de création (confection de masques, de cartes de fête, etc.). De cette manière, les

34. Le jogging mental désigne les exercices de calculs que les participants font à haute voix. Ils sont placés en équipe de deux et se questionnent mutuellement à l'aide de cartes. Les formatrices privilégient cette appellation parce qu'elle met l'accent sur l'aspect très actif de l'activité. Cette activité est très appréciée des participants.

participants ne sont pas simplement mis face à leurs difficultés. Ils sont en mesure d'exposer au groupe leurs savoirs, savoirs tout aussi valables que des savoirs liés à l'écrit.

« [En faisant le Journal des participants], je me suis aperçue (...). Ils ont plein de trucs ! Parce que eux, ce sont des gens qui se sont toujours débrouillés dans la vie. Énormément d'adaptabilité (...). Ils sont fonctionnels dans leur vie de tous les jours. Coudon, ils savent quand même se loger, ils savent se nourrir (...). Eux, ils ont un savoir-faire et un savoir penser à quelque part. Ils ont eu une histoire où ils ont dû penser à des choses. Donc, c'est dans ce sens là que tu dois faire appel à eux, je pense. Énormément ».

5.4.3.2. La démocratisation de la culture

La création de la mini-bibliothèque pour Lis-moi tout Limoilou et « Livre-moi un jouet » constituent des exemples forts révélateurs de ce que peut représenter « la démocratisation de la culture » concrètement en atelier.

La création de la mini-bibliothèque permet aux participants de participer à la création d'une bibliothèque *de A à Z*; la gestion d'un budget, le choix des livres en fonction des intérêts de chacun, la visite exploratoire à la librairie Pantoute pour choisir les livres. Encore ici, l'ancrage dans la réalité des participants et leur participation active dans le projet sont mis de l'avant. Le but visé est de diminuer l'effet d'étrangeté que ces derniers ressentent face à tout ce qui touche de près ou de loin à la culture écrite. Les formatrices font le pari que si les participants ont choisi les livres en fonction de leurs intérêts, ils seront probablement plus enclins à les lire.

« C'est un projet de construction de leur propre bibliothèque. Avec eux, on va aller faire les librairies. Je vais leur proposer de regarder les livres et de me dire quelle sorte de livres ils aimeraient avoir, ici, à Lis-moi tout Limoilou. Et, on va donc acheter une bibliothèque de livres. Donc, ça va venir d'eux complètement. Ce n'est plus des bibliothèques qui nous arrivent [de l'extérieur]. Là, ils vont la créer directement. C'est un projet intéressant à ce niveau là ».

Le projet de réparation de livres et de jouets « Livre-moi un jouet : nous transférons nos apprentissages », réalisé au cours de l'année 2004-2005, vise également à démystifier le livre, mais cette fois en mettant à profit les habiletés manuelles des participants. Ce projet comprenait :

- des ateliers sur la classification, la répartition et la réparation de livres;
- des ateliers sur la vérification et réparation des boîtes de casse-tête;

- des ateliers sur la vérification et la réparation des boîtes de jeux éducatifs et d'assemblage;
- la création d'une mini-bibliothèque pour le service auprès des personnes immigrantes de Maizerets. (Lis-moi tout Limoilou 2005 : 24).

« Il s'agit de coller à la réalité de l'adulte en puisant chez lui ce qu'il est capable de faire et faire le pont avec l'apprentissage (...). Livre-moi un jouet se révèle être un excellent mécanisme de renforcement positif pour chacun des participants. Le climat d'apprentissage y est détendu, vécu dans le plaisir du partage de l'apprentissage et en lien constant avec les autres ateliers de formation. De plus, les adultes réalisent eux-mêmes qu'ils font des gains constants sur l'apprentissage et prennent part de plus aux différentes étapes de réalisation des ateliers de réparation de Livre-moi un jouet ».

Lis-moi tout Limoilou 2005 : 24

5.4.4. La formation à la pensée critique

La formation à la pensée critique peut se faire de différentes manières. D'abord, les formatrices insistent sur l'importance d'amener les participants à se décentrer d'eux-mêmes. Afin qu'ils puissent accéder à une conscience critique, ils doivent réfléchir sur leurs valeurs personnelles, sur les différentes valeurs sociales véhiculées dans leur milieu immédiat et dans la société en général.

À cet égard, l'exercice « C'est quoi réussir dans la vie ? » incite justement les participants à réfléchir à la fois sur leur parcours de vie et leurs propres valeurs. Dans un deuxième temps, la mise en commun de ces différents parcours permet d'établir des comparaisons et cela amène les participants à se positionner sur leur vision de la réussite. L'exercice « dessine ta toile de vie », qui met à profit le dessin, va dans le même sens.³⁵

« On a commencé par parler de la vision de la réussite qui est véhiculée dans notre société. En parlant de la réussite, c'était confrontant parce qu'évidemment, eux, au niveau du parcours professionnel, c'est très difficile. Même chose au niveau des biens et de l'argent. Mais, le but de l'atelier n'était pas de leur faire comprendre que dans le fond, ils ont échoué dans la vie (...). C'était intéressant car on en est venu à différencier l'être et l'avoir. Qu'est-ce que tu fais de la vie avec ce que tu es et non pas avec ce que tu as. Ce que j'ai, c'est à l'extérieur de moi, c'est matériel et je ne le contrôle pas tout le temps, faute de moyens. Mais, ce que je suis, c'est à l'intérieur de moi et ça personne ne peut m'empêcher de devenir autre, au niveau de mes qualités, de mes sentiments, ça

35. Des exemples de l'activité « Dessine ta toile de vie » sont disponibles en annexe.

m'appartient. Non, ça a été vraiment une discussion intéressante pour eux comme pour moi ».

Les formatrices multiplient également les occasions d'interpeller les participants sur des sujets d'actualité. Elles insistent sur l'importance de varier les sources d'informations afin de sortir des idées préconçues, des préjugés ou des lieux communs afin qu'ils en arrivent à se forger leur propre opinion.

« L'alphabétisation, quand tu regardes ça, au niveau du code écrit, ce sont des apprentissages de première, deuxième, troisième année si tu regardes purement l'aspect pédagogique. Mais, au niveau de l'aspect conscientisant justement, bien c'est des thèmes d'adultes donc universels (...). Moi, je pars toujours d'un thème. Un thème pouvant être une information de la veille. Très souvent, c'est ça. J'entends des informations à la télé, à la radio je leur ramène et on regarde (...). Donc, on parle d'un événement et on regarde l'écrit derrière ça. Donc, évidemment, on va regarder les mots mais on va regarder aussi la pensée derrière ça. Qu'est-ce ça te renvoie toi ? Qu'est-ce que ça t'amène ? [C'est quoi le message qui est envoyé et qu'est-ce que t'en penses ?] ».

Elles privilégient la prise de parole et les débats au sein même des ateliers. Il importe que les participants développent une pensée écrite certes, mais ils doivent également arriver à communiquer verbalement leurs pensées, à les partager avec les autres et à écouter les opinions des autres dans le respect.

« Ça l'arrive de plus en plus aussi, qu'au cours de l'atelier, qu'un participant amène une réflexion. Très souvent, ça l'arrive de plus en plus. J'ai des gens dans ce groupe, des personnes qui sont extrêmement réfléchies à quelque part. La réflexion de la pensée, elle n'a jamais été diffusée par l'écrit. Mais quand tu les laisses aller, ils vont te sortir des réflexions ! Alors, c'est dans ce sens là que je m'arrête tout de suite et qu'on part là dessus si le groupe est d'accord. Parce que je demande toujours au groupe si ils sont d'accord qu'on fasse une pause et qu'on en parle. Et la pause, elle peut durer très longtemps, jusqu'à la fermeture de l'atelier ».

Enfin, la perspective historique est mise de l'avant afin que les participants posent leur analyse à la lumière des événements qui ont forgé la société actuelle. La campagne électorale fédérale a également été l'occasion de réfléchir sur la place accordée à l'intérieur de différents régimes politiques pour les droits de la personne. Les formatrices ont placé cette réflexion, en regard de l'histoire, afin de définir la démocratie en opposition à la dictature.

« Mais, pour les élections fédérales, ça été très intéressant parce qu'on a regardé ça de façon très très très critique (...). Certains ont amené justement leurs propres réflexions

sur (...) l'exercice du droit démocratique, etc. Donc, on a fait même un parallèle avec la Grèce. On est remonté donc chez les Grecs. Donc, pour regarder, bon, d'où ça vient [la démocratie]. On a fait des parallèles avec des pays aujourd'hui où c'est encore difficile d'exercer un droit de citoyen ».

5.4.5. La formation à l'action sociale

Le principe « formation à l'action sociale » est intimement lié au principe précédant. En effet, l'accès à une conscience critique ne doit pas se limiter à des conversations de salon. Les participants sont incités à prendre la parole et à agir tant dans les ateliers que dans leur communauté, en d'autres termes, à exercer leur citoyenneté. Ce principe s'arrime au troisième axe de la mission de Lis-moi tout Limoilou qui est de « susciter une prise en charge collective du milieu afin d'améliorer les conditions de vie de cette population » (Lis-moi tout Limoilou 2005 : 10). La prise en charge du milieu peut se traduire par une implication à l'Assemblée générale annuelle de l'organisme, par l'élection d'un participant sur le conseil d'administration ou la participation à une campagne nationale pour un plus grand financement des GAP.

Afin que les participants puissent participer pleinement à l'Assemblée générale annuelle, les formatrices ont pris le temps de leur en expliquer le fonctionnement (l'adoption des décisions par le vote, les tours de parole, etc.). Dans l'atelier de français, les participants ont rédigé un témoignage personnel sur le thème « Pourquoi je viens à Lis-moi tout Limoilou ». Ils ont eu l'occasion de lire ces témoignages lors de l'Assemblée générale de 2005³⁶. Ici, les participants devaient transférer leurs apprentissages, en français comme en développement de la personne, dans un moment important de la vie démocratique de l'organisme.

L'élection d'un représentant des participants au conseil d'administration a également été une occasion de former les participants à une certaine action sociale. En effet, les formatrices ont tenté de reproduire tout ce qui entoure une véritable élection, mais ce, à une plus petite échelle soit celle du groupe. L'élection a été précédée d'une véritable campagne électorale : photographie individuelle des candidats, discours de chacun des candidats et période de questions de la part des autres participants, dépouillement des bulletins de vote. Bien entendu, cette

36. Ces témoignages sont disponibles en annexe.

campagne a été intégrée dans les ateliers de développement de la personne puisque les candidats devaient exercer leur capacité à exprimer leurs idées dans un « bon français ».

« Exemple qui rentre aussi dans le développement de la personne, c'est un tout. [Dans le cadre des élections d'un participant au conseil d'administration], les personnes ont eu à se présenter. Comment on fait pour se présenter aux autres ? Comment on fait notre discours ? Comment on se tient debout ? Bon, on se tient tout croche ? Donc, c'est ça du développement de la personne ».

« On les amène beaucoup à exercer leur droit de citoyen. On a eu toute une période d'élections [pour le conseil d'administration]. Ensuite, il y a eu les élections [municipales, la course à la chefferie] du Parti Québécois, les élections fédérales. On les a énormément préparés. Donc, non seulement en termes de compréhension, mais " Toi, ton propre droit. Qu'est-ce que t'en fais ? C'est quoi ta réflexion là-dessus ? " (...). On a travaillé fort fort. On a fait aussi de la mise en situation. Donc, on a monté des bulletins de vote, on a fait une discussion « comment on vote ? », etc. Donc, on leur a demandé de rester très ouverts que ce soit par les journaux, que ce soit dans les rues par les panneaux. " Bon, qu'est-ce que ça te parle ? Qu'est-ce que cela te dit toi tel parti ou tel représentant ? " ».

Les formatrices ont également inséré une activité à caractère plus revendicateur dans les ateliers de développement de la personne. En effet, Lis-moi tout Limoilou a participé à la campagne *Ça cloche en alpha pop!* lancée par le RGPAQ le 15 février 2006 à Montréal (RGPAQ 2006). Au cours des mois suivants, les groupes membres du RGPAQ ont fait circuler une cloche de région en région afin d'alerter la population et les gouvernements sur l'urgence d'agir en matière d'alphabétisation. Dans chaque région, les participants de différents GAP étaient invités à glisser dans la cloche leurs témoignages « sur ce que signifie pour eux d'être peu alphabétisés et de participer à une démarche d'alphabétisation populaire » (RGPAQ 2006) à l'intention du ministre de l'Éducation. Les deux revendications de cette campagne étaient :

- un investissement additionnel et récurrent de vingt millions de dollars pour financer la mission globale des GAP du Québec;
- l'indexation des subventions octroyées aux GAP dans le cadre du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation.

L'arrivée de la cloche à Lis-moi tout Limoilou coïncidait avec la semaine du 8 mars (Journée internationale des femmes). C'est pourquoi les formatrices ont incité les participantes à insérer une perspective féministe dans leurs témoignages. Ces dernières devaient écrire sur le thème suivant : « Pourquoi c'est important pour moi de m'alphabétiser en tant que femme ». Une participante a immédiatement fait le lien entre son analphabétisme et ses responsabilités en tant

que mère. En effet, elle a été jugée « inapte » à conserver la garde de son fils en raison de son analphabétisme et de ses troubles d'attention. En entretien, elle confiait : « J'ai été punie par la DPJ³⁷, ils m'ont enlevé mon fils parce que je ne savais pas lire ». Elle a donc formulé son témoignage en ces termes :

« Ne m'empêchez pas d'apprendre. Je veux comprendre les papiers que je reçois. Je suis une mère, c'est important de savoir ce que je reçois »³⁸.

Afin d'aiguillonner les participants dans leur rédaction, les formatrices leur ont fait la lecture des témoignages en provenance de différents GAP. En plus de participer à une campagne nationale relative à leurs droits, les participants ont été en mesure d'utiliser l'écrit afin d'exprimer leurs aspirations et leurs conditions de vie dans les témoignages, envoyés ultérieurement au ministre de l'Éducation.

5.4.6. Le Journal des participants : un projet conscientisant

Pour les besoins de l'analyse, nous avons illustré chacun des principes de la pédagogie de la conscientisation à l'aide d'exemples d'activités. Dans les faits, les formatrices ne segmentent pas ces principes lorsqu'elles préparent leur atelier puisque ces principes s'entrecroisent. Le Journal des participants, toute la démarche qui entoure sa création, constitue un bon exemple d'un projet conscientisant.

Comme dans le projet « Livre-moi un jouet », l'idée du projet du Journal des participants est de ne pas seulement solliciter une participation écrite des participants.

« Le point du départ, c'est de se dire avec les participants " Qu'est-ce que tu fais toi ? ". Là, on termine le petit journal (...). Avec le groupe, [on a décidé] de changer de formule. C'est terminé, on ne fait plus de journaux [avec des textes] parce que l'usage de l'écrit [rend la réalisation de cette activité très difficile]. Qui je suis moi pour leur demander des textes, où là, c'est un accouchement extrêmement dur ! Ils en arrachent ! Donc, on a changé du tout au tout. On a décidé qu'avec eux autres, ce serait un outil. Un journal utilitaire, donc vraiment appel à la ressource, appel aux trucs qu'ils ont ».

37. Direction de la protection de la jeunesse.

38. Les témoignages de la Cloche de l'alpha pop sont disponibles en annexe.

Grâce à la production de ce journal, les participants ont pu mettre à profit leur bagage expérientiel, leur univers et toutes les stratégies compensatoires qu'ils ont déployés au cours de l'existence. Pour une formatrice, une telle démarche participe à la fois de la conscientisation et de l'appropriation de l'écrit.

« Le journal est vraiment très très utilitaire. Donc, et c'est intéressant, parce que c'est là que je me suis aperçue l'appropriation de l'écrit, ça peut être quoi ? En regard de quoi ? Donc, j'ai toute sorte de rubriques et je te dirais que ce journal, il me semble, va être beaucoup plus conscientisant que les autres. Beaucoup plus. Ça part de leurs aspirations et de leurs propres valeurs en fait (...). Les journaux précédents, on les faisait écrire sur eux, sur leur histoire personnelle, on parlait d'un sujet. Mais là, non, en fait, c'est eux qui ont décidé. Bon, je te donne un exemple. Il y en a une, elle a voulu parler des comptoirs vestimentaires et alimentaires. Ça lui semblait important. Donc, une autre a voulu parler de l'écologie. Bon, elle a fait des collages, du montage. Donc, j'appelle ça un journal très très conscientisant ».

Très souvent, ces personnes ont été réduites au silence ou n'ont pas été en mesure de s'exprimer en raison de leurs difficultés avec l'écrit, les formes de communication écrites étant plus valorisées dans la société. L'utilisation de l'image et des collages apparaît comme un moyen efficace et accessible pour communiquer ses idées.

« Ce que j'ai fait avec eux autres, c'est une construction, beaucoup de montage collage. Ils sont allés chercher eux autres depuis quatre ou cinq mois ce qui leur a semblé porteur pour chacun. Donc, toi, qu'est-ce que t'a envie de parler ? Donc ils sont allés fouillés (...). C'est du collage, montage, mais en même temps, il y a des réflexions. Ils ont voulu poser des réflexions, mais on a décidé que ça serait moi qui écrirais pour eux (...) c'était moins ardu (...) dans le journal, ça va être clairement dit que tout l'écrit a été fait par moi à leur demande ».

En somme, il nous est possible d'affirmer que l'alphabétisation populaire, telle que pratiquée à Lis-moi tout Limoilou, s'inscrit dans la pédagogie de la conscientisation. Bien que l'organisme ne se revendique pas de cette pédagogie, il demeure que les formatrices accordent une grande place à la pédagogie du dialogue, à l'ancrage dans la réalité, à la création de la culture, à la formation de la pensée critique et à la formation à l'action sociale dans leur appréhension théorique de l'alphabétisation comme dans leurs pratiques au sein des ateliers.

VI. LA DISCUSSION

La présente recherche avait pour objet d'explorer les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit des participants du groupe 2006 de Lis-moi tout Limoilou et ce, du point de vue des participants et des formatrices. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens avec ces derniers et nous avons procédé à l'analyse des données à la lumière du cadre théorique de la redynamisation de l'ALÉ (Besse et Desmarais). La première partie de cette discussion met en relief les liens qu'il est possible de faire entre les résultats de la présente recherche et d'autres recherches dont la recherche-action de l'équipe de Desmarais. La seconde partie vise à illustrer en quoi l'alphabétisation populaire permet, dans une certaine mesure, de redynamiser l'ALÉ. Enfin, la dernière partie comprend les limites de la recherche, la formulation de suggestions pour les recherches futures et pour les formatrices du milieu de l'alphabétisation populaire.

6.1. Les constats sur le blocage de l'ALÉ au cours de l'enfance

L'analyse de l'histoire personnelle respective des participants de Lis-moi tout Limoilou nous permet de faire quelques constats sur les éléments qui peuvent freiner, voire figer l'ALÉ à chaque étape de leur vie. Ces constats sont liés à deux institutions déterminantes dans la construction de l'identité de l'enfant : le milieu familial et l'institution scolaire.

6.1.1. L'influence du milieu familial sur la réussite scolaire

La famille constitue le premier lieu de socialisation d'un enfant et en ce sens, elle joue un rôle central dans l'histoire de l'appropriation de l'écrit de chacun. D'une part, le capital économique de la famille d'origine entraîne un ensemble de situations qui peuvent nuire ou soutenir l'apprentissage³⁹ (Dohery *in* Desmarais 2003 : 144). D'autre part, les pratiques parentales liées à l'écrit influencent en retour les pratiques de l'enfant (Prêteur et Vial *in* Barré-de-Miniac 1997 : 103-121).

6.1.1.1. Les conditions socio-économiques

« La façon dont la famille gère l'enjeu scolaire est une dimension constitutive forte de l'échec comme de la réussite scolaire » (Terrail *in* Desmarais 2003 : 147). En 1999, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) observait que « les jeunes de milieux populaires ont des aspirations moins élevées quant à la durée des études, que ceux des milieux aisés » (CSE *in* Desmarais : 145). D'abord, le modèle parental de ces enfants est celui d'une personne œuvrant dans un secteur ouvrier ou non-spécialisé. Dans le cas des participants, la majorité des parents sont des personnes analphabètes. De plus, le coût des études apparaît comme un obstacle important à la poursuite de ces dernières parce qu'elles ne génèrent aucun revenu dans l'immédiat. On ne sera donc pas surpris de constater avec la chercheuse québécoise Andrée Boucher « que lorsque la survie économique n'encourage pas l'utilisation de la lecture et de l'écriture, il n'est pas étonnant que leur apprentissage ne soit pas une priorité » (Boucher 1989 : 19). Éventuellement, « cette exclusion de l'écrit mène à l'exclusion par l'écrit » (Besse 1995 : 18) et ce, de générations en générations.

C'est pourquoi il importe de nuancer les jugements qui peuvent être portés sur les personnes des milieux populaires. Le cycle de l'analphabétisme est un phénomène social et il n'est pas aisé de le déconstruire sans s'attaquer aux racines du phénomène : la pauvreté. Face à des difficultés financières, personnelles et des échecs répétés, les enfants devenus adolescents se découragent et abandonnent leur formation. En ce sens, Forquin soutient que « les ambitions éducationnelles apparemment moins élevées des classes populaires ne reflètent peut-être qu'une perception réaliste des obstacles à surmonter, une confrontation des aspirations et des anticipations » (Forquin *in* Desmarais 2004 : 145). Comme nous allons le voir, l'influence du milieu familial ne se réduit pas aux conditions socio-économiques.

6.1.1.2. Les pratiques parentales

D'après Dumas « la famille transmet des valeurs et des attitudes et elle est aussi le terrain où s'effectuent les premiers apprentissages » (Dumas *in* Desmarais 2004 : 11). Les pratiques parentales quotidiennes sont cruciales parce qu'elles véhiculent une valeur de l'écrit et qu'elles

39. Pour les personnes vivant dans la pauvreté, Dohery nomme au nombre de ces situations : la malnutrition, les problèmes de concentration, les problèmes de comportements et l'absentéisme à l'école.

influencent la perception de l'enfant. D'après La Boîte aux lettres, « la réussite scolaire se prépare tôt. Les enfants qui grandissent dans un milieu familial où il y a des livres, qui se font raconter des histoires (...) entreront à la maternelle plus susceptibles de réussir leurs apprentissages scolaires » (Boîte aux lettres in Desmarais 2003 : 132). C'est grâce à des relations avec des personnes significatives, comme les parents ou les professeurs « que peut naître chez l'enfant, par imitation de l'adulte, mais aussi par identification [le désir de lire] » (Besse 1995 : 59). En effet, l'écrit est « porté par ses utilisateurs qui initient l'enfant à sa compréhension et à ses usages » (Besse 1995 : 96).

Les recherches de Lahire permettent d'affirmer « qu'il n'y a pas de lien mécanique et direct entre le degré de réussite scolaire et le degré de scolarisation des enfants » (Lahire 1995 : 280). En effet, ses recherches ont démontré que des parents, qui n'ont pas eu accès à des modèles culturels lorsqu'ils étaient enfants et qui éprouvent des difficultés avec l'écrit, sont tout de même en mesure de soutenir l'enfant dans son parcours scolaire. « Même si ces parents ne comprennent pas tout ce que font les enfants à l'école (...) ils prêtent attention à leur vie scolaire en les interrogeant (...), ils demandent progressivement à leurs enfants scolarisés à l'école élémentaire de les aider à lire leur courrier » (Besse *in* Tremblay 2002 : 18).

Cependant, cela ne doit pas masquer la réalité plus difficile vécue dans plusieurs familles. D'après Lahire, d'autres parents, « qui possèdent également un petit capital scolaire, communiquent à leurs enfants leur rapport malheureux à l'écrit » (Lahire, 1995 : 278-279). C'est le cas de la majorité des parents des participants du groupe 2006 qui n'étaient pas en mesure de déployer des pratiques positives liées à l'écrit. En effet, les participants comme les formatrices ont évoqué que les activités liées à l'écrit étaient à peu près absentes de l'environnement familial. Conséquemment, ces enfants arrivent à l'école sans avoir vraiment vécu un éveil à la lecture.

Enfin, il importe de souligner que plusieurs participants du groupe 2006 ont évoqué, lors des entretiens, des ruptures familiales et des traumatismes d'une gravité variable. Dès le primaire, ces jeunes sont arrivés plus vulnérables sur le plan psychologique à l'école. Selon Coutou-Coumes, de telles conditions affectives peuvent être si dommageables « que les enfants risquent de ne plus avoir le goût d'apprendre » (Coutou-Coumes 1986).

6.1.2. L'expérience scolaire

Pour les enfants, l'entrée à l'école équivaut à sortir du cocon familial pour entrer dans le monde. Selon le milieu d'origine, l'intégration dans le milieu scolaire se déroule plus ou moins harmonieusement. Les parcours de plusieurs enfants des milieux populaires du régulier aux classes spéciales se recoupent.

6.1.2.1. La distance culturelle entre les milieux populaires et l'institution scolaire

La distance culturelle entre le milieu dont vient l'enfant et l'institution scolaire constitue un obstacle de taille à son intégration dans cette dernière. Boucher souligne qu'« à l'école, les types de savoirs qui sont valorisés, les préoccupations qui sont exprimées, la valeur même accordée à l'éducation coïncident rarement avec la vie quotidienne, les contraintes et les connaissances pratiques des milieux populaires » (Boucher 1989 : 19). En conséquence, les enfants peuvent ressentir un effet d'étrangeté et éprouver des difficultés à donner un sens à leurs apprentissages. C'est le cas de nombreux participants qui évoquaient, en entretien, l'inutilité de l'école et leur profond ennui en classe.

Selon Fortin, « l'enfant issu des milieux populaires (...) doit se soumettre à une véritable accommodation *déulturante* qui constitue une menace pour son identité » (Fortin *in* Desmarais 2003 : 180). Dans le même sens, Lahire affirme que « les cas d'échecs scolaires peuvent refléter une contradiction entre la culture scolaire et la culture familiale qui provoque une rupture psychosociale chez l'enfant » (Lahire 1995 : 19). Wagner a forgé le concept « analphabétisme de résistance » afin de mettre en lumière les liens entre l'identité et l'apprentissage. Ces recherches sur les performances scolaires des francophones en Ontario démontrent que si les contenus enseignés menacent l'identité de l'élève, il est possible que ce dernier développe des stratégies défensives face à ce qu'il considère comme une acculturation, ce qui se traduit par de graves difficultés d'apprentissage voire des échecs répétés (Wagner 1991). « [Que] les jeunes arrivent perturbés ou non à l'école, ils en sortent tous perturbés alors [que l'école devrait] avoir l'effet inverse » (Desmarais 2003 : 135).

Les enfants des classes moyennes ont intériorisé les normes de comportement qui sont à la base de la socialisation scolaire avant leur entrée en classe. Ces normes (...) sont remises en cause par les enfants des milieux populaires qui sont porteurs (...) de normes

hétérogènes (...) et incompatibles avec les normes spécifiquement scolaires (...). [Ces enfants] ne semblent pas être dans des conditions appropriées de réception de messages scolaires.

Lahire 1995 : 47

Très souvent, les enfants des milieux populaires n'entretiennent pas un rapport positif avec les enseignants. Les troubles de comportement et la délinquance se présentent comme l'un des symptômes de l'inadéquation de l'institution scolaire à leurs besoins.

6.1.2.2. La stigmatisation des classes spéciales

L'école accueille des enfants qui présentent un profil particulier (handicaps physiques, troubles d'attention, dyslexie, etc.) et qui nécessitent un soutien à la fois pédagogique et affectif. Ils accusent rapidement un retard parce que leur rythme d'apprentissage est plus lent que celui du groupe. Les retards se transforment en graves problèmes d'apprentissage. D'autres enfants, peu encadrés à la maison, présentent des résistances à l'autorité et au cadre plus normatif de l'école. Il en résulte des troubles de comportements dont la gravité varie. Les échecs s'accumulant, ces jeunes sont placés en classe spéciale. Dans le cas des participants du groupe 2006, l'expérience des classes spéciales s'est révélée très négative.

Il semble que l'école dispose de ressources limitées pour les jeunes qui présentent un profil particulier, des savoirs différents, en somme, des gens qui ne correspondent pas à la norme. Les enseignantes, dont les ressources sont également restreintes, ne semblent pas en mesure d'accorder une attention particulière à ces derniers. Laissés pour compte, les jeunes n'entretiennent pas de bons rapports avec les enseignants et avec les élèves des classes dites normales ou enrichies. À cet effet, des participants du groupe 2006 ont douloureusement évoqué les moqueries de même que le rejet des autres élèves et leur cantonnement aux classes « de poches ».

La recherche de l'équipe de Desmarais accorde une importance capitale au passage en classe spéciale dans le blocage de l'ALÉ des jeunes fréquentant la Boîte à lettres.

L'école est un lieu d'exclusion, de rejet, de dévalorisation, de stigmatisation sur le plan identitaire (...). Les classes spéciales [en particulier] stigmatisent les jeunes et les

conduisent vers l'impasse à la fin de leur parcours scolaire (...). Après un parcours d'au moins dix ans dans le système scolaire, les jeunes se retrouvent sans diplôme, en difficultés relationnelles et sans connaissances de base en français. La majorité [d'entre eux] qui arrivent à la Boîte à lettres sont vulnérables sur le plan psychologique.

Desmarais 2003 : 135-136

La famille et l'école ont donc joué un rôle important dans le ralentissement et le blocage de l'ALÉ des participants. Leurs expériences avec l'écrit ont été rares et négatives et ils n'ont pas été en mesure de bâtir le sens des apprentissages qui leur ont été proposés à l'école. Ils ont donc quitté l'école « sans avoir fait d'apprentissages scolaires significatifs » (Desmarais 2003 : 136). Comme nous allons le voir, l'alphabétisation populaire permet à ces personnes de se réapproprier une certaine valeur face à l'écrit, de développer des méthodes de travail et de découvrir des facettes de l'usage de l'écrit, tant ludiques que fonctionnelles. En somme, la redynamisation de l'ALÉ est enclenchée.

6.2. L'alphabétisation populaire à Lis-moi tout Limoilou et ses impacts sur les dimensions de l'ALÉ

Un apport de cette recherche est d'illustrer en quoi l'alphabétisation populaire, comme approche spécifique et sociale de l'alphabétisation peut participer à la redynamisation de l'ALÉ des participants en formation. Les résultats de notre recherche sont venus confirmer notre hypothèse de départ soit « les interventions éducatives en alphabétisation populaire permettent, dans une certaine mesure, de redynamiser l'ALÉ des participants de Lis-moi tout Limoilou ». Rappelons que la redynamisation de l'ALÉ, tel qu'entendu par Desmarais est « toute situation de vie où il y a un réinvestissement concret dans les pratiques de l'écrit après un ralentissement, voire une interruption, de durée variable » (Desmarais 2003 : 136-137). Si ces impacts varient, « dans leur ampleur et leur durée » (Desmarais 2003 : 137), ils n'en demeurent pas moins significatifs si on prend en compte que l'ALÉ était figé avant la formation. Les participants comme les formatrices identifient des changements relatifs à chacune des dimensions.

6.2.1. La dimension affective

6.2.1.1. L'intérêt affectif

Certaines stratégies pédagogiques peuvent faciliter la transformation des représentations négatives de l'écrit ancrées chez les participants. Les situations de communication, écrite ou orale, qui privilégient un aspect ludique, humoristique ou même artistique peuvent transformer un apprentissage qui semblait, de prime abord, ennuyeux. « [Par exemple], la modulation du ton de la voix peut entraîner des modifications dans la représentation de l'écrit » (Desmarais 2003 : 139). À cet égard, Fabre soutient « qu'il serait probablement souhaitable que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se théâtralise » (Fabre *in* Desmarais 2003 : 139).

À Lis-moi tout Limoilou, les formatrices sont des tenantes de la philosophie « aimer lire, aide à lire ». C'est pourquoi elles vont faire appel à différents médiums comme l'image, la musique, le théâtre pour travailler l'écrit. Le succès de l'atelier de théâtre sur les Fables de La Fontaine est un bon exemple de l'attention accordée au senti et au plaisir dans la formation. En découvrant La Fontaine, les participants découvrent la communication théâtrale. Leur intérêt affectif pour l'écrit est attisé par le désir de bien lire les passages qui leur sont attribués dans la mise en scène. Graduellement, les participants passent d'un désintérêt total pour la chose écrite à des pratiques autonomes de l'écrit soit pour la gestion courante ou pour échanger avec des amis. Rappelons « que le désir d'entrer en communication avec les autres [semble être] une des principales motivations qui conduisent les [personnes] analphabètes à s'engager dans un processus d'alphabétisation » (Boyer et Boucher *in* Desmarais 2003 : 137).

6.2.1.2. La fréquence des activités

« Les apprentissages dans l'action transforment les pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture [des participants] ainsi que les représentations qu'ils en ont » (Desmarais 2003 : 139). Des activités liées à la lecture et à l'écriture fréquentes et stables sont bénéfiques parce qu'elles permettent à la personne de se familiariser avec l'écrit. « Plus on fréquente l'écrit, plus on renforce l'appropriation » (Desmarais 2003 : 133).

Les formatrices de Lis-moi tout Limoilou multiplient les contacts avec l'écrit, mais ce, à l'intérieur de différents contextes : compréhensions de textes, exposés oraux, jeux de rôles,

dictées, etc. Elles insistent également sur l'intégration d'éléments livresques dans leur environnement immédiat que ce soit par le biais d'un cahier d'auto-réflexion sur les ateliers, l'emprunt d'un livre à la bibliothèque de Lis-moi tout Limoilou ou tout simplement les devoirs. Elles remarquent que le transfert hors des ateliers n'est pas quelque chose de facile pour les participants. Ces derniers affirment qu'ils ont besoin d'un soutien et qu'il est plus difficile de travailler seul.

6.2.2. La dimension axiologique

6.2.2.1. La valeur de l'écrit dans la société, et plus spécifiquement la représentation de soi devant l'écrit

Le renversement de la représentation de soi devant l'écrit est associé à une prise de conscience des personnes, prise de conscience douloureuse, mais fondatrice de la redynamisation de l'écrit. Cette représentation prend ses racines dans l'histoire de l'appropriation de l'écrit de la personne. « Le changement dans la représentation de soi face à l'écrit implique, entre autres, un renversement de l'idée d'échec associé à l'écrit » (Desmarais 2003 : 138) vécue en milieu scolaire puis, plus tard, sur le marché du travail. Ce renversement implique également une distanciation des adultes « qui ont constitué des anti-modèles relativement à l'appropriation de l'écrit » (Desmarais 2003 : 138), principalement les parents et les enseignants.

À Lis-moi tout Limoilou, la réflexion sur les effets néfastes de l'auto-dévalorisation pour l'apprentissage est bien présente. En fait, certaines conditions affectives semblent nécessaires pour pouvoir entrer dans un travail cognitif efficace face à l'écrit (Besse 1995 : 89). Comme nous l'avons vu précédemment, le développement de la personne est une partie intégrale de l'alphabétisation et ce, au même titre que le français ou le calcul. Les ateliers de développement de la personne sont axés sur la communication, la résolution de problèmes à l'image de ceux rencontrés dans le quotidien, la connaissance de soi et d'autrui. Les formatrices effectuent également un suivi individuel avec les participants où elles les questionnent sur les difficultés rencontrées en ateliers comme dans leur vie personnelle. Cela permet à ces derniers d'avoir un moment « où ils peuvent vider leur sac », relativiser et mettre en perspective des situations relationnelles douloureuses. Du coup, les formatrices sont en mesure d'apporter un soutien à la

fois pédagogique et affectif aux participants. Cela dépasse la relation d'aide. Pour elles, ce suivi individuel est partie prenante de la démarche d'appropriation de l'écrit. Une formatrice explique :

« Des histoires et milieux familiaux difficiles, chargés d'analphabétisme, placements, classes spéciales, problèmes de justice, itinérance, prostitution, probation, santé mentale (...). Leur analphabétisme est chargé du poids du passé, et souvent du présent lorsqu'ils vivent des difficultés personnelles. Chez eux, l'écrit ne peut se cristalliser que lorsque le cœur est en voie de libération et que l'esprit a lâché prise ».

6.2.2.2. Les usages de l'écrit

Zerbib soutient que les problèmes affectifs peuvent handicaper la capacité d'apprendre, de réfléchir et d'interagir avec les autres. « Chez [la personne] analphabète, la fonction du désir dans l'acte d'apprendre est en panne » (Zerbib *in* Desmarais 2003 : 134). Une manière de réactiver ce désir d'apprendre est de diversifier les usages de l'écrit. À cet effet, Rogovas-Chauveau et Chauveau soulignent « qu'avoir un projet personnel de lecteur [est] l'une des composantes du savoir-lire, [le projet étant entendu] les raisons fonctionnelles d'apprendre, c'est-à-dire des raisons informative, imaginative, communicative, formative » (Rogovas-Chauveau et Chauveau *in* Desmarais 1994 : 165).

L'idée maîtresse est de déscolariser l'écrit avec les participants et de ne pas reproduire le cadre scolaire dans lequel ils n'ont pas trouvé leur place. Les formatrices vont donc initier ces derniers à différents usages de l'écrit afin qu'ils apprennent à ne pas seulement aborder la lecture et l'écriture sous la contrainte, mais également pour communiquer, pour s'amuser, pour en apprendre plus sur un style musical, pour partager leurs savoirs ou lire les actualités internationales comme locales. Que ce soit pour effectuer une recherche sur un nouveau pays ou défendre son point de vue dans un débat, les participants sont donc amenés à découvrir l'écrit dans ses différentes facettes.

6.2.3. La dimension comportementale

6.2.3.1. Les réactions des participants face aux difficultés avec l'écrit

Les participants ont conservé des souvenirs négatifs liés à l'acte de lire et d'écrire, car la majorité de leurs contacts avec l'écrit se sont faits dans le cadre scolaire. De prime abord, ils ont tendance à paniquer lorsqu'un problème leur semble insoluble. Selon le Centre pour la recherche

et l'innovation dans l'enseignement (CRIE), il faut que les personnes « [désapprennent] les réactions affectives liées à l'échec, à l'insuffisance des résultats et à la mauvaise opinion de soi qu'[elles avaient] à l'école » (CRIE *in* Desmarais 2003 : 138). En effet, « la honte est liée au regard d'autrui (...) parce que la honte fait mal, [la personne] évite alors les situations dans lesquelles il y a risque d'avoir encore honte ». (Desmarais 2003 : 134). On comprend donc aisément les réactions de fuite, d'angoisse et de découragement des participants lorsqu'ils peinent à réaliser un exercice.

À Lis-moi tout Limoilou, les formatrices tentent de mettre en valeur le bagage expérientiel des participants (savoirs, talents cachés, expériences). Valoriser ces savoirs, qui sont moins reconnus socialement, permet aux formatrices de modifier graduellement le statut de l'erreur avec eux. Il s'agit désormais d'appréhender ses faiblesses ou ses difficultés comme des défis. Même si les participants ont tous affirmé éprouver des difficultés avec la communication orale, ils se sont remémorés avec un plaisir visible la sortie au Marché du Vieux-Port. Pourtant, cette sortie nécessitait de poser des questions aux producteurs. La grande place accordée au dialogue et aux réflexions des participants dans les ateliers est également bénéfique. Ce climat convivial permet à plusieurs de surmonter leur timidité lorsque vient le temps de prendre la parole. Le groupe étant plus petit, les sentiments de camaraderie et de confiance qui se développent dans le groupe aident à dédramatiser les difficultés puisque tout le monde semble en rencontrer.

6.2.3.2. Les stratégies métacognitives

Dans les années soixante-dix, un vaste courant de recherche en psychologie cognitive s'est développé autour de la métacognition, « c'est-à-dire sur l'aptitude de l'être humain à mieux contrôler sa propre activité mentale en prenant pour objet de réflexion ses états et processus mentaux » (Legendre *in* Gauthier et Tardif 2005 : 366). Ces recherches ont mis en évidence que :

- Les connaissances sur nos connaissances et sur la façon dont fonctionne la pensée favorisent l'apprentissage;
- Les interactions sociales ont un rôle déterminant dans le développement des compétences métacognitives (Legendre *in* Gauthier et Tardif 005 : 366).

Par la suite, les chercheurs en éducation se sont intéressé « aux pratiques pédagogiques favorisant le développement de ces compétences » (Legendre *in* Gauthier et Tardif 2005 : 366). Selon eux, « la communication, l'argumentation et la justification d'une réponse sont autant de façons d'amener [l'élève] à réfléchir sur ces démarches d'apprentissage et à les analyser » (Legendre Gauthier et Tardif 2005 : 366).

Les formatrices remarquent que les participants recourent souvent à des stratégies inadaptées et inefficaces tant en atelier qu'à l'extérieur de Lis-moi tout Limoilou. Dans les ateliers, elles vont d'abord amener les participants à développer une conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, puis elles explicitent avec eux les procédures et les attitudes nécessaires à la réalisation de différentes activités d'apprentissage. Par exemple, le retour sur le Marché du Vieux-Port consistait à une mise en commun des résultats des participants, chaque équipe devant expliquer quels moyens elle avait utilisés pour compléter le quiz. Le jogging mental, les exercices de structuration de la pensée et d'auto-réflexion sont autant de façons d'amener les participants à adopter une distance critique et réflexive sur leurs propres manières de travailler. L'acquisition de stratégies métacognitives est centrale dans la formation offerte à Lis-moi tout Limoilou parce qu'elle permet aux participants de développer graduellement leur autonomie dans l'apprentissage.

6.3. Les limites de la recherche et les suggestions pour l'avancement de la recherche et des pratiques en alphabétisation populaire

6.3.1. Les limites de la recherche

Cette recherche présente des limites en ce qui a trait à l'échantillon et à la mesure des impacts de l'alphabétisation populaire sur l'ALÉ. D'une part, l'échantillon est restreint en raison des réalités du groupe étudié⁴⁰. D'autre part, nous avons déjà mentionné l'existence du DMA qui combine les approches quantitatives et qualitatives (Besse [et al.] 2004). La présente recherche se cantonne à l'analyse des traces de ces impacts dans les discours des participants et des

40. Trois formatrices travaillaient à Lis-moi tout Limoilou pendant la recherche. Nous n'avons pas sollicité la troisième formatrice puisqu'elle se consacre à la francisation et aux participants immigrants. Sur le groupe de participants, seulement trois d'entre eux n'ont pas été sollicités. Compte tenu de leurs limites personnelles, tant physiques que mentales, la réalisation d'entretiens avec eux se serait avérée difficile.

formatrices. Une recherche impliquant le DMA ou l'utilisation de l'approche autobiographique pour redynamiser l'ALÉ comme l'équipe de Desmarais l'a fait à la Boîte à lettres aurait nécessité une recherche d'une plus grande envergure.

6.3.2. La triangulation

Aucune recherche n'est à l'abri de biais. Afin de s'en prémunir, nous avons effectué deux triangulations respectivement avec une formatrice et les participants. Nous avons rencontré ces derniers à deux reprises afin de vérifier avec eux si nous avons bien compris leurs propos. Pour ce faire, nous leur avons présenté les verbatims des entretiens et les conclusions de notre recherche avec lesquels ils ont affirmé être en accord :

- avec l'influence de leur famille et de leur expérience négative à l'école sur leurs difficultés avec l'écrit;
- avec les impacts de l'alphabétisation populaire sur leur ALÉ décrits dans la recherche.

La présentation des verbatims a constitué un moment de vulgarisation de notre travail de même qu'un renforcement très positif pour les participants⁴¹.

Pour des questions de disponibilité, seulement une des formatrices a pu nous rencontrer pour discuter des conclusions de la recherche. Elle était en accord avec :

- l'association des pratiques à Lis-moi tout Limoilou et la pédagogie de la conscientisation, tout en spécifiant que leurs pratiques sont au carrefour de plusieurs influences;
- les liens entre l'approche pédagogique préconisée à Lis-moi tout Limoilou et les impacts de cette approche sur l'ALÉ des participants.

6.3.3. Les suggestions pour l'avancement de la recherche et des pratiques en alphabétisation populaire

Bien qu'elle présente des limites, cette recherche apporte une contribution aux connaissances sur le rôle de l'histoire personnelle dans le processus de l'ALÉ. Le constat de l'inadéquation entre le système scolaire et les classes populaires a maintes fois été démontré (Desmarais 2003,

41. Pour eux, les entretiens enregistrés sur l'ordinateur étaient mystérieux. La présentation des verbatims les a étonnés et les a rendus très fiers. Tout au long de la recherche, nous avons insisté sur l'importance de leur participation et l'impact de leurs réflexions, peu pertinentes à leurs yeux, pour l'avancement de notre recherche.

Lahire 1995, Boucher 1989, Baudélet et Establet 1979). Il serait donc intéressant d'explorer plus avant les liens entre les milieux populaires et l'école tout en évitant l'écueil du déterminisme économique. Il serait également pertinent de faire une étude comparative sur l'alphabétisation populaire et l'alphabétisation en milieu institutionnel. Les résultats de notre recherche posent la nécessité de penser l'éducation, scolaire comme communautaire, dans une perspective de prévention de l'analphabétisme. Selon Solange Tougas, formatrice au GAP Déclic, « être analphabète dans les années 2000 est beaucoup plus difficile qu'il y a cinquante ans et encore plus lourd à porter » (Tougas 2003 n° 15).

Ces résultats suggèrent également qu'il serait intéressant pour les GAP de travailler avec l'ALÉ (Besse) et sa redynamisation (Desmarais). En effet, le cadre théorique de l'ALÉ, bien que très théorique, rejoint les préoccupations de justice sociale propres au mouvement de l'alphabétisation, et plus largement de l'éducation populaire. À cet effet, Desmarais souligne que « dans la perspective de l'éducation populaire, la redynamisation de l'appropriation de l'écrit exige d'identifier et de combattre la marginalisation dont sont victimes les personnes qui ont des difficultés avec l'écrit » (Desmarais 2003 : 140).

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche révèlent que l'histoire personnelle des participants (milieu familial et expérience scolaire) a, entre autres, provoqué le ralentissement de l'ALÉ. Ils confirment que les relations affectives, le contexte socioculturel, l'équipement biophysique de chaque participant de même que leur expérience en milieu scolaire ont une influence sur l'appropriation de l'écrit. Des relations affectives fragilisées ou conflictuelles, un contexte socioculturel où la littératie est faible, des limites physiques comme mentales de même qu'une expérience scolaire dévalorisante sont autant de facteurs qui ont amené les participants à se désintéresser, voire à développer une aversion pour l'écrit. N'ayant pas utilisé leurs savoirs scolaires, ils les ont graduellement oubliés et ils se sont retrouvés dans une situation d'analphabétisme. Heurtés aux exigences de la société québécoise où l'usage de l'écrit est incontournable, ils ont décidé de se donner une deuxième chance en s'engageant dans une formation d'alphabétisation populaire à Lis-moi tout Limoilou.

Les entretiens avec les participants ont révélé que suite à leur formation, ils ressentaient des changements, d'importance variable, en regard des dimensions affective, axiologique et comportementale de l'ALÉ, ce que les entretiens avec les formatrices sont venus confirmer. Les participants ressentent un intérêt affectif pour les activités de lecture et d'écriture et ils investissent plus de temps dans leurs devoirs (dimension affective). Leur représentation d'eux-mêmes face à l'écrit est moins négative qu'avant bien que leur assurance dans leurs moyens soit très fragile. Par contre, la formation leur a permis de découvrir de nouveaux usages de l'écrit : théâtre, communication, défense de droits (dimension axiologique). Enfin, ils ont moins tendance à abandonner lorsqu'un exercice leur semble difficile. Ils recourront même à l'occasion à des stratégies métacognitives afin de dénouer leur problème (dimension comportementale).

Les entretiens avec les formatrices ont permis d'une part, d'explorer la philosophie d'intervention propre à Lis-moi tout Limoilou et d'autre part, d'exposer en quoi, les sorties éducatives, les ateliers de français et de développement de la personne, en somme l'alphabétisation populaire, permettent de travailler respectivement les dimensions de l'ALÉ. Les

situations de communication privilégiant l'aspect ludique, humoristique ou artistique de même que l'implication des participants dans des projets, tel « Livre-moi un jouet », permettent aux participants de développer un intérêt affectif pour l'écrit et de l'utiliser plus fréquemment (dimension affective). Les ateliers de développement de la personne et le suivi individuel visent le renversement de la représentation négative de soi devant l'écrit. Le but est que le participant se réapproprie une certaine valeur face à l'écrit. En s'éloignant du cadre scolaire et en initiant les participants à différents usages de l'écrit (communication, théâtre, loisir), les formatrices en profitent pour aborder la géographie, la musique, le théâtre, la politique, etc. (dimension axiologique). Les formatrices valorisent le bagage expérientiel des participants dans les ateliers et mettent de l'avant la philosophie selon laquelle les erreurs sont des tremplins pour l'apprentissage. Elles vont les placer sciemment dans des situations où ils doivent confronter et dépasser les limites qu'ils se fixent (très souvent par mésestime d'eux-mêmes). Afin d'amener les participants à être plus autonomes dans leur résolution de problèmes, elles vont privilégier le travail coopératif et une réflexion sur l'acte d'apprendre afin que graduellement, les participants déploient des stratégies métacognitives (dimension comportementale). En somme, il apparaît clairement que l'alphabetisation populaire est une approche qui répond aux besoins des participants.

Enfin, l'analyse de la philosophie d'intervention propre à Lis-moi tout Limoilou nous permet d'affirmer que l'alphabetisation populaire, en tant qu'approche sociale, reprend les principes de la pédagogie de la conscientisation de Paulo Freire par la primauté accordée au dialogue, l'ancrage des ateliers dans la réalité des participants, la valorisation de leurs savoirs, la formation à la pensée critique et à l'action sociale dans les ateliers de développement de la personne.

BIBLIOGRAPHIE

- AMPLEMAN, Gisèle [et al.], 1983. *Pratiques de conscientisation. Expériences d'éducation populaire au Québec*, Montréal, Nouvelle optique.
- ATOUT-LIRE, 1992. *10 ans d'alphabétisation populaire*, Québec, Atout-Lire.
- AUBIN, Jean-François, 1998. « La Conférence d'Hambourg, revoir nos pratiques », *Le Monde alphabétique*, n° 10, pp. 19-22, Montréal, RGPAQ.
- BARIL, Daniel, 2002. « La régression tranquille de l'éducation des adultes » in *Le Monde alphabétique*, n° 14, pp. 54-60, Montréal, RGPAQ.
- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine, 1998. « Les jeunes et l'écriture ; quelle perception des exigences scolaires ? Quelles attentes ? » in LECLERC, Véronique et VOGLER, Jean, *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?*, Actes de l'Université d'été, Paris/Bruxelles, pp. 29-41, L'Harmattan/Contradictions.
- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine et LÉTÉ, Bernard, L'illettrisme, 1997. *De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris/Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- BARTON, David, HAMILTON, Mary et ROZ, Ivanic, 1992. « Recherche participative en alphabétisation : où en sommes-nous ? » in *Alpha 92 : Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, Québec, MEQ.
- BARTON David [et al.], 2000. *Situated Literacies*, London/New York, Routledge.
- BARTON, David et HAMILTON, Mary, 2000. « Literacy practices », in BARTON, David et al. *Ibid.* pp. 7-15.
- BAUDELOT, Christian et ESTABLET, Roger, 1979. *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BÉLANGER, Paul, 1998. « Les nouvelles visions de l'alphabétisation » in LECLERC, Véronique et VOGLER, *Op.cit.*, pp. 11-23.
- BESSE, Jean-Marie, 1995. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris, Éditions Magnard.
- BESSE, Jean-Marie [et al.], 2004. *Évaluer les illettrismes : diagnostic des modes d'appropriation de l'écrit, guide pratique*, Paris, Retz.
- BESSE, Jean-Marie, ANDRIEUX, Francis, FALAISE, Benoît, 1997. *Illettrisme : quels chemins vers l'écrit ?* Actes de l'Université d'été, Paris, Magnard.
- BESSE, Jean-Marie [et al.], 1992. *L'illettrisme en question*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

- BESSE, Jean Marie, 1997. « Le rapport à l'écrit chez les adultes illettrés » in BARRÉ-DE-MINIAC, Christine et LÉTÉ, Bernard, *Op.cit.*, pp. 263-277.
- BLAIN, François [et al.], 1994. *Recherche exploratoire menée auprès des parents analphabètes, projet De A à Z, on s'aide !* Montréal, Commission scolaire Jacques-Cartier.
- BLAIS, Hélène, 1995. *Analphabète ou allographe ? : pour une vision renouvelée de l'alphabétisation*, Montréal, Éditions logiques.
- BORGES, Cecilia, 2005. « La pédagogie de Paul Freire ou quand l'éducation devient un acte politique », in GAUTHIER, Clermont et TARDIF, Maurice, *Op.cit.*, pp. 238-254.
- BOUCHER, Andrée, 1989. *En toutes lettres et en français : l'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada*, Montréal, ICÉA et FFHQ.
- BREEN, Mary, 1991. « Alphabétisation : rideau de fumée ou point de départ vers une vraie démocratie », *Transitions*, vol. 21, n° 3, pp. 8-11.
- CANELAS-TREVISI, S., MORO, C., SCHNEUWLY, B. et THÉVANAZ, T., 2000. « L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe », *Repères*, n° 20, pp. 143-162.
- CENTER FOR LITERACY OF QUÉBEC, <http://www.centreforliteracy.qc.ca>.
- CHANGRAKAKOTI, Christine et RIEBEN, Laurence, 1997. « Je suis illettré, mais je me soigne. Appropriation du discours social autour de l'illettrisme par des adultes non lecteurs en formation » in BARRÉ-DE-MINIAC, Christine et LÉTÉ, Bernard, *Op.cit.* pp. 242-260.
- CLERCK, Marcel, 1993. *Analphabétisme et alphabétisations (au pluriel)*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- COALITION DE SAUVEGARDE DES PETITES ÉCOLES DE LIMOILOU, 2005. Mémoire de la Coalition de sauvegarde des Petites écoles de Limoilou, Québec, p.1.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 1990. *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*, Montréal, MEQ.
- COUTU-COUMES, Françoise, 1986. *Affronter l'école*, Paris, L.Levi.
- DÉSAUTELS, Jacques et LAROCHELLE Marie, 2004. *Les Programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme : quelques réflexions*. Inédit.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre, 1991. Montréal. McGraw-Hill.
- DESMARAIS, Danielle, 2004. *L'alphabétisation en question*, Montréal, Éditions Quebecor.

- DILON, David, 2003. « À qui appartient l'école. Démocratisation du savoir et du pouvoir ou une approche libératrice en éducation populaire », *Le Monde alphabétique*, n° 15, Montréal, RGPAQ.
- DION-VIENS, Daphnée, février 2006. « Selon une étude, Limoilou s'appauvrirait » in *Le Soleil*, p.A 14, Québec.
- DUMAS, Suzanne, 1997. *L'influence familiale : facteur d'échec ou de réussite scolaire*, Québec, MEQ.
- DUPONT, Martine, 2003. « Percevoir autrement son rapport à l'écrit », *Le Monde alphabétique*, n° 15, pp. 2-14, Montréal, RGPAQ.
- FIJALIKOW, Jacques et VOGLER, Jean, 1998. « Vous avez dit littératie », LECLERC, Véronique et VOGLER, *Op.cit.*, pp. 43-57.
- FREIRE, Paulo, 1972. *La pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero.
- FRIER, Catherine, 1997. « Portraits d'illettrés : au-delà des discours... quel message pour la société ? », in BARRÉ-DE-MINIAC, Christine, *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris-Bruxelles, INRP-de-Bœck.
- GAUTHIER, Clermont et TARDIF, Maurice, 2005. *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- GEE, James Paul, 2000. « NLS: from «socially situated» to social », in BARTON, David [et al.], *Situated Literacies*, London/New York, Routledge.
- GIASSON, Jocelyne, 1995. *La lecture, de la théorie à la pratique*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- GIASSON, Jocelyne, SAINT-LAURENT, Lise et DROLET, Michèle, 2001. *Lire et écrire à la maison : programmes de littératie familiale favorisant l'apprentissage de la lecture*, Montréal. Chenelière-McGraw-Hill.
- GUILBERT, Louise, 2004. *Introduction à l'analyse qualitative DID-63370*, Recueil de notes, Québec, Université Laval.
- HAUTECŒUR, Jean-Paul, 1978. *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, Montréal, MEQ.
- HAUTECŒUR, Jean-Paul et DUGAS, André, 1992. *Stratégies d'alphabétisation du Québec et d'ailleurs*, Montréal, Éditions Intelscript inc.
- HAUTECŒUR, Jean-Paul, 1992. « L'analphabétisme : quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats ? », *Alpha 92 : stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, Montréal, MEQ.

- HAUTECŒUR, Jean-Paul [et al.], 1987. *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation*, Montréal, Éditions de l'Université du Québec à Montréal.
- HODGES, R.E et Th.L., 1995. *A dictionary of reading*, Newark, Del. IRA.
- INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO, 2004. *L'alphabétisation dans le monde en quelques chiffres*, <http://www.uis.unesco.org>, consulté le 15 septembre 2006.
- JOHANNOT, Yvonne, 1998. « Quelles frontières entre celui qui maîtrise bien l'écrit et celui qui le maîtrise mal », LECLERC, Véronique et VOGLER, *Op.cit.*, pp. 59-69.
- LAHIRE, Bernard, 1995. *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Éditions du Seuil.
- LANDRY, Gilles et TOUGAS, Solange, 2002. « Le sens de l'orientation » in *Le Monde alphabétique*, n° 14, pp. 37-48, Montréal, RGPAQ.
- LECLERC, Véronique, 1999. *Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF Éditeur.
- LECLERC, Véronique et VOGLER, Jean, 1998. *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses pour aujourd'hui*, Paris/Bruxelles, Harmattan et Contradictions.
- L'ÉCUYER, René, 1990. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Méthode GPS et Concept de soi*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LEFEBVRE, Façoise, 1991. « Au fond, l'alpha pop, c'est quoi ? » in *Le Monde alphabétique*, n° 1, p. 18-20, Montréal, RGPAQ.
- LEFEBVRE, Façoise et Dupont, Martine, 1997. « Renouveler ses pratiques en alphabétisation » in *Le Monde alphabétique*, n° 9, pp. 17-21, Montréal, RGPAQ.
- LEGENDRE, Marie-Françoise, 2005. « Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation » in Gauthier et Tardif, *Op.cit.*, pp. 351-373.
- LÉTOURNEAU, Brigitte, 2003. « Se renouveler sans cesse » in *Le Monde alphabétique*, n° 15, pp. 48-50, Montréal, RGPAQ.
- LÉTOURNEAU, Brigitte, 2003. « Quelle conscientisation » in *Le Monde alphabétique*, n° 15, p. 54-57, Montréal, RGPAQ.
- LION, Antoine, BÉNICHOU, Jean-Pierre, ESPÉRENDIEU, Véronique, 1984. *Des illettrés en France : rapport au Premier ministre*, Paris, Documentation française, Collection des rapports officiels.

- MAYBIN, Janet, 2000. « NLS : Context, intertextuality, discourse » in BARTON, David [et al.], *Situated Literacies*, London/New York, Routledge.
- MORISSE, Martine, 1996. « Rapport à la norme et pratique d'écriture » in BESSE, FALAISE ET ANDRIEUX, *Op.cit.* pp. 20-28.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA, 1995. *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête sur l'alphabétisation des adultes*, Paris/Ottawa, Éditions de l'OCDE.
- PAILLÉ, Pierre, 1990. « L'analyse par théorisation ancrée », in KASZAP, Margot, *Traitement et analyse de données qualitatives avec logiciel*, Québec, Université Laval.
- PELLETIER, Christian, 2003. « Défendre et promouvoir l'alphabétisation populaire », *Le Monde alphabétique*, n° 3, p. 1, Montréal, RGPAQ.
- PRÊTEUR, Yves et VIAL, Barbara 1997. « Rapports à l'écrit et à l'école de la famille en première année du cycle des apprentissages fondamentaux », in BARRÉ DE-MINIAC, Christine 1997, *Op.cit.*, pp. 103-121.
- REGROUPEMENT DES MAISONS DE JEUNES DU QUÉBEC, 1995. *Penser l'éducation... une nécessité et une priorité*, Montréal, Édition du Regroupement des maisons des jeunes du Québec.
- REUTER, Yves, 1998. « Didactique du français et illettrisme », in LECLERC, Véronique et VOGLER, *Op.cit.* pp. 249-263.
- RGPAQ, 1984. « Les groupes populaires en alphabétisation » in *Alpha 84*, p. 49-58, Québec, DGEA.
- RGPAQ, 2003. *Les principes de Freire*, Document de travail du Comité du Développement des pratiques, Montréal, RGPAQ.
- RGPAQ, 2004. *Une force en mouvement*, Montréal, RGPAQ.
- RGPAQ, 10 mars 2005. « Sans lettres...Et le droit de s'en sortir », Québec, Communiqué de presse.
- RGPAQ, 15 février 2006. « Ça cloche en alphabétisation populaire ! Les groupes d'alphabétisation populaire manifestent à Montréal ! » Communiqué de presse.
- ROSIGNOL, Isabelle, 1996. « Des souvenirs d'apprentissage à la pratique de l'écriture dans la formation des adultes », in Besse, Jean-Marie, Andrieux, Francis, Falaise, Benoît, *Op.cit.*, pp. 95-108.
- SÉGUIN, Micheline, 1992. « Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec ? Réflexion sur l'évolution du concept d'alphabétisation populaire au Québec, à la lumière du séminaire de Namur » in *Le Monde alphabétique*, n° 3, p. 32, Montréal, RGPAQ.

- SÉGUIN, Micheline, 1992. « L'alphabétisation conscientisante, l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles » in *Le Monde alphabétique*, n° 3, pp. 36-37, Montréal, RGPAQ.
- SOLANO, Jean-Louis, 1996. « Comment remédier aux difficultés des personnes en situation d'illettrisme afin qu'elles s'approprient les savoirs de base », in Besse, Jean-Marie, Andrieux, Francis, Falaise, Benoît, *Op.cit.*, pp. 249-259.
- STATISTIQUE CANADA a, 2003. *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, Statistique Canada.
- STATISTIQUE CANADA b, 9 novembre 2003. « Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes » in *Le Quotidien*, Ottawa, Statistique Canada.
- STATISTIQUE CANADA c, 30 novembre 2003. « Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes : miser sur nos compétences » in *Le Quotidien*, Ottawa, Statistique Canada.
- TOUGAS, Solange, 2003. « Une politique à exploiter » in *Le Monde alphabétique*, n° 3, pp. 2-38, Montréal, RGPAQ.
- TREMBLAY, Hélène, 1997. *Pour prévenir l'analphabétisme, recherches, réflexions et propositions d'actions*, Montréal, MEQ.
- UNESCO, 1960. *Deuxième Conférence internationale sur l'éducation des adultes*, Montréal, UNESCO.
- UNESCO, Christopher Colclough (dir.), 2003. *Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous : genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*, Éditions UNESCO, Paris, <http://www.unesco.org/education>, consulté 10 septembre 2006.
- UNESCO, 2004. *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*, Paris, Ateliers de l'UNESCO.
- UNESCO, 2004. *L'alphabétisation dans le monde en quelques chiffres*, <http://www.uis.unesco.org>., consulté 10 septembre 2006.
- VAILLANT, Christian, 2006. « Ensemble pour un monde plus juste » in *Le Monde alphabétique*, n° 18, pp. 2-6, Montréal, RGPAQ.
- VIENNEAU, Raymond, 2005. *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*, Montréal Gaëtan Morin Éditeur.
- WAGNER, Serge, 8 septembre 1986. Allocution à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, in Hautecoeur, Jean-Paul, 1987, p. 124, Montréal, Université du Québec à Montréal.

- WAGNER, Serge, 1989. *De l'alphabétisation à l'éducation populaire : l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe Sainte-Charles*, Montréal, Carrefour d'éducation populaire.
- WAGNER, Serge, 1991. *Analphabetisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale : à propos de l'Ontario français*, Toronto, Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- WAGNER, Serge (dir.), 2000. *Pour une société pleinement alphabétisée : le droit de lire, d'écrire et de communiquer pour tous*, Montréal, Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.

ANNEXES

ANNEXE A

Venir à Lis-moi tout Limoilou :

- C'est une expérience pour moi.
- C'est un engagement envers moi-même et vous autres.
- C'est une question de fierté pour moi.
- C'est me faire confiance et faire confiance à vous autres.
- C'est apprendre à me responsabiliser comme un adulte.
- C'est découvrir ses capacités.
- C'est réveiller et utiliser notre intelligence.
- C'est outiller notre avenir.
- C'est apprendre à me dépasser et à aller de l'avant.
- C'est pour moi apprendre à mieux faire des choix.
- C'est apprendre à me préoccuper des autres.
- C'est apprendre le monde, les mots. C'est aussi comprendre les émotions.
- C'est travailler notre autonomie.
- C'est être plus volontaire et lâcher les excuses pour moi.
- C'est donner un nouveau sens à ma vie.

ANNEXE B

FIGURE 4 : Un groupe populaire d'alphabétisation (Landry et Tougas 2002 n° 14 : 47-48)

1	Il est autonome sur les plans politique, pédagogique et administratif ⁴² .
2	Il est accessible (gratuité de la formation) et implanté dans le milieu.
3	Il a une structure démocratique qui favorise la participation des animateurs et animatrices ainsi que des participants et participantes.
4	Il mène une réflexion globale sur l'analphabétisme et les conditions socio-économique des personnes analphabètes.
5	Il élabore des revendications liées à la reconnaissance des groupes populaires et aux droits des personnes analphabètes.

42. Au plan administratif, cela se traduit par une structure démocratique. Le groupe effectue sa gestion lui-même par le biais d'un conseil d'administration lors de l'assemblée générale des membres. Selon les groupes, il peut y avoir une gestion complète par les participants (les formatrices participent mais elles n'ont pas le droit de vote comme c'est le cas à Atout-Lire) ou au minimum, un représentant des participants sur le conseil d'administration (comme c'est le cas à Lis-moi tout Limoilou).

ANNEXE C

La Déclaration de principes du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ 2002)

L'alphabétisation populaire

La dimension pédagogique :

- Elle favorise la maîtrise des outils essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Elle vise l'acquisition de connaissances générales : fonctionnelles, politiques, sociales et personnelles. Elle fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen d'acquiescer la confiance en soi et de s'approprier le langage écrit.
- Elle est une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu est intégré à une démarche de groupe, ce qui permet d'acquiescer un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications.
- Elle se caractérise par la place qu'occupent les participants et les participantes à l'intérieur de ces groupes. Elle se développe par ceux et celles qui sont engagés dans le groupe, soit les animateurs et les animatrices ainsi que les participants et participantes.
- Elle est en lien avec le milieu de vie. Les horaires, les activités et la vie du groupe sont pensés et conçus en fonction des besoins des participants et participantes.

La dimension politique

- Elle vise l'ensemble de la population principalement les milieux qui ne contrôlent pas ou peu leurs conditions de vie.
- Elle tend à faire connaître et reconnaître le niveau de langage, la culture et les valeurs des milieux populaires.
- Elle favorise une prise de conscience et une connaissance critique du vécu des participants et participantes des groupes ainsi que des différentes réalités de la société. Elle favorise chez les participants et participantes, animateurs et animatrices, le développement d'une conscience sociale et politique en renforçant des capacités d'analyse critique, des choix d'action et d'évaluation.
- Elle suscite une prise en charge collective du milieu afin d'améliorer les conditions de vie de la population et vise donc, à court, moyen et long terme, la gestion par les participants et participantes de leur espace social, culturel, politique et économique.

La dimension sociale

- Elle se préoccupe de la sensibilisation constante du milieu ainsi que de la promotion des droits des personnes analphabètes.
- Elle implique l'établissement, dans nos milieux, des alliances les plus importantes pour répondre aux besoins des personnes analphabètes afin que ces besoins soient intégrés dans un discours plus large sur les personnes défavorisées socialement.

ANNEXE D

Formulaire de consentement pour les participants et les formatrices

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

Les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit chez un groupe de participants de Lis-moi tout Limoilou du point de vue des formatrices et des participants.

CHERCHEURE IMPLIQUÉE :

Hélène Nazon, étudiante à la maîtrise en didactique du français, Université Laval.
854, Tour des sciences de l'éducation, tél. : 656-2131 poste 12661

DIRECTRICE DE RECHERCHE :

M^{me} Margot Kaszap, professeure à l'Université Laval.
842, Tour des sciences de l'éducation, tél. : 656-2131 poste 5981

Nature et déroulement de la recherche :

L'objectif de cette recherche est double :

1. décrire la philosophie d'intervention propre à Lis-moi tout Limoilou
2. décrire les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit du point de vue des participants et des formatrices

Il s'agit d'une recherche d'ordre qualitatif qui nécessitera des entretiens de type individuel. En premier lieu, nous effectuerons deux entretiens avec les formatrices de Lis-moi tout Limoilou. En deuxième lieu, nous effectuerons des entretiens avec des participants de Lis-moi tout Limoilou. Les entretiens seront respectivement d'une durée d'une heure. Ils se dérouleront dans les locaux de Lis-moi tout Limoilou.

1. Les données recueillies suite aux différents entretiens et à l'observation des ateliers d'alphabétisation ne seront pas divulguées. Ces données seront conservées durant deux ans après la fin de la recherche, soit jusqu'en 2008, dans un classeur barré de l'Université Laval. Par la suite, elles seront détruites. Seule la chercheure y aura accès.
2. Chaque répondant(e) pourra se retirer de l'entretien en tout temps, sans avoir à fournir de raison à quiconque et sans aucune conséquence préjudiciable. De plus, il n'y a aucun risque lié à la participation à cette recherche.

N° d'approbation du comité d'éthique de l'Université Laval : 205-117 date _____

Page 1 de 3, Initiales _____

Les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit du point de vue des participants et des formatrices.

3. La participation à cette recherche permettra aux participants et aux formatrices d'échanger sur leurs expériences de l'alphabétisation populaire.
4. En ce qui concerne l'anonymat des participantes et le caractère confidentiel des données fournies, nous avons prévu les mesures suivantes :
 - le nom de la personne n'apparaîtra dans aucun document ou rapport de recherche;
 - si les renseignements obtenus dans cette recherche sont utilisés à nouveau plus tard, seul le nom fictif ou un numéro apparaîtra sur les divers documents;
 - en aucun cas, les résultats individuels des participant (es) ne seront communiqués à qui que ce soit;
 - les données informatiques seront protégées par un mot de passe;
 - le mot de passe protégeant les données sera connu seulement par la chercheuse et sa directrice de maîtrise, Margot Kaszap.
5. Un rapport global faisant état des résultats de la recherche sera produit.
6. Un court résumé des résultats de cette recherche sera distribué aux participantes qui en feront la demande de vive voix ou par courriel, à la chercheuse.
7. Les résultats de l'étude pourront éventuellement faire l'objet de conférences ou être publiés dans des revues scientifiques ou autres, diffusés dans les médias d'information et à des groupes s'intéressant à l'alphabétisation populaire.

Pour davantage d'informations sur le déroulement du projet de recherche, vous pouvez contacter la chercheuse du projet.

Hélène Nazon, tél. : 656-2131 poste 12661

Directrice de la recherche : M^{me} Margot Kaszap, tél. : 656-2131 poste 5981

N° d'approbation du comité d'éthique de l'Université Laval : 205-117 date _____

Page 2 de 3, Initiales _____

Les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit du point de vue des participants et des formatrices.

Par la signature du présent formulaire, vous consentez librement, en toute connaissance de cause, à **participer à ce projet de recherche**. La signature de ce formulaire signifie que vous avez eu le temps nécessaire pour lire et comprendre les informations mentionnées ci haut et que vous nous faites part de votre consentement.

Je, _____ accepte de participer au projet de recherche : *Les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit du point de vue des participants et des formatrices.*

Je consens à ce que les données que j'ai fournies soient réutilisées ultérieurement :
oui _____ / non _____

Signature : _____ Date : _____
de la participant(e)

Signature : _____ Date : _____
de la chercheure

Toute plainte ou critique pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
Renseignements – Secrétariat : 656-3081
Télécopieur : 656-3846
Courriel : ombuds@ombuds.ulaval.ca

N° d'approbation du comité d'éthique de l'Université Laval : 205-117 date _____

Page 3 de 3, Initiales _____

ANNEXE E

Questionnaire d'entretien individuel avec les participants

1. J'aimerais que vous me disiez votre nom et votre âge.
2. Comment avez-vous entendu parler de Lis-moi tout Limoilou ?
3. En quelle année avez-vous commencé votre formation à Lis-moi tout Limoilou ? Êtes-vous inscrit à temps partiel ou à temps plein ?
4. Pour quelles raisons (motivations) avez-vous entrepris une formation à Lis-moi tout Limoilou ?
5. Quels sont vos premiers souvenirs liés à la lecture/écriture ? Est-ce que vous dessiniez enfant ? Est-ce qu'il y a des livres à la maison ?
6. Quelle place occupait l'écrit dans votre famille ? Est-ce que vos parents, frères et sœurs lisaient à l'occasion ou pas du tout ?
7. Quels souvenirs gardez-vous de l'école ? (positif ou négatif ou oublié).
8. Qu'est-ce qui est différent entre l'école et Lis-moi tout Limoilou ? Qu'est-ce que ça change pour l'apprentissage (plus facile, plus difficile ou pas de différence).
9. Au delà du français, qu'est-ce que vous venez chercher à Lis-moi tout Limoilou ? (sentiment d'appartenance, réseau social...).
10. À Lis-moi tout Limoilou, on travaille le français et l'estime de soi. Comment travaillez-vous l'estime de soi en atelier ?
11. Pouvez-vous me décrire votre atelier au Marché du Vieux-Port sur les fruits et légumes ? Quels aspects de cet atelier avez-vous aimé ? Quels aspects avez-vous moins aimé ?
12. Pouvez-vous me décrire l'atelier où vous vous êtes transformés en travailleur de rue ? Quels aspects de cet atelier avez-vous aimé ? Quels aspects avez-vous moins aimé ?
13. Quels sont vos objectifs personnels pour l'atelier de français ? Est-ce que cet atelier vous est utile dans la vie de tous les jours ?
14. Quels sont vos objectifs personnels pour l'atelier de développement de la personne ? Est-ce que cet atelier vous est utile dans la vie de tous les jours ?
15. Quels sont les impacts de l'alphabétisation populaire sur vous ? Avez-vous noté des changements/améliorations en lecture, en écriture et dans la communication verbale ?
16. Comme dans l'atelier de développement de la personne, voici une mise en situation. Vous participez à la Journée de l'alphabétisation. On vous présente en tant que participant de Lis-moi tout Limoilou. Vous devez convaincre deux personnes, hésitantes, à s'inscrire à Lis-moi Limoilou. Que leur dites-vous pour les convaincre de s'inscrire ?

ANNEXE F

Questionnaire d'entretien individuel avec les formatrices

L'alphabétisation populaire, philosophie d'intervention, les participants

1. Quelle est votre définition de l'alphabétisation populaire ?
2. Quelle est la mission de Lis-moi tout Limoilou ?
3. Qui sont les personnes qui fréquentent Lis-moi tout Limoilou (âge, appartenance de classe sociale, appartenance culturelle) ?
4. Qu'est-ce que cela implique pour une formatrice d'enseigner à des adultes plutôt qu'à des enfants ?
5. Quelles sont les raisons et les motivations qui amènent des adultes à s'alphabétiser ?
6. À Lis-moi tout Limoilou, il y a des participants et des formatrices plutôt que des professeurs et des élèves. Expliquez-moi, dans vos mots, quelle vision de l'apprentissage est promue à Lis-moi tout Limoilou ?
7. Quelle relation, quel rapport tentez-vous d'établir avec les participants ?
8. Comment se fait le suivi, soit l'accompagnement individuel ? L'accompagnement du groupe ? Y a-t-il des rencontres « sociales, d'amitié », des moments de divertissement ou des moments d'évaluation ?
9. En général, quel souvenir les participants conservent-ils de leur passage en milieu scolaire ?

Quel modèle didactique en alpha pop ?

10. Supposons que je suis une personne intéressée à participer aux ateliers afin d'améliorer mon français. Quelle est la démarche afin de s'intégrer dans un groupe (test de classement) ?
11. Quels sont les différents ateliers offerts ? (français, math., etc.).
12. Y a-t-il des activités à réaliser chez soi entre les rencontres ?
13. L'alphabétisation populaire est proche de l'éducation populaire, c'est-à-dire une éducation faite en partant du vocabulaire, du vécu, du quotidien des gens. Donc, on est loin de l'enseignement traditionnel, le prof et l'élève. Comment sont construits les ateliers ? Comment se prend la décision des thèmes de travail ? Quelle place le participant a-t-il dans la conception des ateliers ?
14. Quels sont les objectifs des ateliers de français ?
15. Quelles activités sont réalisées en atelier de français ?
16. Quels sont les objectifs des ateliers de développement personnel ?
17. Quelles activités sont réalisées en développement personnel ?

18. À l'automne, vous avez fait un atelier sur les fruits et légumes au marché, une visite à l'École de cirque ? Comment se déroulent ces sorties éducatives ?
19. Utilisez-vous l'image, les dessins, la bande dessinée pour travailler la communication ?

Les obstacles à l'apprentissage et les moyens pour débloquer l'ALÉ

20. Dans l'atelier de développement personnel auquel j'ai assisté, les participants disaient : je viens à Lis-moi tout Limoilou pour améliorer mon français et ma confiance en moi. Est-ce que ce manque de confiance en soi peut constituer un obstacle d'apprentissage ?
21. Comment procédez-vous pour travailler l'estime de soi ?
22. Lorsqu'on éprouve de la difficulté à lire, cela crée souvent du découragement et on a moins envie de lire. Quelles activités sont mises de l'avant afin de modifier cette représentation négative de soi-même face à l'écrit ?
23. Y a-t-il d'autres obstacles à vos yeux ?
24. Comment procédez-vous pour travailler sur les obstacles ?
25. Observez-vous un changement chez les participants dans leur rapport à l'écrit (moins de découragement, plus de facilité) après avoir travaillé sur ces différents obstacles ?
26. Est-ce qu'il y a des activités qui sont plus optimales (qui fonctionnent mieux auprès des participants) ?
27. En alphabétisation populaire, on privilégie les écrits sociaux (revues, journaux, et les mises en situation (aller à la banque, chez le médecin). Qu'est-ce que cette approche apporte en alphabétisation ?
28. Les participants développent-ils un rapport utilitaire à l'écrit ?
29. L'écrit finit-il par devenir un plaisir ? Comme le plaisir de lire ou de composer.
30. Avez-vous recours à d'autres types d'intervenants (psychologue, CLSC) ?
31. Si vous aviez à donner un conseil à une nouvelle intervenante qui commence en alpha avec les adultes, ce serait quoi ?

ANNEXE G

Arborescence des participants

Histoire personnelle

1. Situation familiale (attributs + entrevues)
2. Littérature familiale (entrevues)
 - 2.1. Lectures avant le coucher
 - 2.2. Lectures des parents
 - 2.3. Livres dans l'environnement familial

3. Souvenirs de l'école

Lis-moi tout Limoilou

1. Motivations à la formation
2. Philosophie d'intervention :
 - 2.1. Lis-moi tout Limoilou et l'école
 - 2.2. Les ateliers de français
 - 2.3. L'atelier de développement de la personne
 - 2.4. Les sorties éducatives
3. Lis-moi tout Limoilou comme milieu social
 - 3.1. Les relations entre les participants
 - 3.2. Les relations entre les participants et les formatrices
 - 3.3. La prise en charge du lieu

Impacts de la formation sur l'ALÉ

1. Dimension affective
2. Dimension axiologique
3. Dimension comportementale

ANNEXE H

Arborescence des formatrices

Histoire personnelle des participants selon les formatrices

1. Enfance
2. Période adulte

La philosophie d'intervention

1. Les définitions de l'alphabétisation populaire
2. La conception de l'apprentissage et du rôle de formatrice
3. L'ancrage dans le quotidien
4. La dimension expérientielle
5. Le matériel visuel

Lis-moi tout Limoilou

1. Philosophie d'intervention:
 - 1.1. Lis-moi tout Limoilou et l'école
 - 1.2. Les ateliers de français
 - 1.3. L'atelier de développement de la personne
 - 1.4. Les déclencheurs pour les ateliers
 - 1.5. Les sorties éducatives
2. Lis-moi tout Limoilou comme milieu social
 - 2.1. Les relations entre les participants
 - 2.2. Les relations entre les participants et les formatrices
 - 2.3. La prise en charge du lieu

Impacts de la formation sur l'ALÉ

1. Dimension affective
2. Dimension axiologique
3. Dimension comportementale

ANNEXE I
Atelier de développement de la personne

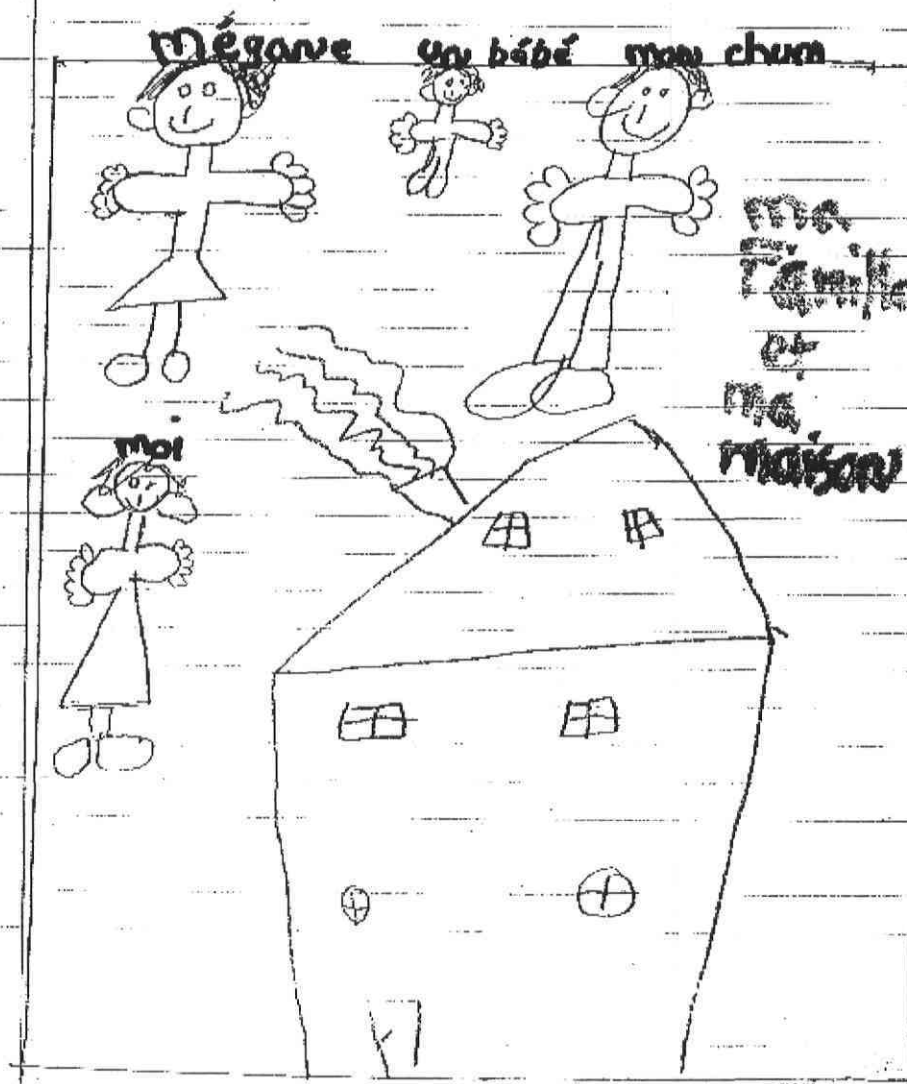
I. La toile de ma vie

Femme, 24 ans

24/03/06

La toile de Ma vie
tableau / peinture

- Je compose ma toile. au'est-ce que je veux y voir?
- Comment.



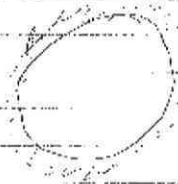
Homme, 44 ans

31/03/6

La toile de ma vie
(tableau/pinture)

→ Je compose ma toile. Qu'est-ce que je veux y voir?

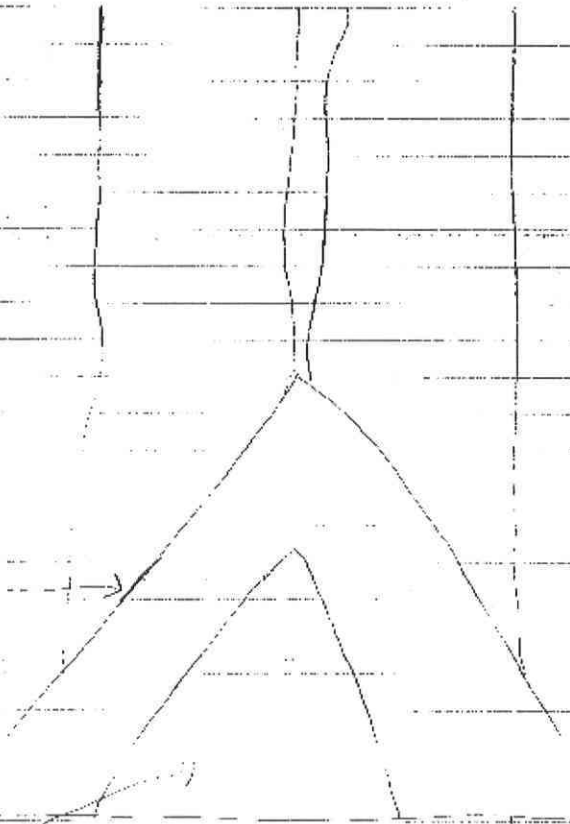
→ Comment?



Je prend le chemin

du raccourci →

l'escal

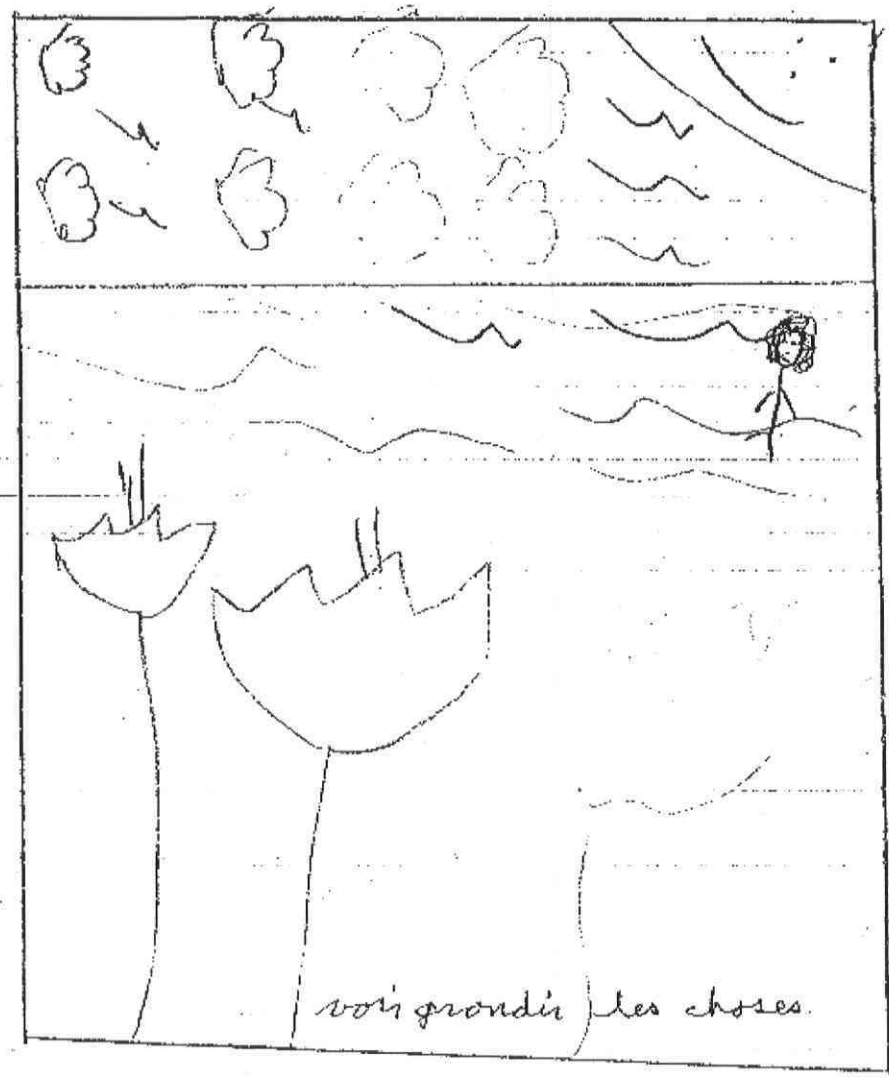


Mars 24 Vendredi 2006
24/03/06

Homme, 32 ans

La toile de ma vie
(tableau) peinture

→ Je compose ma toile. c'est ce que
je veux y voir.

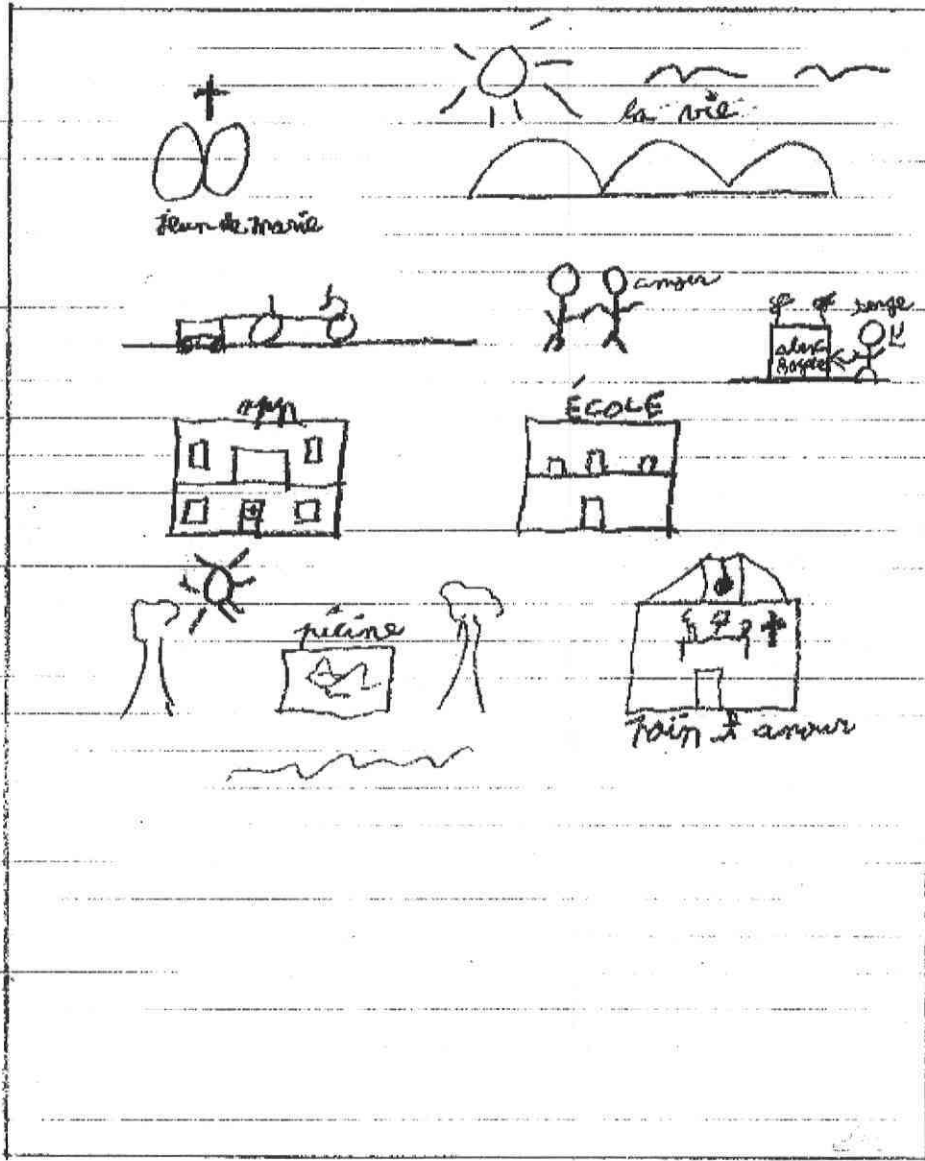


la toile de ma vie
(tableau / peinture)

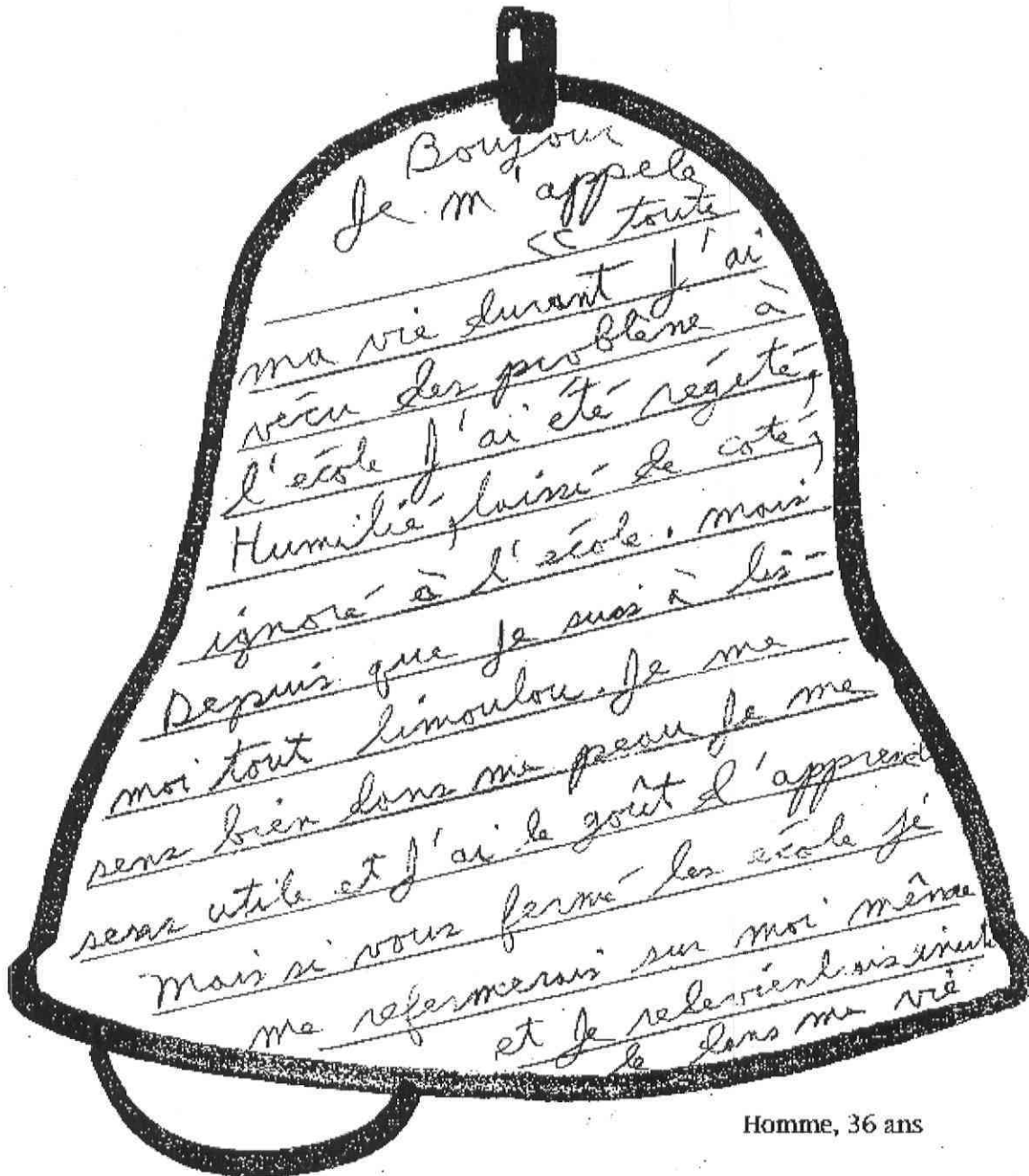
Homme, 44 ans

le 24/03/06

→ je compose ma toile. Qui est-ce que je ~~peux~~ voir?
→ comment?



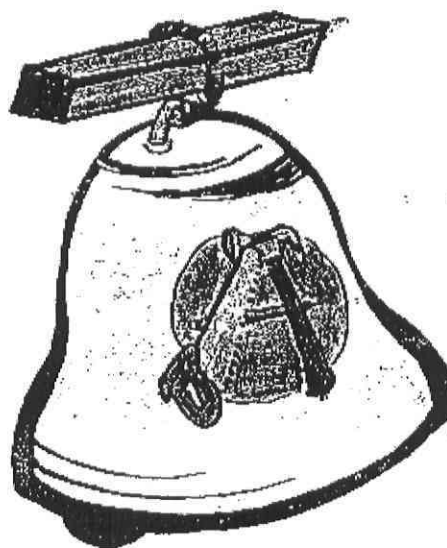
II. Les cloches du RGPAQ



Homme, 36 ans

Ne m'en p^hêcher pas d'
apprendre, je veux com
prendre les papiers que
je reçois
Je suis une mère,
c'est important de
savoir ce que je reçois

Femme, 46 ans



Saviez-vous
que...

Apprendre c'est
comprendre la
vie, la vie
sans comprendre
C'est pas la vie

Femme, 46 ans

l'écrit pour nous à une
région de vivre et
surmonte des épreuves
pour toi coupé

Homme, 44 ans

Tacton je suis un
 l'homme je veux apprendre
 à lire, écrire et compter.
 Pour lire les pancartes
 de la Rue. Je vais
 pouvoir me débrouiller
 dans la Vie.

Femme

Moi, ce l'importense de
 savoir lire et
 écrire pour sortir de
 l'ignorance.

Homme, 53 ans

sil il à pa d'école
 e-gue sai palire
 je vai panique et
 je Fai vaire une
 pan/cate pour voure
 une école pour les
 personnes émigrante
 quand je saurai écrire
 je vai édè au monde

Homme, 38 ans

quand Bascaci et ses amie
 il arrive à Lima you Limon Lou
 et il son decourager mec
 il se dice vous somme pa
 pire que u

Femme, 31 ans

Aujourd'hui, je suis
une femme de 27 ans qui
est analphabète.

J'ai repû le chemin
de l'école, comme
je suis fier de
pouvoir lire mes mots,
écrire des courtes phrases et
je suis fier de moi.

Ne nous
abandonnez
Pas

