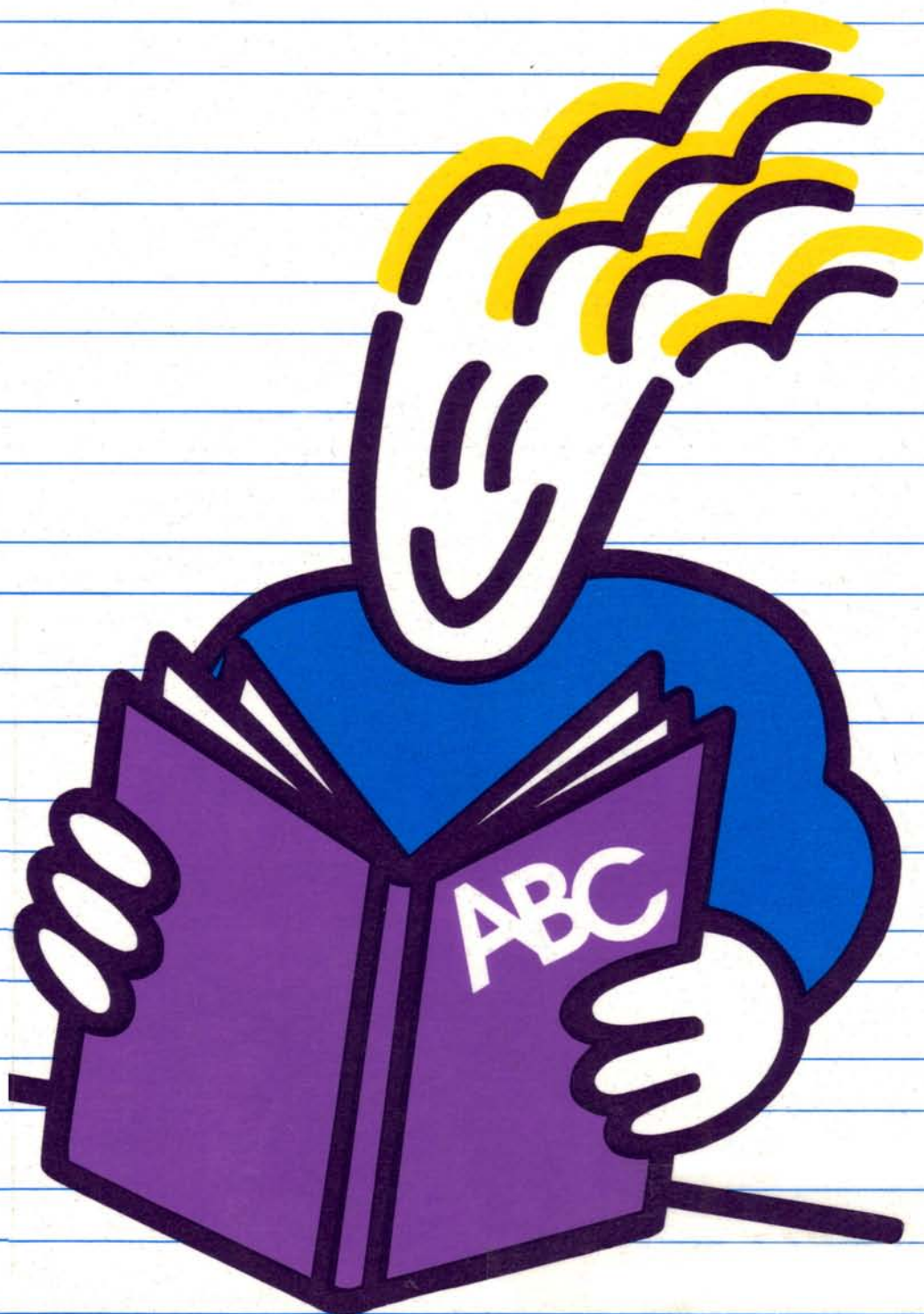


**Atout-lire,
dix ans d'alphabétisation
populaire**



**ATOUT-LIRE,
DIX ANS D'ALPHABÉTISATION POPULAIRE**

Document d'information et de sensibilisation

**ATOUT-LIRE
Québec
Avril 1992**

Projet réalisé par Atout-Lire
Avril 1992

Coordination : Atout-Lire
Recherche et rédaction : Linda Maziade
Relecture des textes : Sylvie Bernier et Clément Sanfaçon
Correction de texte : Monique Foley
Conception graphique :
Page couverture : Martin Régis et Isabelle Gagné, Créons 92
Impression :
Page couverture : Sérigraphie Vanier
Pages intérieures : Impressions LeCan inc.
Photos: Impressions 03 inc.

Nous soulignons la précieuse collaboration des participant-e-s d'Atout-Lire à ce projet. Nous les remercions sincèrement pour leurs idées, leurs opinions et leurs témoignages.

De même, nous remercions les animatrices anciennes et actuelles pour leur collaboration.

Ce document a été rendu possible grâce à une subvention du Secrétariat d'État. Tous les textes de ce document peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la provenance. Pour commander des exemplaires, s'adresser à:

ATOUT-LIRE
341, rue Ste-Thérèse
Québec
G1K 1M9
(418) 524-9353

«C'était un couvent pour les orphelines. J'ai perdu mon père très jeune, j'avais six ans [...]. J'étais là, mais y nous montraient rien. On apprenait l'alphabet [...]. On était soixante dans la salle, par classe.

L'enfance était pas heureuse [...]. C'était de même autrefois, c'était le clergé qui menait tout, le clergé pis le gouvernement, quoique c'est pas beaucoup mieux aujourd'hui [...].»

Jeannette

«J'ai été à l'école à peu près sept, huit ans. On était beaucoup dans même classe, mais plusieurs années dans même classe. L'institutrice pouvait pas toute s'occuper de nous autres [...]. On était neuf chez nous. Mon père était un gros agriculteur, y avait besoin souvent, des fois y en gardait un, y gardait l'autre.»

Ghislain

«J'étais malade. J'ai arrêté l'école, j'avais pas le choix. J'aurais aimé ça de retourner, mais j'étais pas capable [...]. Dans notre temps, y en avait pas beaucoup qui allaient à l'école [...]. Le monde y allait pas à l'école, les parents les gardaient pour travailler dans maison ou aller les faire travailler pour emporter de l'argent à maison [...]. Y avaient pas la chance d'apprendre à lire pis à écrire.»

Pierrette

PRÉFACE

Comme groupe populaire en alphabétisation, Atout-Lire intervient depuis maintenant plus de dix ans dans le quartier Saint-Sauveur à Québec. En regard de notre objectif de sensibilisation publique, nous répondons fréquemment aux diverses demandes qui proviennent d'intervenant-e-s du milieu et de personnes intéressées à la problématique de l'analphabétisme.

En vue de rendre plus accessible l'information, nous proposons cet ouvrage qui rassemble de multiples données et points de vue sur cette question en plus de diffuser, le plus largement possible, nos réflexions, notre cheminement et nos orientations de travail.

D'autre part, nous voulions que ce document laisse place à la parole des personnes qui vivent quotidiennement, ou qui ont vécu, la réalité de l'analphabétisme.

C'est ainsi que le texte est ponctué de témoignages qui présentent la vision et l'expérience des personnes directement concernées, celles que l'on nomme "analphabètes", celles qui subissent les politiques, ou l'absence de politiques, de l'État.

En espérant que leur parole brise les préjugés encore fortement ancrés dans notre société.

TABLE DES MATIERES

PRÉFACE	5
INTRODUCTION	9
I L'ANALPHABÉTISME, UN PHÉNOMÈNE SOCIAL	11
1. DÉFINITIONS	11
2. L'AMPLEUR DU PHÉNOMÈNE	17
- Ces personnes qui ont des difficultés à lire et à écrire	18
- Au Québec	20
- Au Canada	25
- Et ailleurs dans le monde	27
3. LES CAUSES	31
- L'environnement familial, socio-économique et culturel	31
- Le système d'éducation	34
- Les limites personnelles	37
4. LES CONSÉQUENCES	41
- Au plan individuel	41
- Au plan économique et social	44
5. LES RÉALISATIONS	49
- Ce qui existe	49
- Deux réseaux	51
- Des moyens et des mesures à développer davantage	52
- La prévention	54

II ATOUT-LIRE, UN GROUPE POPULAIRE EN ALPHABÉTISATION 67

1. LE QUARTIER SAINT-SAUVEUR	68
- La situation géographique, la population, les conditions de vie	68
- Le mouvement populaire	72
2. UN PASSÉ, UNE HISTOIRE	75
3. UNE PHILOSOPHIE D'INTERVENTION	85
- Se définir	85
- Notre spécificité	89
4. UN MODE DE GESTION	95
- Démasquer le Conseil d'administration et l'Assemblée générale	96
- Le Club social, une autre façon d'apprendre	99
5. NOTRE ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE	103
- Au commencement	103
- D'hier à maintenant	105
- Approche thématique et pédagogie déscolarisante	108
6. NOS SERVICES	115
- Ceux et celles qui participent	115
- Il y a les activités d'alpha...	117
- ... mais il y a plus que l'alpha	119
7. NOTRE AVENIR	123
- De nos rêves...	123
- ... à nos perspectives d'avenir	126
CONCLUSION	131
BIBLIOGRAPHIE	133

INTRODUCTION

«Elle [la culture écrite] fait comme si en dehors d'elle, rien n'existait. Elle produit des préhistoires, des analphabètes, des sans-culture, comme si le monde hors ses murs n'était qu'un grand vide à remplir.»
(Vivian Labrie, 1986 : 79)

Nous vivons dans une société industrialisée et alphabétisée. Notre culture en est une écrite. Essentiellement écrite. Vivian Labrie, dans l'essai *Il faut lire ou les dessous de Zoupic*, fait la démonstration des valeurs véhiculées, consciemment ou non, par cette société, la nôtre. En outre, elle souligne le «cercle vicieux» qui englobe la culture écrite, en quelque sorte la règle qui circonscrit l'analphabétisme:

«[...] pas de savoir, pas de pouvoir; pas de pouvoir, pas de savoir, le savoir et le pouvoir s'entendant ici comme étant logés dans l'écriture.»
(p. 78)

La toute-puissance de l'écriture est ainsi décrétée chez nous. Mais alors qu'arrive-t-il si l'on ne sait ni lire ni écrire ou si l'on n'y arrive qu'avec difficulté? Pourquoi nos sociétés riches et modernes produisent-elles l'analphabétisme et quelles en sont les conséquences?

Nous tenterons ici de cerner et de mieux comprendre cette réalité bien présente au Québec et ailleurs : l'analphabétisme et son pendant nécessaire, l'alphabétisation.

En première partie, nous dressons un tableau sommaire de l'analphabétisme comme phénomène social. Après avoir fait ressortir des éléments de définition parmi quelques points de vue et positions, ce sont l'ampleur du phénomène, ses causes, ses conséquences et les solutions virtuelles qui seront l'objet de notre propos.

Constamment, la vision des "spécialistes" entrecroisera celle des personnes qui vivent des difficultés de lecture et d'écriture.

En seconde partie, nous présentons Atout-Lire comme groupe populaire en alphabétisation. Nous dégagerons les principales caractéristiques de l'espace urbain où a pris racine notre groupe. L'histoire d'Atout-Lire, vue par des animatrices et des participant-e-s, sera globalement reprise de façon à cerner plus précisément l'évolution pédagogique et le cheminement parcouru en une décennie de pratique en milieu populaire.

La philosophie d'intervention, le mode de gestion, les services offerts et les perspectives d'avenir sont autant de points qu'il nous semblait essentiel de relever. Cette deuxième partie laisse place, encore là, à l'opinion des personnes qui utilisent les services d'Atout-Lire et qui, souvent, y sont engagées.

I. L'ANALPHABÉTISME, UN PHÉNOMÈNE SOCIAL

1. DÉFINITIONS

«Il ne s'agit pas ici de problèmes d'orthographe, d'erreurs syntaxiques ou de ponctuation. [...] La notion d'analphabétisme décrit plutôt une difficulté majeure de comprendre et de s'exprimer par le biais des communications écrites, avec toutes les conséquences qu'on peut imaginer.»
(Andrée Boucher, 1989 : 18)

Tenter de définir l'analphabétisme. Ou plutôt vouloir dégager les idées principales qui alimentent les propos, nombreux, tenus par divers spécialistes de la question, et y ajouter notre propre perception.

La notion d'analphabétisme est complexe. À la manière d'un caméléon, l'analphabétisme prend la couleur de son époque, de son environnement, du milieu où il se trouve. En pays industrialisés, on ne pourra lui accorder la même définition qu'en pays du Tiers-Monde. Pourquoi cette complexité?

L'analphabétisme apparaît non pas comme une réalité stagnante, mais bien plutôt comme un phénomène évolutif qui suit la courbe des exigences sociales, culturelles et économiques déterminées dans une société donnée. Par exemple, certaines cultures donneront la priorité aux traditions orales sans attacher d'importance à l'écrit.

Ainsi, Mary Breen, dans un article paru en 1991, souligne que la perception de l'analphabétisme varie : si des apprenants en Ontario voient leur analphabétisme comme un handicap, «le phénomène n'est pas perçu de cette manière dans certaines communautés, surtout dans des parties du monde moins touchées par la rapidité des changements technologiques.»

L'analphabétisme doit alors être mis en relation avec son contexte. Il importe donc de garder en tête le caractère relatif de toute définition. Cela dit, il s'avère possible de retenir certaines définitions

tenant lieu de point de repère parce que reconnues au plan international.

L'UNESCO est sans nul doute l'organisme-référence incontournable quant à la définition du phénomène. C'est ainsi que déjà en 1958, cette organisation adoptait la position suivante : Une personne analphabète est celle qui se montre «incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne» (cité par J. P. Hautecoeur, 1987 : 7).

En 1978, l'UNESCO ajoute: «Est fonctionnellement analphabète 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 de celui de la communauté» (cité par Hautecoeur, 1987: 8).

Deux éléments méritent qu'on s'y attarde quelque peu. L'UNESCO intègre à sa définition l'élément "compréhension". La capacité de lire et d'écrire dépasse alors la question du "code", vu comme un outil technique. Le décodage est une chose, la compréhension en est une autre. La seule aptitude à lire et à écrire n'est donc pas l'unique indicateur de l'analphabétisme.

De plus, l'organisme international introduit la notion d'analphabétisme "fonctionnel", par opposition à celle d'analphabétisme "complet". Voilà que la notion est scindée en deux. On utilise alors l'expression "analphabètes complets" ou "de base" pour nommer les personnes n'ayant aucune connaissance du code écrit, ceux et celles qui n'arrivent pas à lire, à écrire et à calculer, ni à comprendre un texte simple en lien avec le quotidien.

Les personnes "fonctionnellement" analphabètes, quant à elles, possèdent une connaissance limitée du code écrit, connaissance qui se montre insuffisante pour bien "fonctionner" dans leur vie sociale. Par

exemple, on peut savoir lire sans trop de problèmes, mais ne pas écrire.

«Au fil des ans, le sens du mot analphabétisme s'est élargi, en passant de l'aptitude à lire un énoncé simple à la capacité d'acquérir les connaissances nécessaires pour vivre en société [...].»
(Danièle Noël, 1990 : 15)

C'est toute la question de l'autonomie de la personne qui est soulevée. Le Conseil supérieur de l'éducation ira dans ce sens en soulignant que l'analphabétisme fonctionnel «recouvre une insuffisance d'éducation de base», c'est-à-dire «la difficulté et même l'impossibilité de fonctionner en société d'une manière autonome» (CSE, 1990 : 4).

Il s'agit, en somme, de bien voir que l'analphabétisme se définit en fonction des exigences de chaque milieu. Que la notion est complexe et «ne peut se résumer simplement, ni se définir de façon parfaitement objective» (A. Boucher, 1989 : 18). En effet, sur quelle base et avec quels critères peut-on évaluer l'aptitude à fonctionner en société? Des jugements de valeurs et classifications idéologiques risquent fort d'intervenir.

L'analphabétisme fait ainsi référence à «l'incapacité ou la faible capacité de lire et d'écrire, qui entraîne de sérieux problèmes de fonctionnement dans la société actuelle» (Serge Wagner, 1990 : 17).

Mais il nous importe surtout de rappeler qu'au-delà des définitions théoriques ou idéologiques, il existe une réalité bien présente, bien palpable. Celle d'hommes et de femmes de toutes catégories d'âge qui, pour de multiples raisons, ont de réelles difficultés de lecture et d'écriture. Et que, dans une société écrite comme la nôtre, aux exigences de scolarisation toujours plus élevées, «il y a une forte tendance à rejeter aux marges de la collectivité les individus les moins instruits» (Wagner, 1990 : 20).

Peu important les définitions, un fait demeure : on met à l'écart, on marginalise ceux et celles qui manient moins habilement un code tout-puissant, celui des lettres; ceux et celles, les mêmes, qui auparavant ont été exclus du système scolaire sous différents prétextes.

On ne peut, d'autre part, définir l'analphabétisme sans prendre en compte une autre réalité, celle de la pauvreté. Ces deux phénomènes constituent, d'une certaine manière, les deux faces d'une même pièce.

J'ai le droit d'apprendre

Ces importantes pour mon travail
me permettent de prendre mes respon-
sabilités au travail et à aide autonome
dans la société.

Réjean Fiset

Atout - lire ma aide à lire
et à écrire. Pour composer une
lettre, c'est quelqu'un d'autre qui
le faisait pour moi. Aujourd'hui
je le fais moi-même. Avec un
peu de fautes, que j'espère corriger
si j'ai encore la chance d'aller
à l'école. Depuis que je vais
à Atout - lire je suis fier de
moi.

Thurcell Huay

2. L'AMPLEUR DU PHÉNOMÈNE

«[...] nous parlons ici d'un phénomène massif et significatif économiquement, politiquement, socialement et culturellement.» (A. Boucher, 1989 : 18)

Et nous parlons surtout d'un phénomène qui n'est pas individuel, mais bien social. Dans cette optique, il importe de considérer l'analphabétisme en relation avec divers indices de pauvreté, comme un fait sociologique (Hauteceur, 1987 : 63).

En tant qu'héritage culturel, l'analphabétisme est transmis et, indéniablement, on le retrouve davantage dans les zones où la pauvreté est présente. En effet, pauvreté, sous-développement, marginalisation, exclusion, sont quatre termes, quatre réalités, qui forment une équation plus que fréquente lorsqu'est soulevée la question de l'analphabétisme.

La mesure de ce phénomène n'est pas chose facile. Alors que l'on retient une définition plutôt qualitative de l'analphabétisme, les statistiques disponibles s'appuient sur des données quantitatives, notamment le nombre d'années de scolarité.

C'est ainsi que d'un point de vue statistique, partagé par l'UNESCO et plusieurs spécialistes, on considère comme «analphabète complet» un adulte possédant moins de cinq années de scolarité et comme «analphabète fonctionnel», l'adulte qui a moins de huit ou neuf années de scolarité. Ceci alimente bien des débats, le degré de scolarité n'étant pas un facteur aussi déterminant qu'on le voudrait. Une personne peut très bien posséder moins de huit ans ou même moins de cinq ans de scolarité et s'être formée à la lecture, à l'écriture et au calcul de base. L'inverse est aussi vrai, car au Québec, on constate l'existence de nombreux jeunes scolarisé-e-s qui éprouvent des difficultés majeures avec le code écrit.

Malgré les limites statistiques, un certain consensus se dégage quant à la valeur de la scolarisation comme mesure indirecte de l'analphabétisme.

De plus, il faut garder à l'esprit qu'une juste mesure de l'ampleur de l'analphabétisme se heurte à d'autres réalités telles la honte, le silence, l'isolement. Dans une société où l'écrit domine, où la valorisation sociale réside dans le nombre d'années de scolarité, les personnes vivant des difficultés de lecture et d'écriture choisissent souvent de garder précieusement leur secret.

Ces personnes qui ont des difficultés de lecture et d'écriture

«J'ai toujours eu honte de ça [...]. Je trouve que la plus belle affaire dans vie, c'est savoir lire pis écrire, parce que ça là, tu peux faire cinquante affaires. Tu sais pas la richesse que t'as [...]. Nous autres, [...] tu peux même pas aller au restaurant.»
(Alex, participant en alpha)

Qui sont-elles ces personnes qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire? En premier lieu, ce sont des gens qui démontrent, à tous les jours, leur ingéniosité et leur capacité remarquable à s'organiser. Vivre dans un pays industrialisé, dans une société à culture écrite, sans posséder les connaissances de base du code écrit relève du défi.

«Même si je savais pas lire pis écrire, j'en ai appris. J'étais une personne qui remarquait beaucoup.»
(Alex, participant en alpha)

En majeure partie, gens de classes populaires, issus de milieux défavorisés, marqués par la pauvreté, la sous-scolarisation, l'exclusion, la honte et la privation. Gens que l'on retrouve soit en milieu rural, soit en milieu urbain, dans les quartiers populaires des villes. Hommes et femmes. Des gens qui sont chômeurs, assistés sociaux, travailleurs occasionnels, non-spécialisés, avec un statut

précaire. Souvent exploités. La plupart du temps isolés, dévalorisés, sans reconnaissance sociale.

«[...] si tu sors de ton milieu, tu vas un p'tit peu plus haut, faut pas que t'arrives là en disant que tu sais pas lire. D'abord la première des choses, parce que tu deviens pas le même niveau que les autres, y veulent rien savoir [...].»

(Alex, participant en alpha)

«Une personne qui sait pas lire pis écrire, y apprend pas à vivre. Y a de la misère [...]. J'ai toujours dit, ceux qui savent pas lire pis écrire, y ont pas d'affaire à aller sur le marché du travail, c'est de les envoyer à l'école [...] parce qu'y se font exploiter. Moé, j'me suis fait exploiter souvent [...].»

(Paul, participant en alpha)

Auparavant, ils ont été orphelins placés dans des institutions en bas âge. Ou enfants aînés de famille nombreuse qui se sont vite retrouvés au travail pour combler le déficit familial. Ou encore enfants qui avaient des difficultés d'apprentissage, jeunes qui ne correspondaient pas à la norme scolaire.

Ils sont aussi immigrants et immigrantes non alphabétisés dans leur langue maternelle ou autochtones sans statut reconnu.

«Y me mettaient en arrière, pis ceux qui étaient plus avancés, qui allaient plus vite, ben ils les mettaient en avant parce que ça leur donnait pas de troubles. Nous autres, y nous faisaient faire des commissions, rentrer le bois [...].»

(Paul-Henri, participant en alpha)

Dans tous les cas, des citoyens et citoyennes que l'on classe "de deuxième ordre", qui vivent dans la pauvreté, la précarité, qui s'identifient mal aux valeurs véhiculées par l'école et la sacro-sainte norme, qui ont été peu stimulés et encouragés à étudier parce que les parents, les ami-e-s, le milieu étaient eux aussi tenus à l'écart du système. Vivian Labrie parlera alors des «laissés pour compte de l'écriture» (V. Labrie, 1986 : 85).

Souvent encore ces personnes portent sur elles l'entière responsabilité de leurs problèmes à lire et à écrire. D'où cette honte, cette gêne à en parler. Une sorte de pudeur entoure l'analphabétisme perçu, ressenti, comme une tare individuelle.

«En réalité, c'est juste la gêne qui nous pousse de pas venir, [...] la honte de pas avoir été capable d'apprendre quand c'était le temps, [...] la peur d'être refusé [...].»

(Ghislain, participant en alpha)

«J'ai jamais dit à personne que j'savais pas lire et écrire[...]. Pas à cause que j'étais gêné... peut-être j'aurais été mis à part des autres, j'aurais été poussé [...].»

(Alain, participant en alpha).

Finalement, les personnes qui témoignent de leurs problèmes de lecture et d'écriture font par ailleurs remarquer que le sentiment de gêne et de honte s'estompe à partir du moment où elles entament une démarche d'apprentissage. Comme si, dès lors, elles n'étaient plus des "analphabètes" mais bien des "personnes" qui apprennent. Comme si la satisfaction de gagner en autonomie l'emportait peu à peu sur la culpabilité, la gêne.

«Aujourd'hui, je le dis, parce que je commence à l'apprendre.»

(Alain, participant en alpha)

Au Québec

Dans une perspective globale, quelle est la situation de l'analphabétisme ici au Québec? Dans quelle proportion et où retrouve-t-on des adultes ayant des difficultés à lire et à écrire?

Pour mieux voir ce qu'il en est, effectuons un bref retour en arrière. Au Québec, en 1943, la scolarité devenait obligatoire. En 1961, les jeunes devaient fréquenter l'école jusqu'à l'âge de quinze ans. On

fixait alors à neuf le nombre d'années obligatoires de scolarité. (Rapport Parent, t. 2, 1963 : 34-35)

On le sait, les années 60 et la Révolution tranquille ont amené une restructuration complète du monde de l'éducation. On parle de modernisation du Québec, de virages technologiques. On reconnaît le rôle essentiel de l'école dans la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée. À cette époque, l'objectif est la démocratisation de l'éducation et l'accès pour tous et toutes aux divers niveaux d'étude.

Mais aujourd'hui, force nous est de constater l'échec d'un tel objectif.

«[...] la démocratisation scolaire ne s'est pas accompagnée d'une démocratisation économique, sociale, politique et culturelle suffisante pour que l'accès physique à l'école se traduise par un accès réel à l'éducation. En cela, l'analphabétisme est un problème majeur [...], mais aussi un révélateur important des inégalités profondes qui marquent encore nos sociétés [...].»
(A. Boucher, 1989 : 19).

Les taux d'analphabétisme au Québec laissent présager une faille dans la volonté ou dans les moyens de démocratisation de l'école.

À titre indicatif, bien qu'il s'agisse là d'une mesure indirecte, le recensement effectué par Statistique Canada en 1986 révèle qu'au Québec 24% de la population adulte âgée de 15 ans et plus, soit 1 223 120 personnes, possèdent moins de neuf années de scolarité. On estime que sur cette population, 1 197 557 adultes ne fréquentent pas l'école (CSE, 1990 : 6).

Le Québec des années 90 est toujours marqué par l'analphabétisme. Plusieurs enquêtes ont tenté de cerner l'ampleur du phénomène. Certaines se montrent particulièrement intéressantes, car elles vont au-delà des années de scolarité en cherchant plutôt à identifier les capacités ou les compétences réelles de lecture et d'écriture.

À cet égard, l'enquête nationale commanditée par Southam News en 1987, *L'analphabétisme au Canada* (rapport d'enquête par le Groupe Innova inc.), est souvent reprise. Selon cette étude, le taux d'analphabétisme chez la population adulte au Québec serait de l'ordre de 28%, dont 10% de personnes analphabètes de base et 18% de personnes analphabètes fonctionnelles.

On peut remettre en cause ces résultats, en faire une "guerre de chiffres". Bien qu'une variation à la hausse ou à la baisse de ces données soit possible, elles démontrent malgré tout une réalité indéniable : l'analphabétisme n'est absolument pas un fait isolé.

«Avant, j'étais toute seule, c'est ici [groupe d'alpha] que j'ai faite mes amis. C'est important...»
(Anna, participante en alpha)

«Je pensais que tout le monde qui restait ici apprenait un peu en français à écrire et à lire, parce qu'ils ont leur origine ici [...].»
(Nim, participante en alpha)

Le taux d'analphabétisme serait plus élevé en milieu rural, mais en nombre absolu, c'est en milieu urbain que l'on retrouverait le plus de personnes ayant des problèmes avec l'écrit. L'analphabétisme de base serait plus fréquent chez les hommes, mais les femmes auraient une scolarité généralement plus faible jusqu'à l'université (Hauteceur, 1987 : 68-70).

Les données du rapport Southam indiquent également que l'analphabétisme complet et fonctionnel croît avec l'âge: 47% chez les 55 ans et plus et 27% chez les 35-54 ans (CSE, 1990 : 6). La scolarisation est plus faible chez les 55 ans et plus «qui représentent 49,5% des personnes ayant moins de cinq ans de scolarité» (CSE, 1990 : 9). On établit un lien entre cette situation et la réforme scolaire des années 60 au Québec. En effet, les personnes aujourd'hui plus âgées ont eu un accès moins facile à l'école.

Cela ne doit cependant pas masquer la réalité des jeunes qui ont eux aussi des problèmes de lecture et d'écriture. Au Québec, environ 40% des jeunes n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires («Le décrochage est non seulement un problème d'école, mais aussi de société», *Le Soleil*, 25-01-92 : A 17).

Par ailleurs, un taux global d'analphabétisme de 16% chez les jeunes adultes de moins de 35 ans (CSE, 1990 : 6) soulève plus d'une question sur le fonctionnement de nos écoles et sur la pédagogie.

Statistique Canada, de son côté, a mené en 1989 une enquête sur les «capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement». Le 30 mai 1990, les *faits saillants des données provisoires* étaient publiés. À ce moment, les données disponibles concernaient exclusivement les capacités de lecture. En voici les résultats, partagés entre quatre niveaux d'aptitude.

Le niveau 1, correspondant à l'analphabétisme de base, regroupe 6% d'adultes québécois. Les niveaux 2 et 3 correspondent à l'analphabétisme fonctionnel et regroupent 38% d'adultes (13% peuvent repérer un mot dans un texte simple et la lecture courante leur est difficile; 25% peuvent utiliser du matériel écrit s'il est clair, mais sont portés à éviter les situations de lecture). Finalement, le niveau 4 correspond à la population alphabétisée qui regroupe environ 57% des adultes (cité par ICÉA, CEQ et RGPAQ, 1991 : 34).

Statistique Canada en arrive à des données pour le moins inquiétantes, qui dépassent celles de Southam. Le phénomène de l'analphabétisme pourrait toucher jusqu'à 43% de la population de 16 ans et plus au Québec.

Il importe toujours d'utiliser avec précaution et réserve tous ces chiffres et pourcentages. Il importe aussi, et surtout, de reconnaître la nécessité d'agir devant l'étendue d'un tel phénomène.

Signalons finalement que la relation entre pauvreté et analphabétisme est bien établie. Le rapport Southam indique que le revenu des personnes analphabètes est nettement inférieur à celui des gens alphabétisés : 51% ont moins de 10 000\$ de revenu annuel personnel (A. Boucher, 1989 : 20).

La réalité de l'analphabétisme concerne aussi les milieux de travail. On y retrouverait environ 17% de personnes ayant des problèmes à lire et à écrire (*Ma Caisse*, vol. 27, no 3, 1990 : 17). Une main-d'oeuvre active mais à la fois captive, qui peut difficilement envisager l'avancement, qui est souvent dépassée par la rapidité des changements technologiques.

«J'ai perdu des jobs des fois, par chez nous, des jobs de contremaître [...]. J'ai refusé, je pouvais pas me débrouiller assez dans l'écriture.»
(Ghislain, participant en alpha)

«J'ai fait du syndicat dans l'ouvrage, pis je voulais pas prendre aucune charge parce que j'avais pas d'instruction.»
(Jeannette, participante en alpha)

«C'est le futur qui me fait peur, les ordinateurs, [...] ne pas avoir de job.»
(Alain, participant en alpha)

Mentionnons d'autre part qu'au Québec, les francophones sont moins scolarisés que les anglophones. En 1981, 29,8% des francophones avaient moins de neuf années de scolarité comparativement à 18,6% chez les anglophones, selon Statistique Canada (A. Boucher, 1989 : 31). Notre passé récent peut expliquer cette situation. Nous verrons plus loin que les francophones ont eu plus difficilement accès à l'école, qu'ils ont des revenus moins élevés, etc. En l'occurrence, les écarts socio-économiques participent à composer cette réalité.

Somme toute, au Québec comme ailleurs, vouloir mesurer l'ampleur du phénomène de l'analphabétisme est un travail qui rencontre de multiples obstacles. Impossible de décrire avec certitude la situation

réelle. Les diverses enquêtes et études font cependant clairement ressortir l'existence d'un phénomène significatif: entre 28% et 43% de la population adulte aurait de sérieux problèmes avec le code écrit.

On ne peut donc plus réduire la problématique de l'analphabétisme à des cas individuels, isolés. Bien au contraire, les données confirment l'étendue d'un phénomène qui est directement lié aux conditions de vie des classes défavorisées de notre société.

«Je pensais qu'y avait juste moé qui pouvais avoir de la misère à plein comme ça [...]. Je m'ai aperçu qu'y en avait d'autres.»
(Ghislain, participant en alpha)

Au Canada

Le recensement de Statistique Canada, en 1986, établissait à 18% le pourcentage de la population canadienne de 15 ans et plus ayant un niveau de scolarité inférieur à la neuvième année (A. Boucher, 1989 : 20). Il s'agit là, encore une fois, d'une mesure indirecte de l'aptitude à lire et à écrire.

En 1987, dans son rapport d'enquête *L'analphabétisme au Canada*, Southam indique qu'il y aurait au Canada 4,5 millions d'adultes analphabètes (représentant 24% des 18 ans et plus) dont 1,5 millions de personnes analphabètes de base.

Southam a mesuré, auprès d'un échantillon de population précis, les compétences à la lecture, à l'écriture et au calcul dans les activités courantes. Toutefois, certains estiment qu'il faudrait augmenter ce nombre de 500 000, si l'on tenait compte des groupes exclus de l'enquête (détenu-e-s, autochtones dans les réserves indiennes, personnes sans-abri, etc.) En effet, ces groupes présenteraient des taux particulièrement élevés d'analphabétisme (D. Noël, 1990 : 12).

En bref, Southam conclut qu'il y aurait au Canada 8% d'adultes analphabètes de base et 16% d'adultes analphabètes fonctionnels. C'est à Terre-Neuve (44%), dans les Maritimes (25%) et au Québec (24%) que l'on constate les taux les plus élevés (A. Boucher, 1989 : 20-21).

Statistique Canada, lors de son enquête sur le degré d'alphabétisation (dont les résultats préliminaires ont paru en mai 1990), indique pour sa part qu'il y aurait 38% d'adultes éprouvant des difficultés de lecture et d'écriture au Canada. L'analphabétisme de base est estimé à 7% et l'analphabétisme fonctionnel à 9%. En outre, 22% d'adultes, bien qu'aptés à lire des textes simples, dans un contexte familial, ne peuvent utiliser des textes plus complexes (*Nouvelles de la Bibliothèque Nationale*, juil-août 1990, vol. 22, nos 7-8).

Conséquemment, Statistique Canada révèle un taux global d'analphabétisme d'environ 38% et Southam News, un taux de 24%. Encore là, chaque enquête doit être considérée en fonction de ses limites et reprise avec précaution. Mais elles sonnent l'alarme, en signalant encore une fois l'étendue du phénomène. À ce propos, Jean-Paul Hautecoeur fait remarquer que le problème et des solutions ont été clairement signifiés au gouvernement fédéral; malgré tout, «aucun gouvernement n'est intervenu significativement» (Hautecoeur, 1987 : 18).

«Ça vaut la peine [que le gouvernement investisse] parce que y en a que ça l'a des enfants, pis ça sait pas quoi faire. C'est misérable ça... Ça sait pas quoi faire dans cuisine parce que ça sait pas lire pis écrire.»
(Gisèle, participante en alpha)

Quelques précisions:

- 28% des adultes analphabètes au Canada habitent l'une des trois grandes villes: Montréal, Vancouver ou Toronto (J. Harpin, 1991 : 12).

- À l'échelle nationale, l'analphabétisme touche 30,1% de francophones et 14,7% d'anglophones.

- Les études confirment toujours le rapport entre analphabétisme, sous-scolarisation et pauvreté. Les gens ayant des difficultés à lire et à écrire se retrouvent souvent dans des emplois instables, précaires, à salaire peu élevé, lorsqu'ils ne sont pas acculés à l'aide sociale et au travail au noir.

- Au Canada, contrairement à la situation mondiale, il ne semble pas y avoir d'écart marqué entre la situation des hommes et des femmes (A. Boucher, 1989 : 21-29).

En résumé, la situation de l'analphabétisme au Canada se rapproche de celle vécue dans les autres pays industrialisés. Les critères définissant le profil de "l'alphabétisé-e" sont ici plus élevés que ceux ayant cours dans les pays du Tiers-Monde. La rapidité des changements technologiques, le défi de la modernisation et de la compétition internationale provoquent une «inflation des diplômes» et, de ce fait, du nombre d'années de scolarisation pour pouvoir fonctionner en société, voire pour éviter la mise à l'écart culturelle, sociale et économique.

Au Canada, approximativement 30% des adultes ont de sérieux problèmes avec le code écrit. Le phénomène de l'analphabétisme toucherait davantage les populations amérindiennes et Inuit (reconnues ou sans statut). Les anglophones seraient les moins touchés par cette réalité.

Et ailleurs dans le monde

«Dans tous ces pays, l'analphabétisme affecte surtout les femmes, la population rurale et divers groupes défavorisés. Lorsqu'on étudie les statistiques, il importe de se rappeler que la persistance de l'analphabétisme n'est pas seulement une conséquence du sous-développement, elle est aussi un obstacle majeur au développement.»
(Hautecoeur, 1987 : 18)

Selon l'UNESCO, en 1985, il y avait 889 millions d'adultes analphabètes dans le monde, des gens de 15 ans et plus, dont 60% de femmes. La grande majorité de ces adultes réside en Asie, en Chine et dans les pays du sous-continent indien (666 millions). Cependant, l'Afrique possède le taux d'analphabétisme le plus élevé avec 54%, alors qu'en Asie, ce taux est estimé à 36,3% (*Nouvelles de la Bibliothèque nationale*, janvier 90, vol. 22, no 1).

L'UNESCO précise que dans toutes les régions, l'analphabétisme est plus répandu chez les femmes que chez les hommes : en 1980, 491 millions de femmes sur un total de 824 millions. Selon les prévisions, le niveau d'alphabétisation des femmes adultes restera inférieur à celui des hommes. L'écart tendrait à se maintenir et même à augmenter (Hautecoeur, 1987 : 29).

D'autre part, l'analphabétisme est plus élevé dans les zones rurales les plus démunies. Mais il se retrouve également chez les populations défavorisées des villes, chez ces gens qui, au coeur de leurs quartiers marginalisés, vivent le sous-développement et l'exclusion.

En regard de la situation mondiale, on doit considérer la relation essentielle entre démographie et analphabétisme. Par exemple, la croissance démographique explique les projections de l'UNESCO voulant que le nombre de personnes illettrées irait grandissant alors que le taux d'analphabétisme, lui, décroît. La courbe démographique intervient donc de manière significative sur la situation mondiale de l'analphabétisme (Hautecoeur, 1987 : 10).

En ce qui a trait aux pays industrialisés, le problème diffère quelque peu. On se rappelle que l'analphabétisme est fonction des exigences socio-culturelles et économiques définies en chaque endroit.

Selon Hautecoeur, l'existence officielle de l'analphabétisme en pays industrialisés n'est pas reconnue. En ce sens, l'UNESCO ferait «obstinément» état d'un taux de 0,5% dans certains pays comme les États-Unis, le Japon ou la Belgique. La notion d'analphabétisme

"fonctionnel" se montre ici primordiale. On convient que dans les pays où la scolarité est obligatoire depuis plusieurs années, l'analphabétisme "de base" tend à diminuer. Cependant, l'existence de personnes aux prises avec des difficultés de lecture et d'écriture, équivalant à l'analphabétisme "fonctionnel", est bien réelle. On le constate au Canada et au Québec, comme on peut s'en rendre compte aux États-Unis, en France ou en d'autres pays industrialisés.

Ce qui précède ne dresse assurément pas un tableau exhaustif de la situation de l'analphabétisme dans le monde. Retenons cependant que l'analphabétisme est partout un phénomène associé aux populations pauvres, exploitées, marginalisées. L'alphabétisation est un outil de développement et aussi, on le verra plus loin, une question politique. Par conséquent, soumise à une volonté politique.

J'ai le droit d'apprendre

Monsieur le Ministre

Depuis que je vais à l'école Atout-lire,
J'ai appris beaucoup, ça m'a aidé à
me débrouiller et à apprendre bien
des choses, et apprendre mes responsabilités
et je voudrais que ça continue
comme ça. Il y a beaucoup de personnes
qui veulent apprendre à lire, et à écrire,
et à compter. C'est important pour
moi qui n'a pas eu la chance
d'aller à l'école, étant jeune.

Rejeanne Picard

3. LES CAUSES

«C'est ainsi que nous plaçons l'écrit, et plus particulièrement le livre, sur un piédestal au milieu d'un désert. Nous faisons de la culture avec un trait de culture.»
(V. Labrie, 1986 : 99)

À vrai dire, qui n'est pas alphabétisé aujourd'hui, en nos pays industrialisés, risque fort de s'abîmer en plein déshonneur. La lecture et l'écriture sont devenues des valeurs fondamentales sur lesquelles on a érigé nos édifices sociaux. En dehors de l'écrit, aucune autre voie n'est reconnue. Ou presque.

On serait porté à croire qu'en pays industrialisé, là où l'école est accessible, l'analphabétisme est une réalité qui disparaît peu à peu. Les résultats d'enquêtes, nous l'avons vu, montrent clairement que ce n'est pas le cas. Alors pourquoi? Pourquoi existe-t-il encore aujourd'hui tant de personnes qui doivent user de mille trucs et stratégies pour camoufler leur problème de lecture et d'écriture? En fait, d'où provient l'analphabétisme?

Les causes sont nombreuses, interagissent et se renforcent mutuellement. On reconnaît généralement trois principaux facteurs pouvant générer ce phénomène: l'environnement familial, socio-économique et culturel, le système d'éducation et les limites personnelles.

L'environnement familial, socio-économique et culturel

«Maman m'encourageait certain, mais papa, lui, y forçait pas. Quand t'es libre, t'es pas forcé, tu prends le plus facile.»
(Paul-Henri, participant en alpha)

Un même constat revient continuellement: analphabétisme et pauvreté vont de pair. Or, la pauvreté toucherait plus d'un million d'enfants au Canada (A. Boucher, 1989 : 18) et environ 316 000 au Québec.

Naître pauvre semble signifier, dans bien des cas, difficulté d'intégration à l'école. Les conditions de vie jouent 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.

«Ça commence toujours dans les parents, dans la famille. Si t'as un père pis une mère qui savent pas trop lire pis écrire, qui prennent un petit coup à travers ça... T'es plus sujet, d'après moi, à décrocher, d'aller te gagner quelques cents comme tout le monde [...]. C'est une question de pauvreté itou... si t'es toujours à tirer le diable par la queue [...]. J'sais pas, mais aller à l'école avec rien dans le ventre [...].»

(Alex, participant en alpha)

On apprend aussi par modèles et par transmission des valeurs. À ce propos, Hautecoeur parle «d'héritage culturel». D'une manière générale, la scolarisation des parents agit sur celle des enfants. L'attitude de la famille peut faire que l'école n'est pas ou est peu valorisée et ce, souvent parce que les parents en ont eux-mêmes été exclus. Sans stimulation ni encouragement, sans encadrement, l'école devient un lieu pénible pour les enfants.

«Mes parents m'en parlent pas ben ben [de l'école]. Y me demandent pas ben ben ma journée aussi [...]. Ma mère est assez fatiguée [...].»

(Manon, participante en alpha)

Il faut noter également qu'en milieu économiquement défavorisé, c'est plutôt le travail qui est mis en valeur. Il va de soi que l'on sera tenté de trouver un emploi rémunéré, même faiblement, pour améliorer ses conditions de vie, pour combler prioritairement ses besoins en logement, nourriture ou habillement.

«Chez nous, c'était une grosse famille. Moi, j'étais le plus vieux. Ça fait que... c'était l'ouvrage [...]. À l'âge de dix ans, j'étais commissionnaire, pis j'allais à l'école [...].»

(Alex, participant en alpha)

«J'avais beaucoup de misère, y a des fois que je voulais pus aller à l'école parce que la chicane pognait pis on se faisait punir [...]. Quand j'ai été en secondaire IV, j'avais eu un métier. Je suis partie sur le métier. En fin de compte, le patron là-bas m'avait gardée [dans une buanderie]. Là, ça m'a fait des cents dans les poches, j'ai gardé cette place-là.»

(Gisèle, participante en alpha)

On se rend alors bien compte que même si l'école est aujourd'hui accessible, il est faux de croire que tout le monde peut en profiter de la même façon. Selon le milieu d'origine, selon la provenance sociale, les chances de chaque personne varient. Comme si la case départ n'était pas placée au même endroit pour tout le monde.

«Quand y nous ont placés dans les foyers, y auraient pas dû nous envoyer sur le marché du travail, y auraient dû nous envoyer à l'école. La grosse erreur est là [...].»

(Paul, participant en alpha)

Si le contexte familial intervient sur la scolarisation et l'alphabétisation, il faut maintenant chercher à comprendre les raisons qui, à la source, font que la famille et le milieu ne peuvent offrir un support adéquat. Nous sommes facilement portés à critiquer, à juger, à étiqueter les personnes analphabètes et leur environnement. Nous prenons rarement le temps de reconnaître leur savoir propre et leur façon d'apprendre, guidés que nous sommes par nos modèles «d'alphabétisé-e-s».

Les milieux populaires sont exclus du pouvoir. Les personnes qui y vivent sont rarement consultées, sollicitées ou reconnues comme des citoyens et citoyennes à part entière. Dans ce contexte d'exclusion, la lecture et l'écriture sont des gestes qui ne vont pas de soi. L'école peut facilement être perçue comme lointaine et sans intérêt réel.

L'analphabétisme est aussi lié à la division sociale du travail, «où les emplois non qualifiés et les moins bien rémunérés sont réservés aux personnes sous-scolarisées» (RGPAQ, 1981, cité par Sylvie Drouin et

al., 1984 : 8). C'est ainsi que l'organisation du monde du travail, du marché de l'emploi, crée et entretient, d'une certaine façon, le phénomène de l'analphabétisme. L'ICÉA, dans son rapport *En toutes lettres et en français*, va dans ce sens en soulignant la relation qui peut exister entre les exigences peu élevées de scolarisation de l'entreprise et le taux d'analphabétisme dans certaines régions.

«La lecture et l'écriture sont des pratiques sociales : quand la survie économique n'encourage pas leur utilisation, il n'est pas étonnant que leur apprentissage ne soit pas une priorité.»

(A. Boucher, 1989 : 19)

En somme, nous parlons ici d'inéquités, d'inégalités sociales, culturelles et économiques. La lecture et l'écriture ne sont pas des pratiques spontanées, naturelles dans tous les milieux. Notre système économique, social et culturel détermine fondamentalement les enjeux. L'analphabétisme, en nos sociétés, doit aussi être compris comme phénomène structurel, quasi inéluctable. C'est un problème de société.

Le système d'éducation

«... peut-être pas assez montré parce que l'institutrice, pour commencer, elle avait pas assez le temps. Pis le fait de mes parents, mes parents savaient pas lire pis écrire ben ben eux-autres non plus.[...]. Ils pouvaient pas m'aider [...]. La professeure pouvait pas nous prendre un par un parce qu'on était trop [...].»

(Ghislain, participant en alpha)

Le système d'éducation et l'école portent eux aussi une part de responsabilité quant à l'étendue du phénomène de l'analphabétisme.

«Il est rare que les systèmes d'éducation tiennent compte des valeurs, des modes de vie, des priorités des milieux défavorisés. Les types de savoir 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.»

(A. Boucher, 1989 : 19)

Le discours scolaire transmet les valeurs dominantes, valeurs qui ont peu de résonance pour les personnes issues de milieux économiquement faibles. La performance est souvent le premier point d'ancrage à la réalité scolaire. Ou l'on "performe", ou l'on est exclu. Rapidement, nous assistons à un clivage. D'un côté, il y a les bons élèves, ceux et celles qui obtiennent de hauts résultats; de l'autre, ceux et celles qui en ont de moins bons, qui «performent» moins. Ce sont souvent eux qui seront dirigés vers des classes spéciales, vers des groupes d'enfants dits mésadaptés socio-affectifs ou encore vers le professionnel court et les voies allégées. Bref, vers des lieux précis du système où il est maintenant reconnu que l'analphabétisme se répand largement (Wagner, 1990 : 18). Et ces secteurs rassemblent principalement des enfants de milieux défavorisés.

Un autre constat s'impose alors : la scolarisation n'entraîne pas nécessairement l'alphabétisation. En 1988-89, 54% des personnes inscrites à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires et les groupes populaires avaient entre 16 et 35 ans (Wagner, 1990 : 19), ce qui suppose qu'elles avaient déjà fréquenté l'institution scolaire.

«Les Soeurs, y avaient pas des bonnes manières. Y s'occupaient de ceux qui étaient à leur avantage, qui étaient vite et d'avance pis ceux qui l'étaient pas, y les négligeaient. En plus qu'ils avaient besoin, ils les négligeaient.»
(Paul-Henri, participant en alpha)

L'école obligatoire n'a donc pas réglé tous les problèmes. Le système a ses déficiences : manque de ressources pour assurer un suivi aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, groupes trop nombreux pour permettre un encadrement personnalisé, etc. Dans l'actuelle conjoncture de compressions budgétaires, la situation ne s'aggrave-t-elle pas? Fermetures d'écoles, centralisation dans de plus vastes institutions, coupures dans les programmes sociaux de tous types

sont autant de mesures à contre-courant de la "réussite scolaire", ce but tant recherché par les intervenant-e-s du monde de l'éducation.

L'institution scolaire a, d'autre part, une fonction normalisante qui laisse peu de place à la créativité, à la différence. On développe davantage la "stratégie de la bonne réponse". L'école définit un cadre dans lequel doit s'inscrire la majorité. Une et une seule façon d'apprendre est reconnue : celle adoptée par ceux qui dominent. Les enfants provenant de milieux populaires s'identifient mal à cette norme extérieure à eux. Il y a une réalité culturelle qui est niée par l'institution.

«T'allais à l'école, t'avais peur. T'étais pas sûre, voir comment y allaient te recevoir[...]»
(Gisèle, participante en alpha)

Qui de l'école ou de l'élève doit s'adapter? Il existe, et heureusement, plusieurs façons d'apprendre qui correspondent à plusieurs types de personnalités, ce que le système scolaire actuel assume difficilement. À ce titre, les personnes analphabètes, pour la plupart, soulignent qu'elles «ont vécu l'école comme un milieu étranger, qui ne reflétait pas leur culture ni leur mode de vie et ne tenait pas compte de leurs difficultés particulières.» (A. Boucher, 1989 : 19)

En définitive, l'inadaptation de l'école à la diversité sociale et culturelle, sa non-reconnaissance des valeurs issues de toutes catégories sociales risquent d'engendrer l'échec de plusieurs.

«[...] l'enfant de classe moyenne arrive à l'école en parlant déjà comme on y parle, alors que l'enfant de niveau social inférieur parle différemment, et ce handicap initial se répercutera sur son comportement scolaire et expliquera en grande partie ses échecs.»
(Siguan, Mackey, UNESCO, 1986, cité par A. Boucher, 1989 : 19)

L'échec, comme expérience négative et dévalorisante, hypothèque largement le cheminement scolaire à venir. La loi du plus fort règne encore aujourd'hui dans nos écoles.

«Y avaient vu que j'avais beaucoup d'aptitudes [pour la couture...] au lieu de me montrer à lire et à écrire, ben y m'ont mis sur un moulin à 10 ans.»
(Jeannette, participante en alpha)

Les limites personnelles

«Moi, je me dis on est pas toute pareil. Moi, j'en étais un que fallait que je soye répété deux, trois fois. Au bout de deux, trois fois, c'était rentré. Pis y en a d'autres que la première fois, ils l'ont.»
(Paul-Henri, participant en alpha)

Les limites personnelles font bien sûr partie de l'ensemble des facteurs pouvant causer l'analphabétisme. Le processus d'apprentissage dépend, en partie du moins, des aptitudes individuelles, elles-mêmes conditionnées par d'autres facteurs extérieurs (comme la stimulation, l'encadrement, l'encouragement, etc.). Il importe aussi de noter que ces limites personnelles auront un impact plus important chez les personnes vivant dans la pauvreté. En effet, celles-ci risquent d'avoir un accès plus difficile à l'information et aux ressources qui pourraient éventuellement les aider.

Les personnes "moins douées", celles qui apprennent à un rythme plus lent, peuvent-elles, de la même façon que d'autres, exercer leur droit à l'alphabétisation? Serge Wagner dira qu'au Québec comme ailleurs, il existe une «tradition de mise au rancart» des personnes dites déficientes (Wagner, 1990 : 21). On peut penser que l'effort d'alphabétisation diffère selon la "catégorie" à laquelle on appartient.

Des difficultés de lecture et d'écriture peuvent ainsi être engendrées par des **problèmes d'ordre intellectuel**. Il y a des personnes qui ont été placées en institution à une certaine époque, puis désinstitutionnalisées, mais qui demeurent tout autant étiquetées, marginalisées. Il existe des gens qui vivent des troubles d'apprentissage ou qui présentent une déficience légère.

«Quand on a sorti de Baie St-Paul, les gens disaient : "les fous de l'hospice sont sortis" [...]. On était pas plus malades qu'eux-autres. Mais sontaient contents

de nous avoir pour se démêler, pour nettoyer leur maison par exemple [...]. On était pas plus fous qu'eux-autres [...].»
(Paul, participant en alpha)

Puis il y a ces autres dont les **capacités physiques ou psychologiques** ne correspondent pas à la moyenne. Au plan physique, des gens qui souffrent de troubles neuro-physiologiques, visuels, auditifs ou psychomoteurs. Les limites psychologiques peuvent se manifester par un manque de confiance, de motivation, par une tendance à la dévalorisation, etc. (CSE, 1990 : 13). On convient, en outre, que l'histoire personnelle (maladie, déracinement familial, inaccessibilité de l'école en pays d'origine, etc.) et des conditions socio-économiques difficiles jouent un rôle dans l'apparition de problèmes individuels.

Le réseau institutionnel peut-il offrir le soutien nécessaire à ces personnes? Il n'apparaît pas évident que l'école, sélective et performante, avec son organisation pyramidale, puisse leur offrir toutes les conditions favorables à l'apprentissage. Encore aujourd'hui, on tend fréquemment à orienter vers des voies d'évitement ceux et celles qui ne cadrent pas dans le modèle prédéfini. Il y a souvent des victimes, coincées dans un processus uniforme et, de ce fait, éliminatoire.

En résumé, le phénomène de l'analphabétisme provient de diverses causes qui, la plupart du temps, s'influencent mutuellement et s'imbriquent les unes dans les autres. Évidemment, la pauvreté, par ses effets nombreux (aux plans de la santé, de l'alimentation, de l'habitation, etc.), prend une place de toute première importance. La pauvreté est à la fois cause et conséquence de l'analphabétisme.

L'organisation sociale et économique, dont notamment le marché de l'emploi, tend à maintenir la sous-scolarisation et l'analphabétisme. Le système scolaire doit lui aussi être considéré. Par son incapacité à reconnaître les différences culturelles et les besoins spécifiques de chacun et de chacune, par sa fonction normalisante, il devient une

sorte d'agent reproducteur de l'analphabétisme. En dernier lieu, on retient que les troubles physiques, psychologiques ou intellectuels peuvent créer des problèmes quant à l'apprentissage du code écrit. Il faut voir, enfin, que ces multiples causes tendent à jeter les bases d'un cercle vicieux, celui de la reproduction du phénomène.

J'ai le droit d'apprendre

Atout - lire c'est important
pour apprendre à lire et
écrire.

Dans la vie, c'est très
important de savoir lire pour
se débrouiller.

Ça nous aide beaucoup.
Mare

4. LES CONSÉQUENCES

«Car la langue que l'on apprend est beaucoup plus qu'un code. C'est la source de la culture et de la civilisation à laquelle on appartient.»
(Serge Wagner, 1990 : 27)

La langue se pose comme élément primordial d'un développement autant individuel que collectif. Dans notre société, ne pas posséder sa langue, c'est-à-dire être coupé d'outils langagiers essentiels comme le code écrit, aura des répercussions importantes à la fois sur la personne et sur la communauté, la culture, l'économie.

Au plan individuel

«[...] une personne qui sait pas écrire et lire comme il faut, y est esclave, y est esclave du gouvernement, de la société, y est esclave. Pis le gars qui se sent esclave de même, [...] y se jette d'un côté négative, y s'abandonne [...]. Pourquoi ça? Si le gars était ambitionné, pis y était stimulé [...].»
(Paul-Henri, participant en alpha)

La capacité à lire et à écrire nourrit la capacité d'abstraction ou l'aptitude à appréhender, à réfléchir le monde. De la même manière, c'est par la lecture et l'écriture, comme par la prise de parole et l'échange, que se forme l'esprit critique.

La plupart des personnes qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire ont ainsi peu de moyens de participer activement à la vie de leur communauté. En effet, dans la mesure où la communauté ne développe et ne reconnaît que la culture écrite, les personnes ayant des difficultés de lecture et d'écriture en sont dès lors exclues. Elles n'ont pas accès à l'instrument qu'est le code écrit, instrument qui leur permettrait de franchir la barrière entre elles et la société, d'exercer tous leurs droits en tant que citoyens et citoyennes à part entière.

La réalité des personnes analphabètes est pavée d'embûches et de problèmes, de secrets, de non-dits et de ruses.

«Je veux l'apprendre le pourcentage parce que quand on va dans les magasins magasiner, c'est quoi du 25%, du 30%, 1/3%? Je sais pas c'est quoi ça veut dire.»

(Pierrette, participante en alpha)

Au coeur d'une société à culture écrite, il est inévitable que tout passe par les "lettres": le nom des rues, les formulaires requis à l'aide sociale, au chômage, à l'impôt, les rabais dans les magasins, les factures d'électricité, de chauffage, le bail, etc. Bref, tout est écrit! La volonté de cacher ses difficultés de lecture devient tout à fait compréhensible: jamais ne sont proposées d'autres façons de procéder, jamais, ou si rarement, n'est même évoquée l'existence possible de ce genre de problèmes.

«J'en parlais pas trop. Juste avec ceux-là qui étaient comme moi [...].»

(Paul-Henri, participant en alpha)

La société à culture écrite ne voit pas, ne pense pas au phénomène de l'analphabétisme. Conséquemment, on préférera garder le silence, taire sa difficulté et inventer une "bonne raison" pour éviter les situations de lecture.

«Quand j'ai commencé à être sur l'aide sociale, je savais pas comment remplir les formules, pis ça, ça me gênait d'aller à l'aide sociale [...]. J'étais obligée de leur dire j'ai oublié des papiers. Là, je m'en allais chez nous pour essayer de les faire remplir par d'autres.»

(Gisèle, participante en alpha)

C'est alors l'isolement, la perte de confiance en soi, la gêne. On doit sans cesse avoir recours à une autre personne (parent, ami-e, voisin-e, etc.) pour passer l'épreuve imposée de la lecture ou de l'écriture. Ce que l'on ressent particulièrement, c'est un manque d'autonomie et un sentiment de dépendance envers ceux et celles qui connaissent le code écrit. Mais à la fois, on crée constamment de nouvelles stratégies, des trucs, des moyens pour s'en sortir: on a ainsi développé des habiletés remarquables.

«J'ai beaucoup de trucs que j'ai appris pour être capable de calculer [...].»
(Ghislain, participant en alpha)

«Mais moi, j'étais assez débrouillard, ça paraissait quasiment pas [...] quand j'allais m'engager [...]. Mon nom, je savais l'écrire, je l'ai copié assez longtemps [...].»
(Jules, participant en alpha)

Enfin, ce sont souvent elles, les personnes analphabètes, qui doivent se contenter des emplois instables, les plus faiblement rémunérés. Leur difficulté avec l'écrit réduit extrêmement leur chance d'avancement, de promotion. Elles seront les plus touchées par les changements technologiques puisqu'elles n'ont pas les connaissances de base permettant de s'adapter aux transformations rapides des structures du marché du travail.

«[...] j'aimerais ça le savoir comme il faut [lire-écrire]. Je pourrais foncer encore plus parce que ça fait pas longtemps, j'ai perdu une belle job pour ça encore.»
(Alex, participant en alpha)

Au plan individuel, l'analphabétisme maintient les personnes dans un état de pauvreté ou entraîne la détérioration de leurs conditions de vie. Ou bien on fait partie du bassin des travailleurs et travailleuses sous-payés, ou bien on se retrouve au chômage ou à l'aide sociale. Peu valorisés et encore moins reconnus.

Lorsque l'on a des problèmes de lecture et d'écriture, c'est essentiellement sa qualité de vie qui est menacée.

Il importe également de se rappeler que le phénomène de l'analphabétisme tend à se reproduire de génération en génération. Il s'agit là d'une réalité qui hypothèque le développement de l'individu, mais aussi celui de sa famille et de son milieu.

Au plan économique et social

«Les spécialistes de l'alpha savent depuis longtemps que le monde des affaires et les milieux gouvernementaux ne consentiront à reconnaître dans l'analphabétisme un important problème d'intérêt national qui si l'on y attache une étiquette de prix.»

(Paul Jones, *Le coût de l'analphabétisme au Canada*, 1988)

On doit considérer que ce sont les **conséquences économiques** de l'analphabétisme qui arriveront le mieux à ébranler des convictions et à faire en sorte que l'on adoptera des moyens pour restreindre l'étendue du phénomène.

En 1988-89, le *Canadian Business Task Force on Literacy* produisait une étude pour tenter d'évaluer le coût de l'analphabétisme au Canada. Ce groupe de travail, tout en soulignant la complexité du problème et l'imprécision inévitable d'une telle recherche, révèle que le coût direct de l'analphabétisme pour le monde des affaires au Canada est de l'ordre de quatre milliards de dollars par année. En outre, «la perte totale pour la société canadienne est estimée à environ dix milliards de dollars par an».

Pour l'entreprise, ces coûts font référence, entre autres, aux dépenses qu'entraînent les accidents industriels, la baisse de productivité et la formation directe. Quant à la société, l'estimation des coûts prend en compte, indirectement, des facteurs comme l'absentéisme au travail, la santé-sécurité du consommateur ou de la consommatrice, les programmes d'assistance sociale, le chômage, les programmes d'éducation des adultes, etc. (Canadian Business Task Force on Literacy, 1988 : 8).

De son côté, le Conseil des ministres de l'éducation du Canada souligne que l'insuffisance de l'instruction et l'analphabétisme fonctionnel d'une partie de la population active rendent plus difficiles le recyclage et le perfectionnement. De plus, l'introduction

de nouvelles techniques visant à pouvoir mieux concurrencer les marchés mondiaux s'en trouve compliquée (CMEC, 1988 : 6).

Les personnes ayant des problèmes de lecture, d'écriture et de calcul ont plus de difficulté à se trouver un emploi et à le conserver. Le phénomène de l'analphabétisme affaiblit la position concurrentielle du Québec et occasionne des coûts indirects. Baisse de la productivité et augmentation des accidents de travail, des coûts d'aide sociale, de chômage, de santé et d'habitation sont autant d'éléments identifiés comme conséquences à l'insuffisance d'éducation de base et à l'analphabétisme par le *Canadian Business Task Force...* (cité par CSE, 1990 : 14).

La démesure de ces chiffres et des conséquences de l'analphabétisme impressionne. On peut facilement penser que la société paie le gros prix pour son incapacité à gérer ses problèmes sociaux. Mais quelle que soit la portée des coûts cités précédemment, c'est en priorité la place faite aux personnes ayant des difficultés avec le code écrit qui est à repenser, à reconsidérer dans nos sociétés industrialisées.

Quelle est-elle cette place dans l'organisation actuelle du travail? Il s'avère toujours possible, si on en a la volonté, de réfléchir et d'aménager les lieux de travail en regard de cette préoccupation. L'entreprise porte sa part de responsabilité quant à l'intégration réelle des travailleurs et travailleuses à leur milieu de travail. Qui sait, les accidents de travail diminueraient-ils si, en plus de l'écrit, d'autres codes étaient utilisés sur les lieux de travail? La productivité pourrait-elle s'accroître si les travailleurs et les travailleuses, sans distinction, avaient accès à toute l'information relative à leur tâche?

Se sentir concerné, interpellé et reconnu incite bien davantage à la participation et à la collaboration que le maintien du silence ou l'obligation à la norme. On parle ici du droit à la différence.

Il faut aussi prendre conscience que, parallèlement à la sur-spécialisation des tâches en divers domaines, de nombreux types

d'emploi requièrent toujours une scolarité moindre. L'organisation sociale du travail et le marché de l'emploi sont ainsi conçus. Certains visent encore à employer des personnes moins scolarisées parce qu'elles coûtent moins cher. Cette réalité existe toujours et détermine en partie encore le marché de l'emploi. On maintient un système basé sur les seules valeurs économiques et sur les valeurs de ceux et celles qui dominent, un système qui n'est pas sans contradictions. Pendant ce temps, les écarts socio-économiques s'élargissent.

Le coût social lié au phénomène de l'analphabétisme est aussi nettement signifié. L'analphabétisme remet en cause l'équité sociale: le droit à l'éducation s'en trouve entaché, car l'accès pour tous et toutes à des programmes adéquats ne paraît pas assuré (CMEC, 1988 : 6).

Il faut rappeler qu'une partie significative de la population ne participe pas ou peu à la définition de la société, ni à la résolution de ses problèmes. Une population encore là marginalisée, possédant de faibles chances de s'intégrer totalement à la vie sociale et culturelle : peu sollicitée à s'y investir comme individu à part entière.

«Quand on sait à peine lire pis écrire, on se sent malheureux [...]. C'est de rester assis dans notre petit coin à rien faire [...].»
(Pierrette, participante en alpha)

Il existe une dévalorisation culturelle et sociale des personnes qui vivent des problèmes de lecture et d'écriture. En regard de notre société à culture écrite, elles sont vues bien davantage comme des "handicapées".

«En tout cas, moi je trouve que la société-là, la belle société canadienne-là, québécoise, ben elle a à apprendre. Elle devrait apprendre de ceux qui apprennent, parce que eux-autres [ceux de la "belle société"], y ont appris, pis aujourd'hui, ils *runnent* avec la théorie et non la pratique [...]. Tu sais, on est capable d'analyser quand même [...].»
(Paul-Henri, participant en alpha)

La reconnaissance des droits des personnes qui ont des difficultés de lecture et d'écriture en notre société n'est nullement acquise. Tant qu'il en sera ainsi, des coûts sociaux et économiques seront à encourir. Tant et aussi longtemps qu'on verra l'écrit comme l'unique norme et le seul code de communication , on risque grandement de se retrouver devant une facture toujours plus élevée. Là encore, c'est la capacité de notre société à gérer les différences qui doit être interrogée. Et non la capacité des personnes analphabètes.

J'ai le droit d'apprendre

Maintenant je peux lire, écrire,
je sais faire des chèques
et je sais calculer.
Cela m'a donné confiance en
moi. Je suis moins timide,
que au par avant, quand
je vais faire la commande.
Car je peux compter sans
me tromper le reste de
mon argent. Je peux écrire
des lettres à ma sœur
qui demeure en dehors.
L'école m'a aidé beaucoup.

Golande Patref.

5. LES RÉALISATIONS

«Si l'analphabétisme a des causes sociales, économiques et culturelles, l'alphabétisation doit aussi en tenir compte [...] . Si l'échec scolaire, et les études l'ont démontré, provient de l'écart culturel et social entre les lieux d'éducation (l'école) et l'individu, il faut donc proposer des avenues qui ne reproduisent pas cet écart.»

(A. Boucher, 1989 : 36)

Ce qui existe

Au Québec, les premières initiatives concernant l'éducation des adultes et l'alphabétisation sont mises de l'avant vers le milieu des années 60. Elles s'inscrivent dans le mouvement de rescolarisation des adultes, lui-même nettement associé aux grandes transformations portées par la Révolution tranquille. Dans l'objectif de modernisation du Québec et dans une perspective nationaliste, l'éducation devient un cheval de bataille et, principalement, la base des «mutations culturelles» jugées essentielles au développement socio-économique (Hauteceur, 1987 : 327-330).

Jusqu'à ce moment, la population francophone au Québec démontrait en effet une plus faible scolarité que les anglophones. Dans le rapport *En toutes lettres et en français*, on souligne que c'est avant la Révolution tranquille que «les écarts socio-économiques et scolaires sont les plus élevés entre francophones et anglophones». On rappelle qu'au début des années 60, il existait au Québec trois universités anglophones pour trois universités francophones, bien que les francophones représentaient 80% de la population totale. Plusieurs facteurs sociaux ont favorisé un taux d'analphabétisme plus élevé chez les francophones: conditions de vie, inaccessibilité à l'université, type d'emplois occupés, statut précaire du français sur le marché du travail, etc. Par ailleurs, on note que cet écart tend à persister. Cela s'explique par la situation passée, en considérant que l'analphabétisme tend à se reproduire de génération en génération, mais aussi par les conditions socio-économiques plus faibles, encore aujourd'hui, chez les francophones (A. Boucher, 1989 : 37-38).

L'effort de rescolarisation et d'alphabétisation des adultes au Québec doit donc être rapproché du mouvement d'affirmation collective de la majorité francophone au Québec.

Le rapport Parent, en 1963, dresse un portrait de la situation de l'éducation et propose de nouvelles avenues. Le ministère de l'Éducation voit le jour en 1966, de même que la Direction générale de l'éducation permanente. Des services d'éducation aux adultes sont mis sur pied dans la plupart des commissions scolaires. Ce sont d'ailleurs les commissions scolaires qui, officiellement mandatées, offriront des programmes aux adultes: éducation de base, formation professionnelle, éducation populaire (A. Boucher, 1989 : 61). L'éducation de base devient alors le «lieu de l'alphabétisation au Québec».

Ainsi, les activités d'alphabétisation sont prises en charge par les services d'éducation aux adultes des différentes commissions scolaires (RGPAQ, 1984 : 51). Il importe de rappeler que les centres de main-d'oeuvre, à l'époque, orientaient des adultes vers les commissions scolaires : la formation de base a pris graduellement la forme de l'alphabétisation (Hauteceur, 1987 : 329).

Parallèlement, à la fin des années 60, se développent de nouvelles formes d'organisations populaires qui veulent rejoindre les classes les plus démunies, celles qui ne fréquentent pas les institutions scolaires. On parle d'organismes volontaires d'éducation populaire qui interviennent sur différentes questions relatives aux conditions de vie. Les objectifs sont orientés spécifiquement vers la prise en charge individuelle et collective des conditions de vie.

«[...] l'éducation ne se limite pas à la scolarisation, mais s'intègre dans un projet social qui interpelle le statu quo et interroge les pratiques éducatives traditionnelles.»
(A. Boucher, 1989 : 61)

«Le rôle des organismes volontaires a été forcément marginal par rapport aux interventions massives des commissions scolaires», note le RGPAQ en 1984. Avec peu de moyens et de ressources, ces groupes sont malgré tout devenus «un lieu privilégié d'expérimentation et d'innovation». En outre, leur travail va influencer grandement les pratiques et le développement de l'alphabétisation au Québec. (RGPAQ, 1984 : 51)

Deux réseaux

Il existe au Québec deux réseaux qui interviennent en alphabétisation des adultes : celui, institutionnel, des commissions scolaires et celui, autonome, des groupes en alphabétisation (dont plus d'une quarantaine forment le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation de Québec : RGPAQ). Par moments, ces deux réseaux échangent et se concertent; mais ils peuvent aussi, en d'autres temps, se distancer de façon significative.

Les commissions scolaires, par le biais de leur service d'éducation des adultes, offrent des activités d'alphabétisation. Les pratiques dans le réseau institutionnel ne sont pas uniformes. Selon l'ICÉA, des variations importantes dans les orientations, l'organisation des activités, les clientèles rejointes, les ateliers, etc. sont à considérer d'une région à l'autre et même à l'intérieur d'un même service (A. Boucher, 1989 : 69).

Les commissions scolaires bénéficient d'une part importante de l'enveloppe budgétaire gouvernementale allouée à l'alphabétisation. La Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) a, entre autres, réalisé le *Guide d'intervention sur mesure en formation de base*, programme qui a recours à des principes andragogiques.

Le réseau populaire en alphabétisation compte, pour sa part, soixante et onze groupes répartis dans les différentes régions du Québec (A. Boucher, 1989 : 64). Aujourd'hui, 42 groupes sont membres du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

(RGPAQ), organisme porte-parole qui, entre autres mandats, représente les intérêts des groupes alpha auprès des instances gouvernementales.

Le mouvement populaire en alphabétisation se caractérise par ses liens constants avec le mouvement, plus global, de l'éducation populaire autonome. L'alphabétisation n'est pas perçue comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen permettant une réelle prise en charge des conditions de vie. (En deuxième partie, sera présentée la spécificité du réseau populaire en alphabétisation.)

Il importe de souligner ici que le travail fait en alphabétisation populaire est perpétuellement remis en cause par un manque chronique de ressources financières et humaines. Le soutien de l'État est insuffisant en regard des besoins identifiés. Les organismes populaires en alphabétisation reçoivent 1,9 millions de dollars et les commissions scolaires, 21,8 millions (CSE, 1990 : 16). Depuis 1984, on ne remarque aucune augmentation significative des budgets alloués aux groupes de la part du gouvernement (A. Boucher, 1989 : 76).

«Malheureusement, il y a un blocage tout à fait incompréhensible face à l'action alternative mais pionnière des groupes populaires en matière d'alphabétisation. On boude ces initiatives alors qu'on devrait les encourager de toutes les façons possibles.»
(S. Wagner, 1990 : 27)

Des moyens et des mesures à développer davantage

Outre ces deux réseaux qui offrent des activités d'alphabétisation et rejoignent directement des personnes vivant des problèmes de lecture et d'écriture, certaines mesures sont à envisager. En ce sens, le Conseil supérieur en éducation souligne les «modifications apportées à l'environnement socio-éducatif» : soutien aux parents, bibliothèques, émissions éducatives télévisées ou radiophoniques, mesures renforçant la participation des parents à la vie de l'école, maternelle à cinq ans, etc. (CSE, 1990: 15). Ces efforts, bien que pertinents et louables sont encore clairement insuffisants. Par

exemple, on ne peut nier que la plupart des bibliothèques publiques sont aujourd'hui encore un service pour les personnes alphabétisées, celles qui lisent déjà. Plusieurs bibliothèques ne laissent paraître aucune préoccupation envers le phénomène de l'analphabétisme et la diffusion culturelle.

En milieu de travail, certaines expériences en alphabétisation sont tentées. Un projet initié par la CSD (ABC-INFO) en est un exemple : utiliser l'informatique pour que les travailleurs et travailleuses acquièrent des connaissances élémentaires en français et en mathématiques. La CSD, le RGPAQ, la CECM, PUCE, APPLE et la CSST ont travaillé de concert pour réaliser ce projet mis en branle chez Les Boulangeries Weston (D. Noël, 1990 : 13-14). En ce sens, Serge Wagner souligne le «devoir social» de l'entreprise quant à la mise sur pied de programmes visant l'intégration des personnes analphabètes au marché du travail (S. Wagner, 1990 : 28). Encore là, la sensibilisation en milieu de travail est loin d'être achevée.

En 1984, le gouvernement et le ministère de l'Éducation faisaient de l'alphabétisation une priorité. L'intervention gouvernementale en matière d'alphabétisation concerne surtout les commissions scolaires et les groupes populaires reconnus officiellement. Il importe de rappeler que l'ouverture d'une enveloppe budgétaire pour des activités d'alphabétisation ne peut ni compenser ni justifier l'absence d'une politique globale et d'un plan d'action accompagnant l'énoncé de 1984. Encore aujourd'hui, on attend la venue de cette politique globale demandée depuis longtemps par de nombreux intervenant-e-s, dont le RGPAQ.

«En fait, sans une volonté politique et collective de travailler à la promotion de la langue et de l'alphabétisation, il ne peut y avoir de changement significatif.»

(S. Wagner, 1990: 28)

Il existe donc des ressources en alphabétisation, institutionnelles et populaires, et des mesures sont prises pour réduire ce phénomène

social. Toutefois, il reste encore beaucoup de travail à faire. Des interrogations et des inquiétudes sont vécues chez les intervenants et intervenantes dans le domaine. L'alphabétisation doit être considérée comme une responsabilité collective.

La prévention

«Après bien d'autres sociétés industrialisées, on commence à mieux voir chez nous qu'il y a deux grands champs d'intervention dans le domaine de l'éducation pour contrer l'analphabétisme. Il y a d'abord la prévention et, au besoin, le dépistage de l'analphabétisme.»

(S. Wagner, 1990 : 27)

La prévention relève elle aussi d'une responsabilité collective. Le gouvernement, les entreprises, les syndicats, le système d'éducation, les villes et municipalités, les médias, les groupes communautaires et d'éducation populaire, tout le monde est concerné par ce problème social et a un rôle à jouer pour prévenir sa croissance.

Le CSE insiste sur le rôle éducatif essentiel qui doit être assumé par les organismes qui interviennent auprès de la petite enfance et par les intervenant-e-s au préscolaire, au primaire et au secondaire. Il souligne que la prévention réside aussi dans les précautions prises par les responsables, dans l'attention portée à ceux et celles qui ont des difficultés et les services que l'on développe à leur égard (CSE, 1990 : 27-28-29). On pense à l'aide aux parents par le biais des CLSC, des municipalités, des associations de parents ou autres; on pense aussi aux maternelles et à l'attention qu'elles doivent porter à leur rôle éducatif; on pense aux écoles primaire et secondaire qui devraient, par exemple, développer des approches personnalisées, une organisation plus souple et faire du dépistage. En somme, l'école devrait être apte à fournir une éducation de base à tous et à toutes, de façon à assurer le développement de l'autonomie et à permettre «d'apprendre à apprendre».

La sensibilisation au phénomène de l'analphabétisme paraît aussi essentielle : briser l'isolement et les préjugés sociaux, informer sur

l'ampleur du phénomène et les enjeux qui y sont rattachés (CSE, 1990 : 36).

Les villes et les municipalités ont à développer des équipements culturels (centres culturels, bibliothèques, soutien aux organismes communautaires, etc.) et à assurer l'accessibilité universelle de leurs services.

Les médias devraient voir à la diffusion d'émissions éducatives et de sensibilisation. De plus, le milieu des affaires a un rôle à jouer dans le dépistage, mais également dans l'instauration de programmes de formation adaptés aux travailleurs et travailleuses.

La prévention est aussi l'affaire des gouvernements provincial et fédéral. En tout premier lieu, une politique globale devrait encadrer les efforts d'alphabétisation. Il importe que cette politique, et le plan d'action qui y sera joint, soient définis en concertation avec les intervenants et intervenantes à la base.

Mais avant tout, un effort réel et une volonté collective visant à vaincre la pauvreté et à améliorer la qualité de vie des gens des milieux défavorisés sont essentiels pour réduire le phénomène. C'est à la source du problème qu'il faut agir, donc sur l'amélioration des conditions d'existence.

Le Québec a développé une expertise et des pratiques originales en alphabétisation. Ceci est un gain. Mais une intervention concertée et cohérente pour réduire l'étendue du phénomène de l'analphabétisme est-elle possible?











II ATOUT-LIRE, UN GROUPE POPULAIRE EN ALPHABÉTISATION

«Le gars qui est ici, la femme qui est ici, qui apprend à lire, à écrire, ben elle perd pas son temps, pis a fait pas perdre le temps des autres. Et dans la vie, elle va fonctionner [...]. Tu viens ici pis t'as un but.»

(Paul-Henri, participant en alpha)

«Ça vaut vraiment la peine. Même si tu te sens vieille, ça vaut la peine d'apprendre, quand même c'est de l'ouvrage [...] y a pas d'âge pour apprendre à lire.»

(Gisèle, participante en alpha)

Nous avons exploré jusqu'ici la problématique de l'analphabétisme : son ampleur, ses causes, ses conséquences, etc. Cette étape nous semblait essentielle avant d'aborder, de façon plus spécifique, l'expérience en alphabétisation populaire vécue à Québec par notre groupe, Atout-Lire. En effet, l'analyse que nous faisons du phénomène oriente notre choix d'un mode d'intervention en alphabétisation.

Dans un premier temps, nous présenterons les principales caractéristiques du milieu auquel nous appartenons. Par la suite, il sera question de notre cheminement et de notre pratique à partir de certains points particuliers tels notre histoire, notre philosophie d'intervention, nos services, notre type de gestion, etc.

«L'alphabétisation n'est pas un acte passif qui consisterait à enregistrer les normes linguistiques [...]. Elle est prise de position active vis-à-vis de ce qui est lu ou écrit, elle est une appropriation de la langue maternelle vivante et une revendication au droit de la parler [...].»

(Hautecoeur, 1987 : 190)

1. LE QUARTIER SAINT-SAUVEUR

Atout-Lire s'est développé et a pris racine dans le quartier Saint-Sauveur. La réalité socio-économique de notre environnement intervient bien sûr dans la définition de nos objectifs comme groupe en alphabétisation, tout comme elle influence la nature de notre travail.

La situation géographique, la population, les conditions de vie

À Québec, c'est bien connu, il y a la haute-ville et la basse-ville. Deux réalités distinctes séparées par une falaise. Deux perspectives du monde qui s'opposent. Des conditions de vie sans commune mesure. La haute-ville offre à voir et à vivre une qualité de vie nettement plus élevée : parc immobilier mieux rénové et mieux entretenu, plus d'espace et de verdure, lieux touristiques, etc. On peut y constater une volonté ou une préoccupation d'aménagement urbain qui diffère de celle qui semble prévaloir en basse-ville.

La basse-ville de Québec comprend les trois quartiers situés au pied de la falaise : Saint-Roch, Saint-Sauveur et une partie de Champlain (Cap Blanc). Il y a plusieurs années, Pierre Cliche appelait la basse-ville : «*le croissant de pauvreté*» (Jacques Laverdière, 1989 : 9). Dénomination qui affirme assez clairement les conditions de vie de la majorité des gens qui y vivent. Lors du dernier recensement de 1986, 28 090 personnes habitaient en Basse-ville.

Le quartier Saint-Sauveur est délimité au nord par la rivière Saint-Charles, au sud par la falaise (la frontière entre la haute-ville et la basse-ville), à l'est par le parc Victoria et le boulevard Langelier et à l'ouest par l'avenue Saint-Sacrement. Il présente les traits physiques qui marquent la basse-ville : détérioration des immeubles et des logements, insuffisance de verdure, problèmes de stationnement, etc. La basse-ville est pour ainsi dire en déclin. Une intervention

municipale concertée visant la revitalisation et la mise en valeur de ce secteur reste à venir.

Saint-Sauveur est un quartier populaire qui a une fonction résidentielle importante. En ce sens, 68,6% de la population totale de la basse-ville y habite, y vit. Mais dans Saint-Sauveur, la population vieillit et diminue. En 1986, nous sommes 19 270 personnes qui résidons dans le quartier, plutôt que 20 915 en 1981. Le quartier a ainsi perdu près de 8% de sa population en cinq ans. La pyramide d'âge, en 1986, montre que 41,6% des gens ont plus de 45 ans (Laverdière, 1989 : 7-8-16).

La basse-ville, incluant Saint-Sauveur, accueille aussi différentes ethnies. À ce propos, on remarque que les personnes immigrantes sont un peu plus nombreuses sur le territoire de la basse-ville, en comparaison avec le Québec métro (rapport de 3% à 2,3%). L'arrivée de groupes ethniques provenant d'Asie est remarquable. Ainsi, la communauté cambodgienne est la plus présente dans Saint-Sauveur. On retrouve également des gens de divers pays d'Amérique centrale (El Salvador, Guatemala) et d'Amérique du Sud (Laverdière, 1989 : 12). Comme on le verra plus loin, l'arrivée croissante de diverses ethnies dans le quartier est aussi un élément qui compose la réalité d'Atout-Lire.

Dans Saint-Sauveur, bien que les ménages composés d'une seule personne aient tendance à augmenter, on conserve encore aujourd'hui une structure plus familiale et collective que dans Saint-Roch par exemple. Les quartiers de la basse-ville changent de visage lentement : le vieillissement de la population, la subdivision des grands logements, l'arrivée d'une nouvelle population sont autant de facteurs qui redéfinissent progressivement l'allure de la basse-ville (Laverdière, 1989 : 17-18).

En établissant un parallèle avec la situation qui prévaut dans le Québec métro, on se rend compte qu'en basse-ville, il y a des pourcentages plus élevés de gens célibataires, veufs et divorcés, alors

que le pourcentage de personnes mariées est moindre. La structure familiale est plus diversifiée ici que dans le Québec métro. Plus spécifiquement, Saint-Sauveur comptait, en 1986, 26,9% de familles monoparentales (14,9% pour Québec), dont la responsabilité est en majeure partie assumée par des femmes. Les familles y sont aussi moins nombreuses (Laverdière, 1989 : 23-25-26-27).

Se loger en basse-ville coûte généralement moins cher. Toutefois, entre 1981 et 1986, le loyer mensuel a augmenté d'environ 15% annuellement (10% pour Québec), alors que le nombre de pièces par logement a diminué. En basse-ville, 80% des gens sont locataires, comparativement à 50% dans tout le Québec métro (Laverdière, 1989: 31).

Ces données socio-démographiques laissent présumer que les conditions de vie des gens et des familles dans le quartier Saint-Sauveur, et plus globalement dans la basse-ville de Québec, sont moins enviables que celles des autres résidents et résidentes de la ville.

Pour le confirmer, une étude produite par le CLSC Basse-ville révèle qu'entre 1981 et 1986, en basse-ville, «une personne sur deux, âgée de quinze ans et plus, est à l'écart du marché du travail». En 1986, dans Saint-Sauveur, 53,1% de la population de quinze ans et plus se trouvait dans la catégorie dite «inactif» (Laverdière, 1989 : 36-38).

«La conséquence de toute cette situation, c'est bien sûr une plus grande pauvreté. Une pauvreté qui touche directement la dignité "d'être", [...] ce n'est pas que tous ont des incapacités au travail. C'est aussi que le marché de l'emploi est sans accès pour eux.»
(Laverdière, 1989 : 36)

Le taux de chômage officiel en basse-ville est de 20% (en 1986) et bien peu de progression n'est observable depuis. Saint-Sauveur est identifié comme le quartier le plus ouvrier de la basse-ville avec 22% de cols bleus : ouvriers manuels, travailleurs et travailleuses

d'usinage/fabrication, de la transformation, du bâtiment, des transports (Laverdière, 1989 : 46).

Parallèlement, voyons la scolarité de la population de quinze ans et plus. Dans Saint-Sauveur, le recensement de 1986 indique que 39,4% ont moins d'une 9^e année et que 20,8 % ont entre une 9^e et 13^e année, sans certificat (Laverdière, 1989 : 35). Conséquemment, 60,2% des quinze ans et plus ne possèdent pas de diplôme de secondaire V, alors que l'obligation d'avoir en main ce document est de plus en plus répandue dans tous les secteurs du marché de l'emploi. Il faut aussi rappeler que la neuvième année de scolarisation est un indicateur reconnu, mais indirect, de l'analphabétisme fonctionnel.

Le sous-emploi et la sous-scolarisation ont un impact direct sur les revenus de la population. C'est la pauvreté, et la détérioration marquée des conditions de vie qu'elle entraîne, qui demeure encore aujourd'hui la principale caractéristique de l'ensemble de la basse-ville.

Le recensement de 1986 indique que 52,1% des ménages habitant dans Saint-Sauveur ont un revenu inférieur à 15,000\$ et 10,4%, un revenu supérieur à 40,000\$. Pour un coup d'oeil plus général, signalons que 54% des ménages de la basse-ville gagnent moins de 15,000\$ et 10%, plus de 40,000\$. La courbe est presque inversée dans le Québec métro: 24,5% des ménages gagnent moins de 15,000\$ et 32%, plus de 40,000\$ (Laverdière, 1989 : 52).

Voilà une situation qui révèle assez clairement les écarts socio-économiques qui existent ici, écarts qui ne font que s'élargir. En basse-ville, la majorité vit sous le seuil de pauvreté, tel que défini par Statistique Canada en 1985. Dans le cas des familles, par exemple, le taux de pauvreté est trois fois plus élevé que celui du Québec métro : une famille sur deux et deux personnes seules sur trois sont pauvres (Laverdière, 1989 : 54). Il s'agit là, à toutes fins pratiques, de mondes parallèles, sans aucun rapport. Des mondes inversés. Une ville pauvre dans une ville riche?

Concrètement, au-delà des statistiques, cela signifie que la plupart des gens qui vivent en basse-ville, principalement dans les quartiers Saint-Sauveur et Saint-Roch, sont des hommes, des femmes et des enfants dont la qualité de vie est réduite au minimum. Il serait même plus juste de parler de survivance. Ce sont des gens maintenus au bas de l'échelle sociale, exclus du marché du travail, sans pouvoir, sans reconnaissance sociale et culturelle. On sait bien qu'une situation économique faible a un impact négatif sur l'alimentation, la santé, le logement, l'éducation, etc. De plus, le marché de l'emploi a ses contraintes, ses limites et ses préjugés. Ne s'y intègre pas qui veut : il y a un moule, et un seul.

C'est donc sur plusieurs fronts à la fois qu'il nous faut intervenir. Le sous-développement existe dans nos villes.

Nous pensons que c'est collectivement qu'on peut le vaincre. Et l'alphabétisation fait partie des moyens pour y arriver.

Le mouvement populaire

Atout-Lire, en tant que groupe populaire en alphabétisation, adhère au mouvement populaire plus vaste qui s'est développé dans le quartier Saint-Sauveur et dans le reste de la basse-ville de Québec.

C'est dans les années 70 que ce mouvement a pris naissance pour s'élargir progressivement. Plusieurs groupes interviennent en basse-ville aujourd'hui. Une réflexion et des pratiques populaires ont pu s'articuler au fil des ans dans différents secteurs. Le Comité de citoyens et de citoyennes du quartier Saint-Sauveur, le comité Logement, la Maison des jeunes, l'Association pour la défense des droits sociaux, l'Association des travailleurs et travailleuses immigrants, le Groupe de défense des droits des détenu-e-s, le Centre des femmes de la basse-ville et Action-chômage en sont quelques exemples. Deux médias communautaires existent également : Radio Basse-ville et le journal Droit de Parole.

Le mouvement populaire vise à regrouper les citoyens et citoyennes et à lutter pour l'amélioration de la qualité de vie dans les quartiers de la basse-ville. De façon globale, la prise en charge individuelle et collective des conditions de vie se pose comme objectif essentiel à côté de ceux d'information et de sensibilisation.

La situation de pauvreté qui domine en basse-ville appelait la mise sur pied d'organisations populaires pour revendiquer des droits, pour informer les gens qui y vivent et leur offrir la possibilité de se regrouper. Le mouvement populaire, auquel participe notre groupe, croit en ces gens qui vivent dans les quartiers de la basse-ville.

«J'ai le goût de continuer pour apprendre à lire puis à écrire [...] pour pouvoir me débrouiller tout seul. Je trouve que j'en reprends tout le temps.»
(Jules, participant en alpha)

«Oui, j'ai ma place, oui je peux dire mon opinion, [...] ça stimule [...]. J'ai jamais senti ma place vraiment à nulle part. Je marchais sur les ordres [...]. J'ai ma place parce que j'apprends qu'est-ce qui faut apprendre pour se débrouiller dans vie.»
(Paul-Henri, participant en alpha)

Et notre croyance puise ses fondements à diverses sources. Dans la reconnaissance de la capacité des gens des milieux populaires à gérer, individuellement et collectivement, leur devenir et leur environnement. Dans la participation active de tous et toutes au pouvoir. Dans le respect des différences. Nous sommes ainsi un groupe engagé dans une démarche collective, au rythme des personnes de notre quartier.

Mon mur que je détruis

Pour moi la maternelle tout à est bien été
ma première année a débuté avec beaucoup de problème
ou a dit a mes parent que j'étais trop lang.
la maternelle suit a cèsi elle ma mis de cote je recommencer
mon année madeline avait coupré mon problème et toute
allais bien. puis un matin on nous a appris quelle était
désédé. cè a se moment que je me suis vu face a
mon mur. j'ai été a l'ottel dieu du sacré cœur. Plusieur
année j'ai eu une petite amélioration a lire et a écrire
mes pas assez pour être capable de prendre des
responsabilité celle j'ai été a une autre école
pour apprendre mon métier de aide cuisiner
a mon premier travail. je trouvais que tout allait
bien. puis un soir je me suis rendu compte
que je ne pouvais pas lire cette recette il c'est
provoqué en moi comme si le mur ce coulois devant
moi j'ai eu peur puis j'ai pleuré et j'ai
appelé mes parent et il son venu me voir j'ai
raconté mon histoire il mon rassuré et j'ai
dit je veux aller a l'école demain. puis
l'été passe et j'ai appri le nom de l'école a tou
lire je me suis présentée mais la confiance ne
rai gnai pas depuis les 3 années passe ici je
commence a pouvoir lire seul et j'ai plus
confiance en moi

Ardu

2. UN PASSÉ, UNE HISTOIRE

Revoir son passé. Remonter le cours des ans pour se rappeler notre histoire. À contre-courant du temps. Malgré la distance, entrevoir nos origines pour mieux comprendre notre cheminement. Il y a déjà plus de dix années, dans le quartier Saint-Sauveur à Québec.

«Quand je viens ici, je me sens comme chez moi [...]. Je parle [...]. Ça, ça veut dire la confiance, tout le monde y parle. C'est une famille ici, avec les Québécois. C'est beaucoup de compréhension [...].»
(Miguel, participant en alpha)

1980 et 1981. Au Comité de citoyens et de citoyennes du quartier Saint-Sauveur, des gens prennent peu à peu conscience des problèmes liés au phénomène de l'analphabétisme. Lors de la tenue d'activités, sont identifiés des besoins en alphabétisation en provenance des membres. Un sous-comité est alors mis sur pied dans le but d'offrir une réponse à ces besoins. Il se rend assez rapidement compte que le phénomène de l'analphabétisme est largement répandu dans le quartier ainsi que dans toute la basse-ville de Québec. C'est ainsi que son rôle devient de plus en plus important. Un petit groupe d'alphabétisation est formé après un travail de recrutement et de sensibilisation dans le milieu.

Atout-Lire trouve donc ses origines dans le milieu populaire. Progressivement, le sous-comité s'élargit pour former le Collectif d'alphabétisation du Comité de citoyens et de citoyennes du quartier Saint-Sauveur. Ce collectif se structure et se définit des objectifs qui lui sont propres. Bien qu'il soit toujours rattaché au Comité de citoyens et citoyennes, il s'en distingue par son aspect "service" qui s'ajoute à celui de défense des droits; de plus, il conserve son entière autonomie (Atout-Lire, 1983 : 24).

À cette époque, le Collectif d'alphabétisation ne possède aucune source de financement direct. Le bénévolat est, à toutes fins pratiques, seul garant de la tenue d'activités en alphabétisation.

Les années suivantes sont déterminantes quant au devenir du groupe. En 1982, le collectif prend officiellement sa place en s'incorporant sous le nom ATOUT-LIRE. L'alphabétisation est la priorité. Cette démarche d'incorporation et cette recherche d'autonomie ne veulent cependant nier d'aucune manière les liens existant avec le comité de citoyens et citoyennes.

«[...] le collectif d'alphabétisation s'est incorporé sous le nom d'Atout-Lire pour faire de l'alphabétisation sa priorité tout en partageant les mêmes objectifs généraux et à long terme du comité de citoyens et citoyennes, c'est-à-dire développer des moyens collectifs et concrets de défense de nos droits.»
(Atout-Lire, 1983 : 24)

En 1981-82, une campagne de recrutement et de sensibilisation est menée malgré le peu de financement obtenu de divers projets gouvernementaux de création d'emplois. Trois ateliers d'alphabétisation voient le jour. On fait de plus un travail de recherche visant à développer des méthodes pédagogiques adaptées aux besoins et à la réalité des milieux populaires. Finalement, des sessions d'auto-formation et d'échange sont organisées avec d'autres animatrices en alphabétisation de la ville de Québec. Un vidéo traitant de notre approche est même produit par les membres du collectif.

Le manque d'argent se traduit par un manque de locaux, de ressources humaines, de matériel, etc. Cependant les besoins sont toujours là et, qui plus est, ils grandissent. Le Comité de citoyens et citoyennes ne pouvant fournir l'espace nécessaire au fonctionnement d'Atout-Lire, nous faisons appel à la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ) qui accepte de nous prêter des locaux. Mais cette solution n'est que temporaire puisque le lieu physique des ateliers contredit, d'une certaine manière, les objectifs de notre groupe.

«Il va sans dire que ce milieu physique scolaire n'est pas en accord avec nos objectifs de déscolarisation; il s'avère

même contraignant en raison des heures et des journées d'ouverture disponibles. [...] mais le projet d'aménager un local moins scolarisant, plus souple, [...] plus accueillant, nous tient toujours à coeur.»
(Atout-Lire, 1984 : 120)

En somme, dans ses premières années, Atout-Lire survit financièrement avec très peu de ressources. Les activités arrivent à être maintenues grâce à un mélange de bénévolat et de quelques subventions toujours liées à des projets de développement de l'emploi. En 1982-83, nous axons notre travail sur un élément prioritaire: l'approfondissement de notre méthode pédagogique. Nous voulons développer une pédagogie et des outils pédagogiques à partir de nos expériences, de nos pratiques, de nos réflexions antérieures (Atout-Lire, 1983 : 25).

1983. Année charnière. D'une part, un document significatif est réalisé : *Réflexions sur une intervention populaire en alphabétisation - L'expérience du groupe Atout-Lire*. Ce texte est le fruit d'une réflexion collective sur notre cheminement depuis le début. À l'époque, l'alphabétisation en est encore à ses premiers pas. Peu de repères ou de références existent. On construit jour après jour notre univers. Nous expérimentons, nous questionnons. *Réflexions...* tente de faire le point sur nos orientations et objectifs, sur notre pédagogie et nos méthodes.

L'écriture, suivant l'étape d'échanges entre les membres du collectif, nous obligeait en quelque sorte à mieux définir notre pensée et nos perspectives de travail. Après quelques années d'intervention dans notre milieu, ces *Réflexions...* posaient certaines bases qui supporteraient notre philosophie d'intervention. Nous consolidions nos acquis sans pour autant considérer nos bases comme inébranlables. Notre collectif se situant lui-même, en tout premier lieu, dans un processus d'apprentissage.

Cette année-là, Atout-Lire prend enfin pignon sur rue. Après être passé des locaux prêtés par la CECQ au sous-sol d'un presbytère, nous

trouvons un lieu, rue Ste-Thérèse, qui nous ressemble et qui marque notre appartenance au quartier.

«Je m'adonne à passer icitte sur la rue Ste-Thérèse, pis c'était écrit en rouge, c'était au mois de septembre, des belles lettres rouges qui volaient au vent. Je vois ça Atout-Lire [...]. Ben il dit : c'est pour ceux qui veulent apprendre à écrire. Ç'a cliqué hein! J'ai dit ouais mais à mon âge, c'est-tu possible?»
(Paul-Henri, participant en alpha)

Un projet Été Canada nous permet alors d'organiser une campagne de sensibilisation sur l'analphabétisme dans Saint-Roch et Saint-Sauveur. Théâtre, affiches, dépliants, articles de journaux, émissions radiophoniques sont autant de moyens d'information utilisés pour rejoindre les gens du quartier.

«[...] ils me passent un feuillet, Atout-Lire [...]. J'ai dit pauvre mademoiselle, c'est pas pour moi. Je l'avais mis dans ma sacoche, pis à chaque fois que je fouillais dans ma sacoche, ça me revenait toujours sous les yeux [...]. À un moment donné ben, je regarde ça. Je le remettai dans sacoche [...]. Je pouvais pas croire que je pouvais être acceptée à l'école, vu mon âge [...].»
(Jeannette, participante en alpha)

Les ateliers d'alpha, interrompus pendant l'été, reprennent à l'automne. Nous connaissons alors un sérieux problème de financement. Le nombre de participants et participantes augmente, mais pas les ressources financières. Une campagne de financement est menée. Notre recherche de fonds nous mène au ministère de l'Éducation en vue de sensibiliser les personnes concernées par notre situation. On nous informe de différents lieux gouvernementaux où déposer des demandes de soutien financier. Après de multiples démarches, Atout-Lire réussit à trouver quelques sources de financement.

En 1984-85, nous obtenons enfin notre accréditation auprès du ministère de l'Éducation du Québec. Nous n'avions pu auparavant

recevoir cette accréditation en raison d'un moratoire empêchant les nouveaux groupes d'y accéder. La levée de ce moratoire constitue un élément qui améliore notre situation financière. Cependant, le bénévolat demeure fondamental pour assurer la continuité de nos activités. C'est ainsi que nous poursuivons notre travail, en équilibre instable entre un financement précaire et une réalité confirmant sans cesse l'étendue des besoins.

Les années subséquentes nous ont permis de constituer de nouveaux ateliers et de développer nos outils ainsi que nos méthodes pédagogiques. En 1985, les jeunes participants et participantes sont regroupés au sein d'un même atelier qui répond mieux à leurs intérêts particuliers. D'autre part, un atelier spécifique aux femmes se constitue naturellement, suivant les besoins des membres du groupe.

Le fait d'avoir un local bien situé dans le quartier rend notre groupe plus accessible aux gens tout en favorisant notre autonomie. Nous nous préoccupons, entre autres, de l'intégration des participants et des participantes aux structures d'Atout-Lire et de l'amélioration de la qualité de notre intervention. Sur ce dernier aspect, nos rapports avec le Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec (RGPAQ) et certains groupes en alpha alimentent notre réflexion. C'est d'ailleurs en 1982 que nous prenons contact avec le RGPAQ. Cette première rencontre fut très stimulante. Nous avons pu connaître d'autres groupes et échanger sur nos pratiques et fonctionnements respectifs.

1986. Atout-Lire commence à offrir des ateliers de calcul, en plus de ceux de français. En nous basant sur la réalité des participants et participantes à Atout-Lire, nous en sommes venus à conclure qu'il s'agissait là d'un besoin réel. Peu à peu, les ateliers de calcul se sont élargis à toutes les personnes qui fréquentent Atout-Lire.

1987 est également une année essentielle de notre courte histoire. Le cheminement effectué dans les années passées nous amène à

concrétiser un objectif qui nous tenait à coeur depuis longtemps : l'intégration de participants et participantes aux structures de fonctionnement d'Atout-Lire. C'est à la fin de 1987 que, pour la première fois, les participants et participantes prennent place au sein du conseil d'administration du groupe. Nous reprendrons plus loin les principaux éléments associés à cette transformation majeure de notre mode de gestion.

1989-90. Autres changements déterminants en regard, cette fois, de l'instauration de la Loi sur la sécurité du revenu. Cette "fameuse" loi 37, en créant, entre autres, une mesure obligeant les bénéficiaires de l'aide sociale à «participer» [sic] à des programmes dits de «développement de l'employabilité», a eu une influence certaine sur les participants et participantes et sur le fonctionnement et l'organisation du travail à Atout-Lire.

«[...] ben, c'est parce que le Bien-Etre nous exigeait [...]. Va falloir que vous participiez à quelque chose. Moi, j'ai dit la seule affaire que je peux faire, c'est de retourner à l'école [...].»
(Pierrette, participante en alpha)

La loi 37 créait de nouveaux besoins sans pour autant accorder le soutien financier aux groupes populaires qui devaient y répondre. Les Centres Travail-Québec reconnaissaient les groupes d'alpha populaire en y référant des gens. Toutefois, cette reconnaissance de principe ne s'accompagnait pas des mesures appropriées et concrètes de financement (\$40./personne/année n'équivalant pas, à notre avis, à des mesures appropriées).

Cette nouvelle loi a entraîné la modification de nos structures : obligation d'offrir 15 heures par semaine d'atelier aux gens qui fréquentent Atout-Lire, disparition de l'atelier des femmes pour mettre sur pied de nouveaux ateliers, création de postes supplémentaires, recherche du financement nécessaire, etc. L'atelier des jeunes a également cessé : ces derniers étant orientés davantage par les Centres Travail-Québec vers les commissions scolaires. On

assiste alors à une certaine modification du profil des participants et participantes. Soulignons que les groupes d'alphabétisation qui, par manque de ressources financières, ne pouvaient «ajuster» leurs activités aux exigences de la loi 37, étaient susceptibles de perdre leur clientèle et de fermer leur porte.

«Ça a changé des choses, parce que ce ne sont pas nécessairement les personnes analphabètes désireuses d'apprendre à lire et à écrire qui décident vraiment [...]. Là, les gens sont obligés de faire quelque chose avec la loi 37. [...] C'était l'obligation de donner 15 heures par semaine, donc de changer notre structure [...]. On a été obligé de donner un atelier de plus [..], on en est à quatre par semaine. On a été pris dans l'engrenage [...]. »
(Francine, animatrice en alpha)

Mais l'élément sans doute le plus désastreux de la loi 37 est l'obligation pour les personnes qui y sont soumises, c'est-à-dire les personnes bénéficiaires de l'aide sociale, à s'inscrire à des «programmes d'employabilité». L'alphabétisation est reconnue dans ces mesures. Par contre, nous maintenons fermement que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doit être un choix et non une obligation.

Finalement, soulignons la place importante occupée par les personnes immigrantes dans le quotidien d'Atout-Lire depuis quelques années.

Leur participation à Atout-Lire apporte une toute autre dimension culturelle et permet une reconnaissance mutuelle de nos façons d'être et de nos valeurs. Nous avons remanié nos pratiques de manière à tenir compte de ces nouveaux besoins.

«Je trouve que c'est mieux pour nous d'étudier avec les autres personnes québécois, ensemble [...].»
(Maria, participante en alpha)

Somme toute, c'est à travers une richesse d'expériences étalées sur plus de dix ans que notre groupe en alpha a pris place et s'est développé dans le quartier Saint-Sauveur. Notre récente histoire est

construite autour de moments principaux qui s'entrecroisent ou qui s'emboîtent: temps forts de sensibilisation et de recrutement, temps de réflexion sur les méthodes et les pratiques, temps de création d'outils pédagogiques, temps d'alphabétisation et de remise en question, moments incontournables de recherche de financement et de lutte pour notre survie, temps d'échanges et de solidarité avec le mouvement populaire en alpha et le mouvement, plus global, d'éducation populaire. Ces périodes, depuis la naissance d'Atout-Lire, vont dans une même direction puisqu'elles s'inscrivent dans une démarche visant la participation du plus grand nombre de gens possible à ce que nous sommes et à ce que nous voulons devenir.

Et notre histoire n'est pas finie, elle s'écrit un peu plus chaque jour.

J'ai le droit d'apprendre

Monsieur le Ministre,
moi je suis plus autonome de
puis que je va Atout-Lire.

C'est important pour moi
je ne save pas écrire et lire.

Je suis très comtante... c'était mon
rêve que je tenais le plus
dans ma vie.

Je ne voudrais pas perdre tout ce
que j'ai appris.

C'était important qu'il a
des écoles comme Atout-Lire
pour nous tous.

Marquerite Kunter

3. UNE PHILOSOPHIE D'INTERVENTION

«Non seulement acceptons-nous d'être des porte-parole des personnes analphabètes et de défendre leurs droits, mais nous cherchions également à les outiller en lecture et en écriture de manière à ce qu'elles en arrivent à exercer ces droits de façon autonome.»

(Françoise Lefebvre, 1991 : 19)

«Ça m'aide beaucoup, avoir plus de confiance en moi-même [...], en plus, on se fait des amis. Pour moi, c'est une famille, je me suis fait une famille [...]. On a des Cambodgiens avec nous autres, on parle avec eux autres [...].»

(Pierrette, participante en alpha)

Se définir

Notre philosophie d'intervention s'est définie progressivement au fil de nos pratiques. Elle porte essentiellement les traces de notre analyse du phénomène de l'analphabétisme (comme problème social lié entre autres au contexte socio-économique) et de la réalité spécifique à notre milieu. Nos perspectives de travail s'insèrent donc dans le mouvement plus large de l'alphabétisation populaire.

Voilà quelques années, les groupes membres du RGPAQ (dont nous sommes), ont ressenti le besoin d'établir plus clairement ce qu'est un groupe populaire en alphabétisation et ce qu'est l'alphabétisation populaire. En définissant ce que nous sommes et ce que nous faisons, nous dégageons les grandes lignes qui guident notre philosophie et nos objectifs, qui marquent notre spécificité.

Ainsi, en tant que groupe populaire en alphabétisation, Atout-Lire souscrit à la définition suivante d'un groupe populaire en alphabétisation, adoptée pour la première fois en 1986 par l'ensemble des groupes membres du RGPAQ :

- «nous sommes accessibles et implantés dans le milieu;

- «nous avons une structure démocratique qui favorise la participation des animateurs et animatrices ainsi que celle des participants et des participantes;
 - «nous menons une réflexion globale sur le lien entre l'analphabétisme et les conditions socio-économiques des personnes analphabètes;
 - «nous développons des revendications liées à la reconnaissance des groupes populaires et aux droits des personnes analphabètes.»
- (RGPAQ, Statuts et règlements, 1990)

De plus, notre priorité étant de faire de l'alphabétisation populaire, Atout-Lire adhère aussi à cette définition de l'alphabétisation populaire adoptée pour la première fois en 1986 par le RGPAQ :

«L'alphabétisation populaire est une approche polyvalente en éducation populaire autonome dont la spécificité se retrouve à travers:

1. «Sa dimension pédagogique

- «L'alphabétisation populaire favorise la maîtrise des outils essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul et vise le développement 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 de développer la confiance en soi et l'appropriation du langage écrit.
- «L'alphabétisation populaire est une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu est intégré à une démarche de groupe ce qui permet de développer un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications.
- «L'alphabétisation populaire se caractérise par la place qu'occupent les personnes participantes à l'intérieur des

groupes. Elle se développe par ceux et celles qui sont partie prenante du groupe : les animateurs-animatrices et les participant-e-s.

- «L'alphabétisation populaire est en lien avec le milieu de vie. Les horaires, les activités et la vie du groupe sont pensés et développés en fonction des besoins des participant-e-s.

2. «Sa dimension politique

- «L'alphabétisation populaire vise l'ensemble de la population et vise principalement les milieux qui ne "contrôlent" [sic] peu ou pas leurs conditions de vie.

- «L'alphabétisation populaire tend à faire connaître et reconnaître le niveau de langage, la culture et les valeurs des milieux populaires.

- «L'alphabétisation populaire favorise une prise de conscience et une connaissance critique du vécu des personnes participantes des groupes ainsi que des différentes réalités de la société. Elle favorise, chez les participants et participantes ainsi que chez les animateurs et animatrices, le développement d'une conscience sociale et politique en développant des capacités d'analyse critique, de choix d'actions et d'évaluation.

- «L'alphabétisation populaire 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 personnes participantes, de leur espace social, culturel, politique et économique.

3. «Son engagement social

- «L'alphabétisation populaire se préoccupe de la sensibilisation constante du milieu ainsi que de la promotion des droits des personnes analphabètes.

- «L'alphabétisation populaire 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.»
(RGPAQ, Statuts et règlements, 1990)

Cette vision de l'alphabétisation populaire imprègne nos façons de travailler, notre pédagogie et nos approches en alphabétisation.

Nos objectifs évoluent, se transforment au cours des ans selon les besoins des participants et des participantes. En outre, ils sont le résultat d'une réflexion collective, basée sur notre réalité quotidienne, réflexion qui se continue de jour en jour. Cependant, et depuis toujours, nous poursuivons un double objectif : l'alphabétisation et la prise en charge individuelle et collective de nos conditions de vie.

Pour nous, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas qu'une fin en soi. Cet apprentissage est aussi, et surtout, un moyen de prendre conscience de la réalité qui nous entoure et de développer l'autonomie.

«Ça m'a rapporté de mieux gérer dans vie.»
(Jules, participant en alpha)

«Que même si ça serait seulement pour se débrouiller dans la vie [...]. Y a ben des choses que j'ai appris en allant là [Atout-Lire]. C'est d'essayer d'accepter les autres comme ils sont [...].»
(Jeannette, participante en alpha)

La connaissance du code écrit ne peut être dissociée d'un processus qui vise à briser l'isolement et les préjugés qui font croire que l'analphabétisme est une tare individuelle. Ce sont dès lors l'acquisition de la confiance en soi et la reconnaissance de la valeur d'une culture populaire qui sont mises de l'avant. Il nous importe

que chaque personne s'approprie les outils d'expression qui lui permettent de prendre part activement à son milieu de vie.

«Moi, je trouve ça l'fun de donner mon opinion, pis quand je donne mon opinion que je parle pas au mur, que je parle au monde.»
(Manon, participante en alpha)

Notre double objectif signifie de plus que nous visons à ce que les participants et participantes puissent, s'ils le désirent, prendre en charge les lieux de leur apprentissage. Nous sommes, chacun et chacune à notre façon mais ensemble, engagés dans une démarche commune de formation. Nous apprenons les uns des autres. Dans le respect de chaque personne.

«J'aime beaucoup mieux être icitte parce que les groupes sont plus petits, y ont le temps de nous expliquer plus [...]. Icite, on est juste des petits groupes, pis ça s'aide beaucoup entre nous autres. On va faire de quoi, si tu comprends pas l'autre va t'aider [...]. On peut s'entraider plus icitte que dans des grosses classes [...]. On travaille tout ensemble [...].»
(Ghislain, participant en alpha)

Notre spécificité

«Si le milieu scolaire en est arrivé à vouloir définir sa propre philosophie de l'alphabétisation en rédigeant un "guide" à cet effet, c'est qu'il y avait, dans notre propre réseau, une pratique originale qui s'affichait de plus en plus clairement. [...] Rendons à César ce qui lui appartient. L'approche par thèmes telle que développée dans le guide du ministère de l'Éducation s'inspire de nos propres pratiques.»
(Françoise Lefebvre, 1991 : 20).

Nous croyons que le mouvement populaire en alphabétisation se distingue de l'alphabétisation institutionnelle. En effet, notre autonomie comme groupe populaire nous permet de choisir une pédagogie qui soit : 1) déscolarisante et 2) fondée sur le vécu, la réalité, la culture des gens des milieux populaires. Et c'est là notre spécificité, accentuée encore davantage par notre objectif

d'intégration des participant-e-s aux structures de fonctionnement du groupe. En outre, nous travaillons pour la reconnaissance des droits des personnes analphabètes.

«[...] il s'agit de faire de notre intervention une activité qui démontre qu'il est possible "d'enseigner" autrement, d'apprendre autrement et nous sommes portés à croire que des types d'activités [...] favorisent l'élimination du rapport ancestral de dépendance professeur-élève.»
(Atout-Lire, 1983 : 38)

Une pédagogie déscolarisante entraîne un changement majeur des valeurs acquises et reconnues traditionnellement. Elle suggère une toute autre perspective marquée par la recherche de rapports égalitaires entre animatrices-animateurs et participant-e-s.

Notre groupe devient un lieu d'apprentissage tant pour les animateurs-animatrices que pour les participant-e-s, d'où la richesse du milieu. Nous créons constamment des outils pédagogiques qui correspondent à la réalité et aux besoins des groupes.

Nous utilisons divers moyens pour rendre manifeste une pédagogie déscolarisante basée sur le vécu : l'approche thématique (qui permet de choisir collectivement les thèmes abordés en atelier), la possibilité d'évaluer le contenu et le déroulement des ateliers, le développement de l'entraide, la recherche d'une participation active, le travail d'équipe, l'échange et la discussion, la création de textes individuels ou collectifs comme matériel pédagogique, etc. Tout ceci doit prendre en compte les objectifs de prise de conscience et de prise en charge de nos conditions. Cela suppose bien sûr une démarche à long terme, qui respecte le rythme de chaque personne. Le seul rendement recherché est celui d'un mieux-être individuel et collectif, en s'appropriant l'outil essentiel qu'est l'alphabétisation dans notre société à culture écrite.

En résumé, nous considérons l'alphabétisation comme un outil fondamental en regard des exigences d'une société industrialisée, un moyen permettant l'acquisition de notre autonomie. Ce moyen sert

plusieurs fins : celle d'une prise de conscience de nos conditions de vie, celle d'une prise en charge individuelle et collective, celle du développement de la confiance en soi et en ses capacités.

D'autre part, nous voulons sensibiliser le public au phénomène de l'analphabétisme en vue d'éliminer les préjugés envers les personnes analphabètes.

Nous tentons de démystifier l'analphabétisme pour briser l'isolement, la gêne et la honte de ceux et de celles qui ont des difficultés de lecture et d'écriture.

Nous favorisons un enseignement non traditionnel et non scolarisant en créant un lieu d'apprentissage de la langue où sont représentées la culture et les préoccupations des milieux populaires.

Nous voulons personnaliser l'apprentissage par le maintien de petits groupes (douze personnes), de façon à faciliter l'intégration et à permettre l'expression orale.

Nous visons la création d'une pédagogie spécifique aux gens des quartiers populaires qui n'infantilise pas les adultes en apprentissage.

Nous voulons finalement favoriser la participation active de chaque personne aux structures de fonctionnement du groupe. Nous croyons que cette initiation à la prise de décision collective est un apprentissage qui peut être transférable en d'autres domaines de la vie des participant-e-s. (Atout-Lire, Règlements de régie interne, 1988)

Voilà ce qui soutient et motive notre travail. Notre philosophie, nos objectifs et nos orientations participent d'une vision à court, moyen et long terme. «Atout-Lire n'est pas une école comme les autres», disent parfois les participant-e-s-. C'est bien vrai, Atout-Lire n'est pas une «école». Atout-Lire tend plutôt à rendre accessible un lieu

d'apprentissage dans le respect, l'échange, la confiance. Un lieu où, en plus de s'approprier la parole par la connaissance du code écrit, on apprend ensemble à se reconnaître, comme individu et comme collectivité.

J'ai le droit d'apprendre

MONSIEUR LE MINISTRE
C'EST IMPORTANT POUR MOI
DE VENIR A ATOUT LIRE

SA VOIR LIRE ET ECRIRE
C'EST IM PORTANT DANS LA
VIE ON N'EST PAS LIBRE
QUAND ON NE SAIT PAS
LIRE, ON NE PEUT PAS
ALLÉR OU ON VEUT.

NOM. GUY BÉLANGER

LOCALITÉ, QUÉBEC

SIGNATURE. 

4. NOTRE MODE DE GESTION

«Pour les animatrices et animateurs des groupes populaires en alphabétisation, le fait que les participantes et participants prennent part aux décisions qui les concernent, tant dans leur quotidien que dans la société en général, est (ou devrait être) une préoccupation constante.»

(Clément Sanfaçon, 1991: 48)

Nous voulons et essayons de traduire en gestes concrets nos principes, notre philosophie, nos objectifs. Cela ne se fait pas sans heurts, ni en toute tranquillité. Nous agissons sur nous-mêmes, tentant de défaire les modèles acquis depuis toujours, désirant en créer de nouveaux. Collectivement, nous posons des choix. Et celui de notre mode de gestion n'est pas le moindre puisqu'il implique le partage réel du pouvoir décisionnel quant aux orientations et à la gestion administrative de notre groupe.

Nous avons une structure d'organisme populaire autonome à but non lucratif. À l'origine, la gestion d'Atout-Lire était surtout l'affaire des animateurs-animatrices formant le collectif. Les questions d'orientations, de bilans d'activités et financiers se discutaient à l'assemblée générale annuelle. Déjà à cette époque, la préoccupation d'intégrer les participant-e-s aux structures décisionnelles existait : l'un des objectifs étant qu'ils et elles s'engagent dans leur processus d'apprentissage et dans le fonctionnement du groupe.

«Cette année [en 1983], le collectif s'est penché sur l'élaboration de structures à la fois simples et souples qui permettent la collaboration des militantes-bénévoles et éventuellement l'intégration des participant-e-s dans le collectif.»

(Atout-Lire, 1983 : 25-26)

Nous pensions alors alphabétiser des gens qui, par la suite, prendraient la relève en formation. Graduellement, suivant l'évolution des choses, nous avons modifié notre façon de voir, nous orientant davantage vers la mise sur pied d'une structure de gestion ouverte et mixte où participant-e-s, bénévoles et animateurs-

animatrices auraient un droit de parole. Nous voulions démystifier les lieux de pouvoir et les structures de fonctionnement.

Démasquer le conseil d'administration et l'assemblée générale

«Les animatrices estimaient qu'un groupe populaire en alphabétisation est un lieu privilégié d'exercice du pouvoir véritable, mais différent parce que les personnes qui l'exercent en ont toujours été privées auparavant.»
(C. Sanfaçon, 1991 : 49)

En décembre 1987, Atout-Lire connaît son premier conseil d'administration (C.A.) où siègent trois participant-e-s et trois animatrices-animateurs, élus pour une période d'un an. La forme du C.A. sera graduellement modifiée pour adopter, en 1989, le profil que nous lui connaissons encore aujourd'hui : quatre participant-e-s élus en assemblée générale et dont le mandat est fixé à deux ans, deux animatrices-animateurs élus pour un an et une personne bénévole ou extérieure au groupe, également élue en assemblée générale pour une période d'un an. Était adopté de plus que, pour assurer un meilleur suivi au C.A., il n'y aurait que deux postes ouverts à chaque année pour les participant-e-s.

«J'ai ben aimé ça [le C.A. d'Atout-Lire]. J'ai toujours eu la curiosité de savoir, essayer de chercher d'autre chose. J'ai vu un peu comment les fonds marchaient ici [...]. J'ai appris des affaires là-dedans [...]. Ça m'a appris peut-être à me dégèner [...].»
(Alain, ex-participant en alpha)

Le processus de création d'un C.A. avec des participant-e-s s'est concrètement amorcé en 1986. Une formation a été faite en atelier pour expliquer et démystifier le rôle du C.A. Ce n'est que lorsque les participant-e-s se sont sentis prêts que leur entrée au C.A. a été possible.

L'objectif de démocratisation réelle de notre groupe n'est pas absent dans le choix de notre mode de gestion.

«[...] nous voulons que toutes les personnes directement liées au groupe, qu'elles soient apprenantes ou travailleuses, puissent avoir leur mot à dire dans l'organisation d'Atout-Lire si elles le désirent.»
(Sylvie Bernier, 1989-90 : 6)

Et cette volonté de démocratisation exige des transformations majeures dans notre façon de travailler, dans les moyens privilégiés pour rendre effectivement accessibles les structures décisionnelles telles le C.A. et l'assemblée générale. En ce sens, nous sommes tous et toutes en apprentissage : les participant-e-s apprennent à manipuler cet outil de gestion qu'est le C.A. et les animatrices-animateurs apprennent la gestion «avec» les personnes participantes (C. Sanfaçon, 1991 : 49).

La discussion et l'échange caractérisent les rencontres mensuelles du C.A. Les animateurs-animatrices voient à rendre accessibles l'information et les dossiers prévus à l'ordre du jour. Le rythme du travail est peut-être plus lent, mais la priorité est axée sur la démarche conjointe, sur l'apprentissage. En somme, nous prenons le temps nécessaire pour lire et comprendre les documents et pour en discuter. Peu à peu, nous découvrons et définissons ensemble un nouveau mode de prise de décision.

«J'ai été encouragé à embarquer sur le C.A., ça m'a donné que ça me tenait au courant de tout ce qui se passait, le budget [...]. Que le monde ici, j'ai trouvé qu'il y avait une harmonie, que le monde se tienne toute, y a une belle fraternité.»
(Paul-Henri, participant en alpha)

La gestion collective de notre groupe n'est pas sans difficultés. Il faut bien voir que nos volontés et objectifs se réalisent au jour le jour et ne pas oublier que nous sommes engagés dans une démarche à long terme. En ce sens, la place occupée par les animatrices-animateurs reste encore importante. C'est graduellement, avec l'expérience acquise, que les participant-e-s prennent la place qui leur revient et expriment leur position avec plus d'assurance.

«Il faut que la personne s'approprie la connaissance du C.A. avant d'y participer vraiment. Ce n'est pas parce qu'il y a un C.A. et des participant-e-s au C.A. qu'ils prennent toute leur place [...], mais ça fait partie de l'apprentissage.» (Céline, animatrice en alpha)

Avoir une place et un poste au sein d'un C.A. et y prendre effectivement part sont deux choses distinctes. Qui que nous soyons, nous avons à nous familiariser à un lieu et à nous y sentir reconnus avant d'y être à l'aise.

Le C.A. et l'assemblée générale sont ainsi d'autres moyens qui nourrissent le sentiment d'appartenance à Atout-Lire et la confiance en soi. Ils veulent renforcer et consolider nos objectifs d'apprentissage. La possibilité offerte à chacun et chacune de participer aux décisions concernant le fonctionnement et le devenir de notre groupe a un impact certain sur la prise en charge individuelle et collective. En effet, nous croyons que la démarche de formation inhérente au C.A. et à l'assemblée générale intervient aussi en divers domaines de la vie. Il s'agit là d'acquis, pouvant être transférables à d'autres situations, de la gestion personnelle de son budget à l'engagement dans sa communauté.

«Je le sens [que j'ai mon mot à dire]. pis je le dis à part ça, partout [...].»
(Jules, participant en alpha)

«Je pense que les participants, ils avaient de la confiance envers moi. C'est pour ça que j'ai accepté [d'être au C.A.]. Je vais connaître plus de choses que je ne connais pas, parce que c'est une autre langue [...].»
(Miguel, participant en alpha)

Nous pensons que c'est par un travail conjoint animatrices-animateurs/participant-e-s lors de la préparation des assemblées générales, par un travail de formation dans les ateliers d'alphabétisation avant la tenue des assemblées, par la discussion, l'échange et la place faite aux questionnements réciproques lors des

rencontres du C.A. que, progressivement, il devient possible de parler de gestion collective. Au-delà du temps et de l'énergie qu'il faut y investir, c'est une question qui vaut le coup puisque se développent, au fil du temps, un engagement commun envers Atout-Lire et le sentiment d'y appartenir.

Le club social, une autre façon d'apprendre

«Je suis rendu dans le club social, pis là, je donne mes idées [..]. Ça me tentait de leur aider [...]. Moi, j'ai l'expérience dans ben des affaires, je donne mon opinion [...].»
(Jules, participant en alpha)

Le club social d'Atout-Lire se veut un autre outil visant à favoriser l'intégration et l'engagement des participant-e-s à la vie du groupe. Au moment de sa création en 1988, nous y voyions également un moyen pour décharger l'équipe de travail de l'organisation d'activités parallèles. Le club social voit à la réalisation de diverses activités culturelles, pédagogiques ou de loisirs : projection de films, sorties, activités sociales et sportives, etc. Il doit, de plus, trouver les sources de financement nécessaires à la tenue des activités. Il s'auto-finance de différentes manières: marchés aux puces, "quillothons", vente de café lors des pauses en ateliers et autres (Colette Paquet, 1991 : 44).

Le club social est un autre endroit où l'exercice du pouvoir devient possible. Organiser la vie sociale de notre groupe fait partie des multiples façons de prendre en charge le lieu de son apprentissage.

Il existe bel et bien un "au-delà de l'alpha" où chaque personne apprend à mettre en commun ses idées et ses connaissances, où s'acquièrent des habilités en vue de réaliser des projets collectifs. Cela aussi fait partie d'un projet de formation, d'éducation. Les personnes membres du club social sentent bien qu'elles participent à la vie de leur groupe et, conséquemment, elles se sentent concernées et responsables. Elles créent leur propre milieu de vie.

«Atout-Lire, [..] c'est quelque chose pour moé [...]. On fait des voyages, on a des activités, j'aime ça, [..] pis des voyages à faire. Pis c'est l'fun, on rencontre d'autres gens des autres ateliers [...]. C'est ça qui est intéressant, c'est là, le cerveau, c'est là que ça aide à développer [...].»

«Moé, j'ai pas de parents [...]. Quand je viens icitte [Atout-Lire], on dirait que c'est une vie de famille [..].»

(Paul, participant en alpha)

Le club social est composé de participant-e-s et d'une animatrice. Encore une fois, tout n'est pas si facile et si simple. Bien que les objectifs d'intégration et d'engagement des participant-e-s au groupe se réalisent petit à petit, le club social demande temps et énergie à la personne-ressource (C. Paquet, 1991 : 44).

Une formation est donnée : comment fonctionner dans nos réunions, comment en arriver à des décisions communes, comment écrire une lettre, louer une salle, faire une affiche, etc. Un soutien constant doit être accordé aux participant-e-s de façon à ce qu'ils puissent acquérir les connaissances qui leur permettront d'agir. Pour l'animatrice, le temps d'apprentissage est une composante fondamentale : apprendre à respecter un autre rythme que le sien, prendre le temps d'expliquer plutôt que de le faire elle-même. Encore une fois, il faut changer nos modèles de fonctionnement.

Et puis, c'est en nous basant sur nos pratiques, les bons coups et les moins bons, que nous tentons d'éviter certains écueils. Viser à ce que la place de la personne-ressource ne soit pas plus importante que celle des autres membres du club social, à ce que le club social demeure un endroit ouvert aux nouvelles personnes désireuses de s'y investir, à ce que la responsabilité en soit portée, en premier lieu, par les participant-e-s (C. Paquet, 1991 : 44). Le club social représente un autre lieu de gestion collective qui s'inscrit aussi dans la démarche à long terme que nous avons amorcée. Tout n'est pas acquis. Tout est en devenir.

En somme, le choix de notre mode de gestion et de notre fonctionnement veut rendre compte de nos objectifs en tant que groupe populaire en alphabétisation. Nous devons préciser que les tâches techniques (comptabilité, etc.), sont assumées par les animatrices et animateurs. Nous ne croyons pas qu'il soit très valorisant, pour qui que ce soit, de se voir confier une responsabilité et des fonctions pour lesquelles on ne possède pas les connaissances de base. Enfin, c'est ce que l'expérience nous démontre.

Le rôle et la place des participant-e-s dans les structures décisionnelles prennent tout leur sens dans une réelle gestion collective. Et c'est par la mise en place d'une organisation souple et accessible que ce type de gestion est rendu possible pour qui le veut. L'intérêt des participant-e-s au conseil d'administration, à l'assemblée générale et au club social se confirme par leur présence et leur engagement en ces trois lieux.

Si nous voulons être cohérents avec nous-mêmes, avec nos définitions de *l'alphabétisation populaire* et de *groupe populaire en alphabétisation*, nous devons partager le pouvoir décisionnel avec ceux et celles qui participent à notre groupe et font de lui ce qu'il est. Ainsi, l'ouverture des structures de fonctionnement et de pouvoir est une donnée de base vers la concrétisation de ce qui nous tient à coeur : la prise de conscience de ce que nous sommes, de nos conditions de vie et de nos forces pour en arriver à prendre en charge, individuellement et collectivement, notre devenir. Et cela, par le processus d'alphabétisation.

J'ai le droit d'apprendre

Monsieur le ministre c'est important
pour moi de venir à Actout lire
parceque je ~~veux~~ ^{veux} apprendre le français,
je veux pouvoir travailler
ici je veux être capable de me
débrouiller toute seule.

Zohra el ghandoouri

Je viens à Actout
lire pour m'instruire
et être plus autonome
Je veux continuer à
apprendre et d'autres
personnes aussi veulent
apprendre

Agnès carmen

5. NOTRE ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE

«Animateurs-animatrices et participant-e-s cherchent à satisfaire ensemble dans un cadre de pratiques et d'attitudes communautaires et conviviales les besoins fondamentaux de tout être humain : besoin de sécurité, de valorisation, de participation, d'apprentissage, de création. Ceci dans une structure souple, en dehors des contrôles et de la compétition. [...] De cette pratique émergent souvent (quelquefois douloureusement) des personnes nouvelles, des changements si petits soient-ils de valeurs, d'attitudes, de perceptions, un regard renouvelé sur nos possibilités d'implications et d'actions sociales. "Atout-Lire ne change pas le monde, mais"..."»
(Monique Olivier d'Avignon, 1991 : 14)

Nos façons d'appréhender la réalité de l'analphabétisme et la perception que nous avons des personnes ayant des difficultés de lecture et d'écriture se transforment au cours des ans. L'alphabétisation populaire s'inscrit dans les principaux courants d'idées qui ont marqué les dernières décennies. La pédagogie que nous développons comme groupe populaire en alphabétisation prend appui sur l'analyse sociale que nous faisons du phénomène de l'analphabétisme dans nos milieux, en pays industrialisés.

Au commencement

Dans les années 1970, au Québec, le mouvement d'éducation populaire, dont les groupes d'alphabétisation, était grandement influencé par la pensée de Paulo Freire et son approche, «l'alphabétisation-conscientisation». Né au Brésil, Freire a joué un rôle déterminant en éducation et ses expériences en alphabétisation ont été reprises dans plusieurs pays d'Amérique latine et d'ailleurs.

Le terme «conscientisation», créé vers 1964, a une essentielle connotation socio-politique. Freire le définit comme un «processus dans lequel des hommes, en tant que sujets connaissants, et non en tant que bénéficiaires, approfondissent la conscience qu'ils ont à la fois de la réalité socio-culturelle qui modèle leur vie et de leur capacité de transformer cette réalité». Trois éléments émergent de

cette définition : 1) la capacité humaine de distanciation; 2) la connaissance de l'être humain se fonde sur sa propre expérience; 3) la «praxis» ou processus constant de réflexion-action dans la perspective d'une transformation du monde. (Gisèle Ampleman et al, 1983 : 257)

Plus tard, dans l'ouvrage *La pédagogie des opprimés* (1968) de Freire, on retrouve la définition suivante : «la conscientisation consiste à apprendre à percevoir les contradictions sociales, politiques et économiques, et à agir contre les éléments oppresseurs de la réalité.» (Gisèle Ampleman, 1983 : 258). On constate alors la radicalisation de la pensée de Freire qui confirme le caractère politique de la conscientisation. La conscience critique en est ainsi un élément fondamental de même que la réflexion et l'action visant la transformation du monde.

L'un des principes pédagogiques de Freire est une «attention active à la culture des milieux populaires dans lesquels on intervient». Ce principe est appliqué en alpha-conscientisation en reconstituant ce qu'il nomme «l'univers-vocabulaire» des personnes. C'est à partir des mots connus par les apprenants et les apprenantes, des mots qui nomment leur propre réalité, que le travail d'alphabétisation s'effectue. Dès lors, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'accompagne d'une lecture de la réalité. Un univers thématique est ainsi constitué, univers qui sera ramené aux groupes par divers sujets. Des situations réelles sont présentées comme problèmes qui requièrent une réponse aux plans de l'intellect et de l'action. C'est une vision d'ensemble d'une situation auparavant morcelée qui est rapportée aux groupes en alphabétisation, d'où le processus de distanciation. (Gisèle Ampleman, 1983: 259-260).

Ceci ne constitue que les grandes lignes de la pensée et des méthodes de Freire qui exigeraient une présentation beaucoup plus exhaustive. Ce résumé, forcément réducteur, fait tout de même ressortir quelques principes fondateurs de la notion de conscientisation : la prise de conscience critique de la réalité et le processus permanent

réflexion-action qui s'inscrit définitivement dans la visée d'une transformation du monde. La réflexion est associée et doit mener à une action de changement de la réalité. Dans cette optique, l'alphabétisation-conscientisation est une «alternative à l'alphabétisation prétendue neutre et vise à promouvoir une approche critique de la réalité. Faisant appel à une motivation fondamentale, la valorisation de l'expérience perçue empiriquement, [...] elle a pour visée non seulement d'apprendre la maîtrise de la lecture et de l'écriture "des mots", mais encore la lecture (décryptage) et l'écriture (transformation) du milieu d'insertion ou de la société concernée. Elle suppose [...] une attitude de création et de re-création [...]» (Colette Humbert, 1976 : 32).

Cette définition part du constat que l'alphabétisation n'est jamais neutre puisqu'elle implique des choix. L'alphabétisation révèle un aspect politique. Les choix posés sont des gestes politiques. L'alphabétisation-conscientisation est un moyen qui transporte vers un ailleurs possible, qui transforme le réel. En ce sens, c'est là un geste à la fois de création, car il n'y a pas de modèle pré-établi, et de re-création, parce que le réel se transforme sans cesse.

L'alphabétisation populaire au Québec s'est donc inspirée de ce courant de pensée latino-américain. Maintes expériences, au tournant des années 60-70 ont été faites en reprenant certains principes inhérents à la pédagogie de Freire. Mais celle-ci a pris une couleur québécoise.

D'hier à maintenant

«C'était l'époque du militantisme, de la "conscientisation" et des mouvements de lutte pour un plus grand pouvoir sur nos conditions de vie. [...] Sans être un mouvement de lutte, l'alpha populaire répondait aux besoins et aux attentes des personnes analphabètes, y développant une approche et une pédagogie spécifiques. La lutte pour la reconnaissance des droits, [...] les causes, les conséquences de

l'analphabétisme et la gêne entourant le phénomène étaient souvent des thèmes qui servaient de déclencheurs à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.»
(Francine Loignon, 1992 : 1)

Au fil du temps et des événements, un écart se dessine entre la définition originale du concept de conscientisation, par Freire, et la lecture qui en est faite ici au Québec, bien qu'il faille garder en tête que les pratiques, à l'époque et aujourd'hui encore, ne sont pas uniformes à l'intérieur du mouvement populaire.

«On s'est dit qu'il fallait adapter ça au contexte. C'était moins pur comme théorie. C'était inspiré de Paolo Freire, mais on se disait qu'il fallait l'adapter [...]»
(Renée, ex-animatrice en alphabétisation)

L'alphabétisation-conscientisation, telle que nous la concevons, ne suppose pas l'engagement militant comme finalité, ni un mouvement de lutte vers une transformation radicale de la société. Nous n'optons cependant d'aucune manière pour la "neutralité" dans nos interventions et activités. Notre lecture de la réalité est indissociable de notre pédagogie et des outils utilisés. Notre vision du réel s'y retrouve, au même titre que celle des participants et des participantes par l'usage du matériel provenant d'eux et d'elles (textes individuels ou collectifs, etc.).

Déjà en 1982, le collectif d'alphabétisation s'entendait sur le fait que l'alphabétisation-conscientisation «vise, par l'apprentissage du code de la lecture et de l'écriture, à développer l'autonomie, la confiance en soi, la capacité de s'exprimer et de réfléchir de façon critique et ce, à partir des réalités concrètes qui nous touchent directement [...]»
En outre, une pratique conscientisante en alphabétisation était caractérisée par la non-répétition du rapport traditionnel professeur/élève, par la recherche d'une participation active des personnes analphabètes à leur démarche d'apprentissage, par un effort visant à développer l'esprit de groupe plutôt que la compétition et, enfin, par le développement de l'esprit critique.
(Groupes populaires d'alphabétisation de Québec, 1982 : 2-3)

Cette position des groupes en alphabétisation de Québec met davantage l'accent sur les questionnements, la réflexion collective et l'approche critique. La conscientisation est une démarche réciproque : « nous nous conscientisons ». Le travail d'alphabétisation prend racine dans la réalité, le vécu et les problèmes des personnes participantes. L'ouverture et la discussion visent l'autonomie et la prise en charge des conditions de vie. Chaque personne fait, par la suite, son propre choix. Par ailleurs, notre option d'une approche non scolarisante est ici fondamentale puisqu'elle laisse place à d'autres formes d'apprentissage, à l'expérimentation.

« Notre volonté de conscientiser est née en dehors des partis politiques et a comme option politique la participation sociale maximum du milieu populaire. [...] Il s'agit d'amorcer des discussions sur différents thèmes reliés à la réalité de vie des participants et des participantes analphabètes, tout en respectant l'opinion et la démarche de chacun et chacune. [...] Nous favorisons une réflexion critique et une démarche collective de résolution des problèmes - nous devenons ensemble les sujets d'un changement possible. »
(Atout-Lire, 1983 : 28-29)

Peu à peu, l'alphabétisation populaire s'est définie, en conservant certains traits liés à la notion de conscientisation. Elle a cheminé selon les besoins réels des participant-e-s et selon les événements qui ont agi sur son devenir (ex.: arrivée de personnes immigrantes, heures/cours financées par les commissions scolaires, etc.). Nous croyons que l'option conscientisante a forgé, en quelque sorte, le profil du mouvement populaire en alphabétisation et a contribué à nommer sa spécificité.

Ainsi, nous tentons de proposer une autre façon d'apprendre. Nous voulons créer un espace qui permet la différence, le choix et la créativité. La démarche individuelle faite tant par les animateurs-animatrices que par les participant-e-s est reprise et située dans une perspective collective. De mieux-être collectif. L'objectif est aussi de

briser l'isolement, de nous regrouper pour mieux faire valoir nos droits, en employant l'outil essentiel qu'est celui du code écrit.

En somme, notre approche est aujourd'hui différente de ce qu'elle était il y a plus de dix ans. Et elle amène encore bien des questions et des réflexions.

L'évolution de l'alphabétisation populaire est aussi en lien avec les changements qui ont cours dans l'ensemble de la société. D'une certaine façon, nos objectifs demeurent les mêmes, mais nos moyens et nos méthodes pédagogiques ont évolué en regard des besoins des participants et des participantes et de nos expériences concrètes. En outre, le mouvement social qui portait l'alphabétisation populaire à l'origine s'est estompé lentement pour faire place à d'autres formes d'organisations correspondant à de nouveaux contextes. Notre groupe s'inscrit lui aussi dans ces nouvelles perspectives.

«[...] dans ce temps-là, on partait du même principe qu'aujourd'hui : alphabétiser. On travaille en alphabétisation avec les gens, à partir de leur réalité de vie, de leurs problèmes, etc. [...]. Maintenant, on part aussi de leur réalité de vie, mais en incluant leurs intérêts [...].
(Céline, animatrice en alphabétisation)

Approche thématique et pédagogie déscolarisante

Nous favorisons toujours l'approche thématique, basée sur la réalité et le vécu des participant-e-s. Ceci nous apparaît essentiel quant à la reconnaissance des valeurs et de la culture des milieux populaires. Le développement de la confiance en soi, qui peut mener à la prise en charge de ses conditions de vie, nécessite la valorisation de ce que l'on est comme personne et comme groupe social.

«J'ai appris des maths, français, verbes, à calculer, comment tu fais pour faire payer une gardienne, à l'heure [...]. Comment faire les chèques. Je me débrouille par moi-même, tu deviens plus indépendante.»
(Gisèle, participante en alpha)

«Des fois, mon mari, il ne peut pas venir avec moi, les hommes ne sont pas toujours avec les femmes. Apprendre toi-même à faire les choses [...]. Je veux aller à l'école parce que j'ai besoin d'apprendre [...].»

(Maria, participante en alpha)

Nous travaillons à partir d'une variété de thèmes, toujours choisis par les groupes d'apprenants et d'apprenantes. L'histoire, la géographie, l'alimentation, l'astronomie, etc. se retrouvent parmi les thèmes possibles, à côté d'autres qui peuvent surgir de façon ponctuelle, selon la volonté du groupe, comme par exemple la guerre du Golfe (hiver 1991), les modifications de la loi d'aide sociale (en 1990), l'assemblée générale d'Atout-Lire, etc.

C'est à partir du thème choisi qu'un échange peut être amorcé en vue de développer l'expression orale et l'esprit critique et que le travail d'alphabétisation se fait, par la lecture et l'écriture de mots, de phrases ou de textes divers. Bref, tout matériel peut être retenu, d'une recette de cuisine à un roman ou à un texte écrit par une participante, pourvu que le choix réponde aux intérêts du groupe. Nous avons comme rôle de pousser plus loin la discussion, de proposer des pistes de réflexion.

«[...] en cours de session, on faisait toujours des évaluations avec les gens [...]. On utilisait toujours l'approche thématique, comme maintenant d'ailleurs. C'est très important de travailler à partir de l'intérêt des gens. [...] Parce que dans le fond, on apprend toujours mieux à partir de nos intérêts. »

(Céline, animatrice en alphabétisation)

D'autre part, nous tenons toujours à développer une pédagogie déscolarisante. Puisque notre désir est de rendre accessibles nos structures décisionnelles, puisque nous visons la prise en charge et l'autonomie, il devient essentiel de briser le rapport de pouvoir traditionnel maître/élève. Nous tentons d'établir un rapport égalitaire et de confiance, entre adultes responsables. Ceci ne se fait pas en un jour. Nous avons à nous défaire des modèles acquis depuis toujours et à changer nos façons de travailler. C'est en visant une

participation active de tous et toutes, à tous les niveaux de notre groupe, en valorisant l'entraide et la coopération que nous pouvons y arriver. Et cela s'inscrit dans une perspective à long terme.

Régulièrement, des évaluations sont faites en atelier. Elles concernent tant le contenu que la forme des ateliers. Les participant-e-s sont appelés à exprimer leur degré de satisfaction par rapport aux thèmes abordés, aux activités proposées, à l'ambiance et au climat de travail, à l'animation, etc. Selon le cas, l'évaluation se fait verbalement ou par écrit. Les périodes d'évaluation nous paraissent très importantes, car en plus de favoriser l'expression et le développement de l'esprit critique, elles permettent de régler des problèmes éventuels, d'améliorer le fonctionnement de l'atelier, d'ajuster le contenu et les activités selon les intérêts et les besoins des personnes participantes. Ensemble, nous tentons de prendre une distance critique sur notre façon de fonctionner en groupe et sur les outils pédagogiques utilisés.

Les participant-e-s se sentent alors interpellés et davantage concernés. C'est là un moyen qui leur permet de prendre part à leur formation, à la forme que prendra leur processus d'apprentissage. Nous remarquons que cette pratique d'évaluation n'est pas chose courante et qu'à nouveau, ce n'est qu'après un certain temps que les participant-e-s donnent leur point de vue. Rarement sollicités à donner leur opinion, les personnes apprenantes ont à acquérir peu à peu la confiance en elles-mêmes qui leur permettra d'intervenir davantage.

«Y a des fois, je me sens pas capable, pas encore [...]. Je le sais pas, je me sens pas capable de dire des mots [...]. Des fois, je me sens mal à l'aise. Des fois, j'comprends pas.»
(Gisèle, participante en alpha)

Finalement, nous avons, au cours des ans, amélioré la qualité de nos interventions et de nos outils pédagogiques. Nous participons à la réflexion faite à ce propos par les groupes membres du RGPAQ (la pédagogie est l'un des mandats donnés au Regroupement, parallèlement à celui d'ordre politique).

Il y a dix ans, tout était à faire au plan pédagogique. En regard de nos orientations, nous avons à innover, à créer des outils qui répondent à nos besoins. Tout en nous définissant comme groupe populaire en alphabétisation, nous avons à inventer "comment" cela pourrait se faire.

Des documents thématiques ont été créés. Des exercices, des jeux, des activités d'alphabétisation sont constamment faits et refaits selon la réalité des groupes. La création d'outils pédagogiques adéquats exige un travail de recherche permanent.

Par le biais du RGPAQ, nous participons à des sessions de perfectionnement pour les animateurs et animatrices. Il s'agit de lieux de formation spécifiques où il est question de méthodes et d'approches, de création de matériel pédagogique, d'animation, d'apprentissage chez les personnes analphabètes, etc. La diversité des méthodes et des pratiques innovatrices, qui sortent des sentiers battus, est considérée comme une richesse du mouvement populaire en alphabétisation. Conséquemment, la formation que nous nous donnons contribue non pas à uniformiser les pratiques, mais bien plus à reconnaître notre diversité comme élément catalyseur d'une pédagogie renouvelée.

Enfin, nous pensons qu'une recherche constante doit marquer notre pédagogie, nos approches et nos méthodes, car rien n'est définitivement acquis. Notre réflexion se continue, alimentée par nos expériences et par les réalités vécues au cours de chaque atelier.

Somme toute, la route que nous avons parcourue en dix ans de pratique croise inévitablement celle du mouvement d'éducation populaire et d'alphabétisation populaire dans la société québécoise.

Issus d'un mouvement fortement imprégné du concept de conscientisation, nous nous sommes graduellement approprié cette notion pour l'adapter aux besoins des personnes apprenantes. Au fil du temps et de leurs pratiques, les groupes d'alphabétisation ont

défini l'alphabétisation populaire à laquelle nous adhérons aujourd'hui (réf.: Philosophie d'intervention). Notre évolution pédagogique porte ainsi les traces de son passé, même le plus récent.

Notre pédagogie, basée sur notre analyse sociale du phénomène de l'analphabétisme, est essentiellement non scolarisante. Elle vise à exclure les rapports de pouvoir professeur/élève et à représenter et à valoriser la culture des milieux populaires. Notre démarche se situe dans une perspective à long terme. Elle contient une "résonnance conscientisante", puisque la prise en charge de nos conditions de vie, l'autonomie et la prise de conscience de notre vécu et de notre réalité mènent souvent à un changement, soit au plan individuel (changement d'attitudes, de comportements, etc.), soit au plan social (impact sur son travail, sa communauté, son environnement). C'est là un choix personnel. Le respect du cheminement, du rythme et des valeurs de chaque personne constitue la base de nos pratiques.

Nous favorisons une approche globale où le développement personnel entrecroise le développement collectif : nous sommes engagés dans un processus de réappropriation individuelle et collective de l'outil qu'est le langage et nous tentons de rompre l'isolement d'une population tenue en marge de la société à culture écrite. Nous travaillons dans le cadre d'une approche thématique, car celle-ci permet de partir du vécu, de la réalité et des intérêts des personnes participantes et elle leur donne prise sur leur démarche d'apprentissage.

Puisqu'il existe de multiples façons d'apprendre, nous devons adapter nos méthodes et notre matériel pédagogique aux besoins réels mais aussi changeants des groupes. Une recherche permanente caractérise notre pédagogie. Il n'y a donc pas de moule "pédagogie populaire", parce qu'elle se crée selon les besoins identifiés par les individus (importance pour les apprenant-e-s d'arriver à définir leurs propres objectifs) et selon les besoins collectifs exprimés en atelier ou dans des instances telles que le conseil d'administration ou l'assemblée générale.

La diversité est une caractéristique des méthodes en milieu populaire. Le caractère souple de nos pratiques colore ainsi notre pédagogie.

Finalement, nous tentons de perfectionner nos façons de travailler en nous donnant une formation. Depuis nos débuts, nous avons travaillé à rehausser la qualité de la formation offerte par la création d'outils pédagogiques qui correspondent aux divers besoins.

Au chapitre de la pédagogie, comme à bien d'autres, nous apprenons tous les jours, au rythme des ateliers et des échanges avec les participant-e-s.

J'ai le droit d'apprendre

Monsieur Le Ministre
c'est important pour moi
de venir à Atout Lire
parce que j'aime ça venir ici
Quand je va pouvoir me débrouiller
Toute seule sans les autres
Je vais me sentir bien

Aramine Lordein

C'est important pour moi l'école
Atout Lire, parce que je ne
comprend pas le français
Quand je vais aller à l'hôpital
ou aller dans le Bureau
gouvernement c'est très difficile
pour trouver du travail
je veu continuer le cours de français
encore - s - v - p

nom: math

Localité: Quebec

MATH NAO

dete le 29-04-92

6. NOS SERVICES

«Ben, pour commencer, ça me donne plus confiance en moé. Beaucoup plus confiance. J'vas rentrer n'importe où, j'ai plus confiance en moé. T'sais, j'ai pas peur d'être obligé d'affronter quelque chose, d'être obligé de lire de quoi pour être capable de passer en quelque part, t'sais. [...] Dans mon cas, c'est surtout la confiance qui m'a redonné beaucoup plus.»

(Ghislain, participant en alpha)

Les activités d'alphabétisation et les services que nous offrons ont été mis sur pied en regard des besoins identifiés dans notre milieu, mais surtout au fur et à mesure des nouveaux besoins des personnes qui fréquentent Atout-Lire. Notre réalité financière et les contraintes budgétaires interviennent également dans le choix des activités de formation que nous pouvons, ou ne pouvons pas, réaliser. Dans un premier temps, il nous semble important d'ébaucher le profil des participant-e-s à Atout-Lire pour ensuite définir les services disponibles.

Ceux et celles qui participent

«Je viens ici aussi pour rencontrer des personnes québécoises, parce que dans le loyer que j'habite, j'ai pas des amis [...] Ici, je parle avec les messieurs, avec les madames. Oui, c'est une bonne chose. On a comme éducation très très bon [...]. J'oublie des choses qui se passent dans mon pays, dans ma famille. Oui, la communication avec les autres...»

(Maria, participante en alpha)

Atout-Lire regroupe des personnes québécoises et immigrantes. Ces dernières années, suivant la réalité de notre quartier, le nombre de personnes immigrantes a augmenté de façon significative.

Soixante-dix personnes sont inscrites à Atout-Lire, dont la moitié sont des personnes immigrantes provenant en majeure partie du Cambodge, et les autres, d'Amérique centrale ou d'Amérique du Sud. Plusieurs d'entre elles sont alphabétisées dans leur langue

maternelle. Les gens d'origine québécoise habitent principalement le quartier Saint-Sauveur ou, plus généralement, la basse-ville de Québec.

On y retrouve autant d'hommes que de femmes et l'âge moyen s'établit à environ quarante ans.

Le niveau de scolarité varie. Les personnes plus âgées ont souvent moins d'une septième année, alors que les plus jeunes ont jusqu'à un secondaire III ou IV. La plupart ont perçu l'école comme un lieu lointain, sans rapport avec leur vécu. L'échec et l'exclusion marquent leur passage scolaire. Par ailleurs, plusieurs ont dû quitter l'école pour «gagner leur vie».

«Je cherchais plutôt à trouver du travail plutôt qu'à aller à l'école [...]. »

(Pierrette, participante en alpha)

«[A l'école] j'apprenais rien tu sais. J'étais pas capable [...]. Si j'avais quelqu'un pour me le montrer, ça venait à bout de rentrer, mais il manquait tout le temps quelqu'un. [...] Dans mon coin, c'était pas mal toute la même situation. Pour vivre, le monde c'était pas mal toutes des cultivateurs. Aussitôt que t'étais capable de chauffer un tracteur, tu mettais l'instruction de côté.»

(Ghislain, participant en alpha)

La grande majorité des participant-e-s vivent dans une situation financière précaire. L'aide sociale est la principale source de revenu. Pour la plupart, les conditions de vie sont minimales puisque le revenu familial se trouve en deçà du seuil de pauvreté. Le profil des personnes qui fréquentent Atout-Lire correspond à celui des milieux populaires marqués par des conditions socio-économiques difficiles. Des personnes en marge d'une société à culture écrite.

«[...] Y a toujours le fait, disons que... de l'espèce de famille qu'on était, que ça a aidé beaucoup. Je me sentais stimulé pour rester, comme j'avais pas

d'autre place à aller, c'était pour moi un genre de refuge.»

(Alain, ex-participant en alpha)

Aux côtés des participant-e-s, il y a l'équipe d'animatrices et d'animateurs. Notre équipe est formée de sept personnes, dont six à temps plein et une à temps partiel. En plus de l'animation des ateliers, ces personnes se répartissent les tâches administratives comme la comptabilité, les demandes de soutien financier, les rapports et les bilans, l'organisation et la planification des horaires, etc.

Il y a les activités d'alpha...

«Ç'était pas mal familial [les ateliers]. Un regroupement qui était l'fun [...]. On était un genre de petite famille ensemble. Des farces... On essayait de s'aider [...]. J'avais plus confiance en moi peut-être, pour aller chercher de l'aide, ce que je veux peut-être essayer, des ressources [...]

(Alain, ex-participant en alpha)

Faut-il rappeler que nous travaillons toujours à améliorer la qualité de nos interventions en alphabétisation. Les ateliers à Atout-Lire sont répartis selon quatre niveaux d'apprentissage qui correspondent à des degrés différents de connaissance du code écrit. Le passage d'un niveau à un autre se fait au rythme de chaque personne. Dans la mesure où nous reconnaissons et respectons les différences et le cheminement individuels, nous ne pouvons contraindre le processus d'apprentissage par des limites de temps.

Le nombre maximum de personnes par atelier est fixé à douze, dans le but de favoriser un climat de travail serein, propice aux questionnements, à l'échange, à l'entraide.

«Je viendrais pas si y avait une classe de trente [...]. C'est familial beaucoup icitte, pis c'est ça qui faut, que ça reste familial, moi je serais pour ça que ça reste pas trop diversifié [...]. Aller jusqu'à dix-onze là, ça peut aller, mais pas dépasser ça,

parce que je trouve ça serait trop [...], ça serait
une mauvaise job [...]»
(Alex, participant en alpha)

La majorité participe à quinze heures d'atelier par semaine: trois ateliers d'apprentissage du français (lecture et écriture) et un atelier en calcul. Ceux et celles qui ont un emploi, en raison de leur disponibilité réduite, suivent plutôt deux ateliers par semaine en français. Il y a des ateliers le jour et le soir.

De plus, en fonction des besoins spécifiques des personnes immigrantes, nous avons mis sur pied un atelier de conversation française. En effet, il arrive fréquemment que les personnes immigrantes ne possèdent pas suffisamment les rudiments de la langue française pour s'intégrer, dès leur arrivée à Atout-Lire, dans un atelier d'alphabétisation.

L'expérience nous a démontré l'importance de constituer des groupes où Québécois-es et immigrant-e-s sont réunis. Cela permet de nous connaître mutuellement, de briser les préjugés, d'échanger sur nos cultures. Ainsi, après un certain temps en atelier de conversation française, lorsque les personnes se sentent prêtes et qu'elles ont acquis une connaissance satisfaisante de la langue française, elles s'insèrent dans un groupe correspondant à leur niveau de connaissance.

Nous sommes également conscients des difficultés soulevées par l'apprentissage du français pour les personnes immigrantes non alphabétisées dans leur langue maternelle. Nous devons en tenir compte et porter attention à chaque cas. Dans l'état actuel des choses, notre groupe étant limité en ressources financières, nous ne pouvons cependant pas offrir d'ateliers d'alphabétisation en langue maternelle autre que le français.

«Je pense que le problème avec moi, c'est parce
que je ne connais pas les verbes en espagnol.

C'est pour ça. Quelqu'un qui connaît les verbes en espagnol, c'est plus facile pour apprendre [...].»
(Maria, participante en alpha)

D'autre part, Atout-Lire ne "spécialise" pas son intervention auprès des personnes immigrantes, mais vise plutôt à faciliter leur apprentissage du français, de façon à leur permettre de mieux prendre part à la vie de la communauté. En regard de la réalité démographique de notre quartier, l'échange des cultures nous apparaît un élément fondamental pour notre développement personnel et celui de notre milieu de vie.

Enfin, pour chacun des niveaux d'apprentissage, un programme général est défini et dresse les grandes lignes du cheminement de la formation à poursuivre. Chaque animateur et animatrice voit, en fonction des personnes présentes à l'atelier, à encadrer la démarche, créant souvent son propre matériel pédagogique "ajusté" à la réalité des participants et participantes. L'approche thématique est celle utilisée dans tous les ateliers.

Nous concevons les ateliers d'alphabétisation dans un esprit de souplesse et de formation générale. La structure des ateliers est organisée, planifiée mais non pas rigide. Et ce sont en grande partie les participant-e-s qui, par leurs attitudes et commentaires, susciteront les modifications nécessaires.

... mais il y a plus que l'alpha

«C'est sûr que ça m'a donné quelque chose [Atout-Lire]. Ça me montre plus savoir quoi faire par moi-même. T'sais... j'sais pas, toujours aller voir les autres [...]. Pis ça me montre beaucoup de courage là, ces affaires là [...]. Moé, je trouve c'est intéressant parce que même... c'est comme une famille dans ça.»
(Gisèle, participante en alpha)

L'apprentissage du code écrit, l'alphabétisation, nous l'avons déjà mentionné, fait référence à un processus beaucoup plus large

d'acquisition de connaissances pouvant avoir un impact sur les personnes et sur leur communauté. Nous voyons l'alphabétisation, et la faisons, en considérant la dimension humaine chez chacun et chacune. À notre avis, l'alphabétisation n'est pas un geste extérieur à soi, au quotidien. Bien au contraire, nous la percevons comme une globalité, où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est intimement lié à ce que sont et ce que vivent les gens qui ont des problèmes avec le code écrit. Nous travaillons alors sur un ensemble de phénomènes qui s'entrecroisent pour former la réalité des personnes analphabètes.

C'est dans cette perspective que s'insèrent les activités du club social, décrites précédemment. Ces activités culturelles, sociales, pédagogiques et de loisirs répondent à ces autres dimensions humaines : besoins de création, de complicité dans l'action, de «re-connaissance» et d'appropriation du monde qui nous entoure, etc.

De plus, il arrive fréquemment que certaines personnes ont besoin d'une aide ponctuelle pour résoudre une situation difficile. Nous croyons qu'il est important de les soutenir dans leur démarche de résolution de problème.

Nous accordons donc un soutien aux participants et participantes qui en ressentent le besoin. Il peut s'agir de la lecture ou de l'écriture de lettres ou de documents variés, d'écoute et de relation d'aide, d'informations, de références à d'autres ressources dans le quartier ou dans la ville. En somme, nous prenons le temps de répondre aux demandes qui peuvent surgir en tout temps et, de ce fait, nous créons un climat de confiance et d'entraide tout en favorisant l'atteinte de notre objectif de prise en charge de nos conditions de vie. Car nous ne faisons pas "à la place" de la personne, mais bien "avec" elle, dans un esprit de collaboration, dans l'optique qu'elle acquière une certaine autonomie.

Nos services et nos activités sont bien sûr tributaires des budgets qui nous sont accordés. En regard des ressources disponibles, Atout-Lire
120

a atteint présentement le nombre maximum de participants et participantes. Nous avons une liste d'attente que nous "limitons", d'une certaine façon, pour ne pas entretenir des attentes inutiles. Une bonne partie de notre temps est consacrée à la recherche d'un financement adéquat. Le conseil d'administration travaille beaucoup sur cette épineuse question. Le manque d'espace, de ressources humaines et financières nous empêchent donc de répondre à la demande croissante. De plus, les menaces constantes de coupures budgétaires entravent notre développement. Il devient alors très difficile de planifier à moyen et à long termes.

En résumé, dans notre groupe, les activités d'alphabétisation se doublent d'activités complémentaires aux plans culturel, social, etc. L'alphabétisation prend son sens dans un processus global de formation. Nous répondons, en outre, aux demandes individuelles qui proviennent de participants ou de participantes vivant une situation problématique. Les contraintes financières limitent par contre nos possibilités d'actions.

Atout-Lire s'appuie sur son expérience passée et sa réalité présente pour choisir et planifier ses services et activités. Nous verrons plus loin que des inquiétudes surgissent lorsqu'il est question de notre avenir. Les besoins grandissants de notre groupe se heurtent à des difficultés importantes associées à la reconnaissance effective des groupes populaires comme intervenants en matière d'alphabétisation et, par conséquent, à la survie financière de notre groupe. Paradoxalement, les besoins réels en alphabétisation augmentent et exigent l'implantation de services et d'activités qui correspondent aux réalités des personnes aux prises avec des difficultés en lecture et en écriture.

J'ai le droit d'apprendre

Pour moi c'est très important de lire et, écrire. Ça m'apprend à être autonome, et vivre mieux dans la société. Je voudrais qu'à tout-à l'heure continue à donner des cours.

Micheline Languey.

Je suis très content d'aller à l'école à tout-à l'heure pour apprendre à lire à écrire et à compter. J'ai besoin d'apprendre beaucoup la prochaine année. Je vois apprendre plus encore.

Rosire Lecomte

7. NOTRE AVENIR

De nos rêves...

Nous avons dressé le portrait de ce que nous sommes et de ce que nous faisons, de notre fonctionnement et de notre cheminement jusqu'à maintenant. En outre, nous avons mentionné que, dans le contexte actuel, marqué par l'augmentation des heures d'ateliers suite à la réforme de l'aide sociale, par les limites de nos ressources financières et par le manque d'espace, nous ne pouvons répondre à la demande croissante en alphabétisation. Nous avons dépeint notre réalité.

Cependant, nous sommes aussi porteuses et porteurs de rêves, d'aspirations. Et c'est, pour beaucoup, notre réel qui nous pousse à aller de l'avant, à outrepasser nos conditions présentes. Oublions quelques instants les contraintes pour explorer les pistes de notre imagination. Mais attention, "imagination" ne signifie pas ici l'inatteignable ou l'inaccessible. L'imagination, à notre avis, fait plutôt référence à notre capacité de créer à partir du réel. Nos rêves pourraient sans doute devenir réalité si...

C'est ainsi que nous rêvons...

... à ce que l'alphabétisation, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, soit non pas une obligation provenant de l'extérieur, exigée par la société, mais bien un désir personnel, une volonté d'apprendre;

... à ce que les participant-e-s d'Atout-Lire prennent part, encore davantage, à la gestion et aux structures décisionnelles du groupe;

... à ce que les participant-e-s quittent Atout-Lire avec des acquis. En plus de la connaissance du code écrit, que ces personnes aient acquis la confiance en elles et l'autonomie, préalables à une réelle prise en charge de leurs conditions de vie;

... au jour où nous pourrions acquérir une maison. Un lieu qui comblerait notre besoin d'un espace plus vaste. Un lieu qui rendrait possible l'aménagement de locaux pour la tenue d'ateliers, de réunions, d'activités, ainsi que d'une salle de lecture et d'une cuisine collective. Ce dernier élément nous tient à coeur puisqu'une saine alimentation intervient sur les capacités d'apprentissage. La malnutrition existe chez les enfants des milieux populaires. Nous voyons la cuisine collective comme un outil de prévention des difficultés d'apprentissage et du décrochage scolaire. Elle est à la fois un moyen de formation et de sensibilisation quant à la possibilité de bien manger à des coûts abordables;

... à la formation d'une coopérative de gestion qui regrouperait les personnes fréquentant Atout-Lire. La coopérative viserait à mettre sur pied des services correspondant aux intérêts et aux besoins des gens d'ici (restaurant, etc);

... à mettre sur pied une «école des devoirs» pour les enfants en âge de fréquentation scolaire, qui ont besoin de soutien pour faire leurs travaux. Ce service pourrait même s'élargir aux parents qui éprouvent des difficultés avec le code écrit. Disponible en fin de journée ou le soir, l'école des devoirs serait un autre moyen préventif pour contrer le décrochage scolaire;

... à offrir des ateliers d'alphabétisation en langue maternelle autre que le français. Nous savons que l'alphabétisation est beaucoup plus facile dans la langue maternelle. En plus d'un respect des cultures, il s'agit d'une base qui facilite l'apprentissage d'une langue seconde;

... à pouvoir élargir nos services d'alphabétisation en milieu naturel : HLM, groupes communautaires, milieux de travail, etc. Nous pourrions de ce fait rejoindre un plus grand nombre de personnes, ce qui contribue à briser le silence et l'isolement qui entourent le phénomène de l'analphabétisme. Le travail de formation au code écrit se doublerait alors d'une sensibilisation directe de plusieurs milieux;

... à implanter un projet spécial d'alphabétisation qui mettrait de l'avant une approche féministe. Par le biais de groupes de femmes présents dans notre milieu ou en créant un atelier pour femmes à Atout-Lire, nous partirions de la réalité des femmes pour bâtir un atelier d'alpha adapté aux femmes des milieux populaires;

... à développer et à maintenir des contacts avec d'autres projets d'alphabétisation au plan international. Permettre aux apprenant-e-s d'échanger et de se former en participant à des stages dans d'autres pays et en accueillant, ici, des stagiaires d'ailleurs. Partager nos pratiques respectives;

... à un financement adéquat et statutaire. Un financement qui démontrerait l'engagement réel de l'État envers l'éducation populaire, de façon à ce que nous puissions assurer et planifier notre développement. Que l'alphabétisation populaire soit reconnue comme une ressource alternative et nécessaire, aux côtés des commissions scolaires;

... à pouvoir diversifier nos sources de financement, notamment par des services d'alphabétisation en milieux de travail. Cela supposerait que soient disponibles des ressources humaines et budgétaires pour, dans un premier temps, sensibiliser le monde du travail. La diversification des sources de financement est vue comme un complément au support financier gouvernemental. L'éducation et l'alphabétisation sont des services publics qui doivent demeurer la responsabilité de l'État.

Tous nos rêves s'inscrivent dans notre volonté de maintenir et de développer notre groupe selon les besoins et la réalité des gens qui y participent, mais aussi en regard de ceux et de celles qui ne peuvent pas fréquenter Atout-Lire en raison de notre incapacité actuelle à les accueillir. Nous sommes, de plus, fort conscients et conscientes du travail de sensibilisation qui reste à faire en vue de contrer les préjugés qui laissent croire que l'analphabétisme est soit inexistant,

soit une tare individuelle, soit une faute personnelle. Cette sensibilisation de nos milieux est primordiale pour que les personnes qui ont des difficultés avec le code écrit sortent de l'ombre. Elle suscite toutefois de nouveaux besoins auxquels nous devons répondre comme société, comme groupe et comme individus. Nos rêves supposent alors une prise de conscience approfondie de ces besoins et une reconnaissance de l'alphabétisation populaire comme une des solutions valables pour restreindre l'étendue du phénomène de l'analphabétisme.

... à nos perspectives d'avenir

«Si le gouvernement serait intéressé d'investir de l'argent, je trouve qu'investir de l'argent de cette façon-là [groupes comme Atout-Lire], on apprend beaucoup mieux, beaucoup plus vite, en tous cas, [...] à l'école, j'serais jamais rendu ousque j'suis rendu là.»

(Alex, participant en alpha)

Notre avenir. Un questionnement. Et le point charnière de notre futur: le désengagement de l'État. Le devenir de l'alphabétisation populaire, en tant que ressource alternative en éducation, est aujourd'hui plus qu'incertain. Le ministère de l'Éducation du Québec a-t-il l'intention de maintenir la priorité accordée à l'alphabétisation, compte tenu des restrictions et des coupures budgétaires, tant fédérales que provinciales, qui frappent durement les mesures sociales?

«Moé, j'crois pas [que le gouvernement veut régler le problème de l'analphabétisme], parce qu'y investit pas assez là-dedans. Parce que y a ben des choses, des fois, qu'y va investir [...]. C'est le monde qui en pâtissent [...].»

(Ghislain, participant en alpha)

Nous sommes à l'ère de la rationalisation. La conjoncture actuelle semble peu propice au développement de l'alphabétisation populaire alors que dans les faits, les besoins grandissent : le marché de l'emploi se spécialise et ses critères de scolarisation pour l'embauche

de personnel augmentent; le décrochage scolaire touche de plus en plus de jeunes - selon l'*Actualité* du 15 mars 1992 (p.32), 42% chez les garçons et 28% chez les filles; l'abandon scolaire est deux fois plus élevé en milieu défavorisé. On sait bien que les milieux défavorisés comptent un taux important de faible scolarisation et d'analphabétisme chez les adultes.

Dans ce contexte, nous voyons les groupes d'alphabétisation populaire comme des intervenants valables et novateurs en éducation des adultes, parce qu'ils offrent des structures plus souples, adaptables aux réalités individuelles, parce qu'ils sont ancrés dans leur milieu et le représentent. En facilitant l'apprentissage des parents, nous favorisons celui des enfants.

«La société a subi de profondes transformations, mais l'école est paralysée par les structures et les habitudes d'hier. [...] L'intelligence a des formes diverses et tout le monde n'apprend pas de la même façon, ni au même rythme.»

(Dominique Demers, 1992 : 34-35)

Notre avenir réside dans la préservation de notre spécificité. Nous répondons à des besoins non couverts par les commissions scolaires qui, malgré tous leurs efforts, ne peuvent présenter une solution universelle. Le réseau d'alphabétisation populaire permet de laisser place à la différence.

«Là-bas, j'aimerais pas ça aller là-bas [dans une école]. C'est trop grand pour nous autres. Ce serait pas notre milieu à nous autres.»

(Alex, participant en alpha)

Il importe, à notre avis, de rendre ce choix possible. Des personnes préfèrent la structure d'une commission scolaire, d'autres celle d'un groupe comme Atout-Lire. Pour certaines d'entre elles, notre groupe peut aussi représenter un lieu de transition et de réintégration à une

démarche d'apprentissage avant de passer, si tel est leur désir, à l'étape du secondaire.

Nos perspectives d'avenir sont principalement tributaires de la reconnaissance concrète, par l'État, du réseau d'alphabétisation populaire. Il s'agit là, essentiellement, d'une question de volonté politique. Notre réseau a démontré sa force et la qualité de ses interventions par la création d'une pédagogie adaptée aux personnes adultes des milieux populaires.

«Depuis que je suis retournée à l'école, j'en ai beaucoup appris. Je comprends mieux mon français et mon calcul. Mais je voudrais apprendre encore plus. Je pourrais mieux calculer mon budget, mieux lire et compter. Pour moi, c'est très important de continuer à apprendre.»

(Pierrette, participante en alpha)

La reconnaissance que l'on nous porte est toute relative. Le financement provenant du ministère de l'Éducation du Québec est constamment remis en cause. Il faut noter qu'aucune augmentation significative de cette aide n'a été accordée depuis 1984. Par ailleurs, nous obtenons un soutien financier (heures/cours) de la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ). Faut-il y percevoir une certaine reconnaissance de notre pratique? Cependant, et de là surgit l'ambiguïté, on nous confine à un rôle de sous-traitance que nous ne pouvons accepter. Nos réflexions, nos méthodes et nos pratiques ont contribué à créer ce qu'est l'alphabétisation aujourd'hui au Québec.

En ce sens, nous voudrions être considérés pour ce que nous sommes en réalité : un intervenant à part entière. Et être reconnu comme tel dans le monde de l'éducation. Notre enracinement dans notre milieu ainsi que nos acquis au plan pédagogique nous placent dans une position bien au-delà de la sous-traitance.

Notre autonomie comme groupe populaire en alphabétisation est essentielle. Le financement versé par la CECQ ne risque-t-il pas, à

moyen et long terme, de miner et notre autonomie et notre spécificité? Par exemple, certaines exigences liées à l'obtention de ce soutien financier vont dans le sens d'une limitation de la durée de formation en alphabétisation. Qu'advient-il alors du respect du cheminement propre à chaque personne? Les règles du jeu ne sont-elles pas définies unilatéralement par le Ministère, sans consultation réelle du groupe qui travaille avec les personnes analphabètes? Celles-ci, rappelons-le, contribuent à arrondir l'enveloppe budgétaire de la commission scolaire : elles y sont inscrites alors que, dans les faits, la formation est assumée par notre groupe.

L'attitude que semble vouloir adopter le gouvernement par rapport à l'aide sociale nous préoccupe également. Nous avons précisé auparavant que la Loi sur la sécurité du revenu rend obligatoire la participation [sic] à des «mesures de développement de l'employabilité» pour les personnes dites aptes ou disponibles à l'emploi. Les personnes qui refusent d'y participer voient leur prestation diminuée. Depuis peu, l'aide sociale paraît s'orienter vers une vérification de la durée de l'apprentissage chez les prestataires participant à un programme d'alphabétisation. Doit-on comprendre que, là aussi, nous allons vers l'imposition d'une durée maximale de formation au-delà de laquelle les prestations allouées seraient réévaluées?

Tout ceci nous amène à constater un resserrement des exigences gouvernementales et institutionnelles. Concrètement, ce sont les personnes qui vivent déjà dans une situation plus que précaire qui risquent de payer la note d'un système en crise qui les a toujours exclues.

En somme, il importe plus que jamais de maintenir notre caractère spécifique en appuyant fermement la création d'autres groupes populaires en alphabétisation à Québec et ailleurs, en faisant valoir la particularité de notre réseau, notamment par le biais du RGPAQ. Nous avons à nous faire reconnaître comme ressource compétente qui

répond à des besoins précis et réels auxquels le système institutionnel ne peut répondre.

«Oui, des groupes de même [Atout-Lire]. Pas des gros groupes, tu te ramasses 15-20 dans même classe-là. T'sais, nous autres, un groupe comme on est là, une dizaine, 10-12, j'trouve que c'est assez. Y peuvent prendre le temps d'expliquer si y'en a un qui comprend pas, y peuvent prendre plus le temps de s'arrêter.»

(Ghislain, participant en alpha)

La sensibilisation publique devient un élément important de notre développement. L'enjeu en est le droit à l'éducation pour tous et toutes ainsi que l'amélioration des conditions de vie des personnes analphabètes. Nous devons, collectivement, faire une place à ces personnes dont l'avenir est particulièrement menacé par le contexte actuel où règnent l'informatisation et la spécialisation. Un nouveau type d'analphabétisme est déjà né en regard des hautes exigences de scolarité dans notre société. Dans cette nouvelle conjoncture, quelles sont les intentions des gouvernements en matière d'alphabétisation?

«Je suis très content d'aller à l'école Atout-Lire pour apprendre à lire, à écrire et à compter. J'ai besoin d'apprendre beaucoup, la prochaine année. Je vais apprendre plus encore.»

(Rosaire, participant en alpha)

Notre avenir? Malgré les besoins que nous côtoyons tous les jours, que nous savons grandissants, nous aurons à faire relâcher l'étau qui tend à se resserrer.

CONCLUSION:

Nous l'avons vu, l'analphabétisme est un phénomène qui touche une proportion importante de la population au Québec. Il s'agit là d'une réalité qui concerne la société dans son ensemble, car on ne parle pas d'une situation isolée, ni d'une "tare" individuelle. Un phénomène social doit être assumé socialement. En ce sens, les moyens à mettre de l'avant pour réduire l'étendue de l'analphabétisme relèvent d'une responsabilité collective.

L'alphabetisation fait partie des solutions. Nous pensons qu'elle peut être adaptée aux multiples besoins ressentis par ceux et celles qui vivent des difficultés avec le code écrit. Ces besoins trouvent réponse soit dans le cadre du réseau institutionnel, soit dans le réseau populaire. C'est pourquoi il importe, essentiellement, de maintenir ces deux réseaux et de les améliorer. Les gouvernements ont en main les éléments qui démontrent la pertinence des interventions de part et d'autre. La preuve n'étant plus à faire, il y va davantage d'une réelle volonté politique d'intervenir dans une situation qui va en se détériorant.

Tant et aussi longtemps que les écarts socio-économiques grandiront, comme c'est le cas dans la conjoncture actuelle, la société devra assumer les coûts sociaux de ses choix. L'analphabétisme fait partie de la longue liste des conséquences liées à la détérioration des conditions d'existence.

Malgré l'incertitude qui caractérise son avenir, Atout-Lire continue à intervenir dans son milieu. Car au-delà des coupures budgétaires qui frappent durement le financement de l'éducation populaire, il y a la réalité quotidienne des personnes qui ressentent le besoin et qui ont la motivation d'apprendre à lire et à écrire. Et cela, nous ne pouvons le nier ou l'ignorer. Notre groupe poursuit son cheminement.

BIBLIOGRAPHIE

(ouvrages cités et consultés)

- AMPLEMAN, Gisèle et al., *Pratiques de conscientisation. Expériences d'éducation populaire au Québec*, Montréal, Nouvelle Optique, 1983, 301 pp.
- ATOOUT-LIRE, «La parole ça s'apprend», dans *Alpha 84*, sous la direction de Jean-Paul Hauteceur, Québec, DGEA, 1984, pp. 115 à 125.
- BERNIER, Sylvie, «Expérience positive : l'implication des apprenants d'Atout-Lire dans la gestion de leur travail», dans *Alpha-Pop*, no 2, déc. 89/janv. 90, p. 6.
- BOUCHER, Andrée, *En toutes lettres et en français : l'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada*, Montréal, ICÉA et FFHQ, 1989, 171 pp.
- BREEN, Mary, «Alphabétisation : rideau de fumée ou point de départ vers une vraie démocratie», dans *Transition*, vol. 21, no 3, sept. 1991, pp.8-11.
- CANADIAN BUSINESS TASK FORCE ON LITERACY, *Le coût de l'analphabétisme au Canada*, Toronto, 1988, 27 pp.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *L'analphabétisme chez les adultes au Canada: définition et traitement de la question*, Déclaration du Conseil des ministres, Toronto, 1988, 16 pp.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, Québec, 1990, 61 pp.
- DEMERS, Dominique, «Un pays malade de ses enfants», dans *L'Actualité*, vol. 17, no 4, 15 mars 1992, pp.26-35.
- DROUIN, Linda et al., *Réflexions sur une intervention populaire en alphabétisation. L'expérience du groupe Atout-Lire*, Québec, Atout-Lire, 1983, 109 pp.
- DROUIN, Sylvie et al., *Facteurs de résistance à l'alphabétisation*, travail présenté à l'université Laval, 1984, 63 pp.

- GROUPES POPULAIRES D'ALPHABÉTISATION DE QUÉBEC, «La réflexion des groupes populaires de Québec», dans *Alphabétisation populaire*, avril 1982, no 7, document B, pp. B 1-8.
- HARPIN, Josée, «L'analphabétisme : une véritable plaie sociale», dans *Avenir*, vol. 5, no 5, juin 1991, pp.12-13.
- HAUTECOEUR, Jean-Paul, *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation*, Montréal, Éditions de l'Université du Québec à Montréal, 1987, 404 pp.
- HUMBERT, Colette, *Conscientisation. Expériences, positions dialectiques et perspectives*, document de travail INODEP/3, Paris, IDOC-France-L'Harmattan, 1976, 166 pp.
- ICÉA, CEQ, RGPAQ, *Une société sans barrières. Forum pour l'exercice des droits des personnes analphabètes*, Compte-rendu du forum suivi de fiches pratiques, Montréal, 1991, 79 pp.
- LA BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU CANADA, «Le défi de l'alphabétisation: un appel à passer à l'action», dans *Nouvelles de la Bibliothèque Nationale*, vol. 22, no 1, janv. 1990.
- «Enquête sur le degré d'alphabétisation des Canadiens d'âge adulte : résultats préliminaires», dans *Nouvelles de la Bibliothèque Nationale*, vol. 22, nos 7-8, juil./août 1990.
- LABRIE, Vivian, *ABC: trois constats d'alphabétisation de la culture*, Québec, Institut québécois de la recherche sur la culture, 1986, 246 pp.
- Alphabétisé-e-s! quatre essais sur le savoir-lire*, Québec, IQRC, 1987, 270 pp.
- LAVERDIERE, Jacques, *Aperçu des quartiers de la Basse-ville à partir d'un regroupement des statistiques de recensement Canada 1986*, Québec, CLSC Basse-ville, 1989, 62 pp.
- LEFEBVRE, Françoise, «Au fond, l'alpha pop, c'est quoi?», dans *Le monde alphabétique*, RGPAQ, no 1, printemps 1991, pp. 18-20.
- LOIGNON, Francine, *L'évolution de l'alphabétisation populaire*, document préparatoire au congrès du RGPAQ, Québec, Atout-Lire, janv. 1992, 5 pp.

NOEL, Danièle, «L'alphabétisation en milieu de travail. L'abc de la prévention», dans *Prévention au travail*, CSST, vol.3, no 8, sept. 1990, pp.11-18.

OLIVIER D'AVIGNON, Monique, *Alphabétisation populaire: pratique alternative ou «Atout-Lire ne change pas le monde, mais»*, travail présenté à l'université Laval, 1991, 18 pp.

PAQUET, Colette, «Le Club social d'Atout-Lire», dans *Le monde alphabétique*, RGPAQ, no 1, printemps 1991, p. 44.

RAPPORT PARENT, «Les structures pédagogiques du système scolaire. A. Les structures et les niveaux d'enseignement», tome 2, 3^e édition, Québec, 1965, 404 pp.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC (RGPAQ), «Les groupes populaires en alphabétisation», dans *Alpha 84*, sous la direction de Jean-Paul Hauteceur, Québec, DGEA, 1984, pp.49-58.

-«Définition de groupe populaire d'alphabétisation», dans *Statuts et règlements*, tel que modifié en juin 1990, annexe 4.

-«Définition de l'alphabétisation populaire», dans *Statuts et règlements*, tel que modifié en 1990, annexe 3.

SANFAÇON, Clément, «Analphabète et membre du conseil d'administration d'un groupe : possible... et même souhaitable», dans *Le monde alphabétique*, RGPAQ, no 2, automne-hiver 1991, pp. 48-50.

STATISTIQUE CANADA, *L'alphabétisation des adultes au Canada: résultats d'une étude nationale*, Ottawa, 1991, 114 pp.

WAGNER, Serge, «L'analphabétisme : plus qu'on pense; moins qu'on dit», dans *RND*, no 8, septembre 1991, pp. 16-28.

Notes:

- Quinze entrevues avec des participants et participantes d'Atout-Lire ont été réalisées en vue de recueillir leurs points de vue et opinions, cités dans le document.
- Une entrevue collective, regroupant des animatrices (anciennes et actuelles), a permis d'établir et de cerner les grandes lignes de l'histoire et de l'évolution d'Atout-Lire.
- L'équipe actuelle de travail s'est réunie à plusieurs reprises pour discuter de la réalité et des perspectives d'avenir d'Atout-Lire.



**Le Centre de ressources pour
l'alphabétisation et
l'enseignement des langues**

21, chemin Park
Toronto (Ontario) M4W 2N1
Téléphone: (416) 397-5902
1-800-463-7880
ATS: 397-5901
Télécopieur: 397-5915