

REFLEXIONS SUR UNE INTERVENTION
POPULAIRE EN ALPHABETISATION -
L'expérience du groupe ATOUT-LIRE

réalisé par

Linda Drouin
Céline Lepage
Francine Loignon
Louise-Marie Morin
Renée Raymond
Cécile Truffault

Atout-Lire
1983

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	1
INTRODUCTION	4
I- L'ANALPHABETISME COMME PHENOMENE SOCIAL	6
1. L'alphabétisme n'est pas un accident historique	
2. Un héritage culturel	
3. Le système scolaire, reproducteur d'alphabétisme	
4. Alphabétisme vécu	
II- APERCU SOCIO-ECONOMIQUE DU QUARTIER SAINT-SAUVEUR	19
1. Situation géographique et structure du quartier	
2. La population, le niveau de vie	
3. Le mouvement populaire	
III- L'ALPHABETISATION POPULAIRE.....	23
1. Historique du groupe	
2. Modes de fonctionnement	
3. Idéologie du groupe	
4. La conscientisation	
5. Objectifs d'Atout-Lire	

IV-	PEDAGOGIE-ANIMATION,.....	33
	1. Savoir lire, savoir écrire: cadre de référence	
	2. Les fondements de l'approche pédagogique	
	3. Pour une pédagogie déscolarisante	
	4. Retour critique sur les ateliers	
	5. Pour une pédagogie centrée sur le vécu	
	6. Un thème-clé: l'analphabétisme	
	7. L'approche thématique	
	8. Le choix des thèmes	
V-	LES METHODES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE.....	51
	1. Le mécanisme de la lecture	
	2. Deux méthodes de lecture	
	a. La méthode synthétique	
	b. La méthode analytique	
	3. Expérimentation d'une approche globale	
	4. Exemples d'ateliers réalisés au cours de l'année	
	a. Atelier s'adressant à un groupe de participants-es semi-fonctionnels-les (sans progression)	
	b. Atelier s'adressant à un groupe de participants-es semi-fonctionnels-les (avec progression)	
	c. Atelier s'adressant à un groupe de participants-es fonctionnels-les (avec progression)	
	5. Réflexion sur notre expérience d'une approche globale	
VI-	BILAN ET PERSPECTIVES,.....	84
	1. Les perspectives d'Atout-Lire	

2. Un atelier de théâtre à Atout-Lire
3. Un projet d'atelier non-mixte
4. Synthèse d'un groupe populaire en alphabétisation
5. Les faits matériels en fin d'année 1982-83
6. Pour un local fixe et permanent facteur de changement
7. Des faits humains ...

ANNEXE	103
BIBLIOGRAPHIE	106

AVANT-PROPOS

"Il faut toujours mettre sur la touche les esclaves, les enfants, les contestataires qui n'entendent pas suivre les lois de notre langue - quels poètes!" (1)

La connaissance et la maîtrise du code de la lecture et de l'écriture dépend en grande partie de la maîtrise qu'une personne a de la langue parlée; dans bien des cas, les analphabètes sont aussi démunis au niveau de la communication verbale, des mots (vocabulaire) et de la structure (grammaire). On ne peut lire et écrire que si l'on a assimilé un minimum de vocabulaire, que si l'on a intégré les structures grammaticales; le rouage de ces outils constituent le support nécessaire à l'expression, à l'articulation de la pensée.

Développer son langage, c'est donc aussi développer sa pensée. Une personne prend d'autant plus conscience de la réalité qu'elle peut l'exprimer à l'aide de mots et de la structure de la langue. Etre analphabète c'est donc être limité, aliéné dans sa capacité de réfléchir la réalité, dans sa faculté de choisir, d'utiliser les "mots pour le dire"; être analphabète, c'est être privé de

1- A. Glucksmann, La cuisinière et le mangeur d'hommes, p. 182.

cet instrument essentiel de vie en société, la parole. La langue est, à tous les niveaux, le premier rite de passage: c'est au bureau de main-d'oeuvre qu'on s'adresse pour être "placé" ..., partout cette parole "sans papier" aura problème.

Certains groupes populaires, à force de vouloir démystifier la parole dominante/intellectuelle, vivent une faille semblable. Voulant se coller de si près à notre pratique et être solidaire avec la population analphabète, on oublie que l'utilisation du code de l'idéologie dominante (la parole passe-partout) peut aussi nous être utile dans notre pratique. La culture orale semble la plus répandue dans les groupes.

Or vient le temps de prendre la parole, d'articuler sa pensée et de développer sa réflexion à partir du support écrit. Il faut briser le silence de nos gestes quotidiens pour formuler par écrit notre pratique d'éducation populaire que nous croyons être une alternative intéressante aux institutions sclérosantes, figées par leur structure même, inadaptées aux besoins et aux changements sociaux. Un rapport de recherche ... temps de réflexion, de recul, temps de dresser le bilan de trois ans de travail, temps de constituer nos rêves d'avenir en projets concrets, temps d'organiser notre pensée collective.

Un rapport de recherche, c'est aussi une tentative de reconnaissance réelle auprès des instances gouvernementales (surtout sur le plan financier) pour que notre éducation populaire autonome et alternative puisse continuer d'exister et de se développer.

Un rapport de recherche sera l'articulation de ce que nous savons déjà de façon empirique et intuitive à partir d'une pratique dans le milieu populaire, proche du milieu et solidaire avec lui. Mais nous avons été confrontées à la difficulté d'écrire avec le langage de la culture dominante pour exprimer une pratique qui ne passe pas par lui. Un compromis ou une nécessité?

INTRODUCTION

Pour les membres du groupe Atout-Lire, réfléchir, discuter notre pratique et échanger avec d'autres intervenants-es en alphabétisation fait partie intégrante de notre fonctionnement de groupe. Ces échanges pour le moins enrichissants fournissent une dose de stimulation supplémentaire et nécessaire à notre pratique qui ne se veut ni statique, ni "décidée-réglée" une fois pour toutes. Par contre, s'asseoir entre nous et discuter pratique dans le but de produire une synthèse, un bilan écrit de notre présente expérience, voilà qui est moins commun.

L'objectif que nous avons poursuivi tout au long de cette recherche a été de préciser et d'articuler notre pensée tout en posant une réflexion critique sur notre pratique réelle d'alpha. Précisons de plus, que cette recherche s'est avérée un excellent exercice d'écriture collective pour les animatrices du collectif.

Quelques précisions sur la démarche suivie pour réaliser la recherche:

Dans un premier temps, les "permanentes-temporaires" du groupe se sont réunies à plusieurs reprises afin de préciser, définir le travail à réaliser pour finalement en arriver à se répartir des tâches précises. A cette première étape s'est greffée la cueillette et lecture de documents pertinents et la consulta-

tion de personnes-ressources susceptibles de nous fournir un appui dans la réalisation de ce projet.

Après une première écriture, les animatrices ont échangé sur le contenu de chacun de leurs écrits; nous les avons retravaillé collectivement pour qu'ils reflètent la pensée, l'idéologie, la pratique réelle du groupe. Chacune de nous est ensuite retournée en écriture individuelle pour corriger, revoir le travail effectué, le finaliser. Enfin, toute cette étape d'écriture s'est accompagnée de rencontres régulières afin de s'informer mutuellement des problèmes rencontrés et de les résoudre ensemble au besoin.

Nous comptons bien nous servir de ce premier bilan écrit de notre expérience en alpha comme outil de formation pour de futurs-es militants-es intéressés-ées à adhérer au collectif. Document d'appui non statique il va sans dire, puisque l'idéologie du groupe et la pratique conséquente de cette idéologie se précise, se modifie, se clarifie par les membres même qui le constituent dans un temps donné. Enfin notons également, que cette recherche nous aura permis de déceler ou plutôt de s'attarder aux faiblesses du groupe et ce, principalement au niveau organisationnel (nous y reviendrons de façon plus détaillée dans le cours de cette recherche).

I- L'ANALPHABETISME COMME PHENOMENE SOCIAL

Avant d'entreprendre un projet d'alphabétisation, il est logique et pertinent de réfléchir sur le phénomène d'abord et de le situer dans un contexte global. Ce n'est qu'après, que l'on pourra appliquer au problème une pratique cohérente avec l'analyse qu'on en fait.

Un peu comme la médecine alternative tend de plus en plus à rechercher les causes réelles d'une maladie afin d'en soigner les maux à la source, l'alphabétisation va de même. Nous devons comprendre le problème dans son ensemble et agir simultanément sur les causes et les effets. En apprenant à lire et à écrire, nous apprendrons aussi à comprendre le phénomène de l'analphabétisme. En réfléchissant sur nos réalités quotidiennes, nous chercherons les causes et solutions possibles. Le processus d'alphabétisation sera donc une dialectique entre causes, effets, et "remèdes".

1. L'analphabétisme n'est pas un accident historique ...

Trop souvent isolé, l'analphabétisme est généralement considéré comme une tare individuelle. Tout comme on marginalise les gens qui le vivent, on marginalise tout autant le phénomène, considérant à tout coup l'analphabétisme comme un cas, une pathologie

individuelle ... on en vient par conséquent à oublier le contexte et les facteurs qui le produisent et le conditionnent. De plus, les analphabètes eux-mêmes perçoivent et considèrent leur situation comme étant singulière; ils tenteront ainsi d'expliquer leur analphabétisme par des raisons d'ordre individuel et souvent culpabilisantes.

"J'ai pas eu la chance d'aller à l'école."

"J'avais la tête dure."

"Il a fallu que je travaille."

"J'ai pas eu de chance" cède souvent sa place à:

"C'est de ma faute."

Des participants-es aux ateliers
d'alphabétisation.

On retient là un des symptômes spécifiques des classes défavorisées que de comprendre leur situation qu'en des termes personnels, individuels et non collectifs. L'analphabétisme n'est pas exceptionnel, ni seulement relié à la biographie des individus. Ce n'est qu'en dépassant chaque cas individuel que nous en arrivons à comprendre les facteurs économiques, politiques et sociaux qui en sont générateurs.

"Toutes les sociétés ont tiré grand profit de leurs analphabètes qu'ils soient sorciers, jongleurs, musiciens, fous dans le tarot, conteurs ou même cultivateurs du bout du rang." (2)

On mentionne parfois que les analphabètes sont les marginaux du

2- "Un royaume vous attend", tiré du film de P. Perreault et B. Gosselin, O.N.F., 1976.

système capitaliste. Cela est juste. Toutefois, la marginalité des analphabètes ne signifie pas qu'ils sont en dehors du système; au contraire, tout comme ces jongleurs, ces musiciens, ils occupent une place bien déterminée. C'est ainsi que l'on retrouve analphabètes au sein des classes populaires, ouvrières, ... souvent parmi les plus démunis à l'intérieur de leur milieu social. Travailleurs-euses non qualifiés-ées, chômeurs-euses, assistés-ées sociaux-ales, travailleurs-euses occasionnels-les, ..., les analphabètes constituent ainsi une réserve de travail que le capital saura utiliser au gré des fluctuations du système. Il nous apparaît ainsi clairement que pour le système capitaliste, les analphabètes jouent un rôle économique important: ils constituent une main-d'oeuvre bon marché, peu qualifiée qui est dans l'impossibilité de revendiquer des conditions de travail décentes parce qu'isolée, dominée, non organisée. Ne maîtrisant pas le langage, ni la parole et la confiance en soi nécessaire pour revendiquer, ils ne s'accordent pas le droit de défendre leurs intérêts. Un parallèle effectué sur une autre échelle viendra confirmer ces dires:

"Au plan mondial, l'analphabétisme est largement concentré au niveau des pays dits "sous-développés", pays qui sont intégrés à l'économie occidentale, mais dont la fonction est de fournir des matières premières et un marché de consommation aux économies des pays dits "développés". A l'intérieur de ceux-ci on retrouve des poches d'analphabétisme au sein des classes populaires: ce sont des chômeurs-ses, des travailleurs-ses non qualifiés-ées ... bref, une réserve de travail." (3)

3- M. Laperrière et S. Wagner, L'alphabétisation à repenser: L'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, p. 48.

Que ce soit au niveau régional, mondial, l'analphabétisme est le reflet de ces rapports dominants-dominés, de ces coriaces disparités. Il ne s'agit donc pas d'un accident historique, d'une réalité individuelle mais plutôt d'un effet, d'une conséquence de cette division sociale du travail qui tisse en somme tout le contexte social.

2. Un héritage culturel

En général, on ne transmet que ce qui nous a été transmis, telle une chaîne, les maillons s'enchevêtrent. Tout comme un poète naît d'un autre poète, l'analphabète naît souvent d'un parent analphabète qui n'est certes pas en mesure de favoriser l'éducation, la communication écrite. De plus, le milieu populaire signifie souvent l'absence de livres à la maison, un espace restreint, un manque d'instruments de travail, bref, un ensemble de facteurs environnants qui ne sont pas propices aux études.

Dans un milieu socio-économique où règne une situation précaire, les besoins vitaux relèguent souvent l'éducation au second rang. On aura ainsi tendance dans les milieux populaires à valoriser l'apport monétaire immédiat, d'autant plus qu'il s'avère vital et cela toujours au détriment de l'éducation.

Certaines tendances behavioristes nous amènent à constater que l'individu est le tissu et le produit de son milieu ... l'analphabète n'y échappe pas ...; il est issu de ce milieu qui ne peut, de par sa position économique, favoriser et valoriser l'éducation.

Vivant dans une situation bloquée, que ce soit au niveau de l'emploi, du revenu, du logement, de la consommation, de l'éducation.., les analphabètes sont engagés dans un cercle vicieux, cercle renforcé par cet héritage familial qui ne peut qu'entretenir et reproduire cet analphabétisme duquel il n'est toutefois pas responsable. C'est ainsi que le produit de cet héritage familial se retrouvera sur les bancs de l'école.

3. Le système scolaire, reproducteur d'analphabétisme

"Sans y réfléchir, les routes nous paraissent ouvertes et accessibles à tous, faites pour le bien de tous; il en va de même pour les écoles. Pourtant leurs portes ne s'ouvrent que devant ceux qui sans cesse renouvellent leurs lettres de créances. Or comme nous l'avons vu, le réseau routier, le réseau routier d'aujourd'hui est un faux service public, puisqu'il ne doit d'exister qu'à la demande des voitures particulières ..." (4)

Un autre agent déterminant de l'analphabétisme, le système scolaire, attire notre attention. Obligatoire et accessible à tous et toutes depuis 1942, celui-ci semble avoir un problème face à la forte vague d'analphabétisme qui l'assaille. Révolution tranquille, rapport Parent, démocratisation de l'enseignement, libéralisation de celle-ci ..., on nous avait tout promis ... Cette étincellante portée démocratique et libératrice de l'éducation a certes manqué à sa tâche pour laisser ainsi filtrer un grand nombre d'analphabètes. Et ici, l'on se réfère à la présence de ces

4- I. Illich, Une société sans école, p. 105.

jeunes, misérablement scolarisés, au sein de nos ateliers d'alphabétisation.

Cette constatation nous amènera donc à faire distinction entre la scolarisation et l'accession à l'alphabétisation. Semblant offrir à chacun les chances de réussir, la scolarisation n'entraîne toutefois pas dans son sillon de l'escalade, tous ses sujets. On pourrait ainsi appuyer ce fait des dires d'Illich qui nous amène à percevoir l'éducation tel un bien de consommation, devant lequel est pauvre, celui qui ne parvient pas à satisfaire certaines normes de consommation ... C'est ainsi qu'une fois de plus, les enfants des classes populaires en profiteront le moins pour ainsi se retrouver par la suite au sein du bastion des jeunes analphabètes.

Plusieurs enquêtes ont déjà témoigné de ce fait, nous présentant des taux élevés d'abandon et d'absentéisme des jeunes "parias" en milieu scolaire. Le rapport "L'école s'adapte à son milieu" nous rend compte de cette persistance des inégalités scolaires.

"Aux Etats-Unis d'abord et plus tard au Québec, on a remarqué que si les enfants et les adultes bénéficiaient d'une même possibilité d'accès aux services éducatifs, ils n'en profitaient pas tous de la même façon. Malgré une réduction importante des inégalités scolaires, les politiques généralisées à l'éducation n'avaient pas entièrement réglé, loin de là, le problème de celles-ci. Les enfants et les adultes des milieux défavorisés échappaient au mouvement de démocratisation de l'enseignement." (5)

Ainsi, la situation scolaire des enfants des milieux défavorisés demeure particulièrement préoccupante. Le Conseil National du Bien-Etre social signale que d'après une étude des données du recensement de 1971, 18% des enfants de quinze ans issus de familles aisées, n'ont pas atteint le niveau de scolarité de la neuvième année alors que cette proportion atteint 33% chez les enfants pauvres.

Un commentaire d'une consultante de l'OCDE nous amène ainsi vers une piste explicative du phénomène:

"Les écoles dans les pays industrialisés, tout comme celles des pays en voie de développement n'ont historiquement jamais eu pour mission fondamentale de transmettre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul; dans le monde entier les écoles ont des priorités essentiellement politiques et sociales et dans tout le monde industriel et occidental elles n'ont contribué à développer l'analphabétisme et la connaissance élémentaire du calcul que lorsque la population desservie possédait déjà, dans une certaine mesure ces compétences." (6)

Adoptant ainsi des fonctions d'élimination et de sélection de la main-d'oeuvre, l'école filtre suprême, assurera ainsi la reproduction des classes sociales. Il ne faudra donc pas s'étonner de retrouver les jeunes des milieux défavorisés au rang des dissidents par excellence du système scolaire. Leur présence au sein des voies allégées et des secteurs professionnels les amènera à une évacuation rapide du système scolaire. Cette désaffection

6- L. Limage, L'analphabétisme dans les pays industrialisés, p. 152.

et ce rejet de l'éducation laissent ainsi place à des résistances révélatrices et symboliques de ces jeunes face à un système qui leur est étranger, face à ce système où l'on parle un autre langage et qui ne reflète pas leur culture, leurs intérêts. Les fonctions nivellatrices de l'école en viendront rapidement à passer outre les goûts et aptitudes de chacun, ne représentant qu'un moule aux formes uniques duquel il ne faudra pas déroger. Dans ce monde scolaire où n'est valorisé que celui qui fait montre d'une excellente performance, les personnes rencontrant des difficultés d'apprentissage dues à des raisons socio-affectives, à des raisons d'ordre familial liées à des raisons socio-économiques, ... seront marginalisées.

On excluera aussi du milieu scolaire, ceux et celles qui ne reflèteront pas la norme bourgeoise véhiculée à l'école.

"Leur nom, leur costume, leur parler, leurs manières de table au réfectoire, le coin où l'auto-bus scolaire les embarque, leur physionomie, leurs techniques de corps, la vétusté de leurs cahiers, tous ces signes d'"anomalie" et d'autres encore les identifie par différence aux yeux critiques des autres enfants et professeurs. Pour les enfants pauvres, l'école est synonyme d'humiliation et d'incompréhension." (7)

Tous ces mécanismes d'exclusion deviendront des agents de renforcement de l'analphabétisme et de ses piètres effets. Des moyens seront toutefois mis en branle afin d'atténuer les couleurs des enfants "parias" - des services éducatifs spéciaux, de rattrapage,

7- P. Cliche, Un schéma explicatif de la pauvreté, p. 82.

de redoublement, bref des millions de sous et de spécialistes qui, individualisant souvent ce problème social, en viendront à marginaliser davantage les victimes tout en renforçant chez eux ce sentiment de dépendance, d'exclusion, de frustration.

Ces enfants socialement handicapés continueront de prendre du retard dans leurs études. Toutes ces raisons font que la démocratisation de l'enseignement se doit d'être reçue avec un sourire ...

... et avec un grand rire pour ce qui est de la fonction humaniste de l'école ...

Appareil idéologique de l'Etat, agent de sélection par excellence, l'école ne peut que renforcer les bases du système et de cette division sociale, principale cause de l'analphabétisme. Loin d'assurer l'égalité, l'école viendra plutôt renforcer l'inégalité.

4. Analphabetisme vécu

Il était certes indispensable de définir, de situer, de cerner, bref, de théoriser sur le phénomène de l'analphabétisme, pour en arriver à une quasi-appréhension de celui-ci ... mais cela uniquement dans la mesure où l'on n'oublie pas que l'analphabétisme est d'abord un phénomène concret, un phénomène vécu.

On ne peut ainsi se permettre de l'aborder en faisant abstraction de ses effets, de ces quotidiens qu'il tisse, de ces manières de vivre qu'il génère. En vivant auprès de ces analphabètes, en

étant attentifs à ce qu'ils vivent, en apprenant à les découvrir, ces comportements deviennent décodifiables et même explicables ...

... Et si on tentait pour un instant de se transposer dans l'existence d'un-e analphabète ... ici même, maintenant en 1983, dans notre société à culture écrite universelle.

... Cela signifie de ne pas pouvoir lire les noms de rues, les destinations d'autobus, de ne pouvoir comprendre les prescriptions médicales, de ne pouvoir consulter les menus, les annuaires, de ne pouvoir remplir ses formulaires ... et quoi encore!

On définit trop souvent l'analphabétisme essentiellement au niveau de la communication écrite, de la lecture et de l'écriture. On fait ainsi abstraction de cet aspect important qu'est celui de la communication verbale, de la parole. Etre analphabète ne se limite pas à une plume, à un papier, à un bouquin ... Etre analphabète, c'est aussi être dépossédé de la parole.

La parole des analphabètes n'est certes pas socialement reconnue. Ce n'est pas la parole mais le silence que l'on attend d'eux. Leur position socio-économique fait que l'on n'attend pas d'eux la réflexion mais plutôt l'acceptation soumise de leurs conditions de vie et de travail. Comment arriver à une vision critique, comment arriver à cerner et à dénoncer son oppression, à revendiquer, si l'on ne possède qu'une parole fragmentée, désorganisée, dominée, inoffensive ... silencieuse. En théorie, on leur confère

les droits fondamentaux de citoyens, mais ils n'ont même pas les outils pour les exercer. Est-ce cela notre "démocratie" ?

C'est pourquoi les analphabètes vivront sans cesse prisonniers de ces liens de dépendance qu'ils ont dû développer avec autrui, cet autrui qui sait lire, écrire, compter et à qui l'on se référera constamment, qu'il s'agisse d'un compte, d'une lettre, d'un formulaire ... Cela signifie être coupé de la réalité, vivre dans une autre dimension, une dimension limitée, fragmentée et aliénante.

Sans cesse marginalisés, ceux-ci en viendront de même à marginaliser et à individualiser leur tare. Ignorant souvent la présence d'autres analphabètes, ils-elles considéreront leur problème comme une pathologie personnelle et se référeront souvent à un épisode biographique. Cet isolement les amènera à poser un regard égocentrique, limité et souvent culpabilisant sur leur réalité.

"Au fond, j'étais un grand flan mou ..."
 "Je m'sus cassé le bras à huit ans, j'ai manqué une année et puis une autre ..."
 "Si j'avais pas eu la tête si dure, si j'avais vraiment voulu, si j'avais pas pensé seulement qu'à jouer ..."

Des participants-es aux ateliers
 d'alphabétisation

Cette culpabilité, cette auto-dépréciation en viendront à dénuer ceux-ci de toute assurance. Et ce sentiment de honte sans cesse grandissant, en viendra bien vite à marquer de son impact le vécu de chaque analphabète. Ce mur, cet obstacle "quasi-monolithique" incitera l'analphabète à se créer une sphère de protection à

l'intérieur de laquelle il-elle vivra prisonnier-ère, paralysé-e.

"Etre analphabète, c'est une faute que l'on
n'avoue pas."

"Tu l'dis pas, tu fais semblant de comprendre."

"Ca passe avec le temps, avec les années."

Des participants-es aux ateliers
d'alphabétisation

Il se devra ainsi de cacher à tout coup, d'atténuer son handicap de peur d'être pris sur le vif, en flagrant délit d'analphabétisme. Ces mécanismes de défense des plus subtils font souvent appel à une ingéniosité et une créativité remarquable de la part des analphabètes.

Mais ce mythe de l'instruction, ce culte que l'analphabète voue à l'école, en vient à le plonger dans un état d'immersion, de paralysie. Attitudes aliénées, passives et de dépendance ne peuvent qu'être ainsi renforcées. On peut aussi faire un rapprochement avec la réflexion de Memmi dans "Le colonisateur et le colonisé", qui parle de la répulsion du colonisé pour le colonisateur, mêlée cependant d'une attirance passionnée à son égard.

Les mythes ne peuvent que domestiquer, que plonger l'opprimé dans le fatalisme, le renoncement.

"Il faut en arriver à détruire ces mythes dont se servent les élites, pour asservir, pour mater les consciences." (8)

Ce n'est qu'en prenant conscience de cette réalité vécue, que

8- P. Freire, Pédagogie des opprimés, p. 33

nous sommes en mesure de réfléchir et d'aborder certaines appro-
ches, certains moyens susceptibles d'amoindrir cette situation
intolérable mais toutefois tolérée depuis fort longtemps au
Québec ...

II- APERCU SOCIO-ECONOMIQUE DU QUARTIER SAINT-SAUVEUR

"Pour être valable, toute éducation, toute action éducative doit nécessairement être précédée d'une réflexion sur l'Homme et d'une analyse du milieu de vie concret de l'Homme concret que l'on veut éduquer (ou pour mieux dire: que l'on veut aider à éduquer). En l'absence d'une telle réflexion sur l'Homme, on risque fort d'adopter des méthodes éducatives et des façons de faire qui réduisent l'Homme à la condition d'objet ..." (9)

Suite à une analyse générale du phénomène de l'analphabétisme, le collectif Atout-Lire a été amené à se situer plus précisément dans le lieu même de sa pratique (le quartier Saint-Sauveur) et à se questionner sur la réalité socio-économique précise de ce quartier populaire. Notre intervention exigeait une bonne connaissance du quartier afin de rejoindre la population analphabète et d'être en mesure de répondre à ses besoins.

1. Situation géographique et structure du quartier

A Québec, il y a la haute-ville et la basse-ville. La falaise divise des situations de classes radicalement différentes. En haut: les maisons, les espaces, la verdure, la vue sur la basse-ville; en bas: les HLM, les logements en détérioration, les problèmes d'espace de stationnement, le manque de verdure, le chôma-

9- INODEP, Dossier sur l'alphabétisation des adultes par l'équipe de Suco.
Tiré de Conscientisation, p. 27.

ge chronique, les quartiers populaires, ...

Le quartier Saint-Sauveur se situe dans la basse-ville de Québec. Il est bordé au nord par la rivière St-Charles, au sud par la falaise qui sépare la haute-ville de la basse-ville. A l'ouest, il est limité par l'avenue St-Sacrement et à l'est, par le parc Victoria et le boulevard Langelier.

"Le quartier a une fonction résidentielle dominante bien qu'il possède beaucoup de petites industries, et de commerces. Saint-Sauveur a deux secteurs industriels importants, soit le parc industriel St-Malo et la rue Marie de l'Incarnation." (10)

2. La population, le niveau de vie

La population est formée en majorité de petits salariés, de chômeurs, d'assistés sociaux, de retraités, de sans emplois et d'étudiants.

Selon le recensement de 1981, le quartier compte 20,915 personnes; cette population est vieillissante considérant que les 55 ans et plus constituent 27,8% de la population totale du quartier. De plus, on remarque que 54% des gens (18 ans et plus) ont atteint un niveau de scolarité inférieure à une neuvième année. Enfin, sur un total de 5175 familles, on dénombre 1190 familles monoparentales. De ce travail de compilation statistique réalisé

10- J. Lacroix, Le tableau des réalités économiques du quartier St-Sauveur, p. 2.

par un membre du Comité des citoyens du quartier St-Sauveur, l'on remarque également qu'au niveau des réalités économiques, 61.3% de la population du quartier St-Sauveur vit sous le seuil de la pauvreté en 1982. Cette population se répartit ainsi:

10% de personnes âgées

20% de chômeurs-euses (ce nombre va en croissant)

31.3% d'assistés-ées sociaux-ales (ce nombre va en croissant)

Sur le plan humain, ces statistiques signifient que 61.3% des 20,915 personnes habitant le quartier vivent dans la misère, dans le manque au niveau de la nourriture, du logement, de l'habillement, du transport, des besoins personnels et domestiques. Et que dire aussi de la privation dans l'éducation et la santé !

Une bonne partie de cette population est analphabète* ou sous-scolarisée et dans l'impossibilité de revendiquer des conditions de vie décentes n'ayant peu ou pas accès à l'information qui les renseignerait sur la défense de leurs droits. C'est une population exploitée tour à tour dans tous les domaines, que ce soit au niveau matériel ou psychologique, perpétuellement sur le qui-vive et très proche de la survivance.

3. Le mouvement populaire

La période de 1970-1980 est marquée par la naissance et le déve-

* Selon Statistiques Canada 1981, on dénombre 44.7% d'analphabètes complets et fonctionnels dans la basse-ville de Québec. (Catalogue 95-924).

loppement d'une multitude d'organisations populaires dans le quartier St-Sauveur; ce mouvement populaire vise à transformer les conditions de vie dans le quartier et dans ce sens Atout-Lire s'inscrit dans cette orientation.

"Les luttes des mouvements populaires s'inscrivent donc dans un rapport de force. La défense des intérêts de la base sociale passe par la nécessité d'actions pour contrecarrer les diverses formes de domination et par le besoin de solidarité pour tenir devant le harcèlement et donc par la nécessité de luttes pour freiner l'exploitation et arracher des victoires, même limitées." (11)

III- L'ALPHABETISATION POPULAIRE

Notre action vise à regrouper des citoyens et des citoyennes et à s'organiser ensemble pour tenter de trouver des solutions collectives à des problèmes communs et parallèlement à ces actions concrètes, amorcer une démarche de réflexion critique sur le milieu et plus globalement sur la société en général. Atout-Lire est un groupe qui a pris naissance dans le milieu populaire et qui lutte de différentes façons pour l'amélioration de ses conditions de vie. Cette lutte suppose de croire en nos possibilités d'agir, c'est-à-dire de devenir les sujets d'un changement possible et conséquemment, de prendre les moyens d'y parvenir.

Partant du milieu et étant toujours intégré à celui-ci, le groupe populaire est des plus apte à comprendre les besoins réels du milieu et à tenter d'y répondre adéquatement.

Par son statut de groupe populaire, Atout-Lire se distingue des autres organismes ou institutions qui ont pour fonction d'apprendre à lire et à écrire aux adultes analphabètes. Nos objectifs d'alphabétisation se précisent à la lumière de notre analyse idéologique du phénomène de l'analphabétisme et à partir de nos contacts avec les analphabètes rejoints. Ce que nous visons, c'est d'abord de regrouper des gens vivant les mêmes problèmes (dans ce cas, les analphabètes), de s'organiser et de lutter

ensemble pour de meilleures conditions de vie. Et c'est l'outil écriture que nous voulons partager et développer comme moyen de réfléchir et d'agir sur la réalité; la maîtrise du code écrit s'avérant être un minimum essentiel à l'autonomie et à la défense des droits dans une société où l'écriture est le lot de tous les jours.

1. Historique du groupe

A l'origine, Atout-Lire était un sous-comité du Comité des citoyens-ennes du quartier Saint-Sauveur de Québec. Ce sous-comité avait été mis sur pied en 1980 afin de répondre aux besoins d'alphabétisation de certains membres du Comité des citoyens-ennes. Mais il se distinguait des autres sous-comités par son caractère de "service" alors que le Comité des citoyens-ennes se veut un groupe de luttes urbaines. Son rôle a pris de plus en plus d'importance lorsque les membres du sous-comité se sont rendus compte du grand besoin d'alphabétisation à travers la basse-ville de Québec. Depuis trois ans, le sous-comité s'est élargi pour devenir le "collectif d'alphabétisation du Comité des citoyens-ennes du quartier Saint-Sauveur", précisant plus clairement ses objectifs et fonctionnant toujours de façon très autonome par rapport au Comité des citoyens-ennes. Finalement, en avril 82, 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 des citoyens-ennes, c'est-à-dire développer des moyens collectifs et concrets de défense de nos droits.

Durant l'année 82-83, notre grande priorité s'est située au niveau de l'approfondissement de notre méthode et sur l'élaboration d'outils pédagogiques, c'est-à-dire recherche et expérimentation systématique d'une méthode basée sur notre pratique et nos réflexions antérieures, un travail qui se poursuivra évidemment dans les mois à venir.

2. Modes de fonctionnement

Atout-Lire est composé pour l'instant de 8 membres, soit 4 "permanentes-temporaires" (projets de création d'emploi) et 4 militantes-bénévoles. Chaque permanente a la responsabilité d'un atelier et l'anime avec une militante. Chaque équipe se rencontre deux fois par semaine afin d'assurer la préparation et l'animation des ateliers d'alphabétisation. La permanente prend la responsabilité de la préparation concrète de l'atelier (matériel, photocopies, etc.), rédige un compte-rendu critique de chacun des ateliers et assure le lien avec les autres animatrices permanentes. Ce fonctionnement permet de dégager les militantes des tâches trop fastidieuses et de profiter de leur dynamisme et apports enrichissants aux discussions sur la méthode, la pratique. Des réunions du collectif sont programmées régulièrement pour se situer les unes par rapport aux autres, vérifier la cohérence et la progression de la méthode, s'entendre sur une approche commune, s'auto-critiquer, échanger des informations pertinentes.

Cette année, le collectif s'est penché sur l'élaboration de

structures à la fois simples et souples qui permettent l'engagement des militantes-bénévoles et éventuellement l'intégration des participants-es dans le collectif. Pour ce faire, il a fallu recueillir des outils de formation pour les futurs-es bénévoles et élaborer une plate-forme de base à l'intérieur de laquelle nous avons formulé nos objectifs précis d'alphabétisation populaire. Cette plate-forme constitue une base essentielle à laquelle nous pouvons continuellement nous référer dans la définition de notre pratique, pratique en évolution constante selon la dynamique de ses membres.

La démocratisation commence par un réel travail à la base. Comme le collectif est relativement nouveau, ses structures ont été à créer et ce, toujours en ayant le souci de ne jamais s'éloigner de notre objectif premier: répondre le plus justement possible aux besoins de la base (les analphabètes) et être solidaire avec elle dans ses luttes.

Pour ce faire, il y a un énorme travail de démystification à accomplir pour se rendre véritablement accessible. Nous avons d'abord voulu éviter toute forme de hiérarchie à l'intérieur du collectif (ex.: entre permanentes et militantes), et nous travaillons constamment à démolir l'ancien schème de rapport de pouvoir "professeur-élève". Le terme "animatrice" a été préféré à celui de "professeur" non seulement à cause d'une volontaire non-spécialisation des tâches (et surtout pas par manque de formation !), mais aussi pour démystifier ce rapport de pouvoir si facile à ressurgir. Nous percevons notre rôle d'éducation

conscientisante beaucoup plus dans la cueillette et l'organisation de données, d'idées et de visions du milieu populaire que dans l'imposition d'une ligne juste à suivre que ce soit l'idéologie dominante ou toute autre idéologie dogmatique et statique. Ce qui ne suppose pas que nous nous situions dans une position de neutralité. Nous nous considérons comme chercheuses intégrées dans une dynamique et nous observons et interprétons la réalité populaire d'après une situation de classe. Mais notre position de chercheuses-animatrices est définie à partir d'une solidarité active avec les classes populaires.

Ce qui importe, c'est de briser la barrière entre deux types de connaissance (le populaire et le nôtre) pour arriver à une recherche collective de solutions aux problèmes réels et quotidiens du milieu populaire.

3. Idéologie du groupe

L'idéologie d'Atout-Lire transparait à deux niveaux: celui de l'analyse globale du phénomène de l'analphabétisme et celui de notre intervention proprement dite, cohérente avec l'analyse.

L'analyse de l'analphabétisme, nous l'envisageons en rapport avec un milieu socio-économique et conséquente d'une réalité de classe. Nous reconnaissons l'analphabétisme comme phénomène social, ce qui suggère qu'il faille en conséquence le considérer comme une responsabilité sociale. ce qui implique: de reconnaî-

tre l'analphabétisme comme problème collectif, de comprendre toutes les ramifications de l'analphabétisme outre ses contextes les plus personnels, en fait, son fondement socio-économique. Nous percevons aussi notre implication sociale en rapport avec celle des autres groupes populaires intervenant dans le milieu populaire et non découpée de ceux-ci; ce qui exige d'être informées minimalement sur leurs activités et champs de lutte, d'être solidaires avec eux et de pouvoir ramener l'information sur la défense des droits et solutions collectives aux participants-es des ateliers.

Au niveau de notre intervention, nous définissons notre action sur un plan socio-politique plutôt que strictement sur une relation d'aide, c'est-à-dire que notre objectif général à long terme vise un changement global socio-économique. Pour ce faire, nous avons choisi une approche d'alphabétisation-conscientisation et nous adoptons notre méthode et nos outils pour répondre à notre volonté de conscientiser. Il importe ici de démystifier le terme "conscientisation" qui pour nous ne signifie pas: propagande, imposer nos points de vue.

4. La conscientisation

Il ne s'agit pas ici d'imposer une ligne politique dogmatique et statique, pas plus qu'il n'est question d'état, de statut, ... mais plutôt d'un processus dans lequel on est toujours engagé. Notre volonté de conscientiser est née en dehors des partis politiques et a comme option politique le souci de la participation

sociale maximum du milieu populaire.

Il faut d'abord que la "conscientisation" se situe dans le concret, que l'animatrice parte de ce concret, c'est-à-dire de l'idée que les gens ont d'eux-mêmes et de la vision qu'ils ont de leurs conditions. Il s'agit d'amorcer des discussions sur différents thèmes reliés à la réalité de vie des participants-es analphabètes tout en respectant l'opinion et la démarche de chacun-e. Le rôle de l'animatrice est de pousser la réflexion toujours plus loin, d'ouvrir des portes sur de nouvelles pistes, d'amener de cette façon les participants-es à une vision plus globale des phénomènes qui semblent en premier lieu être des problèmes individuels. Nous favorisons une réflexion critique et une démarche collective de résolution des problèmes - nous devenons ensemble les sujets d'un changement possible.

Au même titre que les apprenants-es, les animatrices participent à ce processus de conscientisation ou réflexion critique. A travers leurs contacts avec les apprenants-es, les animatrices sont amenées à réajuster leur conception souvent idéaliste de la lutte des classes à travers les obstacles matériels et psychologiques concrets qu'ont à surmonter les apprenants-es pour arriver à une participation sociale active. C'est ce qui nous fait dire qu'ensemble on s'ouvre des portes vers une connaissance, une compréhension globale des réalités sociales.

Pour Atout-Lire, la question "conscientisation" n'est toujours pas vidée, elle est encore prétexte à discussion. Ce thème en

est un à rediscuter d'année en année et ce d'autant plus que la réflexion des membres du collectif évolue, se modifie. Cette réflexion nous amène à réviser continuellement notre pratique, à vérifier la cohérence entre théorie et pratique, entre nos objectifs et nos réalisations, d'expérimenter, d'avancer.

5. Objectifs d'Atout-Lire

Après une analyse globale du phénomène de l'analphabétisme, une analyse plus spécifique du milieu dans lequel nous travaillons, une analyse critique du système scolaire traditionnel reproducteur d'analphabétisme, il s'agit ensuite de formuler une pratique d'éducation populaire pouvant atteindre la population visée et pouvant répondre véritablement à ses besoins. Pour atteindre la population, nous nous donnons des moyens qui soient adaptés le plus possible à son vécu. Notre approche a pour point de départ le vécu quotidien des participants-es analphabètes et leur réalité de classe.

Partant du postulat que les analphabètes du quartier sont les rejetons d'un système scolaire mal adapté, inconvenant aux classes populaires, nous voulons offrir un cadre plus personnalisé, plus souple, dans lequel ils-elles ont toute liberté de prendre en charge le processus de leur apprentissage. Notre rôle d'animation inclut la volonté de s'effacer peu à peu pendant la démarche d'alphabétisation, de réduire la distance et le rapport de pouvoir "professeur-élève" afin d'encourager les apprenants-es à se prendre en charge eux-mêmes, à s'entraider. Ce sont les

participants-es eux-mêmes qui vont s'impliquer dans le déroulement des ateliers, qui vont apprendre à définir leurs besoins et les moyens d'y répondre. Nous visons à long terme une prise en charge maximale des ateliers par les apprenants-es.

Notre approche pédagogique se développe pour répondre à la spécificité des analphabètes en milieu populaire. Nous refusons donc tout matériel didactique qui infantilise l'adulte. Nous aspirons à long terme que les outils soient entièrement créés par les apprenants-es et ainsi qu'ils partent réellement de leur vécu, de leur quartier.

Nos modes de recrutement tentent de rejoindre les analphabètes là où ils sont (souvent isolés) et par un contact personnel, étant donné la honte qui entoure le phénomène et le moyen de défense qui les pousse à cacher leur "ignorance".

Parallèlement à nos actions concrètes auprès des analphabètes, nous nous engageons aussi comme groupe dans un rapport de force, dans la lutte pour une véritable démocratie de l'éducation, en commençant par l'accès réel à l'éducation de base. Nous revendiquons la gratuité mais tout en sachant que l'accès réel implique beaucoup plus que cela: une remise en question globale du système d'éducation traditionnel.

"Tout projet pédagogique constitue ultimement une forme d'engagement politique et cela indépendamment des déclarations officielles. Ainsi, de nombreuses études montrent que le

projet pédagogique mis en oeuvre dans notre système d'éducation constitue un outil au service d'une classe particulière puisqu'il élimine rapidement du circuit scolaire, et souvent de façon définitive, la majorité des enfants de la classe ouvrière en plus d'exercer sur ceux qui continuent de la fréquenter une pression idéologique qui a pour effet de les transformer en consommateurs des valeurs propres au système social actuel. On chercherait en vain une seule allusion à ce sujet dans les déclarations officielles." (12)

12- Bulletin de liaison de pédagogie progressiste et populaire, in Pourquoi pas?, p. 49.

IV- PEDAGOGIE-ANIMATION

"Au chien, Pavlov avait appris à saliver lorsqu'une cloche sonnait; quant à nous, on nous a appris que 3 et 2 font 5, que le son "a" s'écrit "a", que Dieu est un pur esprit et que John and Mary, c'est de l'anglais." (13)

Mais voilà que les chiens de Pavlov que nous sommes ont décidé de détrôner Pavlov, de sortir du carcan qu'il nous imposait et de créer sur une nouvelle base. Considérant le caractère exploratoire et expérimental de notre pratique, l'entreprise est de taille; les erreurs de parcours et les difficultés rencontrées sont plus que nombreuses, les remises en question toujours présentes. Pris dans le feu de l'action et de la réflexion, nous cheminons; à l'affut des critiques, nous avançons. Voilà en quelque sorte le leitmotiv d'Atout-Lire. Et c'est précisément l'analyse et l'évaluation de notre intervention actuelle au niveau de la phase alpha proprement dite dont il sera maintenant question. Ainsi, afin de préciser notre pratique et de la rendre aussi claire que possible, nous avons choisi d'analyser notre intervention en deux temps: d'une part, nous traiterons d'approche pédagogique et d'autre part, d'approche méthodologique. Il va sans dire que ces deux étapes sont partie prenante d'une même

13- ICEA, Pour une démocratisation de l'éducation des adultes,
no. 8, p. 2.

démarche et que dans la pratique, elles se réalisent simultanément. Par contre, nous considérons l'approche pédagogique comme étant l'élément moteur de notre intervention puisqu'elle rend compte de toute une façon de travailler, de toute une façon de s'échanger des savoirs. De là, notre intérêt à retenir ce schéma d'analyse.

1. Savoir lire, savoir écrire: cadre de référence

D'une façon implicite, savoir lire c'est être en mesure de pouvoir déchiffrer un code de telle sorte que cette connaissance nous permette de comprendre, de saisir un message écrit. Savoir lire, c'est aussi saisir que le message écrit ainsi transmis est en soi porteur d'une réflexion et que celle-ci est susceptible de générer chez le lecteur-trice de nouvelles réflexions qui à leur tour, seront comparées, discutées.

Savoir écrire, c'est en arriver à pouvoir préciser, clarifier sa pensée (ce qui suppose d'avoir porté une réflexion minimale sur un sujet) afin de pouvoir l'exprimer par écrit. Savoir écrire implique donc une connaissance du code et une capacité de pouvoir l'organiser pour être compris.

Savoir lire et écrire, c'est donc bien plus que de connaître un code, une technique; c'est de comprendre son fonctionnement et ses finalités que sont l'acte de réflexion et l'acte d'expression.

Partant de ces postulats, il nous apparaît évident que les ob-

jectifs du groupe ne peuvent se réduire à un strict dressage du genre "chiens de Pavlov"; la lecture doit être appréhendée comme étant un outil permettant à la pensée de se ressourcer et l'écriture comme étant un moyen d'exprimer sa pensée.

2. Les fondements de l'approche pédagogique

Précisons tout d'abord que l'approche pédagogique retenue est à la fois conséquente de notre analyse du phénomène de l'analphabétisme et des objectifs découlant nécessairement de cette analyse, objectifs que nous nous sommes fixés comme groupe populaire en alphabétisation et que nous avons précédemment décrits. Le type de pédagogie présentement adopté est aussi le résultat des expériences-terrain des alphabétiseuses du collectif. C'est en grande partie à l'intérieur même des ateliers d'alphabétisation que nous avons appris à préciser notre approche pédagogique, à la définir en collaboration avec les participants-es.

Précisons en plus que parler d'approche pédagogique en alphabétisation entre autres, c'est d'abord et avant tout parler d'un type de relation qui s'établit entre individus impliqués dans un processus. Comme l'ont noté Monique Gaudreau et Lise Lachance dans "Une approche pédagogique pour l'alphabétisation":

"L'approche pédagogique peut se définir comme la relation qui existe entre l'apprenant et les ressources éducatives mises à sa disposition. Elle est choisie en fonction de la perception que l'on a du rôle du formateur et du type de rapport qui doit exister entre celui-ci et l'apprenant. Elle est choisie aussi en fonction de la représentation que l'on a de

l'acte d'apprendre et des conditions nécessaires pour qu'il y ait un apprentissage." (14)

De ce type de relation découlera une intervention pédagogique précise, c'est-à-dire une façon de travailler privilégiée.

3. Pour une pédagogie déscolarisante

La relation de dépendance/pouvoir professeur-élève est certainement le type de relation le plus en usage entre "gens sachant" et "gens ne sachant pas". Du haut de la balustrade, le professeur contrôle et manipule la matière et à la base on ne dit mot, considérant que celui qui sait a bien peu de chances de se tromper. On lui fait confiance et ce d'autant plus que notre propre manque de confiance en nous et en nos possibilités d'agir est tenace et omniprésent. Cette conception traditionnelle a servi à renforcer et à entretenir des attitudes passives d'apprentissage et a évidemment eu comme corollaire une relation pédagogique équivalent à une relation de pouvoir. Et c'est justement ce vers quoi notre intervention en alphabétisation s'insurge et ne veut pas mener. Nous voulons que les analphabètes prennent du pouvoir sur leur processus d'apprentissage, qu'ils soient le plus possible partie prenante de leur propre démarche à s'alphabétiser. Mais encore faut-il que les moyens leur soient donnés de le faire.

Nous nous attacherons donc à créer les conditions favorables,

14- M. Gaudreau et L. Lachance, Une approche pédagogique pour l'alphabétisation, 3.

les moyens indispensables pour que ce pouvoir ne devienne ni un voeu pieux pas plus qu'un pouvoir de principe. Et la question demeure entière: Comment ce pouvoir peut-il être réellement partagé? Dans la pratique, il s'agit par des attitudes précises, des activités particulières de fournir aux participants-es la possibilité de devenir plus autonomes, de susciter leur participation active à l'intérieur de la démarche d'alphabétisation, de favoriser le développement de l'entraide, de leur attribuer un droit de regard et d'agir effectif sur le déroulement des ateliers d'alphabétisation.

Dès les premières rencontres et par la suite à intervalles réguliers au besoin, les animatrices définissent la façon dont elles perçoivent leur rôle dans le groupe, c'est-à-dire non pas comme la seule personne du groupe détenant le savoir et de ce fait, la seule habilitée à le transmettre, mais comme une personne-ressource, une référence et qui plus est, une référence qui n'a pas le monopole de la vérité, de la bonne façon de procéder. Au point de départ, les participants-es sont au su de nos attentes comme groupe, attentes qui se concrétisent principalement dans une pratique centrée sur leur participation active. Celle-ci est d'ailleurs suscitée tout au long de l'apprentissage et elle prend des formes diverses. Ainsi, nous encouragerons des activités de coopération, de travail d'équipe entre les apprenants-es; plutôt que de ne s'en remettre qu'aux animatrices, les participants-es échangeront, s'apprendront entre eux. Par exemple, suite à une question précise de la part d'un participant, la question sera retournée au groupe; suite à un travail réalisé

chez soi, la correction pourra se faire sur une base collective ou en équipes de travail; suite à une discussion sur un thème, les participants-es seront invités à produire un texte individuel ou collectif qui servira de matériel à partir duquel on travaillera au niveau des apprentissages. N'étant pas engagés dans un milieu de compétition, les participants-es sont amenés-ées à échanger leurs connaissances, à utiliser leurs idées et celles des autres, à s'apprendre entre eux.

En fait, 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 portées à croire que des types d'activités telles que celles ci-haut énumérées, favorisent l'élimination de ce rapport ancestral de dépendance professeur-élève. L'élimination de ce rapport n'est pas en soi un exercice de tout repos; elle s'avère même exigeante tant pour les participants-es habitués-ées aux attitudes passives (schèmes scolaires traditionnels intégrés) que pour les animatrices formées à l'école traditionnelle. Nous considérons pourtant qu'il s'agit là d'une condition essentielle au développement de l'autonomie et de la confiance en soi nécessaire à une réelle prise en charge tant individuelle que collective du processus d'apprentissage. Et l'inverse de la proposition est tout aussi vrai considérant que pour développer autonomie et confiance en soi, il importe de couper le cordon de la dépendance. Il va sans dire que pour les participants-es ayant intégré les schèmes scolaires traditionnels et ayant parfois même des attentes scolaires très précises, le type d'apprentissage proposé se révèle pour le moins novateur et appa-

rait parfois même insécurisant. Mais encore là, nous croyons que les animatrices doivent situer les participants-es devant de nouvelles formes d'apprentissage afin de ne pas reproduire ce qui pour plusieurs a été la cause, sinon un des facteurs d'abandon du système scolaire et ce, qu'on le reconnaisse ou non comme tel. De plus, le réel pouvoir des participants-es sur la démarche et le contenu des ateliers d'alphabétisation est rendu possible non pas seulement en cherchant à les faire intervenir, à les faire participer directement dans cette démarche qui est la leur, mais aussi en procédant d'une façon systématique à des évaluations critiques.

4. Retour critique sur les ateliers

Le retour critique sur les ateliers (après chaque six heures de rencontre environ) permet aux participants-es d'exprimer ouvertement leurs critiques positives et/ou négatives face au déroulement des ateliers, de définir ou de re-définir de nouveaux besoins en matière d'apprentissage, de nouveaux thèmes à partir desquels on souhaiterait travailler; bref, ses satisfactions -insatisfactions, ses nouvelles attentes, ses solutions. Nous considérons cette période critique sur les ateliers d'alphabétisation comme étant tout à fait essentielle. D'une part, elle fournit aux participants-es la possibilité d'avoir un droit de regard réel sur sa formation, de prendre du pouvoir sur l'apprentissage, d'avoir en main la preuve de ses réelles capacités de pouvoir modifier. Elle permet ainsi de donner ou de redonner confiance en ses possibilités d'agir. D'autre part, cette période permet à

chacun-e de poser une réflexion critique sur son propre travail en tant que participant à une démarche qu'ils-elles ont décidé d'entreprendre.

Le retour critique permet également aux animatrices de rendre compte de leurs propres satisfactions et/ou insatisfactions face au travail individuel et collectif du groupe (s'y incluant bien sûr), de suggérer de nouvelles avenues de travail. De plus, cette période d'évaluation permet d'ajuster le déroulement et le contenu des ateliers ultérieurs en fonction des nouveaux besoins et intérêts identifiés.

Il ne faudrait pas croire ici qu'il suffise de susciter et d'accorder une place à la critique des ateliers pour que du coup, on se l'approprie. On remarque que dans les faits, le "c'est parfait d'même" revient régulièrement. Une parole dominée ne peut s'affirmer qu'en autant que lui en soit donné les moyens bien sûr, mais également le temps; on apprend à prendre sa place. De là, l'importance pour les animatrices d'être à la fois à l'écoute des manifestations non-verbales des participants-es, et en mesure de les faire intervenir en posant des questions claires et précises sur le type d'apprentissage proposé (pédagogie, activités d'apprentissage comme tel, réponse aux besoins et intérêts,...).

5. Pour une pédagogie centrée sur le vécu

Le cheminement que nous avons suivi au plan pédagogique nous a

amené à mettre l'accent sur une démarche d'apprentissage qui s'inscrit dans le quotidien des gens rejoints afin d'une part, de valoriser l'expérience vécue et d'autre part, afin de rendre l'apprentissage le plus signifiant possible. Ainsi, au niveau de l'approche méthodologique, nous favorisons une démarche aussi globale que possible (cf p.51) et pour accentuer le signifiant, nous partons de thèmes reflétant la réalité de vie des adultes apprenants rejoints. Apprendre à lire et à écrire à partir de notre vécu, de notre quotidien, de nos centres d'intérêts, de nos idées, nous apparaît être l'élément clé, la base minimale sur laquelle doit s'appuyer une pratique en alphabétisation.

6. Un thème-clé: l'analphabetisme

Par souci de partir de la réalité de vie commune des gens avec lesquels nous travaillons, le thème "analphabetisme" constitue le premier thème sur lequel nous choisissons de nous pencher avec un groupe qui entreprend une démarche d'alphabétisation. Les premiers ateliers débutent donc par des tours de table informels visant à mettre en commun les problèmes d'analphabetisme des participants-es. On s'interrogera sur le comment il se fait que l'on soit analphabète, quels sont les problèmes auxquels nous sommes confrontés dans notre quotidien, quels sont les "trucs" qu'on a développé pour contrer nos difficultés en matière de lecture et d'écriture. Dès le début de l'apprentissage, la parole est accordée aux participants-es et toute la démarche vise à faire prendre conscience que même si la situation de chacun possède ses caractéristiques particulières, nous vivons toutes et tous

de fait une situation collective. Il s'agit de briser le mur de honte entourant le phénomène de l'analphabétisme, de s'interroger sur les causes réelles, de poser sa situation d'analphabète non plus en terme d'incapacité, de manque individuel, mais en terme collectif, en terme de classe; passer donc d'une prise de conscience individuelle à une prise de conscience collective et pour ce faire, se laisser aller à dire, s'exprimer, se redonner confiance en soi, en ses possibilités.

Pourtant, ce qui semble aller si bien de soi ici, a tendance à n'être pas toujours aussi facile à réaliser dans la pratique. En effet, pour passer d'une vision individualiste et culpabilisante à une vision critique, voire politique de sa propre situation d'analphabète, le temps est un facteur dont on ne peut minimiser l'importance. La pratique le prouve à bien des égards. Ainsi, pour une participante dont la lecture de sa réalité d'analphabète a toujours été "j'étais cruchonne", se réappropriier la cruche et s'expliquer autrement que "par ma faute, par ma très grande faute" sa situation, nécessite un cheminement non quantifiable. Nous croyons par contre indispensable que ce processus soit amorcé à l'intérieur des ateliers d'alphabétisation, considérant qu'il s'agit là d'une première étape essentielle à partir de laquelle nous devons engager le processus de réflexion critique.

A cette première étape de notre intervention se greffe la définition de nos objectifs comme groupe populaire en alphabétisation. Au départ, les participants-es sont informés de nos attentes envers eux, de notre façon de voir l'apprentissage, c'est-à-

dire d'une façon déscolarisante, participative, thématique, critique, et ils sont invités à se prononcer sur la démarche proposée, à soulever des intérêts particuliers, à déterminer collectivement certains objectifs d'apprentissage ainsi que les moyens à utiliser pour les atteindre.

Ces premiers ateliers d'alphabétisation servent en quelque sorte d'entrée en matière. Mais une entrée en matière considérée comme essentielle en ceci qu'elle permet à chacun des membres du groupe de se dégêner les uns par rapport aux autres, d'échanger sur sa situation d'analphabète, de s'identifier, se comparer, de définir aussi clairement que possible ses objectifs, ses attentes et enfin de connaître les objectifs du groupe avec lequel on entreprend une démarche d'alphabétisation. Durant cette étape, dépendamment des acquis de chacun des groupes, l'apprentissage du code prendra des formes variées, mais sera toujours en lien étroit avec ce dont on parle. Ainsi, on pourra apprendre à lire et/ou écrire le nom de chacun-e des membres du groupe, on pourra lire et/ou écrire notre quotidien d'analphabète, nos objectifs, nos intérêts à apprendre à lire et à écrire; on pourra également partir d'un texte posant le phénomène de l'analphabétisme au Québec, ... Au départ donc, nous embrayons le processus d'alphabétisation en établissant un lien entre ce que l'on dit, lit et écrit.

7. L'approche thématique

L'intérêt que suscite pour nous l'apprentissage par thèmes s'ex-

plique à différents niveaux. Dans un premier temps, nous considérons que l'approche thématique, en autant qu'elle s'articule et s'élabore à partir de la réalité spécifique des adultes apprenants rejoints, donne à l'apprentissage du code un sens en ceci que l'on ne perd jamais de vue la raison pour laquelle on s'alphabétise, c'est-à-dire s'approprier un contenu spécifique, celui qui nous intéresse et sur lequel nous pouvons poser une réflexion. Dans un second temps, nous retenons l'approche thématique pour sa faculté de réaliser le passage du verbal à l'écrit sans démarcation drastique. Elle facilite l'interrelation entre les deux types d'expression que sont l'oral et l'écrit. Elle la rend évidente; ainsi, les exercices de lecture, d'écriture et d'expression orale se rapportent au thème et sont pensés en fonction du thème à l'étude.

En s'appuyant et en reflétant la réalité de vie des apprenants-es, l'approche thématique a comme résultat de favoriser la prise de parole par les participants-es et ce, parce que c'est de leur propre réalité dont il est question dans les différentes formes que prend l'apprentissage. La discussion devient partie prenante de l'apprentissage; elle est l'occasion de livrer son opinion aux autres, d'écouter et d'apprendre à écouter celle des autres, de se questionner, d'élargir sa compréhension des réalités qui nous entourent, de s'informer sur nos droits et nos luttes, sur les moyens individuels et/ou collectifs de les défendre, de développer une solidarité qui permette de lier problèmes individuels et problèmes collectifs, donc, de briser l'isolement.

En ces moments d'expression et de réflexion critique sur notre réalité, le travail de l'animatrice consiste à développer l'analyse que fait le milieu populaire de sa situation et ce, à partir de la vision même qu'a le milieu de sa propre réalité. A partir de questionnements précis que l'animatrice aura préalablement préparé, le groupe sera amené à cerner autant que possible dans sa globalité le thème à l'étude, à trouver et à faire les liens entre des éléments disparatement appréhendés.

A l'intérieur de cette démarche d'expression et de réflexion critique, le rôle de l'animatrice est de provoquer les réflexions, de poser les questions susceptibles d'élargir la vision et la compréhension des réalités qui nous entourent, d'interroger les préjugés et ce, tout en respectant le cheminement individuel des participants-es. L'animatrice n'est ni ne doit être perçue comme étant un élément extérieur au processus de réflexion et d'expression ainsi enclenché; au même titre que les autres participants-es, elle fera connaître son opinion, son analyse actuelle. Evidemment, le danger auquel elle ne doit pas succomber, c'est celui d'imposer son point de vue, de profiter de la force possible qu'on donnera à sa parole; aussi subjectif que cela puisse paraître, l'animatrice doit donc se questionner sur la place qu'elle a pris dans le groupe, sur la directivité qu'elle a donné au processus d'expression-réflexion, sur sa propre capacité d'écoute, d'ouverture d'esprit. Pour pallier dans une certaine mesure à cette difficile évaluation, l'auto-critique que se font entre elles les animatrices d'un même atelier alpha, les échanges entre animatrices de niveaux différents (compte-rendus hebdomadaires) nous

servent de référence. (Voir à cet effet en annexe la grille d'évaluation à partir de laquelle les animatrices réalisent les compte-rendus critiques de chacun des ateliers alpha).

8. Le choix des thèmes

Le choix des thèmes, c'est-à-dire ce sur quoi et avec quoi l'on va apprendre à lire et à écrire sera défini selon les besoins et intérêts de chacun des groupes. Au départ, dans chacun des groupes donc, les participants-es ont été invités à définir des thèmes à partir desquels ils voudraient travailler. Les thèmes retenus ont été organisés, ordonnés par les animatrices sur la base de "thèmes et sous-thèmes"; ainsi le premier grand thème retenu a été le travail, avec comme sous-thèmes: l'aide sociale, le chômage, le travail, le syndicalisme. Comme groupe, cette thématique répondait d'une part à notre souci de partir de la réalité de vie des participants-es puisqu'en effet, on travaillait avec des assistés-ées sociaux-ales, chômeurs-euses, travailleurs-euses, ... D'autre part, cette thématique avait l'avantage de susciter des questionnements précis sur notre propre réalité de vie pour conséquemment en arriver à la réfléchir de façon globale (d'une prise de conscience individuelle à une prise de conscience collective). Enfin, de par leur contenu même, les thèmes retenus favorisaient l'échange d'informations relatives à la défense de nos droits et permettaient d'informer également sur les groupes du milieu préoccupés par la défense des droits des plus démunis au plan socio-économique (ADDS, Comité des citoyens,...).

Par contre, en cours d'année, les animatrices se sont butées à de nombreuses interrogations en ce qui a trait à la thématique retenue. A la fois, les animatrices retenaient l'intérêt de l'étude des thèmes centrés sur les conditions de vie des participants-es; toutefois, on remarquait que l'intérêt des participants-es pour le thème traité était mitigé. Le lien qui au premier abord nous apparaissait évident entre démarche d'apprentissage s'inscrivant dans le vécu, le quotidien des gens rejoints et l'intérêt qui devait nécessairement en découler ne parvenait pas toujours à se faire dans la pratique.

A la lumière de ce constat, la première hypothèse formulée par les animatrices a été à l'effet que les participants-es n'étaient tout simplement pas intéressés d'apprendre à lire et à écrire à partir des problèmes liés à leurs conditions de vie. Restait à savoir pourquoi ! Plusieurs éléments ont été soulevés par les animatrices, notons entre autres:

- La mixité socio-économique à l'intérieur des groupes d'apprentissage (travailleurs-euses, chômeurs-euses, assistés-ées sociaux-ales, propriétaires, locataires, ...) fait qu'individuellement on ne s'identifie pas ou peu au problème traité.
- Une compréhension magique de ses réelles conditions d'existence nous amène à poser un regard voilé sur notre réalité et nous fait dire: "Y'en a des pires que nous" ou encore, "On n'est pas si mal que ça, après tout", ... Et, la seule solution envisagée

pour améliorer notre quotidien n'est pas très éloignée du billet de loto hebdomadaire ...

Cette première hypothèse donc a amené l'un des groupes d'apprentissage à travailler sur un thème qui n'était pas directement lié à la réalité de vie des participants-es (la géographie), mais qui par contre suscitait leur intérêt. Dans son traitement, le thème "géographie" devait servir de déclencheur à partir duquel le groupe serait amené à connaître, réfléchir, comparer différentes réalités dont la nôtre.

La deuxième hypothèse que nous avons soulevé relativement au manque d'intérêt plus ou moins manifeste des participants-es pour la thématique retenue était que le problème ainsi posé ne résidait pas tant au niveau du choix de thèmes que dans son traitement comme tel, ce qui nous a conduit à préciser davantage la distinction entre choix de thèmes et traitement du thème. Donc, dans les autres groupes d'apprentissage, l'étude du thème "le travail" s'est poursuivie mais le traitement du thème comme tel a été aménagé de façon à ce qu'il suscite et garde l'intérêt des participants-es. Et pour ce faire, nous avons remarqué que le principal moyen mis à notre disposition consiste en l'utilisation des écrits/dits des participants-es. La lecture d'écrits aussi signifiants soient-ils ne réussit pas toujours à susciter l'intérêt, alors que partir de phrases dites ou écrites par les participants-es sur un thème donné retient du coup l'attention, l'intérêt. Ainsi, on parvient à ne pas dissocier l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la réalité de vie et des inté-

rêts des apprenants-es. Et en même temps, réfléchir sur cette réalité que l'on dit, que l'on lit, que l'on écrit et qui de surcroît est la nôtre.

L'approche thématique ne consiste donc pas uniquement en un choix de thèmes appropriés mais surtout dans la façon même d'animer le thème. Par là, nous ne nions pas l'importance de retenir un choix de thèmes qui interroge tout le monde, mais nous soutenons que son traitement doit absolument s'efforcer de retenir la motivation, la dynamique, l'intérêt et ce, en mettant l'accent entre autres, sur ce que disent et écrivent les apprenants-es.

De plus, l'utilisation d'une approche thématique ne doit ni nous cloisonner, ni nous limiter; il importe de demeurer flexible, de s'adapter à chacun des groupes avec lesquels nous travaillons l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce qui nous amène en fin de piste, non pas tant à remettre en question les fondements de l'utilisation d'une approche thématique mais plutôt, à s'interroger sur la pertinence de la nommer "approche thématique" considérant que si nous voulons dorénavant partir de ce que disent les gens dans "l'aujourd'hui" de l'atelier d'alphabétisation, il y a de fortes chances que l'on déborde le cadre d'un thème supposé à l'étude. Ce qui ne nous empêche évidemment pas de poser une réflexion critique sur ce qui se dit dans cet "aujourd'hui".

Le groupe poursuit donc ses questionnements et ajuste ses nouvelles réflexions sur l'utilisation d'une approche thématique à sa

pratique réelle, adapte la théorie à la pratique, s'approprie finalement l'étude de thèmes et la rend conforme à ses besoins. Enfin, l'approche peut se résumer ainsi: être le moins directif et le plus souple possible dans le choix de ce sur quoi et avec quoi nous apprenons à lire, à écrire, à réfléchir, à s'exprimer.

V- LES METHODES D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE

Ce n'est pas d'hier que des recherches ont été entreprises pour découvrir quelle serait la méthode idéale pour apprendre à lire et à écrire. Depuis plusieurs années, de nombreuses expériences ont été faites pour déterminer l'efficacité respective des diverses méthodes d'enseignement de la lecture.

Encore aujourd'hui, plusieurs questions se posent sur l'efficacité de ces méthodes appliquées aux enfants et aux adultes, sur les principes selon lesquels elles peuvent être choisies, sur divers facteurs qui agissent sur les progrès de l'apprenant-e et sur l'emploi du matériel auxiliaire pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Nous sommes aussi confrontées à toutes ces questions, mais le choix d'une méthode restera toujours relatif au groupe à qui nous aurons à "enseigner" et à la connaissance que nous aurons de ces méthodes. N'étant ni spécialistes ni linguistes, il est bien évident que nous ne pourrions élaborer une méthode bien définie, structurée et graduée dans la progression des difficultés. Cette recherche servira davantage de formation, d'exploration, d'apprentissage aux nouvelles venues que nous sommes en alphabétisation.

1. Le mécanisme de la lecture

"Apprendre à lire, c'est faire la conquête
d'un second langage." (15)

On sait lire lorsque, ayant découvert que les signes de l'écriture ont un sens, on les interprète comme l'expression d'une pensée. Ainsi que toutes les langues modernes, le français utilise une écriture phonétique: les vingt-six lettres de l'alphabet isolées ou associées correspondent au son du langage, notées comme des sons, indépendamment de leur valeur de signification mais qui, combinés en mots et en phrases ont été associés à des idées par la pratique de la parole.

L'apprentissage de la lecture consiste à créer entre les sons (déjà liés aux idées par la parole) et les lettres ou groupe de lettres qui correspondent à ces sons, des associations telles que la vue des signes déclenche automatiquement l'émission des sons et l'évocation des idées.

L'apprentissage terminé, il n'est plus nécessaire de prononcer des mots; les caractères de l'écriture évoquent sans l'intermédiaire des sons, les idées auxquelles ceux-ci les ont soudés. Le jeu complexe des associations et des combinaisons devient inconscient et le lecteur qui "lit des yeux", percevant les signes, a seulement le sentiment d'une suite de pensées.

Ce résultat ne peut être acquis qu'après d'innombrables exercices. Pour constituer des mécanismes aussi délicats et en rendre le

fonctionnement sûr et rapide, il est nécessaire de beaucoup lire: c'est une grande règle de l'apprentissage de la lecture.

2. Deux méthodes de lecture

On se rend compte que pour acquérir une bonne maîtrise de la lecture, deux conditions sont nécessaires: apprendre à déchiffrer le code et comprendre ce que l'on lit. On a donc regroupé toutes les méthodes d'apprentissage selon deux catégories dépendant de l'importance que l'on accorde à ces deux conditions. On appellera "méthode synthétique" celle qui s'attardera d'abord à déchiffrer le code, et "analytique" celle qui insistera davantage sur le sens et la compréhension du texte.

Voilà donc deux approches totalement différentes qui mèneront cependant au même résultat: apprendre à lire et à écrire. Et chacune développera des attitudes et des mécanismes différents selon que l'on se sera attardé à faire identifier tous les mots correctement ou que l'on habituera l'apprenant-e à s'intéresser surtout au contenu de ce qu'il lit.

a. La méthode synthétique

"Cette méthode s'appuie sur des principes empruntés au modèle de la pensée synthétique en raison du travail qu'elle demande à l'apprenant-e pour un acte de lecture: lorsqu'elle aura appris à lire chaque ligne, l'enfant ou l'adulte doit en effet condenser ces différentes lectures en une lecture unique et qui, généralement, pour chaque groupement particulier de ces signes, est différente de leur lecture particulière. Lorsque "l'enfant" sait

lire "j" et "e" il doit de ces deux lectures faire "je"; c'est donc bien d'une opération de synthèse qu'il s'agit." (16)

Il faut donc commencer par l'étude des signes et des sons élémentaires pour en venir à composer des mots et des phrases signifiants. On regroupe sous cette appellation les méthodes "alphabétique", "syllabique", et "phonétique" selon certains, car on estime qu'elle lie les signes aux sons et non pas aux idées. Mais là encore, on ne s'entend pas sur la classification de la méthode phonétique puisque d'autres la rangent dans les méthodes "mixtes" qui sont une combinaison des méthodes synthétiques et analytiques.

A l'appui de cette méthode, on fait valoir que les "élèves" qui ont appris à reconnaître les éléments des mots et à combiner ces éléments savent déchiffrer correctement seuls les mots nouveaux et sont déjà familiers avec la forme et la structure de la langue. On peut trouver beaucoup de manuels pour enseigner cette méthode où une progression logique d'apprentissage est établie d'avance, ce qui permet à quiconque sait lire de pouvoir l'enseigner. Bien sûr, pour les adultes qui ont quelques notions de l'alphabet, cette méthode est rassurante et permet de voir concrètement les progrès dans l'apprentissage. On sait à chaque leçon où on est rendu et ce qu'il reste à apprendre.

On reproche cependant à cette méthode d'attacher trop d'importance aux éléments des mots et à leur identification, et de négliger

16- R. Dottrens et E. Margairaz, L'apprentissage de la lecture, p. 9.

les autres aspects essentiels de la lecture si bien que les adultes n'acquièrent pas le goût de lire par plaisir ou par curiosité. Ils s'habituent plus difficilement à lire vite couramment et intelligemment.

Bien qu'aujourd'hui la méthode synthétique ne soit plus aussi rigide et qu'on n'attende plus que toutes les syllabes soient connues pour donner à lire des mots et des phrases, le souci de la progression à suivre reste prédominant (puissance de l'habitude, technique mise au point par des efforts séculaires, familiarisés avec elle depuis l'enfance, il est bien difficile de l'abandonner) et restreint singulièrement le choix des mots. Par exemple, la méthode Laurin avec des phrases comme: "Un nono à la radio", ou "La cane vole sur le lac" ... Ces phrases sont dénuées d'intérêt pour les adultes et tellement loin de leur vécu et de l'expression directe de leur pensée, de leur façon de s'exprimer qu'il faudrait se poser des questions sur la valeur d'une méthode dont le seul critère est la rapidité avec laquelle on arrive à des résultats qui ne sont que bien souvent mécaniques.

b. La méthode analytique

Cette méthode part des éléments complexes pour aller à des éléments de plus en plus simples: du récit ou du texte court, on passera aux phrases et aux mots, puis aux syllabes et aux lettres.

Le-la participant-e apprend globalement des mots ou des phrases et, en dégagant les ressemblances et les différences entre les

mots, il-elle découvre les syllabes et les lettres. La démarche intellectuelle demandée est l'analyse de la phrase ou du mot pour découvrir des relations entre le code oral et le code écrit. Cependant, le principe fondamental de cette méthode est qu'il faut partir de l'idée d'abord, la phrase étant un tout ayant une signification. C'est cette idée que l'on doit connaître, idée qui est l'expression personnelle qui vient de la pensée, qui passe par la parole et que l'on peut mettre par écrit ensuite. Les signes de l'écriture gardent toujours leur valeur de signification et restent liés à la langue vivante. On peut dire aussi que deux formes différentes de méthode globale doivent être distinguées mais l'une et l'autre sont analytiques.

Dans l'une d'entre elles, l'analyse et la synthèse sont systématiques. Les mots appris globalement, les mots-clés sont choisis de telle sorte que malgré leur nombre restreint, ils renferment tous les sons de la langue. Le rapprochement de ceux qui représentent le même élément permet d'isoler tous les signes les uns après les autres, de les étudier suivant un ordre défini et de les combiner entre eux méthodiquement. La progression est connue d'avance et le procédé est bien expliqué.

Dans l'autre, l'analyse et la synthèse sont spontanées et intuitives. Des textes composés par les participants-es qui relatent les événements de leur vie où les mots ne sont pas choisis pour leur son et les signes qui les constituent, mais pour leur sens: ce sont ceux qui se sont présentés naturellement pour traduire la pensée à exprimer. Ils sont lus et copiés. Et tôt ou tard, les

ressemblances de forme et de sons seront remarquées. On se servira des mots connus pour découvrir et écrire les nouveaux mots, sans avoir à détacher les éléments identiques, à les écrire et à les prononcer isolément. Il n'y a pas ici de méthode, mais une évolution naturelle.

Cette façon d'introduire l'apprentissage en faisant appel à l'expérience personnelle suscite généralement un vif intérêt. Travaillant sur des textes qui ont un sens, on prend tout de suite l'habitude de réfléchir ce qu'on lit, d'où une lecture plus naturelle et intelligente.

On reproche surtout à la méthode analytique d'être responsable du grand nombre de fautes d'orthographe que l'on rencontre aujourd'hui. On dit aussi que les méthodes globales n'offrent pas de repères faciles pour évaluer les progrès réalisés par chaque individu et qu'il est parfois difficile d'identifier clairement ce qui fait problème et de plus, qu'elles sont plus exigeantes pour ceux et celles qui l'enseignent.

Il y aura encore beaucoup de discussion autour de la valeur respective des méthodes, et ce n'est pas demain qu'on règlera le problème. Rousseau en parlait déjà dans son Emile:

"On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire; on invente des bureaux, des cartes; on fait de la chambre d'enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée? Quelle pitié. Un moyen plus sûr que tout cela et celui qu'on oublie tou-

jours est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir et laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne." (17)

3. Expérimentation d'une approche globale

L'inexistence de manuels se rapportant à l'apprentissage de la lecture chez les adultes nous a obligé à suivre une démarche qui se veut beaucoup plus intuitive qu'exhaustive. Ce que nous savions de la méthode globale était somme toute assez sommaire. On savait que la méthode globale part du texte pour aller au mot, puis du mot à la lettre. Nous savions de plus qu'il fallait partir d'un texte signifiant qui tout en intéressant les participants-
es serait axé sur leur réalité, leur quotidien, leurs préoccupations personnelles.

Les objectifs du groupe nous ont aussi influencés quant au choix de notre approche. En effet, il nous semblait important de développer chez les adultes avec qui nous travaillerions, non pas seulement l'aptitude à déchiffrer le code, mais une réflexion critique sur leurs conditions de vie, une recherche collective pour la résolution des problèmes que bien souvent ils croyaient personnels et enfin, une prise en charge de leur apprentissage.

Développer une forme d'écriture qui servirait à atteindre ces objectifs était un autre aspect de l'apprentissage. Copier des mots

sans suite logique, sans lien entre eux que le son ou la graphie, ne semblait pas pertinent face aux objectifs que nous nous étions fixés. Il fallait d'abord discuter, réfléchir, lire des textes pour se faire une idée. Il fallait apprendre à préciser cette idée, à la cerner, à la formuler pour bien dire et bien écrire ce qu'on voulait vraiment dire.

Il nous semblait important que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture doive servir à améliorer les conditions de vie et doive s'adapter aux besoins et aux intérêts des apprenants-es.

L'approche globale nous paraissait donc la plus propice et efficace à l'atteinte de nos objectifs et à ceux aussi des participants-es, qui voulaient apprendre à lire et à écrire dans un laps de temps relativement court. Elle nous permettait de commencer tout de suite l'apprentissage à l'aide de textes pertinents sur des sujets choisis le plus souvent possible par les participants-es eux-elles-mêmes. L'analphabétisme, le travail, le chômage, l'aide sociale, le syndicalisme, le logement, le féminisme et la géographie ont été des sujets qui nous ont permis de s'exprimer, qui suscitaient des réflexions critiques tout en servant de base à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Il est bien évident que l'approche globale s'adresse d'abord aux analphabètes complets et semi-fonctionnels. Car aussitôt que le mécanisme de lecture sera acquis, on passera à la lecture de textes plus importants, choisis en fonction des thèmes abordés. Le journal des quartiers populaires "Droit de Parole" sera un outil

souvent utilisé puisqu'il contient des articles traitant de sujets que nous abordons, lesquels s'inscrivent dans notre démarche de conscientisation.

Avant d'expliquer la démarche des ateliers, il faudrait souligner que, bien que nous ayons choisi l'approche globale, les animatrices n'étaient pas toutes d'accord pour laisser tomber la progression à suivre. Nous avons donc expérimenté parallèlement les deux façons d'aborder la méthode globale: l'une avec progression méthodique, l'autre sans progression.

4. Exemples d'ateliers réalisés au cours de l'année

a. Atelier s'adressant à un groupe de participants-es semi-fonctionnels-les (approche globale sans progression)

Thème: L'analphabétisme

Cette étude s'est échelonnée sur quatre semaines, à raison de trois heures par semaine. Ce thème servait autant à présenter le groupe Atout-Lire et faire part des objectifs qu'il s'était donné, qu'à connaître les participants, leurs attitudes, leurs sentiments face à leur analphabétisme.

A la suite des présentations de chacun et chacune des participants-es et aux réflexions de ceux-celles-ci, on peut composer un texte qui servira d'amorce à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture:

"Louise demeure en Abitibi. Elle habite loin de l'école. Elle quitte l'école pour aider ses parents. Ses parents ont besoin d'argent. Elle finit sa deuxième année et ne va plus à l'école. Elle doit demander aux autres de l'aider à lire et à écrire. Cela la gêne. Elle étudie le lundi au Centre Saint-Malo. Elle aimerait savoir lire et écrire. Elle en a besoin."

Démarche de l'atelier:

- 1- Le texte est écrit au tableau par l'animatrice, puis photocopié et distribué aux participants-es;
- 2- Le texte est lu à voix haute par l'animatrice, phrase par phrase, puis répété par les participants-es;
- 3- Le texte est découpé phrase par phrase, puis reconstitué;
- 4- Chaque phrase est écrite par les participants-es. Il faut ici s'assurer que chaque phrase est sue et retranscrite jusqu'à ce que les participants-es sachent l'écrire sans faire d'erreur. Ceci est un point important de la méthode. C'est en effet la connaissance complète de ces phrases et de ces mots qui mènera à l'analyse, à la décomposition et à la reconnaissance des graphies semblables et qui permettra le déchiffrage des mots nouveaux;
- 5- Chaque phrase est analysée dans sa structure. Les groupes qui la composent, le groupe action et groupe complément sont séparés;
- 6- Chaque groupe est remplacé par de nouveaux groupes;

Exemples:

Louise / habite / en Abitibi

Louise / habite / à Québec

Jean-Paul / habite / en Abitibi

Louise / demeure / en Abitibi

- 7- Des parties de la phrase sont enlevées, puis recomplétées;

Exemples:

Louise habite loin de

Elle demeure en

Les parents ont besoin

Cela la

Elle étudie le

- 8- Des choix de mots sont donnés;

Exemples:

Denis quitte l'école pour aider ses

enfants
parents
agents

Jean-Paul étudie au centre le

jeudi
mardi
lundi

Jean-Jacques aimerait savoir

lire
dire
rire

- 9- Les mots sont reconstitués;

Exemples:

le - é - co

cri - é - re

ne - gê

bi - te - ha

de - re - meu

tre - cen

10- Les groupes de lettres semblables sont retrouvés dans les mots;

Exemples:

<u>argent</u>	<u>A</u> bitibi
<u>parent</u>	<u>H</u> abite
<u>d</u> emander	aide <u>r</u>
<u>e</u> nfant	de <u>m</u> ander

11- Les mots difficiles sont sortis hors du texte, puis récrits;

Exemples:

demeure - habite - loin - besoin - deuxième -
Saint-Malo - elle aimerait -

12- Une suite est composée au texte par les participants-es;
..."elle en a besoin..." POURQUOI?

Parallèlement à ces exercices, on fournira des occasions de lire le plus souvent possible, car là est le secret de la réussite; il faut lire beaucoup pour en venir à maîtriser le code. Et tout peut servir à apprendre: la publicité dans les autobus, les affiches, les noms de commerces, de rues, de caisses, les journaux, la télévision, partout où l'écrit se manifeste. Apprendre aux participants-es à observer, à remarquer, à distinguer les mots, développer chez eux le désir d'apprendre, les inciter à lire pour le plaisir, pour s'instruire, pour se perfectionner, voilà autant d'objectifs qu'il faudra garder en mémoire si l'on veut que l'apprentissage soit intégré au quotidien, si l'on veut que le fait de lire et d'écrire ne soit pas seulement une activité strictement réservée aux ateliers mais bien une activité qu'on s'approprie.

b. Atelier s'adressant à un groupe de participants-es semi-fonctionnels-les (approche globale avec progression)

Thème: Le syndicalisme

Notons tout d'abord que la "méthode" (si on peut l'appeler ainsi) utilisée dans cet atelier-type se voulait globale en ceci que nous partions du texte, de la phrase, pour en arriver aux mots, aux syllabes, pour finalement revenir au texte une fois l'étude du thème couverte. Simultanément à cette façon de travailler l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, se greffait l'apprentissage de notions grammaticales précises, notions que nous devions être en mesure de maîtriser une fois l'étude du thème terminée.

Notons également que cette étude s'inscrivait dans le traitement du thème global de la session, le travail. L'étude de ce sous-thème donc, s'est poursuivie durant une période de quatre semaines et à la fin de la démarche, les participants-es devaient également être en mesure de produire un texte collectif, texte qui reflèterait leur pensée individuelle et collective. Pour ce faire, il nous a d'abord fallu préciser notre pensée, se la dire, discuter nos différences de vue et enfin, tenter si possible de faire consensus pour réaliser un produit fini, c'est-à-dire un texte collectif.

Démarche suivie:

Dans un premier temps, les animatrices ont discuté de la démarche prévue avec les participants-es. Tous ont semblé d'accord avec la

façon de procéder même si un certain scepticisme régnait au niveau de la réalisation du texte collectif. On a donc décidé de se laisser les portes ouvertes et de réajuster au besoin, le déroulement des ateliers ultérieurs.

Les animatrices ont tout d'abord proposé aux participants-es la lecture d'un texte survolant différents types de conditions de travail (lecture silencieuse et lecture à voix haute). A partir de cette lecture, une discussion s'amorça autant sur le texte comme tel que sur nos expériences, nos points de vue personnels relatifs au thème traité. Des "questions" préalablement préparées ont encadré cette discussion afin de pouvoir cerner dans sa globalité le thème à l'étude. A noter que lors des ateliers subséquents, un mot-clé, une phrase nous ramenait toujours au thème nous permettant ainsi d'approfondir notre réflexion, de poursuivre nos discussions et ce, afin d'aboutir à notre objectif final d'écriture collective.

Ci-joint, le texte proposé et les questions soulevées lors des discussions.

Différentes conditions de travail

Roger est pâtissier. A la boulangerie où il travaille, il y a dix (10) employés-ées. Roger est payé au salaire minimum et il travaille de 9h00 à 6h00. Il n'y a pas de syndicat à la boulangerie. Ses conditions de travail sont assez difficiles; il a peur pour sa santé.

Andrée travaille à l'entretien ménager dans un hôpital. Elle travaille durant la soirée, de 4h00 à minuit. Andrée est syndiquée; vu son ancienneté, elle a droit à un mois de congé par année. Demain, il y aura une assemblée du syndicat. Andrée va y assister parce qu'on parlera des coupures et les coupures, ça la touche elle aussi. Elle pense même s'impliquer dans un des comités du syndicat.

Raymond est ouvrier dans la construction; il est journalier. Durant l'été, au chantier de construction, il lui est arrivé un accident. Il s'est blessé parce que ce n'était pas assez sécuritaire. Raymond a donc déposé une plainte contre son employeur à l'Office de construction du Québec. Il ne sait pas quand il pourra commencer à travailler.

Gaétane est fonctionnaire au gouvernement. Elle a de bonnes conditions de travail (sécurité d'emploi, horaire flexible, congés payés). C'est grâce à de nombreuses luttes syndicales si aujourd'hui elle a de bonnes conditions de travail. Mais de plus en plus, tout ce qu'elle a gagné est remis en question. On va même jusqu'à diminuer son salaire de 20%. Gaétane se demande ce que diraient son propriétaire, Hydro-Québec, Bell Canada, etc., si elle décidait à son tour de couper de 20% son loyer, son compte d'électricité et de téléphone.

René est premier ministre. Il doit bien gagner \$100,000.

par année. Chez lui, on ne doit pas manger du baloney à tous les jours. Mais avec toutes les lois que son gouvernement impose, nous, on ne pourra même plus se payer du baloney. On est en temps de crise, dit-il !

Questions-réflexions sur le thème:

- . Relations entre les différentes catégories de travail et les conditions de travail en découlant;
- . Relations entre conditions de travail et syndicalisme;
- . Les conditions de travail des travailleurs-euses à temps partiel;
- . Nos expériences de travailleurs-euses syndiqués-ées et/ou non syndiqués-ées;
- . Rapport entre analphabétisme - types de travail et conditions de travail;
- . Qu'est-ce qu'on pense des syndicats - Trouve-t-on que les syndicats ont assez, trop ou pas assez de pouvoir?

Au niveau des apprentissages nouveaux à acquérir, l'accent a d'abord été mis sur les différentes graphies possibles du son "é". A noter que pour cet apprentissage, le but poursuivi par les animatrices consistait essentiellement à mettre en évidence, à faire apparaître les différences de graphies pour le même son. En équipes de travail de 2 ou 3, les participants-es ont donc repris le texte afin d'en extraire les différents mots contenant le son "é". Par la suite, toujours en équipes de travail, les participants-es ont trouvé de nouveaux mots contenant le son "é"; l'orthographe

se vérifiant dans le dictionnaire.

Après ce premier déblayage sur les différentes graphies possibles du son "é", les participants-es ont été amenés-ées à choisir quelques mots contenant le son étudié; à partir de ces mots, on devait composer des phrases (travail-maison). A un atelier ultérieur, chacun-e des participants-es transcrit au tableau les phrases composées et l'on en fait une correction collective. Finalement, ce nouvel apprentissage s'est terminé par une "dictée double", c'est-à-dire qu'en équipes de 2, les participants-es se sont dictés-ées tour à tour des mots sur lesquels nous avons précédemment travaillé; chacun s'auto-corrigeant.

Parallèlement à cet apprentissage, une série d'exercices se rapportant au thème à l'étude ont été proposés aux participants-es. Ces exercices visaient d'une part à poursuivre le travail sur le son "é" mais ils visaient également à réviser l'apprentissage du genre et du nombre, notions que le groupe ne maîtrisait encore que difficilement. D'autre part, ces exercices devaient graduellement, de par leur progression "logique", nous conduire à la rédaction du texte collectif dont nous faisons état précédemment.

Ci-joint, les exercices proposés et le texte réalisé par les participants-es.

Avant un mot

MASCULIN

on place souvent
un petit mot

un		des
le	l'	les
mon		mes
ton		tes
son		ses
ce	cet	ces

Avant un mot

FEMININ

on place souvent
un petit mot

une		des
la	l'	les
ma		mes
ta		tes
sa		ses
cette		ces

Mettre les mots suivants au pluriel

un ouvrier
mon droit
cette grève
un congé
son patron

ce travailleur
ton métier
le syndicat
l'usine
l'employé

Mettre les mots suivants au singulier

les salaires
des mises à pied
les revendications
ces grévistes

ces ouvriers
ses profits
mes patrons
des accidents de travail

Mettre les mots suivants au féminin

un président	des ouvriers
l'infirmier	un enseignant
les gérants	son patron
ton directeur	ces travailleurs
les serveurs	ce vendeur

Mettre les mots suivants au masculin

sa couturière	les employées
une caissière	cette commerçante
des étudiantes	une travailleuse
ma coiffeuse	ces animatrices

Construire une phrase à partir des mots mélangés

la - Raymond - dans - construction - ouvrier - est -.

cherche - Roger - mais - travail - n'en - pas - il - du - trouve -.

est payé - André - et - salaire - au - vendeur - il - est - minimum -.

Les - luttent - conditions - travailleurs - de - pour - travail -
meilleures - de -.

Les - l'usine - de - employés - grève - en - sont -.

Que - travail - du - partiel - pensez - à temps - vous -?

général - pensez - syndicats - En - que - vous - des -?

Complète les phrases suivantes d'après le sens

La mécanique est au mécanicien ce que la plomberie est au _____.

La boulangerie est au boulanger ce que l'épicerie est à _____.

Le cuir est au cordonnier ce que le plâtre est au _____.

Le salaire est à l'ouvrier ce que les profits sont aux _____.

L'Association de défense des droits sociaux (A.D.D.S.) est aux assistés-ées sociaux-ales ce que Action-Chômage est aux _____.

Trouve le mot qui ne convient pas dans chacune des séries suivantes

- 1- ouvrage - chômage - travail - emploi -
- 2- patron - employeur - employé, - dirigeant -
- 3- congédier - bureau - usine - manufacture -
- 4- employé - travailleur - compagnie - ouvrier -
- 5- congé - accident - sécurité d'emploi - salaire -
- 6- syndicat - association - union - industrie -

Tu composes une phrase avec chacun des mots suivants

Travail:

Patrons

Travailleuses

Salaire

Travailleurs

Syndicats

Congé

Grève

Décomposez chacun de ces mots en syllabes et composez de nouveaux mots à partir de ces syllabes

Travail	Patron	Salaire
Syndicat	Congé	Grève

Spécifions ici qu'avant la rédaction du texte collectif qui suit, il nous a d'abord fallu faire le point sur l'ensemble de nos discussions antérieures, en sortir l'essentiel, le rendre conforme à la pensée de chacun-e des participants-es. Ainsi, à chaque fois qu'une "idée-résumé" satisfaisait la pensée de l'ensemble du groupe, l'un-e des participants-es l'écrivaient au tableau et ainsi de suite, jusqu'à ce que nous considérions avoir transmis les points forts de notre réflexion. Les phrases ont par la suite été ordonnées afin de rendre le texte signifiant et compréhensible. Le texte a finalement été relu et corrigé par les participants-es sur une base collective.

"Les syndicats c'est pour pas se laisser manger la laine sur le dos. C'est bon pour les conditions de travail des employés. Il est avantageux pour les employés car ils les aident à défendre leurs droits devant les employeurs. Mais les employés doivent donner du rendement pour les patrons."

c. Atelier s'adressant à un groupe de participants-es fonctionnels-les (approche globale avec progression)

Thème: La géographie

Au cours de l'année, les participants-es ont quelquefois manifesté le désir de sortir des thèmes généralement abordés qui les ramenaient toujours dans leur réalité, comme le logement, le travail, etc. Certes, ces thèmes nous intéressaient mais ils-elles voulaient également entendre parler de sujets qui leur étaient plus extérieurs, touchant la culture générale. Après une concertation en atelier, nous avons décidé de travailler plusieurs semaines sur le thème la géographie; ce très large thème a été choisi d'enthousiaste; une participante déclarant vouloir en connaître plus sur le pays qu'elle habite, une autre voulant connaître le monde, une autre connaître les Indiens, etc. Mais il ne faut pas croire que ce sujet était complètement coupé de notre vécu car à travers l'approche, par exemple, des différentes ethnies du Canada, nous pouvions toujours faire des rapprochements avec nos vies à Québec. Ce thème ayant été choisi juste quelques semaines avant la fin de l'année, nous n'avons pu que constater la pertinence des espérances placées dans l'étude de ce thème, sans pour cela le traiter d'une façon très approfondie.

Nos objectifs étaient de faire un rapide aperçu de géographie physique, et ensuite de passer plus de temps sur la géographie politique, traiter de différentes provinces, de différentes ethnies. Mais lors du premier atelier où nous avons prévu un bref retour sur des notions que nous pensions acquises, nous avons eu la sur-

prise des questions qui fusaient et qui nous montraient l'ampleur d'une carence de connaissances de base: une participante découvrait la rondeur de la planète, une autre le pourquoi des saisons, du jour et de la nuit, où était le Canada sur la planète Terre; il ne s'agissait plus de connaître d'autres pays mais tout simplement de savoir que le monde dépassait le quartier St-Sauveur.

La présence dans l'atelier de 3 immigrés-ées a amené beaucoup de discussions à travers ces quelques semaines: d'où ils-elles venaient, quelles étaient leur langue d'origine, pourquoi ils-elles étaient venus-es vivre au Québec. Ces discussions ont été parmi les plus vives de l'année, car les différentes opinions et les préjugés ne manquaient pas; il nous a donc été permis de les dénoncer. Nous n'avons fait qu'effleurer le sujet de la géographie étant donné toutes les questions soulevées et l'intérêt qu'elles suscitaient.

A cette période de l'année, les animatrices de l'atelier désiraient revoir ou affermir ce qui avait été étudié du point de vue de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'accent a été mis sur la compréhension de ce qu'on lisait et la composition d'un texte collectif. Pour réaliser ce texte collectif, les animatrices avaient composé le début d'une histoire à épisodes dont la suite serait inventée et écrite en atelier. Pour que chacun-e puisse imaginer la suite de l'histoire, il était demandé d'écrire à la maison et de ramener ses idées en atelier afin qu'elles soient exposées aux autres. Dans l'atelier, nous choisissons ensemble les idées que nous voulions garder afin de réaliser la rédaction collective. Cette façon de procéder a permis à chacun-e de vraiment par-

iciper à la rédaction collective, celle-ci se faisant en deux temps: réflexion-rédaction individuelle et mise en commun de ce qui est écrit. Faute de temps, ce texte n'a pas encore reçu ses derniers épisodes! Les suites de chacun étaient tellement différentes qu'il a fallu argumenter les différentes solutions proposées avant de passer en rédaction collective . Ce qui était suggéré à Jean et Francine par les participants-es (cf texte) traduisait souvent directement les différentes aspirations qu'avaient les participants-es. L'une voulait les renvoyer aux études, l'autre les envoyait voyager sur le pouce, l'autre emprunter de l'argent au Bien-Etre pour voyager plus sûrement ... Tout le monde a argumenté apportant les différentes informations qu'ils-elles possédaient: les différentes possibilités de travail saisonnier dans les provinces, les possibilités d'emprunt, etc.

Donc ce thème, bien loin de s'éloigner des préoccupations des participants-es, leur a permis de les transposer, de les comparer à celles d'autres personnes et d'en chercher les solutions tout en découvrant d'autres réalités.

L'étude du thème géographie ayant été choisie lors d'une période où nous voulions travailler davantage la compréhension de textes, un grand temps a été consacré à la lecture et pratiquement tous les exercices étaient destinés à l'étude de construction de phrases.

Démarche suivie:

Texte de base:

Jean et Francine sont nés à Alma dans les années 50. Leurs deux familles demeurent toujours là-bas, mais eux sont partis vivre à Québec en espérant trouver plus facilement du travail.

Jean a étudié en sciences sociales et Francine a étudié en foresterie mais aucun des deux n'a vraiment terminé ses études. Ils se sont rencontrés au Cégep, tous les deux voulaient prendre un appartement et changer de ville; c'est pour ça qu'ils ont décidé de partir ensemble pour Québec. Ils étaient fatigués d'étudier sans espoir de débouchés, ils voulaient gagner leur vie en travaillant mais partout où ils sont allés proposer leurs services, on leur a répondu qu'il n'y avait pas de job.

Après plusieurs semaines de recherche, Francine et Jean se retrouvent sans argent dans un petit logement qu'ils partagent avec trois autres amis, eux aussi sans emplois. Ils ont beaucoup de misère à remplir leur frigidaire et à payer le loyer, aucun d'eux n'a d'autres revenus que le Bien-Etre social, et ils ont tous en bas de trente ans. Tous les soirs, tout le monde se demande comment faire pour mieux vivre, et l'idée de partir pour d'autres provinces plus riches revient de plus

en plus dans leur conversation. Francine et Jean en parlent souvent ensemble car ils ont entendu dire qu'en allant vers l'Ouest, on a plus de chances de trouver de l'ouvrage, au moins dans les emplois saisonniers. Francine a très envie de partir; elle ne veut plus attendre le travail mais veut le chercher là où il y en a, même si elle doit faire des milliers de kilomètres. Mais comment vont-ils partir si ils n'ont pas d'argent?

Ce texte renfermait intentionnellement des idées reçues sur les notions de provinces plus riches, de travail saisonnier, etc., afin d'impulser la réflexion sur ces idées couramment véhiculées.

1. Après une première lecture, une partie de ce texte a été proposé sans la ponctuation; les participants-es devant la retrouver;
2. En atelier, des phrases découpées et mélangées ensemble ont été distribuées. Il s'agissait de les remettre en ordre et de constater qu'on pouvait faire différentes phrases à partir des mots et groupes de mots proposés;

Exemples:

Francine et Jean / cherchent / du travail / payant /.

Ils / traversent / un grand pays / sur le pouce /.

Le Québec / se trouve / à / l'est du Canada /.

Terre-Neuve / est / une province / où / il y a / beaucoup de chômage /.

3. Comme travail à la maison, les participants-es devaient faire

de nouvelles phrases découpées à partir de quelques mots des phrases mélangées données en atelier (cf 2). Les participants-es faisaient retrouver leurs propres phrases par les autres;

4. Lecture d'un texte sur les Inuit à partir duquel les participants-es pouvaient se mettre dans la peau d'un-e Inuk et raconter une de leurs journées;

Exemple d'un texte écrit par une participante:

"Je suis une Inuit de vingt ans, je suis née à Melville et je vis avec mes parents et trois soeurs dans une petite maison. Je suis découragée de vivre ici. La nourriture ne varie pas, c'est toujours du caribou et du phoque. Pour m'habiller et me chauffer, c'est aussi de la graisse et la peau des mêmes animaux. Il y a déjà un peu de modernisation, mais chez nous ça ne change pas, il y a encore l'habitude pour un garçon qui veut marier une fille d'aller chez elle tous les jours et se coucher avec elle pour savoir s'ils s'aiment, bien sûr pendant que les parents sont partis, mais je ne suis pas d'accord avec ça. J'ai hâte de partir d'ici."

5. Une carte a été distribuée pour situer les provinces et parler plus concrètement du Canada;
6. Un mot-mystère a été composé ayant pour thème les provinces et leurs richesses naturelles;
7. Travail sur l'adjectif;

Exemples:

a- Trouver des adjectifs qui accompagnent les mots suivants:

femmes _____	logement _____
province _____	voyage _____
chômeur _____	temps _____
travailleuse _____	étudiants _____

b- Trouver des noms qui accompagnent les adjectifs suivants:

grande _____	mauve _____
petit _____	superbes _____
proche _____	difficiles _____
laid _____	facile _____
ridicule _____	immense _____

8. Groupes "article-nom-adjectif"

Exemples:

a- Trouver et souligner les articles, les noms et les adjectifs dans les phrases suivantes:

1. Le Canada est un grand pays constitué de dix provinces.
2. C'est difficile de trouver un travail stable au Québec.
3. Au pays, il y a plus de femmes chômeuses que d'hommes chômeurs.
4. Les premiers habitants du continent américain sont les Amérindiens et les Inuit.
5. Les forêts et les lacs couvrent une vaste partie du territoire québécois.

b- Mettre l'article devant les mots suivants, s'il y a lieu:

_____ Canada	_____ continent
_____ grande	_____ pays
_____ province	_____ chômeuses
_____ difficile	_____ Amérindiens
_____ femmes	_____ forêt
_____ trouver	_____ premier
_____ couvrent	_____ sont

9. Un texte paru dans le journal de quartier "Droit de Parole" concernant la situation des immigrés au Canada a été lu et discuté en atelier;
10. Texte réalisé sur une base collective par les participants-es.

"Jean et Francine partent en voyage sur le pouce vers l'Ontario. Ils sont heureux d'exploiter leurs idées de partir parce qu'ils sont sûrs de trouver de la job. Ils vont à Toronto et décident d'aller au marché du centre-ville. Jean et Francine achètent des fruits et des légumes. En même temps, ils s'informent auprès des commerçants s'il y a du travail en Ontario. Ceux-ci leur répondent qu'ils peuvent cueillir des fruits dans un village près de Windsor. Alors Jean et Francine décident de partir le lendemain matin. En faisant du pouce, ils rencontrent des amis qui se dirigent eux aussi vers Windsor. Ils apprennent que leurs amis demeurent à Windsor et qu'ils peuvent les recevoir chez eux."

(... texte non terminé)

5. Réflexion sur notre expérience d'une approche globale

Quelle conclusion pouvons-nous maintenant retenir de notre expérience? Il est sûr que nous ne pouvons affirmer que c'est "elle" la méthode, celle qui permettra à tous-tes les participants-es de savoir lire et écrire à la fin des ateliers. Il y a trop d'impondérables qui entrent en ligne de compte pour faire une telle affirmation.

Nous sommes cependant à même de constater que cette méthode gagne en efficacité si elle est appliquée intégralement. Mais sur le terrain, notre pratique s'est plutôt faite par tâtonnements au travers d'essais et d'erreurs.

Bien que cette méthode existe depuis le début du siècle, nous ne sommes pas familiarisées avec celle-ci dans notre pratique d'alpha. Une connaissance approfondie est nécessaire pour obtenir les buts désirés, connaissance que nous n'avions pas toutes et qui ne s'acquiert qu'avec le temps et l'expérience. Dans un groupe comme Atout-Lire qui est toujours dans l'incertitude de son existence, il y a souvent de nouvelles venues. Et ces nouvelles animatrices doivent combiner en même temps théorie et pratique. Il nous faut apprendre et alphabétiser. Lire un exposé d'une méthode ne suffit pas pour la connaître et seule l'expérience et la continuité nous permettront de se familiariser avec celle-ci.

Il y a aussi le temps qui entre en ligne de compte. La période sur laquelle s'est échelonnée notre pratique est de trop courte durée

pour vérifier et comparer des résultats. Plusieurs participants-es ne pouvaient venir qu'une fois par semaine et ces trois heures n'étaient pas suffisants pour assimiler et retenir les rudiments de la lecture et de l'écriture. De plus, chez les adultes les facultés d'absorption, d'assimilation et de mémoire ne sont plus ce qu'elles étaient lors de l'enfance et l'adolescence. Il leur faut donc plus de temps à apprendre,

Alors que la méthode syllabique fait appel surtout à la mémoire et qu'il faut tout "retenir", la méthode globale permet de se servir de son expérience, de ses facultés de déduction et d'intuition pour découvrir les mots nouveaux à l'intérieur d'un texte. De plus, si le texte est composé par ceux-là mêmes qui apprennent, la difficulté est amoindrie. Dans ce sens, la méthode globale est plus intéressante et plus adéquate à l'esprit de l'adulte analphabète pour qui la lettre est une abstraction pure qui n'évoque aucune idée.

Dans l'ensemble, nous pouvons dire que l'approche globale est un outil intéressant avec lequel il nous faudra cependant apprendre à travailler. Continuer notre pratique et notre recherche devient donc essentiel, évaluer notre fonctionnement pour s'assurer de la valeur de notre démarche est une nécessité. L'outil définitif et infaillible n'existe pas. Nous serons toujours en perpétuelle transformation. Toute action de formation n'a de chance d'aboutir que si elle est continue. Pourtant ...

"Il faut sans cesse faire la preuve pour
avancer sur le parcours du jeu de l'éduca-

cation que l'ordre établi peut miser sur vous sans prendre trop de risques en foi de quoi le système vous accorde la permission de continuer." (18)

18- I. Illich, Une société sans école, p. 65.

VI- BILAN ET PERSPECTIVES

1. Les perspectives d'Atout-Lire

Le processus d'alphabétisation est très long, d'autant plus qu'aucune méthode ne peut être présentée comme LA méthode. Il est encore difficile de trouver des études sur les particularités pédagogiques de l'éducation des adultes et bien souvent, il s'agit malheureusement de simples réadaptations de méthodes destinées aux enfants.

Nous considérons que toutes les tentatives vers d'autres champs d'exploration utilisant d'autres moyens d'expression sont à faire, car nous ne faisons pas prédominer l'acquis académique mais bien stimuler le désir d'apprendre. A travers toutes ces tentatives, nous développerons des outils et méthodes véritablement correspondants aux besoins du milieu précis dans lequel nous nous trouvons. Nous pouvons nous servir d'expériences "d'ailleurs", comme Freire au Brésil et au Chili, ou le plan "d'alphabétisation intégrale" au Brésil ayant mené à l'élaboration du "Théâtre de l'Opprimé" par Augusto Boal; mais nous nous devons de transférer les idées qui y sont émises dans notre réalité du quartier Saint-Sauveur, comme tous les autres groupes par rapport à leur berceau.

Abstraction faite des incertitudes matérielles (!!!), et à partir

des difficultés et questions rencontrées au cours de notre travail, nous ne pouvons qu'envisager de développer la pratique d'Atout-Lire vers différents champs d'action. Mais encore faut-il que les moyens nous en soient donnés. L'an prochain, les ateliers seront donnés deux fois par semaine au moins, et le local d'Atout-Lire sera ouvert le plus souvent possible aux participants-es afin qu'ils-elles puissent se documenter, emprunter des livres et travailler seuls-es ou en ateliers informels. Des ateliers de calcul ainsi que des ateliers d'histoire populaire doivent également être mis sur pied.

La recherche de nouveaux outils pédagogiques nous permettra l'approfondissement de la méthode d'alphabétisation. Nous voulons inciter les participants-es à se joindre à cette démarche ainsi qu'au fonctionnement du collectif. Leur participation aux décisions, aux choix et à la réalisation du matériel pédagogique sera la preuve d'une prise en charge d'une partie importante de la vie des participants-es: l'éducation qu'ils et elles ont décidé de se donner.

A nous de trouver au départ les moyens de réaliser progressivement cette intégration, la façon de réduire l'écart qui existe entre le "bloc" d'animatrices - celui qui décide - et le "bloc" des participants-es. La prise en charge ne doit pas demeurer vœu pieux ni un thème extérieur à Atout-Lire; c'est un délicat projet où il nous faudra découvrir les possibles immédiats pour arriver à des fonctions de plus en plus partagées.

Nous envisageons également dans la création de nouveaux outils, de

développer un support visuel à la méthode, toujours avec le principe de ne pas être les seules artisanes de ce support. Donner des outils d'expression différents de l'écriture ne vont certes pas desservir l'acquisition du code écrit mais bien l'appuyer. non seulement en développant le désir de communiquer, mais aussi par l'ouverture à certains modes de pensée qui est réalisée grâce aux exercices d'esprit nouveaux que demande la manipulation de certains médiums.

"...Les analphabètes ne sont pas des gens qui ne "s'expriment pas": ce sont tout simplement des personnes incapables de s'exprimer dans UN langage déterminé! ...

"Tous les idiomes sont des "langages", mais il y a une infinité de langages qui ne sont pas idiomatiques. Il existe de nombreux langages, en plus des langues parlées ou écrites. La maîtrise d'un nouveau langage donne à celui qui le possède une manière nouvelle d'appréhender la réalité et de transmettre ce savoir aux autres." (19)

Audio-visuel et théâtre sont deux des langages que nous nous proposons d'introduire à Atout-Lire. L'utilisation de l'audio-visuel n'est encore qu'un projet. L'atelier de théâtre a déjà été expérimenté pendant les trois derniers mois d'exercice d'Atout-Lire au printemps 83.

2. Un atelier de théâtre à Atout-Lire

Les codes pour "faire du théâtre" sont nettement moins rigides que ceux d'autres moyens d'expression. Chacun-e qui a le désir de par-

19- A. Boal, Théâtre de l'Opprimé, p. 14.

participer à tel atelier peut trouver une chance de s'exprimer, d'intervenir dans des situations sans être bloqué-e par une technique non maîtrisée. C'est également un lieu où on invente une histoire, où on utilise son vécu pour en abstraire certaines particularités à partir desquelles on construira une action, des personnages. En tentant d'analyser les réactions^s que l'on donnera aux "héros et héroïnes" de l'histoire, on pourra mieux comprendre notre vie donc mieux la maîtriser. La prise de parole par le théâtre est un élément incontestablement très important: agir, même dans le cadre de jeux théâtraux, c'est déjà poser un geste concret, c'est analyser pourquoi on vit telle situation, telle oppression, c'est proposer, réfléchir en commun, c'est une "répétition de transformations".

L'atelier de théâtre d'Atout-Lire composé de 4 femmes et 1 homme fut un lieu privilégié d'échanges de réflexions et de tentatives en tous genres de la part de tous-tes. Les exercices/jeux qui étaient effectués à chaque début d'atelier étaient des essais autant de la part de l'animatrice que des participants-es. Ces jeux venaient pour la plupart de la banque d'exercices que représente le Théâtre de l'Opprimé. (Jeux pour acteurs et animateurs de Boal) et c'est sans doute grâce à eux que le dégênement a pu se faire rapidement. Ces exercices ont également permis de découvrir d'autres réalités: le jeu de l'objet-mime permettait d'extrapoler mille fonctions nouvelles à partir d'un seul objet et de sa forme, exercices des différents niveaux de tension, les jeux d'aveugles permettent de découvrir son corps et de le diriger, ainsi que quelques exercices de respiration et de voix. Ces derniers n'avaient pas l'ambition d'apprendre vraiment à respirer, mais au moins de per-

mettre d'oser respirer profondément, de parler fort et distinctement.

Il a fallu définir pourquoi on voulait jouer, trouver en fait l'histoire que nous voulions raconter, comprendre les personnages que nous inventions. Au départ, les participants-es voulaient arriver à un texte très défini qu'ils-elles pourraient apprendre par coeur (par peur de se tromper dans leur rôle) alors que l'animatrice axait davantage le travail sur la très bonne compréhension de l'histoire et des personnages. Cette méthode était préférée car elle permettait l'improvisation, l'affinement de l'histoire, pratique après pratique et ce, sans être serrés dans un texte précis limitant trop les "éclats d'imagination". Car il ne faut pas oublier qu'il ne s'agissait pas dans cet atelier de faire du théâtre classique, mais bien de donner libre cours à ses désirs d'agir.

La pièce racontait l'histoire d'une petite famille dont la mère partait de chez elle étant "tannée" du manque d'aide et d'attention de la part de ses enfants et mari. La plupart des participants-es (analphabètes comme animatrice) avaient eu à subir au cours de leur vie (certaines le subissant toujours) ce type de malaise dans leur famille; nous n'avons donc pas eu à chercher très loin pour avancer des solutions à cette situation. Nous avons pu à travers cette création, comparer comment nous avons pu résoudre ce problème, comment on avait su le supporter, pourquoi nous n'avions pas réagi. Les actrices étaient assez à l'aise, leurs propres problèmes ressemblant de si près à ceux de la femme de la pièce ...

Nous avons présenté deux fois notre spectacle devant un public, ce qui a été très important pour nous: le plaisir de préparer quelque chose de particulier pour d'autres, de montrer un "produit fini" dont nous pouvions dire qu'il était entièrement réalisé et créé par nous. La première présentation a été très valorisante, spécialement pour l'une des participantes qui nous avait fait inviter à une fête ayant lieu dans son milieu même de travail. La deuxième eut lieu pendant la fête de fin d'année d'Atout-Lire. Dans les deux cas, l'accueil du public fut très réconfortant; plusieurs personnes sont venues après la pièce féliciter chaleureusement les actrices-teur nous encourageant à continuer. Nous avons eu le grand plaisir de connaître le trac de l'entrée en scène et des applaudissements nourris en fin de spectacle! Durant la représentation, les actrices-teur faisaient preuve d'une grande aisance dans leur rôle, improvisant et rattrapant de façon très humoriste une situation lorsque l'un-e de nous se trompait, sachant broder et inventer pendant la représentation. Jouer pour un public avait un côté extrêmement stimulant; il s'agissait de prendre la parole avec nos mots, communiquer publiquement une histoire, une prise de position.

Cette première expérience ne restera pas sans suite, les participants-es ayant demandé que cette activité se poursuive l'an prochain. Là encore, nous espérons améliorer nos démarches pour arriver à de nouvelles créations. Les aspects positifs de ce genre d'activité sont en effet innombrables: développement de la confiance en soi, prise de parole publique, jouer avec son corps, exercer son imagination sont des apports incontestables et presque immédiatement observables. **Même si plus difficilement remarquable,**

un rapport étroit est à faire avec les difficultés rencontrées en alphabétisation: faire du théâtre demande de la concentration et une forte faculté d'abstraction pour inventer ou jouer un personnage. Nous ne pouvons pas évaluer facilement les changements apportés par l'activité théâtrale, mais il semble évident que l'exercice de ces capacités dans le plus large éventail d'activités possibles ne pourra qu'aider, même indirectement, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

3. Un projet d'atelier non-mixte

L'analphabétisme est un des symptômes de l'oppression de la classe défavorisée; la situation des femmes qui appartiennent à cette catégorie socio-économique est aggravée par le déséquilibre dans le rapport hommes/femmes.

Cette constatation nécessitait donc pour le collectif, une révision dans la conception concrète du travail à mener; créer un espace où les femmes pourraient parler librement, elles aussi, à propos de thèmes se rapportant à leur vécu.

Atout-Lire propose aux participants-es son projet d'alphabétisation-conscientisation dont la vocation est l'ouverture à l'espace social, au mieux-être et à l'autonomie pour toutes les personnes engagées dans ses ateliers. Cependant, une partie d'entre elles subissant une double oppression (être analphabète dans une société instruite - être femme dans une société aux valeurs masculines) reste pénalisée dans ce processus. Si nous laissons la situation en état, en poursuivant le travail sans tenir compte de la demande

des femmes, Atout-Lire fausserait son objectif de départ.

Pourquoi les femmes sont lésées dans le fonctionnement d'un atelier mixte ...

Dans la société globale, les femmes sont idéologiquement infériorisées par rapport aux critères de valorisation masculine. Référence générale absolue: l'homme. Qu'il suffise ici de mentionner les comportements sexistes adoptés en matière d'éducation, d'information.

- à l'école: Il existe des enseignements plus particulièrement réservés aux garçons, plus prestigieux (ingénieurs, mathématiciens, ... ; manuel indépendant - mécanicien avec l'espoir d'être son propre patron, ...) . Pour les filles: secrétaires (réf.: esthétique, caractère souple et effacé ...), vendeuses, et pour beaucoup d'entre elles, femmes au foyer.
 - par la voie des mass-médias: Images et histoires d'hommes dans tous les domaines de la vie, interviennent partout dans le pays et dans le monde - médecins, scientifiques, sportifs, politiciens, ...; le journalisme étant aussi un domaine composé à majorité d'hommes ... pour ne laisser aux femmes que la rubrique du courrier du coeur, ou l'image de la jeune femme belle et séduisante primée au concours de beauté dont les juges sont des hommes alors qu'eux-mêmes n'accepteraient aucun jugement de la part de ces mêmes femmes. Enfin, elles arrachent la vedette de la presse à sensation ...
- La trame du journal est absolument fixe de jour en jour; elle est le reflet "reflété" de la société qu'elle écrit.

- au travail: Dans les classes laborieuses, les femmes assurent la double journée.

Pour le patron, sur le lieu de production où elles sont déclassées, sous-payées, mises au chômage.

Pour le mari, à la maison où les rôles, fonctions, mérites sont distribués selon les valeurs les plus simplistes au bénéfice des hommes seuls.

Images apprises dans l'enfance, maintenues par l'école, vécues chaque jour, mises en page par la presse; les participants-es sont issus-es de cette société et la reproduisent.

Mise en thèmes selon la démarche d'Atout-Lire

Les thèmes de discussions sont orientés et conçus en regard des phénomènes d'inégalités se produisant et se reproduisant au niveau social. Dans ces groupes de travail, la condition des femmes vient naturellement se placer à l'intérieur du débat oppression à origine sexiste.

S'il y a reconnaissance de la division en classe "économique" à l'intérieur d'une société par tous ses membres où un consensus global * est à peu près réalisé pour aider au progrès des plus défavorisés, l'amélioration de la condition féminine est ralentie à partir du moment où celle-ci réclame une remise en cause profonde du comportement masculin en général.

* Du monde politique en général, économique, sociologique, au niveau gouvernemental autant qu'au niveau des groupes populaires, progressistes, etc.

Atout-Lire tente, dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de changer les caractères institutionnels qu'entretient (et qui entretient la dépendance à) l'actuel système d'éducation lié au savoir, à la connaissance et qui déresponsabilise ses membres. Exemples: Système de notes dont le but est de fortifier l'ascendant de celui qui sait sur celui qui apprend; compétition entre "élèves" dont le but est de développer l'agressivité et l'inégalité dans un même groupe (division); dualité professeur/élève dont le but est de créer un climat de dépendance réciproque.

Ce n'est qu'en restant vigilant par rapport à ces obstacles à apprendre issus du savoir autoritaire, que nous pouvons envisager de mettre à jour des inégalités moins reconnues et non moins bloquantes pour les personnes qui les vivent. Alors, les ateliers peuvent mener à bien le travail envisagé d'une manière efficace. Conclusion commune à bon nombre de groupes d'alphabétisation qui se sont insurgés au départ et pour cause, contre l'injustice sociale origine de l'analphabétisme. L'école n'a pas rempli son objectif de l'instruction pour tous et le maintien des comportements sexistes est bien ancré dans les mentalités, d'où la difficulté d'articuler l'analyse sur le rapport hommes/femmes à l'intérieur des groupes de travail. Lorsque vient le moment de traiter de la "question des femmes" à travers les thèmes, d'une part les hommes participants ridiculisent souvent les femmes, lesquelles d'autre part adoptent des comportements de gêne, de soumission et évitent la confrontation de même que leur propre remise en question. D'où la nécessité d'atelier non-mixte pour redonner aux femmes le droit de parole, la liberté d'opinion et favoriser leur autonomie par rapport à leurs

congénères.

A chaque semaine, nous sommes témoins d'événements qui nous prouvent à quel point la présence des hommes dans les ateliers d'alphabétisation dérangent la liberté d'expression des participantes. Il n'est pas rare par exemple, de voir des participantes se confier aux animatrices par des témoignages qui en disent long, comme c'est le cas de R... 28 ans, qui vit depuis 13 ans avec son mari et qui subit régulièrement de la violence psychologique.

"Mon mari est toujours en train de rire de moé.
Y dit que chu bonne à rien. En tout cas, j'voudrais pas qu'y vienne au même cours que moé."

Il y a également L... 55 ans, mariée qui nous révèle bien timidement:

"Mon mari sait pas que je viens ici. Je lui dis que je vais à mes cours de natation. Si y savait ça, y rirait de moé."

Enfin, un événement important est survenu et s'est inscrit dans nos mémoires comme preuves irréfutables de la nécessité d'atelier d'alphabétisation non-mixte. En effet, le hasard a fait que lors d'un atelier habituellement mixte d'Atout-Lire, il ne s'est présenté que des femmes. Assez étrangement et ce, sans qu'aucune des animatrices influence le groupe par le choix d'un thème relié au vécu des femmes, ces dernières se sont mises à parler d'elles, de leur vie, de leurs expériences.

C'est ainsi que certaines nous ont exprimé leurs peurs, leurs angoisses, les viols qu'elles ont subies, la violence en milieu con-

jugal à laquelle elles sont quotidiennement confrontées, etc...

Une des plus jeunes participantes (C... 21 ans) s'est sentie suffisamment à l'aise pour dire qu'elle avait été violée étant jeune.

"Moé, j'ai déjà été violée par un homme que j'connais bein quand j'avais 14 ans; pis ça, je l'ai jamais dit à personne avant."

Puis, il y a cette femme de 35 ans qui laissait paraître un profond sentiment d'impuissance face à l'intimidation sexuelle de son ami.

"Mon chum, y me force à faire l'amour mais j'peux pas le laisser à cause de ça; je l'aime."

Finalement, Y... 47 ans qui a quitté son mari parce qu'il avait violé sa fille.

"Moé, j'me suis faite violer quand j'étais jeune, pis quand mon mari a violé ma fille, je l'ai dénoncé tout de suite à la police."

Tous ces témoignages n'auraient jamais été dits dans un contexte autre que celui d'un atelier non-mixte. Preuve nous a été donnée de le constater lors de l'arrivée impromptue de l'ami de l'une des participantes; toutes les têtes se sont aussitôt tournées vers lui et le silence total s'est emparé du groupe. Ce n'est qu'au moment de son départ que les femmes se sont remises à parler ...

De toutes ces circonstances et réflexions donc, origine notre intention de mettre sur pied à court terme un atelier d'alphabétisation non-mixte à l'intérieur duquel on apprendra à lire et à écrire à partir de notre vécu spécifique de femmes. Présentement, nous nous penchons particulièrement sur la formule à mettre de l'avant pour la réalisation de ce projet (ex.: collaboration éventuelle avec la Maison des Femmes, création d'un atelier non-mixte à l'intérieur même d'Atout-Lire pour les femmes le désirant, ...)

4. Synthèse d'un groupe populaire en alphabétisation

Comment le montrent les parties précédentes, le collectif Atout-Lire a deux objectifs intimement liés: l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à travers cet apprentissage, tendre vers la prise en charge individuelle et collective par les participants-es de leur vie, en tant qu'individus ayant une conscience et une pratique actives dans la société.

La mandat que nous nous sommes données est un mandat de transformation car l'éducation est un outil de transformation d'une part, mais aussi parce que le travail que nous faisons^s se veut conscientisant - nous voulons amener une pratique basée sur une compréhension sociale du phénomène de l'analphabétisme, faire apparaître la participation critique de chacun-e dans les ateliers comme dans la vie quotidienne. Les choix de pédagogie et de méthode alternatives découlent de cette volonté de ne pas considérer l'alphabétisation comme une simple remise à niveau, où à travers un apprentissage mécanique, il s'agirait de réinsérer ou d'assister. L'alphabétisation est un outil d'affirmation, de prise de conscience de son potentiel à devenir personne active dans une société dite démocratique.

Pour qu'elle soit réellement déclencheur active et critique, l'alphabétisation ne peut rester confinée dans des institutions scolaires. Celles-ci, bien que rejoignant une partie de la population analphabète, ne peuvent cependant pas répondre aux besoins et désirs de la plupart. Les objectifs des commissions scolaires en

général sont très différents de ceux des groupes populaires. Lorsque la Commission d'étude sur la formation des adultes dans son rapport du début 82 (rapport Jean) déclare, en parlant de la formation de base:

"A la notion d'alphabétisation fonctionnelle, la commission préfère celle de formation de base dans la mesure où celle-ci fait place au vécu, à la culture, à l'expérience des adultes et qu'elle se concentre sur l'objectif de les outiller de façon critique face aux changements qui interviennent dans les diverses situations de vie et de travail." (20)

Et plus loin:

"... elle bénéficiera (la formation de base) d'un engagement accru des ressources éducatives publiques dans le soutien des activités autonomes d'alphabétisation, c'est-à-dire celles dispensées par les groupes communautaires et populaires qui développent une intervention dans le domaine de l'alphabétisation." (21)

... Il ne devrait plus y avoir à prouver l'utilité et même "l'indispensabilité" des groupes populaires en alphabétisation. Nous rejoignons ceux et celles qui malgré leur désir d'apprendre ne retourneraient pas en milieu institutionnel; dans ce rapport, un statut prioritaire à l'éducation populaire est recommandé, ce qui représente enfin une reconnaissance de notre travail.

5. Les faits matériels en fin d'année 1982-83

Qu'en est-il de cette reconnaissance à la fin du printemps 83? A-

20- Tiré de Alphabétisation populaire, Bulletin de liaison des groupes populaires en alphabétisation, Vol. 7, Document C, p. 6.

21- Idem, p. 7.

près plusieurs mois de travail axés sur un projet de recherche sur la méthode, nous ne pouvons certes pas produire un bilan exhaustif et définitif. Notre pratique, nos tentatives, notre fonctionnement se sont modifiés, affinés à travers ou à cause de bien des difficultés, et il est illusoire de penser que quelques mois suffisent à mettre en place une pratique sûre et rodée.

De prime abord, nous ne pouvons qu'établir un bilan de perplexité face à l'écart qui existe entre la reconnaissance théorique et officielle de notre existence, et l'absence de mise en pratique réelle de cette reconnaissance.

Comment se fait-il que nous soyons encore obligées à l'intérieur de périodes serrées, de nous justifier, de prouver la valeur de notre travail, de quêter le moindre dollar à un Etat qui se déclare éveillé et soucieux du problème d'analphabétisme? D'une année à l'autre, nous passons plusieurs semaines à courir l'information concernant les subventions, à remplir des formulaires et rédiger des rapports d'activité ou de recherche. Nous restons ensuite dans l'incertitude des réponses, puis dans l'attente des éventuels versements. Il ne s'agit même pas d'une seule demande et d'un seul rapport à rédiger car devant l'insuffisance des subventions "directes", nous devons démêler le noeud des différentes possibilités, provinciales, fédérales (!), Ministère de la Chasse et Pêche et communautés religieuses inclus !!! L'insuffisance est malheureusement chronique: non-indexation des sommes déjà minimales, si ce ne sont coupures pures et simples, et limitation des groupes ayant accès à certaines subventions. Chronique aussi notre incertitude

en chaque fin d'année de pouvoir ou pas continuer nos activités.

Quel baume de se savoir reconnus dans un rapport de 800 pages quand nous sommes perpétuellement au bord de la "faillite" ! Quelle commission scolaire accepterait de passer le tiers de son temps en recherche d'argent ? Quel professeur accepterait d'attendre plusieurs mois son premier chèque de paye (paye qui par ailleurs pourrait rémunérer trois animatrices-teurs en milieu populaire ...)?

Il est important qu'une reconnaissance statutaire se fasse effectivement, que les rapports et demandes se fassent de façon simplifiée, que les programmes de subvention couvrent plusieurs années consécutives.

De la question financière découle directement le problème du local. Jusqu'au mois de février 83, Atout-Lire était "hébergé" dans les locaux de la CECQ, le Centre St-Malo, date à laquelle le minuscule local où nous travaillions nous a été repris. Depuis, un presbytère nous a ouvert les portes de son sous-sol pour le travail de jour, et nous continuons d'animer les ateliers hebdomadaires dans l'enceinte du Centre St-Malo. Nous axons dorénavant nos priorités matérielles sur la recherche d'un local fixe et bien à nous, malgré l'incertitude financière. Cela implique simplement que ces frais fixes et importants que nous allons assumer prédomineront sur l'éventuelle rémunération de tout-te animateur-trice. Encore une fois, de quelle reconnaissance s'agit-il lorsque la plupart des permanents-es d'un groupe travaillent bénévolement?

6. Pour un local fixe et permanent facteur de changement

Le fait d'avoir un local fixe nous permettra de résoudre une des autres difficultés de fonctionnement que nous rencontrons. Jusqu'au mois de mars, nous ne pouvions donner qu'un seul atelier de trois heures par semaine, faute de locaux disponibles; notre expérience nous prouve que ce nombre d'heures restreint n'est absolument pas suffisant pour réaliser nos objectifs d'alphabétisation. Depuis notre déménagement au presbytère, nous avons pu commencer à animer des ateliers informels durant le jour (3 après-midi par semaine) où venaient ceux et celles qui le désiraient quand ils le désiraient.

Par cette pratique, nous parvenons au décroisement des ateliers, car il n'y a plus de division par niveaux (complets, semi-fonctionnels, fonctionnels), mais quelques participants-es qui désirent réviser, travailler et parler ensemble. Les animatrices opèrent un roulement pour la permanence de ces ateliers de jour, ce qui nous permet de nous rendre compte du travail effectué par les autres animatrices, des problèmes qui sont rencontrés et des liens que nous pouvons faire entre les différents niveaux. Cela nous permet donc d'avoir une vision plus globale de l'approche méthodologique que nous employons, d'élaborer une progression générale et des outils communs à tous les niveaux. Nous nous rendons compte en effet que la question de niveaux est toute relative car le contact des personnes d'autres ateliers fait apparaître l'évidence de problèmes communs à tous ces niveaux, qui sont en fait la base des difficultés pédagogiques en éducation des adultes.

7. Des faits humains ...

A travers toutes les vies particulières des participants-es peut se retracer une histoire commune: familles nombreuses, monoparentales, pauvreté, une scolarité non terminée, pour la plupart à peine entamée. Qu'ils ou elles viennent d'un milieu urbain ou rural, la liste de leurs "malchances" individuelles se croisent sans cesse pour démontrer les causes sociales de leur situation; mais les origines de société n'ont pas seulement des conséquences sur leur/notre place matérielle à l'intérieur des classes sociales, les effets se trouvent également dans l'univers psychologique des analphabètes.

Hormis l'aspect de l'auto-infériorisation fréquente interviennent bien d'autres facteurs humains de difficultés d'apprentissage lorsqu'un adulte décide d'apprendre à lire et à écrire. Toutes ces personnes ont reçu peu ou prou d'éducation académique et n'ont assimilé que très peu, des bases même de la pyramide du savoir abstrait. Leur vie s'est développée de l'univers extrêmement concret et particulier de la débrouillardise/survie individuelle où les capacités d'abstraction et de généralisation deviennent secondaires au profit d'autres capacités, comme la mémoire et ... la tolérance à "l'adversité". Nous ne travaillons pas avec des enfants dont l'esprit est pratiquement vierge de connaissances et d'expériences, mais avec des adultes ayant tous-tes des restes disparates de leur passage en milieu scolaire, des blocages envers certain système de logique, mais par contre possédant d'autres acquis très diversifiés.

Aux problèmes communs d'abstraction et de généralisation s'ajoutent des difficultés de concentration pour des notions mettant en avant les capacités de l'esprit analytique et critique dans un contexte de "feuille blanche et crayon" assez étranger à leur réalité quotidienne.

Mais notre analyse, notre désir de solidarité ne suffisent pas à l'action véritablement commune et à la compréhension que nous voulons établir entre les participants-es analphabètes et les animatrices. Même si nous parvenons en bien des points à établir des rapports très différents des relations maîtres/élèves classiques, il n'en faut pas moins oublier les différences réelles d'appartenance de milieu, si ce ne sont dans nos origines mais plutôt dans notre vécu d'éducation et notre quotidien. Parfois le terme "choc de culture" n'est pas vain, les effets de cette réalité sont multiples évidents et profondément intériorisés. Différences de valeurs, de niveau de langage, d'objectifs sont autant de faits que de difficultés; notre pratique nous pousse à la révision constante de nos théories, qu'elles soient d'ordre pédagogiques, méthodologiques, analytiques ou de fonctionnement.

L'intégration des participants-es ne se fera pas en un seul jour et seul, un travail de recherche poussé en ce sens nous fera découvrir les possibilités, nous permettra d'effectuer des tentatives réelles. Après avoir approfondi notre connaissance des méthodes, solidifié notre pratique pédagogique, il est important maintenant de réaliser un de nos objectifs principaux, l'intégration, en centrant notre travail de l'année qui vient sur ce sujet.

ANNEXE

Grille d'évaluation à partir de laquelle les animatrices réalisent leurs compte-rendus critiques d'ateliers.

I- Démarche prévue

1. a- Quelles acquisitions académiques sont prévues?
b- Pourquoi?
2. a- Quels types d'exercices sont prévus?
b- Pourquoi?
3. a- Quels outils sont prévus?
b- Pourquoi?
4. a- Quel thème est prévu à l'étude?
b- Pourquoi?
5. a- Comment compte-t-on exploiter le thème?
b- Pourquoi?
6. a- Quel travail sera donné à faire à la maison?
b- Pourquoi?

II- Démarche réelle

1. a- Quelles acquisitions ont été réellement faites?
b- Comment avons-nous vérifié ces acquis?
c- Comment pense-t-on que ces acquis seront conservés?
2. a- Quels exercices ont été effectués?
b- Quels étaient les exercices les plus positifs?
Pourquoi?
c- Quels étaient les exercices les moins positifs?
Pourquoi?

3.
 - a- Les outils étaient-ils adéquats?
 - b- Favorisent-ils la recherche personnelle des participants-es? Comment?
 - c- Favorise-t-on l'augmentation de la faculté de concentration et du degré d'attention? Comment?
 - d- Favorise-t-on l'augmentation de la faculté d'abstraction? Comment?
 - e- Favorise-t-on le choix des activités et des outils par les participants-es? Comment?
 - f- Favorise-t-on la création des activités et outils par les participants-es? Comment?
 - g- Comment les outils s'inscrivent-ils dans la méthode globale?
 - h- Favorise-t-on l'entraide? Comment?
4.
 - a- Comment le thème a-t-il été traité? Pourquoi?
 - b- Chaque participant-e a-t-il pu exprimer son opinion?
 - c- Favorise-t-on la recherche d'arguments et de documentation pour appuyer cette opinion? Comment?
 - d- Pense-t-on que les discussions apportent vraiment quelque chose? Quoi? Comment?
 - e- Favorise-t-on le choix des thèmes par les participants-es? Comment?
 - f- Le thème répond-il réellement aux intérêts des participants-es?

III- Evaluation générale des ateliers

1.
 - a- Favorise-t-on et/ou réussit-on la prise en charge des ateliers par les participants-es?
 - b- Quels outils donnent-on pour permettre cette évolution vers la prise en charge?
 - c- Favorise-t-on l'entraide? Comment?
 - d- Favorise-t-on l'écoute de l'autre? Comment?
 - e- Favorise-t-on le développement du sens critique? Comment?
2.
 - a- Quelle place a-t-on donné à l'apprentissage technique par rapport aux discussions? Pourquoi?

- b- Quels liens a-t-on réussi à faire entre la discussion, le thème et l'apprentissage technique? Comment?
- 3- Parvient-on à atténuer/supprimer la relation maître/élève? Comment?
- 4- Favorise-t-on la prise en charge personnelle à l'extérieur des ateliers? Comment?
- 5- a- Y a-t-il une différence entre la démarche prévue et la démarche réelle? Pourquoi?
- b- L'évaluation de l'atelier par le groupe a-t-elle été réalisée? Comment? Qu'est-ce qu'il en sort?
- c- Répond-on aux objectifs principaux des participants-es? Comment?

IV- Commentaires, problèmes divers rencontrés.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages consultés

- Boal, Augusto. Théâtre de l'opprimé. Paris, Maspéro, 1977. 206p.
- Caskie, S. Données de base sur la pauvreté au Canada. Conseil Canadien de développement social, Ottawa, 1979.
- Cliche, Pierre. Un schéma explicatif de la pauvreté. Ministère des Affaires sociales, Gouvernement du Québec, Juillet 1976.
- Collectif d'alphabétisation. Alphabétisation: pédagogie, pratiques, réflexion. Paris, Maspéro, 1979.
- Commission d'étude sur la formation des adultes. Rapport de la Commission Jean. Montréal, février 1982.
- Commission d'étude sur la formation des adultes. Abrégé du rapport de la Commission Jean. Montréal, 1982.
- Commission d'étude sur la formation des adultes. L'éducation des adultes au Québec. Hypothèses de solutions. Document de travail, Gouvernement du Québec, 1981.
- Dottrens, R. et E. Margairaz. L'apprentissage de la lecture par la méthode globale. Paris, Delachaux et Niestlé, 1951. 111p.
- Freire, Paulo. L'éducation: pratique de la liberté. Paris, Editions du Cerf, 1971. 160p.
- Freire, Paulo. Pédagogie des opprimés. Paris, Maspéro, 1974. 205p.

- Gaudreau, M. et L. Lachance. Une approche pédagogique pour l'alphabétisation. Québec, Ministère de l'éducation, 1980. 20p.
- Glucksmann, A. La cuisinière et le mangeur d'hommes. Essai sur les rapports entre l'Etat, le marxisme et les camps de concentration. Paris, Editions du Seuil, 1975. 219p.
- Gray, William S. L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Paris, Librairie A. Hatier, 1956. 316p.
- Hautecoeur, Jean-Paul (préparé par). Alpha 78, Recueil de textes. Québec, Ministère de l'éducation, 1978. 191p.
- Hautecoeur, Jean-Paul (préparé par). Alpha 80, Compte-rendu du Séminaire. Québec, Ministère de l'éducation, 1981. 276p.
- Hautecoeur, Jean-Paul (sous la direction de). Alpha 82. Québec, Ministère de l'éducation, 1982. 422p.
- Hautecoeur, Jean-Paul. Analphabetisme et alphabétisation au Québec. Québec, Ministère de l'éducation, 1978. 222p.
- Hautecoeur, Jean-Paul (sous la direction de). Pratiques d'alphabétisation. Québec, Ministère de l'éducation, 1982. 408p.
- Hendrix, Charles. L'enseignement de la lecture par la méthode globale. Liège, Editions Desoer, 1947. 87p.
- Institut canadien d'éducation des adultes. Pour une démocratisation de l'éducation des adultes. Montréal, oct. 1980. (nos. 7 et 8).
- Institut canadien d'éducation des adultes. Pour une école publique au service de l'éducation populaire. Document sur la promotion collective et les institutions d'enseignement. Montréal, juin 1979.
- Institut canadien d'éducation des adultes. Pratiques d'éducation populaire, Réflexions sur l'éducation populaire. Montréal, Octobre 1978.
- Illich, Ivan. Une société sans école. Paris, Editions du Seuil, 1971. 220p.

INODEP. Dossier sur l'alphabétisation des adultes par l'équipe de Suco. Tiré de Conscientisation. Paris, 1971.

Lacroix, Jacques. Le tableau des réalités économiques du quartier Saint-Sauveur. Québec, 1982. 33p.

Lafleur, Guy. La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées. Montréal, ICEA, 1972. 74p.

Laperrière, M. et S. Wagner. L'alphabétisation à repenser, L'expérience du Carrefour d'Éducation populaire de Pointe St-Charles. Montréal, 1980. 321p.

Méthodes de lecture. Cahiers de pédagogie moderne, Paris, Editions Bourrellier, 1956. 85p.

Ministère de l'Éducation. L'école s'adapte à son milieu. 1980. 133p.

Ministère de l'Éducation. Les statistiques de l'Éducation des adultes du MEQ et les cahiers de recensement fédéral de 1978.

Rousseau, J.J. Emile. Paris, Editions Le Garnier.

Périodiques

Alphabétisation populaire. Bulletin de liaison des groupes populaires en alphabétisation, no. 7, avril 1982.

Alpha-Liaison. Vol. 1, no. 2, mai 1981.

Bulletin de liaison de pédagogie progressiste et populaire in Pour-quoi pas? no. 0, oct. 1982. 124p.

DGEA. Le grain de sel. Vol. 3; no. 1, Oct. 1979.

DGEA. Le grain de sel. Mai 1979.

ICEA. Bulletin de liaison de l'Institut Canadien d'Education des adultes. Vol. 5, no. 1, Avril 1982.

Limage, Leslie. L'analphabétisme dans les pays industrialisés. Perspectives, Vol. X, no. 2, 1980.

Le Devoir. Vendredi 28 août 1981. p. 28.

La Presse. 8 mars 1982. p. A-6.

Le Soleil. 26 février 1982. p. A-1.

Films

Perreault, P. et B. Gosselin. Un royaume vous attend. ONF, 1976.

Verge, Robert. J'ai pas mes lunettes. ONF, 1978.