

LA PÉDAGOGIE AU RGPAQ

A hier à demain

**REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES
EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC, 1991**

CONTENU

Présentation	1
PREMIÈRE PARTIE:	
De 1981 à 1984: Le mandat pédagogique du regroupement	3
Les assemblées de concertation	6
La systématisation du matériel didactique et des préceptes pédagogiques	15
Les rencontres de liaison	18
La revue Alphabétisation populaire	21
Écrire pour la première fois	23
En guise de conclusion	29
DEUXIÈME PARTIE:	
La Grande Rencontre	31
Les origines	32
L'organisation de la Grande Rencontre	37
Les comités Grande Rencontre dans les groupes	42
La Grande Rencontre	44
Impact et suites	49
TROISIÈME PARTIE:	
1986-1988: LA PÉDAGOGIE PRÉSENTE MAIS À L'ARRIÈRE PLAN	53
Le congrès d'orientation	54
La définition de l'alphabétisation populaire	57
La place de la pédagogie	60
L'arrivée des fonds fédéraux	61
QUATRIÈME PARTIE:	
1989-1990: Évaluation du programme de perfectionnement	63
L'État des besoins: une enquête sur les besoins de perfectionnement	65
Le programme de perfectionnement retenu	66
Le programme de perfectionnement: un an après	67
Analyse des résultats	69
Les approches et les méthodes en alphabétisation	69
Création de matériel pédagogique	72
Les personnes analphabètes et l'apprentissage	74
Techniques d'animation et dynamique de groupe	76
Conclusion	78
SYNTHÈSE:	
Dix ans de pédagogie ... Survol	83
ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION:	
Où en sommes-nous avec la pédago?	87

PRÉSENTATION

À l'automne 1990 était entreprise une recherche sur l'évolution de la pédagogie au Regroupement. Après plus de dix années d'existence, il nous semblait pertinent de faire le point sur le mandat pédagogique du Regroupement, en particulier en prévision de l'échéance du projet de pédagogie 1990-92. En effet, avec ce projet, qui fait suite au Programme de perfectionnement 1989-90 et à l'enquête sur l'état des besoins et la production du DIRA en 1988-89, le RGPAQ aura bouclé quatre années très actives sur le plan de la pédagogie. Aussi faut-il, avant d'enclencher un autre projet, prendre le temps d'évaluer ce qui s'est fait jusqu'à maintenant en pédagogie au Regroupement, non seulement au cours des dernières années mais également dans les années antérieures. À la lumière de ces expériences et de l'évaluation qu'on peut en faire aujourd'hui, nous serons mieux en mesure de définir les attentes auxquelles le Regroupement doit répondre sur le plan de la pédagogie. Toutefois, ce ne sont pas les seuls éléments qui doivent guider la réflexion. Il faut aussi tenir compte de l'évolution des groupes, des changements qui surviennent dans le contexte social, politique et culturel, des nouvelles exigences que tentent d'imposer les bailleurs de fonds. Sans oublier, bien sûr, le caractère aléatoire de nos sources de financement.

Afin de soutenir cette réflexion, le Regroupement a donc produit ce document qui rassemble diverses expériences reliées à la pédagogie. Ainsi, quatre textes ont été rédigés par quatre personnes, chacune traitant d'une période en particulier: **De 1981 à 1984: Le mandat pédagogique du Regroupement** par Diane Lemery; **1985: La Grande Rencontre** par Raymond Robitaille; **1986-88: La pédagogie présente mais à l'arrière-plan...** par Ginette Richard et **1989-90: Évaluation du programme de perfectionnement** par François Soucisse. Chaque période a été traitée de façon différente et les textes correspondants doivent donc être lus dans cette perspective, et non pas comme un seul texte continu.

Une synthèse finale vient rappeler les constantes qui ont été dégagées et les éléments qui semblent marquer l'évolution du dossier pédagogique au Regroupement.

Enfin, le comité de pédagogie du Regroupement et l'équipe qui a produit le document ont déterminé quels éléments devraient guider les réflexions et les débats sur les orientations à donner au Regroupement en matière de pédagogie. La dernière partie du document comprend donc ces éléments de réflexion.

En somme, nous voulons, par ce document, permettre aux membres de se remémorer ou de découvrir ce qui s'est fait en pédagogie au Regroupement, de quel soutien a bénéficié jusqu'à présent le développement pédagogique et des questionnements qu'ont suscités les pratiques en alphabétisation populaire. L'objectif est de définir comment le Regroupement doit poursuivre son action sur le dossier pédagogie et comment faire en sorte qu'elle corresponde aux objectifs poursuivis en alphabétisation populaire.

L'éventail des questions que cela soulève est très large: qu'entend-on au juste par «pédagogie»? Que recouvre ce concept et qu'attend-on du Regroupement sur le plan de la formation? La pédagogie concorde-t-elle avec les objectifs poursuivis en alphabétisation populaire? A quel niveau et comment le Regroupement doit-il intervenir?

Le débat est lancé, les questions sont posées. Il ne nous reste plus qu'à nous y arrêter, à en discuter et à en débattre pour y trouver des réponses...

Ginette Richard
responsable du projet de pédagogie

L'équipe qui a produit le document:

Diane Lemery
François Soucisse
Raymond Robitaille
Francine Pelletier
Berthe Lacharité
Ginette Richard

**Le comité de pédagogie
1990-91:**

Claudette Bérubé
Mario Raymond
Carole Doré
Lise Leduc
Bernard Hudon
Clément Sanfaçon
Micheline Séguin

**Ont également contribué à
la production de ce document:**

Louise Miller
Andrée Boucher
Lisette Trudel
Nycole Trudeau
Diane Mockle
Jacques Duviella
Pierre Simard
Nicole Lachapelle

Révision des textes:

Claudine Vivier

PREMIÈRE PARTIE:

DE 1981 À 1984: LE MANDAT PÉDAGOGIQUE DU REGROUPEMENT

Le premier texte de Diane Lemery couvre les premières années du Regroupement, depuis sa création en 1981 jusqu'en 1984-85, année de la Grande Rencontre.

Il s'agit donc de la petite enfance du Regroupement... On y fait état des premiers balbutiements des groupes et du RGPAQ, et des premiers apprentissages. Disons que les choses n'ont pas traîné et que ce furent des années très fertiles durant lesquelles le Regroupement a joué un rôle actif sur le plan politique, bien sûr, mais également sur le plan de la pédagogie. C'est au cours de ces années que se sont tenues les assemblées de concertation, et qu'ont été publiés les bulletins **Écrire pour la première fois** et **Alphabétisation populaire**.

Ce sont des années fébriles où, à partir de l'expérience de quelques-uns qui interviennent déjà en alphabétisation, les groupes se mettent à bâtir leurs pratiques. Pour réaliser cette partie, nous nous sommes essentiellement basés sur la documentation qui relate les activités de cette époque: procès verbaux, bilans d'activités, le bulletin de liaison **Alphabétisation populaire** et le bulletin **Écrire pour la première fois**. De plus, quelques personnes présentes à cette époque nous ont donné leurs commentaires sur le texte, de façon à vérifier s'il rendait bien compte de cette période du Regroupement.

DE 1981 À 1984 : LE MANDAT PÉDAGOGIQUE DU REGROUPEMENT

par Diane Lemery

Décrire et cerner le rôle tenu par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec sur le plan pédagogique ne va pas de soi. Le RGPAQ, créé en février 1981, est en effet investi d'un double mandat:

- la reconnaissance des groupes d'alpha au niveau politique implique que le Regroupement effectue la promotion de la pédagogie particulière qui caractérise les groupes populaires d'alphabétisation;
- la reconnaissance des groupes signifie nécessairement que le gouvernement s'engage à fournir aux groupes autonomes d'alpha un financement adéquat leur permettant la poursuite de leurs activités. L'objectif du RGPAQ est donc d'obtenir cet engagement.

Toutefois, si le double mandat du RGPAQ nous apparaît plus clair aujourd'hui, il n'en allait pas de même lors de sa création. En fait, il n'existait pas alors de lien direct entre la promotion de la pédagogie particulière de l'alphabétisation populaire et la reconnaissance politique. Ces deux dossiers semblaient séparés. C'est dans le cadre d'une rencontre provinciale organisée par le ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) que les groupes d'alpha se sont rendu compte qu'ils favorisaient des approches différentes de celles préconisées par les commissions scolaires. Cette constatation est à l'origine de la création du RGPAQ. La principale caractéristique qui différenciait alors les groupes des commissions scolaires, c'est qu'ils fonctionnaient par petits ateliers. En se regroupant, on visait à approfondir les réflexions sur les pratiques pédagogiques des groupes, sans identifier clairement à cette époque les différences entre les approches et les méthodes.

Ainsi, le RGPAQ représentera un lieu privilégié où les groupes pourront partager et comparer leurs pratiques pédagogiques. Très rapidement, se posera la question de fond suivante: en quoi l'approche pédagogique des groupes se distingue-t-elle des autres approches dites *scolaires* ou *traditionnelles*?

Peu à peu, la question politique et le volet pédagogique feront partie de la même problématique. Les deux questions seront inextricablement liées. Cette conjonction du pédagogique et du politique suscitera d'ailleurs de nombreux débats. Certains groupes perçoivent le RGPAQ avant tout comme leur représentant politique, alors que d'autres soulignent davantage l'importance des rencontres pédagogiques comme raison d'être du Regroupement. Malgré ce débat toujours sous-jacent, le RGPAQ occupera la scène

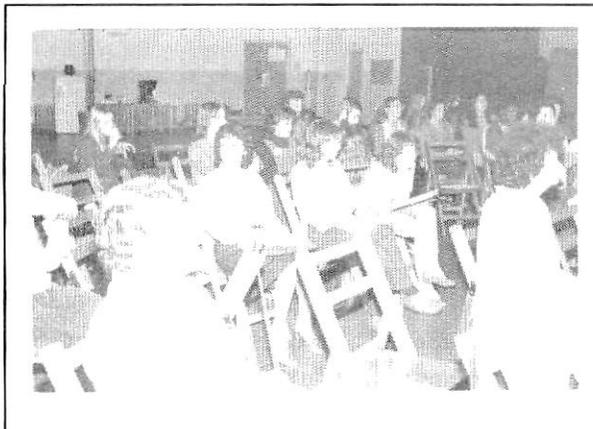
politique de façon dominante. Cette prépondérance du rôle politique du RGPAQ sera formellement énoncée lors du Congrès d'orientation de 1986. Nous en reparlerons dans le troisième chapitre.

Le matériel utilisé

Une vue d'ensemble du mandat pédagogique du Regroupement lors de ses trois premières années d'existence nous permettra de circonscrire les éléments significatifs générant autant de questionnements que de réponses. En clair, nous tenterons de rendre compte de l'évolution même des pratiques pédagogiques en alpha durant ces années par rapport aux concepts, aux remises en question et aux objectifs qui la définissent. Pour ce faire, nous avons épluché plus de 1100 pages de documents et de publications du RGPAQ: les procès-verbaux des assemblées générales, des *assemblées de concertation*, des rencontres du Comité de coordination (COCOA), ainsi que les différents bilans d'activités (216 pages), la revue **Alphabétisation populaire** (800 pages environ) et la revue **Écrire pour la première fois** (132 pages), constituent notre matériel de référence.

S'il est vrai que, durant cette période, le discours politique est intimement lié à celui d'une nouvelle approche pédagogique en éducation des adultes, il s'avère aussi difficile de cerner l'apport pédagogique du Regroupement vis-à-vis de la production et de la réflexion pédagogique émanant des groupes membres. Les publications précitées et l'organisation des rencontres sont assumées par le Regroupement, mais le contenu et les questionnements sur l'efficacité de différentes méthodes d'apprentissage, reposent sur les animateurs et animatrices des groupes. Toutes ces dimensions seront traitées dans ce chapitre, tout en conservant le canevas de base qui consiste à mettre en lumière le soutien pédagogique du RGPAQ durant ces mandats.

LES ASSEMBLÉES DE CONCERTATION



assemblée de concertation automne 1982

La mise sur pied d'assemblées de concertation illustre bien le soutien apporté par le RGPAQ sur le plan pédagogique. Ces assemblées sont vite devenues un lieu privilégié de formation et d'échanges sur les pratiques pédagogiques des groupes. Au total, sept rencontres se sont tenues entre mai 1981 et avril 1984. La mise en commun des diverses approches en alpha par tous les groupes membres de la province a vite fait ressurgir l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques. Paradoxalement, l'analyse du contenu de ces rencontres permet aussi de mettre en relief la philosophie particulière véhiculée par les animateurs et animatrices en milieu populaire. En effet, la notion de prise en charge, par les personnes analphabètes, de leur propre processus d'apprentissage et de leur milieu de vie, reposant sur le respect de leurs besoins, constitue le fondement même de l'alpha populaire. S'ajoutent à cela une relation animateur/participant fondée sur les principes de l'égalité et sur la prise de conscience que la problématique de l'analphabétisme est collective et non pas individuelle.

Soulignons qu'avant l'adoption d'une définition de l'alphabétisation populaire en 1986 au Congrès d'orientation, seule la définition adoptée en 1978 par les Organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) dominait en alpha. Les concepts de prise en charge, de lutte de classes et d'égalité entre les personnes sont présents dans ce grand mouvement social qu'est l'éducation populaire. La conscientisation est donc au centre de la pédagogie; plusieurs activités en alpha tendent à développer un esprit critique favorisant une prise en charge collective, par les personnes analphabètes, de leur milieu de vie. C'est ainsi que de nombreux groupes se reconnaissent dans cette définition de l'éducation populaire et associent l'alphabétisation à un processus faisant partie de

«l'ensemble des démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles les citoyens mènent collectivement des actions qui mènent à une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent, à court, moyen ou à long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu ¹.»

Les premières assemblées de concertation sont donc empreintes de cette philosophie *conscientisante* qui caractérisait jusque-là l'alphabétisation en milieu populaire. Les ateliers de discussion se déroulent autour des thèmes suivants :

- ▶ qu'est-ce qu'une personne analphabète?
- ▶ quels sont ses besoins et ses attentes?
- ▶ comment faire le lien entre le contenu des apprentissages et la réalité vécue par ces personnes?
- ▶ quelles sont les méthodes utilisées dans les ateliers?

À ces questions se juxtaposent les réflexions suivantes² :

- ▶ l'alphabétisation à partir de thèmes liés au milieu de vie des participants et participantes (travail, chômage, inflation, etc.) est l'approche à préconiser;
- ▶ les animateurs et animatrices doivent préférablement être issus du même milieu: il faut privilégier lors de l'embauche les personnes ayant une expérience en milieu populaire plutôt qu'une formation universitaire ou une qualification équivalente;
- ▶ la post-alpha : moment idéal devant favoriser la prise en charge de l'organisme par les personnes analphabètes (soutien dans les ateliers, exercice d'un pouvoir décisionnel à l'intérieur de l'organisme, responsabilité au niveau du recrutement, etc.);
- ▶ les activités de groupe et les textes collectifs sont des outils d'apprentissage abolissant le vieux réflexe de la compétition scolaire et donnant ouverture à un sentiment d'appartenance au groupe;
- ▶ le fait de prendre conscience que l'analphabétisme est un problème collectif permet aux participants et aux participantes de sortir de leur isolement.

¹ Tiré de l'Assemblée générale des O.V.E.P. du 17 mars 1978, in **Alphabétisation populaire**, Automne 1983, no.14

² Cette liste ne prétend pas être exhaustive mais vise plutôt à être représentative du type de réflexions mis de l'avant lors de ces rencontres.

Tous ces éléments nous amènent à établir une distinction entre **trois approches** en alphabétisation:

- ▶ **l'approche scolaire ou scolarisante**, qui reprend les outils pédagogiques utilisés au niveau primaire avec les personnes adultes, sans égard à leur expérience de vie, et qui reproduit le même schème d'inégalité dans le rapport maître/élève;
- ▶ **l'approche fonctionnelle**, axée uniquement sur la capacité des apprenantes et apprenants à intégrer certaines formes d'apprentissages leur permettant de mieux fonctionner à l'intérieur de la société;
- ▶ **l'approche conscientisante**, qui vise le transfert des apprentissages académiques dans une forme d'application fonctionnelle, tout en cherchant à dépasser cet objectif. L'acquisition d'un esprit plus critique, l'abolition des préjugés et la connaissance des problèmes liés à l'analphabétisme ou aux autres conditions de vie inhérentes à la situation globale d'une classe défavorisée, mènent nécessairement à une plus grande autonomie et à une prise en charge par elles-mêmes des personnes en démarche d'alphabétisation.

Si le découpage que nous faisons de la situation semble schématique et théorique, c'est qu'il est difficile de déterminer pour cette période un discours ou une approche rejoignant tous les groupes. En fait, les *assemblées de concertation* constituaient le lieu où se discutaient toutes les approches préconisées par les groupes. Nous tentons donc de mettre en lumière les préoccupations philosophiques et pédagogiques des groupes. Toutefois, soulignons que le débat sur l'approche conscientisante ne ralliait pas tout le monde. Certains groupes préféraient discuter des différentes méthodes pédagogiques (syllabique, globale) et ne ressentaient pas le besoin de privilégier une approche conscientisante par rapport à une approche dite traditionnelle. Encore une fois, c'est lors du Congrès d'orientation de 1986, que les groupes vont chercher à résoudre ce problème en définissant ce qu'est l'alphabétisation populaire.

Lors des premières assemblées de concertation, les groupes ont essayé de définir les besoins des personnes analphabètes ainsi que les attitudes et les valeurs des animateurs et animatrices en regard des besoins exprimés. On vérifiait aussi en quoi les activités des groupes lors des ateliers d'alpha rencontraient les objectifs d'alphabétisation. Cependant, ces rencontres étant de caractère plus spontané qu'encadré, les personnes présentes ont vite souligné le malaise qu'elles ressentaient: on avait l'impression que les groupes se retrouvaient avec leur liste d'activités à présenter à tour de rôle, sans temps d'arrêt pour leur permettre de revenir sur les thèmes et les discussions abordées lors des rencontres.

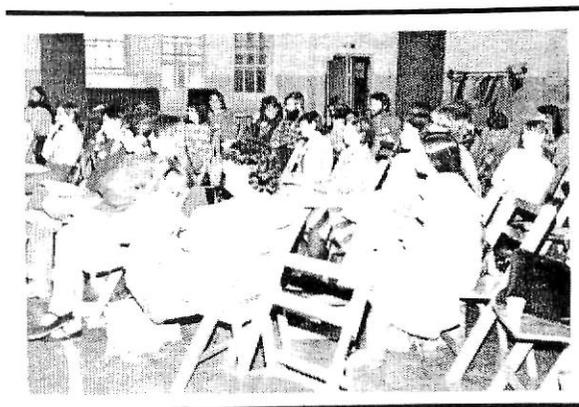
L'Assemblée de Concertation d'octobre '82

La forte participation à cette première Assemblée générale de concertation de l'année nous a une fois de plus démontré à quel point nous avons tous besoin de partager nos expériences, de découvrir ce qui se fait ailleurs et d'échanger sur nos pratiques.

Il n'est pas simple de tracer un bilan de cette assemblée, d'une part parce qu'elle se voulait ouverte à une discussion large mais aussi à cause de la diversité de nos pratiques ce qui entraîne souvent des conclusions qui contredisent parfois nos expériences.

Nous allons cependant tenter de dégager les éléments principaux qui sont sortis des ateliers.

Rappelons d'abord l'organisation des deux journées :



- Vendredi et samedi matin

Six groupes nous ont exposé leur façon de procéder à travers la présentation d'une leçon type. Ces leçons pouvaient s'adresser à des analphabètes complets, semi-fonctionnels ou fonctionnels. A travers ces présentations, nous avons pu constater que les méthodes et le matériel utilisés sont très diversifiés selon la clientèle visée, le milieu touché et/ou les animateurs. Par exemple, si l'on regarde la question de l'utilisation de thèmes, nous constatons, pour ceux qui les utilisent (quelques groupes ne les utilisent pas ou encore les utilisent seulement avec les "classes avancées") certains ne s'en servent que pour favoriser la communication alors que d'autres y greffent les apprentissages de lecture et d'écriture.

Les animateurs et animatrices en alpha comparaient leurs outils didactiques: les phrases écrites sur des cartons, les activités journal, les phrases découpées, les jeux avec les lettres, l'apprentissage des sons, la limographie (technique d'impression artisanale), les pièces de théâtre, la reconnaissance des différentes graphies, les textes collectifs... Les discussions portaient aussi sur la problématique de l'alphabétisation des groupes ethniques: doit-on d'abord alphabétiser dans la langue maternelle (par exemple le créole) avant d'alphabétiser dans la langue du pays d'accueil?

Autre problématique soulevée lors de ces rencontres: le langage écrit via le langage parlé. Devait-on surmonter la difficulté de la transposition de la langue écrite à la langue parlée ou favoriser plutôt la transcription intégrale du code parlé au code écrit? Certains privilégiaient cette dernière solution puisqu'elle respectait davantage la culture populaire de la clientèle analphabète. La plupart des gens croyaient plutôt qu'il valait mieux leur montrer le code écrit de la manière universelle, car la transcription de la langue parlée donnait lieu à des textes trop difficiles à comprendre. La question de la culture de classes se retrouvait donc au centre de plusieurs discussions.

Dès la fin de 1982, les *assemblées de concertation* prennent une autre allure. On prépare les assemblées en fonction de thèmes précis, par soucis de mieux encadrer les rencontres. Des ateliers pour niveau débutant, semi-fonctionnel, fonctionnel et post-alpha sont proposés. Le calcul de base fera aussi l'objet d'une rencontre, ainsi qu'un atelier sur la créativité. Les activités des groupes et les réflexions des animateurs et animatrices se font à l'intérieur d'un cadre mieux défini.

Malgré cela, la diversité des outils et des problématiques soulevées reste manifeste. C'est ici que transparait le plus le caractère hétérogène des pratiques en alpha. Les groupes sont forcés de constater que les méthodes d'apprentissage diffèrent beaucoup en fonction des particularités régionales, des visions idéologiques des groupes et des recherches pédagogiques entreprises par les uns et les autres.

Les livres de référence et les méthodes d'apprentissage utilisées sont variés: on s'inspire des méthodes de Trépanier (**De l'écoute à la lecture à l'écriture**), des Commissions scolaires de Chambly, de Deux-Montagnes et de Blainville, de Freire (**Pédagogie des opprimés**), de la méthode naturelle de Freinet, des ouvrages de Guérin (**Lire à tout âge**) en plus des approches audio-visuelles permettant le développement d'un thème précis de façon collective.

document b

L'Assemblée de Concertation
de mars '83:

UNE NOUVELLE APPROCHE

On pourrait comparer la journée du 11 mars à un tableau dont les points de fuite sont multiples. En effet, elle procédait à la fois comme agent stimulateur et permettait aussi au groupe d'investir des énergies communes dans l'élaboration d'une réflexion collective sur les pratiques en milieu populaire.

Précisons que la journée s'est déroulée en 2 temps :

- échange sur le matériel pédagogique
- réflexions sur les problèmes concrets vécus dans les différents groupes au niveau des ateliers.

Les participants à la rencontre pouvaient se répartir dans 4 ateliers, soit: **débutant, semi-fonctionnel et fonctionnel, mathématiques, post-alpha.**

Pour permettre à tout le monde d'avoir une connaissance générale de ce qui s'est passé dans l'ensemble des ateliers, nous allons vous présenter dans un premier temps l'avant-midi de chacun de ces divers ateliers, puis nous retiendrons de l'après-midi quelques mises en situation et la discussion que chacune d'elles entraînera. Tout au long de cette présentation, nous nous sommes permis de dégager certains points généraux communs à l'ensemble des présentations. Cette réflexion, nous l'espérons, pourra alimenter une réflexion plus générale et suscitera vos commentaires, du moins nous l'espérons. Passons maintenant au contenu de la journée comme tel.



(Alphabétisation populaire, hiver 1983, no 11, document B, p.15)

On se réfère aussi aux publications du Carrefour de Pointe-Saint-Charles¹, de la collection **Alpha**² retraçant la démarche de certains groupes, et de la série de cahiers publiés par l'Équipe d'aide au développement de la Direction générale de l'éducation aux adultes (D.G.E.A.).

Quant aux ateliers eux-mêmes, la plupart des groupes s'entendent pour les séparer selon les niveaux d'apprentissage suivants: complet, semi-fonctionnel, fonctionnel et post-alpha. Par contre, certains privilégient la mise sur pied de groupes où les participants et participantes sont de niveaux différents afin de favoriser l'entraide entre les individus. D'autres procèdent ainsi par manque de ressources et non par choix. Certains groupes se composent de personnes permanentes et de bénévoles, alors que la majorité croit que l'embauche de personnes permanentes garantit un meilleur suivi pédagogique. Quelques-uns entretiennent des relations étroites avec la commission scolaire de leur région, alors que d'autres désapprouvent ce type d'ententes. Le fait de tisser des liens avec des organismes comme les C.L.S.C., les associations de locataires, les associations pour la défense des droits des assistés sociaux du quartier ou de la région semble important pour certains et secondaire pour d'autres.

L'automne 1983 représentera un autre tournant en ce qui concerne les thèmes abordés en *assemblées de concertation*. Cette période se caractérise par l'importance accordée aux participants et participantes des ateliers. La démocratisation des rapports entre animateurs et participants s'entreprind de façon plus concrète. Ce thème est développé à partir de quatre axes:

- ▶ C'est quoi démocratiser? Pour qui et pourquoi démocratiser?
- ▶ l'expérience réalisée : son évaluation;
- ▶ les modèles visés et les perspectives de développement;
- ▶ le colloque d'avril : attentes et mécanismes à mettre en place.

Encore une fois, les groupes ne partagent pas tout à fait la même vision. Ils n'entendent pas la démocratisation de la même façon. Certains estiment que l'intégration des participants et participantes à des comités spéciaux (préparation de sorties de groupe, évaluation d'ateliers, recrutement...) représente un pas vers la démocratisation. D'autres privilégient la participation des personnes analphabètes au Conseil d'administration, considérant que c'est là la seule voie vers une véritable démocratisation.

¹ **Des gens comme tout le monde**, du vidéo **Alphabétiser ou la parole qui lutte, Au jour le jour**.

² Recherches-action financées par le ministère de l'Éducation du Québec et sous la direction de Jean-Paul Hauteceur.

LES PRATIQUES DE DÉMOCRATISATION DANS LES GROUPES

Les pratiques de démocratisation dans les groupes: tel était le thème, assez vaste, de la première assemblée de concertation cette année. Il aura permis de prendre la mesure de toutes les interrogations, les questionnements et la diversité des expériences réalisées à ce niveau. La préoccupation est apparue d'emblée assez généralisée: la place qu'occupent les apprenants dans les différents groupes d'alphabétisation est un aspect de notre intervention qui nous interpelle quotidiennement.

Globalement, cette rencontre a été riche en discussion, en échange et en partage de nos préoccupations sur cette question. Elle a aussi fourni l'occasion d'explorer des pistes d'intervention et d'élaborer une perspective possible de développement: le colloque conjoint formateurs-trices/apprenants-tes.

La discussion s'est déroulée autour de quatre grands axes:

- 1- **c'est quoi démocratiser? pour qui et pourquoi démocratiser?**
- 2- **l'expérience réalisée; son évaluation**
- 3- **les modèles visés et les perspectives de développement**
- 4- **le colloque d'avril: attentes et mécanismes à mettre en place.**

L'assemblée s'est ouverte, après les informations d'usage, sur une courte présentation (voir annexe) qui a permis de cerner le débat et de lancer des pistes de réflexions; nous en reproduisons ici un résumé, à titre d'aide-mémoire.

On s'est ensuite divisé en ateliers, pour approfondir la discussion. Le présent document se veut, plutôt qu'un relevé des interventions, une synthèse des principaux points abordés dans le cadre de la journée.

Peu importe la définition retenue, le concept de la démocratisation des rapports entre animateurs et participants chemine. Lors de l'assemblée de concertation du printemps 1984, plusieurs participants et participantes étaient présents. Cette présence de personnes analphabètes à une telle rencontre est représentative de la volonté des groupes: instaurer un cadre de fonctionnement démocratique à l'intérieur de leur organisme.

Cette démarche fondée sur la démocratisation sera à l'origine d'un projet de grande envergure, à savoir la **Grande Rencontre** de 1985, où les participantes et participants des groupes pop de tout le Québec seront invités à se rencontrer. Cet événement vous sera présenté en détails dans le chapitre suivant.

Chacune des assemblées de concertation en arrive à faire appel au même constat: les différences de méthodes, de perceptions et d'approches des groupes. Toutes ces différences contribuent à maintenir le caractère hétérogène des pratiques en alphabétisation populaire. Par contre, s'il est vrai que la diversité est souvent synonyme de créativité, elle peut aussi être une source d'insécurité et de remises en question. Les assemblées de concertation de 1983-84 sont imprégnées de cette inquiétude, d'où la volonté de systématiser les acquisitions des groupes sur le plan pédagogique en déterminant rigoureusement le contenu des ateliers lors des assemblées. Les groupes doivent donc faire parvenir au COCOA les questions qu'ils veulent discuter, communiquer leurs idées sur le déroulement des rencontres et sur le matériel didactique. De plus, le mandat pédagogique du RGPAQ comprend la création d'un centre de documentation afin que soient répertoriés le matériel didactique en alpha et les outils de référence. La systématisation des acquis, la diffusion d'outils déjà existants et la recherche pédagogique restent au coeur des préoccupations des groupes.

LA SYSTÉMATISATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE ET DES PRÉCEPTES PÉDAGOGIQUES

Dès le printemps 1983, le RGPAQ annonce que le centre de documentation devra être opérationnel dès le mois de septembre. On note cependant que:

«La circulation et la centralisation des outils pédagogiques semble (sic) encore faible dans le Regroupement, malgré les appels répétés¹.»

Si les groupes ont peu répondu aux appels pour ce qui était de fournir la documentation nécessaire, leur participation est aussi restée faible en ce qui concerne la préparation des

¹ **Alphabétisation populaire**, printemps 1983, no. 12, p.19.



assemblées de concertation. Un sondage a d'ailleurs été mené à cet effet. L'objectif était de faire de ces rencontres un véritable lieu de formation permettant d'avoir une vue d'ensemble de plusieurs formes de suivis pédagogiques. À la lecture des procès-verbaux du COCOA, on constate que les personnes siégeant sur le comité sont obligées de relancer les groupes à de nombreuses reprises. Les groupes hésitent ou oublient de répondre. L'insécurité des animateurs et animatrices face à leur propre matériel pédagogique pourrait expliquer en partie ce manque de coopération. Il était difficile de recruter des gens pour venir animer des ateliers et présenter leur matériel pédagogique. Le rôle de pionnier n'était pas toujours facile à assumer. On désirait donc qu'une systématisation des acquis pédagogiques soit entreprise, mais on craignait les critiques des autres groupes vis-à-vis de ses propres productions maison.

Un autre facteur pourrait aussi expliquer les raisons pour lesquelles les groupes se sont montrés peu enclins à participer activement à la préparation de ces assemblées de concertation: il s'agit du dilemme engendré par les questions d'ordre politique. Certains groupes se plaignaient que la question politique et le manque de financement des groupes soient trop peu présents lors des assemblées. D'autres en revanche percevaient ces assemblées comme le lieu privilégié pour discuter uniquement de pédagogie.

Si, en apparence, les groupes semblent délaisser la systématisation des acquis en alpha en faisant preuve de peu de collaboration avec le RGPAQ, une nuance s'impose cependant. Les groupes sont parvenus à un stade où ils approfondissent leur réflexion sur leur pratique. Ils cherchent à se montrer cohérents avec leur conceptualisation de l'alpha

pop. Des changements s'opèrent graduellement dans les groupes. On s'interroge sur la qualité de l'enseignement tout en révisant et en raffinant la philosophie de base des groupes d'alpha, soit l'approche conscientisante. La systématisation des acquis émane de l'intérieur et les groupes y procèdent individuellement.

Durant cette période, plusieurs groupes consacrent beaucoup d'efforts à des productions *maison* qui rendent compte de leur démarche globale. On publie des recherches-action, financées par la Direction générale de l'éducation des adultes et sous la direction de Jean-Paul Hauteceur. En effet, à la suite de nombreuses pressions exercées par le Regroupement, le Ministère a dû donner aux groupes l'accès aux budgets de recherche auparavant réservés aux commissions scolaires. On se définit en tant que groupe d'alphabetisation populaire et des séances de *brainstorming* et d'auto-critique dans les groupes vont renouveler et ranimer les réflexions. On reconnaît la valeur du fonctionnement interne des groupes d'alpha comme mode d'intervention pédagogique auprès des adultes analphabètes: implication des participantes et participants comme moyen d'apprentissage, attention portée à la pédagogie, etc.

Toute cette démarche d'introspection donnera lieu à l'élaboration d'une conceptualisation axée davantage sur la pédagogie elle-même. C'est comme si l'expérience de ces quelques années avait permis aux groupes de prendre pour acquis que leur intervention en alpha favorisait réellement les apprentissages des personnes analphabètes. Il restait maintenant à déterminer, une fois ce cadre établi, quels étaient les outils pédagogiques qui assureraient d'une façon efficace la réalisation des apprentissages.

Malgré la difficulté pour le COCOA de rejoindre les groupes pour préparer les assemblées, le contenu des *assemblées de concertation* sera conforme aux nouvelles préoccupations pédagogiques des groupes. Il sera davantage question de définir des objectifs spécifiques durant les ateliers d'alpha, d'élaborer des moyens d'évaluer le degré de satisfaction des participantes et participants et des progrès qu'ils font dans leurs apprentissages, d'intégrer des projets collectifs (agenda, journal de bord, sondage-maison...) et de vérifier à quel niveau s'opère le transfert des connaissances. L'évaluation du transfert des connaissances devient l'une des principales préoccupations des groupes.

On redéfinit la pédagogie conscientisante: on reconnaît l'avoir appliquée parfois de façon trop rigide. La conscience politique et collective des inégalités sociales doit se faire en tenant compte davantage du vécu des participants et participantes et de leur capacité d'adaptation à ce nouveau mode de vie. C'est comme si un glissement théorique s'était opéré à la lumière de la pratique: la notion de prise de conscience collective se transforme en expression des besoins et des attentes du groupe et des individus. Quant

à la prise en charge collective des personnes analphabètes de leurs conditions de vie, elle se traduit par l'implication des participants et participantes dans l'organisme. On met sur pied des comités consultatifs, on invite les participants et participantes à organiser des sorties de groupe et on les responsabilise face au recrutement. Certains groupes intègrent des participants et participantes élus sur leur C.A., plusieurs font en sorte qu'ils ou elles accompagnent les animateurs et animatrices lors des assemblées générales et des congrès.

L'accent est donc mis sur l'intégration des participants et participantes, et non plus sur la nécessité de les conscientiser à tout prix. Le concept de prise en charge se concrétise et passe par l'exercice d'un certain pouvoir dans l'organisme même. La démocratisation des rapports et l'accès des personnes analphabètes aux pouvoirs décisionnels devient le principal objectif pour plusieurs groupes. On est conséquent: on fait le pont entre la théorie et la praxis tout en respectant les besoins et le rythme de chacun. De plus, l'implication des participants et participantes dans l'organisme constitue un véritable exercice de transfert des connaissances. L'intégration des personnes analphabètes dans l'organisation des activités de l'organisme favorise en soi la réalisation de cet objectif de transfert.

En conséquence, la systématisation des acquis et la circulation des outils demeurent toujours une préoccupation, mais suscitent moins d'anxiété. Il semble qu'on perçoive à nouveau cette pluralité de méthodes comme une façon d'éviter la stagnation sur le plan pédagogique. Le fait de consolider la philosophie de base, en intégrant véritablement les participants et participantes dans la démarche de l'organisme, permet aux groupes de se questionner plus sereinement sur l'efficacité des différentes méthodes pédagogiques (syllabique, globale, passage du langage parlé au code écrit, enseignement du calcul de base...). Au contraire, on a l'impression d'avancer pédagogiquement, tout en respectant la polyvalence et l'autonomie des groupes d'alphabetisation. La systématisation s'inscrit donc dans une perspective de rationalisation: éviter le dédoublement des tâches et des productions didactiques.

LES RENCONTRES DE LIAISON

Le RGPAQ a effectué deux tournées (en 1982 et 1984) dans la province pour rencontrer les différents groupes. À cette époque, il comptait près de 30 groupes membres. Vingt-sept groupes ont été visités en tout. Le but de ces tournées était de développer un sentiment d'appartenance au RGPAQ et de prendre connaissance des diverses réalités quotidiennes des groupes: la pédagogie, le mode de fonctionnement interne, le financement et la perception du Regroupement constituaient les principaux sujets de discussion.

Sur le plan pédagogique, le bilan de ces rencontres est conforme à ce qui a déjà été mentionné à la section précédente. Les méthodes sont diversifiées, les productions de matériel pédagogique sont nombreuses et la place qu'occupent les participants et participantes dans les organismes est significative dans bien des cas. La démocratisation des pouvoirs à l'intérieur des groupes s'opère progressivement.

La nécessité de systématiser les acquis ressort aussi de ces rencontres de liaison.

«...il est fréquent d'entendre les groupes souligner la nécessité de systématiser les acquis car les expériences se perdent, les tâches se dédoublent, on ne tire pas profit ou leçon du travail accompli¹.»

La majorité des groupes reconnaît que le RGPAQ assume une fonction pédagogique dans le sens qu'il représente un lieu favorisant les échanges et la formation. Toutefois, même si on accepte que la systématisation des acquis soit *chapeauté* par le Regroupement (centre de documentation, préparation d'*assemblées de concertation*, publication et diffusion d'informations...), il semble qu'on lui attribue davantage une fonction politique. La reconnaissance des groupes comme intervenants qualifiés en éducation des adultes ne peut être dissociée de leur reconnaissance formelle et de la nécessité de les financer en conséquence. En ce sens, le RGPAQ exerce une fonction essentiellement politique puisqu'il est le représentant de tous les groupes. Il agit comme intermédiaire entre les membres et le gouvernement: il est le porte-parole.

Le problème de financement est donc un sujet abondamment discuté lors des rencontres de liaison. Les groupes doivent procéder à des mises à pied ponctuelles pour pouvoir survivre. Certains fonctionnent sur une base d'embauche à temps partiel et à plein temps.

¹ **Alphabétisation populaire**, Été 1984, no. 16, Document A, p. A-9

Les inégalités salariales causent parfois des frictions internes. D'autres groupes ont recours au bénévolat pour assumer leurs activités. On souligne à quel point il est important de pouvoir disposer d'une équipe permanente pour assurer un suivi tant sur le plan de la gestion et de la notoriété d'un organisme dans une région donnée, que sur le plan pédagogique.

Le fait qu'une représentante du RGPAQ ait rencontré chaque groupe séparément a favorisé l'expression de certaines tensions au sein du Regroupement. Dans le cadre plus «intimiste» de ces visites, on a pu dire à haute voix ce que tout le monde savait déjà: les groupes de régions éloignées ont l'impression que le RGPAQ est plus représentatif du discours et des intérêts des groupes de Montréal, alors que les gens de Montréal reprochent aux régions de ne pas s'investir au sein du Regroupement. Ils ont l'impression d'en faire beaucoup plus que les autres en siégeant sur les différents comités.

Dans la région de Montréal, les groupes veulent que la participation aux comités du RGPAQ soit reconnue comme une tâche pour l'ensemble des groupes membres. On recommande une plus grande rotation des responsabilités et une meilleure représentation des régions au RGPAQ. On souligne aussi la nécessité que des gens des communautés ethniques soient présents sur les comités.

Ce malaise suscité par l'inégalité de la participation aux activités du RGPAQ s'explique aussi par le manque de ressources nécessaires aux déplacements. Ni les groupes et ni le Regroupement ne disposaient alors de sommes suffisantes pour assumer de tels frais. Dans ces conditions, on peut comprendre pourquoi la participation des régions n'a pas toujours été un objectif facile à réaliser.

On a voulu également vérifier si les gens lisaient l'**Alphabétisation populaire**. Tout le monde a répondu par l'affirmative, quoique plusieurs ont avoué le lire seulement à l'occasion. Un groupe s'est même trahi: voulant démontrer sa bonne foi, il s'est empressé à mettre des exemplaires d'**Alpha-Liaison**¹ sur la table pour témoigner de sa fidélité au Regroupement. On a bien ri!

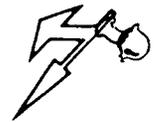
Les groupes semblent avoir apprécié ces rencontres de type informel. C'est du moins ce qu'ils ont dit lors d'une assemblée générale subséquente. Quant au RGPAQ, il a atteint son objectif de départ, à savoir entretenir un sentiment d'appartenance au sein du Regroupement.

¹ **Alpha-Liaison** est une publication de la Commission scolaire régionale de Chambly faite en collaboration avec les Services de l'alphabétisation du ministère de l'Éducation du Québec.

activités pédagogiques



D'UNE MAISON À UNE AUTRE... prendre le Tour de lire et d'écrire



↙ Au Tour de Lire, nous avons amorcé un travail de coopération et de support ↗ avec ceux et celles qui peuvent animer et tisser les acquis, jour après jour, de la liste d'épicerie à la recherche d'un bon film ... **les personnes pairs.**

Six heures par semaine d'atelier où on apprend à jouer, à faire rimer les mots avec nos pensées ne suffisent pas à maîtriser tous les règlements de ce code. Afin d'éviter des culs de sac, des routes trop étroites, trop escarpées, un accompagnement est suggéré. Un guide est très apprécié pour lire les consignes, les panneaux "ARRET" entêtés par des points, "LAISSER LE PASSAGE" aux erreurs de prononciation lorsque la lecture vise une compréhension...

Cet automne, nous entreprenons une démarche auprès des personnes pairs ou plutôt auprès de ces coéquipiers qui ont le potentiel d'effectuer du travail quotidien. Ce potentiel, cette dynamique de confrontation avec l'écriture au fil des jours est propre aux participant(e)s et à leur personne support.

Prendre le temps d'écrire la liste d'épicerie, de lire le courrier, de faire le chèque du loyer, de lire les nouvelles quotidiennes, etc., ...

Ce rapport avec le code écrit, aussi fonctionnel soit-il, est essentiel puisqu'il constitue, pour plusieurs, le seul rapport avec l'écriture. Peu de gens du milieu populaire, même si ce ne sont pas des personnes analphabètes, lisent des livres, écrivent des lettres, des journaux personnels, etc., ...

Que le processus, l'intérêt de lire et d'écrire émergent de ces feuilles lignées afin de se mobiliser pour des fins autant fonctionnelles qu'agréables. Sortir des feuilles d'exercice pour s'exercer à noircir de grandes lettres, qu'enfin ... on marrera !

Tout a commencé l'année dernière lorsque la femme d'un participant a manifesté le besoin " de savoir un peu plus comment s'y prendre à la maison ", " comment l'aider sans qu'il pogne les nerfs ... " Ainsi, cet automne, le collectif a décidé d'investir des ressources afin d'intervenir, de soutenir " les équipes maison" dans leur démarche.

A ce jour, nous avons organisé deux rencontres avec les participant(e)s et les personnes qui les soutiennent à la maison. Pour nous, c'est très important d'impliquer les deux personnes dans la démarche et pas seulement la personne qui aide. Apprendre à travailler ensemble à la maison est aussi essentiel qu'apprendre à travailler en équipe en atelier.

LA REVUE ALPHABÉTISATION POPULAIRE

La revue **Alphabétisation populaire** était produite par le RGPAQ et atteignait un tirage de 300 exemplaires. Financée jusqu'en juin 1984 par la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.), dans le cadre des projets de recherche, l'**Alphabétisation populaire** constitue une abondante source d'informations sur la situation de l'alpha pop durant ces années.

Seize numéros ont été publiés. À la suite d'une coupure de subvention, le RGPAQ s'est engagé à publier uniquement des dossiers spéciaux. Les documents relatifs à la préparation du Congrès d'orientation de 1986 ont donné lieu à une publication. Malheureusement, ce fut là le dernier numéro de la revue.

La lecture d'**Alphabétisation populaire** permet de mettre véritablement en lumière le type de dossiers assumés par le Regroupement en ce qui concerne les luttes politiques et leurs effets sur la survie des groupes. L'analyse de son contenu rend aussi possible de situer le mandat pédagogique du Regroupement. En soi, la présence de nombreux articles portant sur la pédagogie en alphabétisation populaire rencontre l'objectif pédagogique du RGPAQ, soit la diffusion de l'information provenant des groupes. Soulignons cependant que le RGPAQ dépendait de la participation des groupes en ce qui concerne le contenu pédagogique. Le Regroupement se chargeait des dossiers pédagogiques tels que les bilans d'assemblées de concertation et les rapports de liaison dont il avait la responsabilité, mais ce sont les animateurs et animatrices qui devaient combler par leurs articles le contenu pédagogique de la revue. Malheureusement, l'écriture d'articles représentait aussi une tâche supplémentaire. Les groupes ne disposaient pas toujours des ressources nécessaires pour pallier à ce manque, même si par ailleurs des articles de fond ont été publiés (activités de pairage, rencontres entre différents groupes sur un sujet donné, réponses à des articles de journaux...).

La revue contenait aussi une rubrique « **À lire** » consacrée aux ouvrages spécialisés en éducation des adultes. Les courts résumés étaient toujours présentés sous forme de critique. Même lorsqu'on recommandait l'utilisation d'une méthode, on prenait bien soin de mettre en garde le lecteur ou la lectrice contre toute utilisation rigide ou mécanique de cet outil. Même chose pour les ouvrages traitant des problèmes d'apprentissage. Par exemple, on pouvait lire qu'une étude portant sur la dyslexie était formatrice, mais en soulignant qu'elle s'inscrivait dans une approche trop traditionnelle et qu'il ne fallait pas réduire l'analphabétisme à la dyslexie.

La revue présentait les activités organisées par les groupes ou par d'autres réseaux ainsi

que des documents spéciaux portant sur l'alphabétisation internationale. L'alphabétisation en Haute-Volta et au Nicaragua ont plus particulièrement retenu l'attention du RGPAQ. Quant aux productions pédagogiques élaborées spécifiquement par les groupes, elles étaient présentées dans la mesure où les groupes transmettaient les informations nécessaires.

En résumé, les bilans des *assemblées de concertation* et des assemblées générales, des rencontres de liaison et des divers congrès tenus en région, occupaient une place significative dans la revue. La dimension pédagogique y était donc représentée.

Néanmoins, c'est le contenu politique qui dominait. De nombreux articles de fond et comptes rendus faisaient état de la problématique politique en alphabétisation populaire. La revue a ainsi rendu compte des activités du RGPAQ à différents niveaux: rencontres avec le ministre de l'Éducation du Québec, tables de concertation avec les réseaux officiels oeuvrant en éducation permanente, élaboration d'un mémoire dans le cadre de la Commission Jean sur la formation permanente des adultes... Toutes ces actions visaient à faire reconnaître la pratique de l'alphabétisation populaire et la nécessité d'assurer sa survie. La négociation sur une base d'égalité avec le réseau officiel allait dans le même sens.

Cette lutte pour la reconnaissance occupe deux espaces à la fois: celui de la pratique en alphabétisation populaire et celui de l'éducation populaire en général. Le fait que le RGPAQ et ses membres soient subventionnés en tant qu'organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) et que les membres du Regroupement fassent également partie du Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MÉPACQ) a obligé le RGPAQ à mener des luttes sur plusieurs fronts à la fois. Le contenu politique de l'**Alphabétisation populaire** rend bien compte de cette situation.

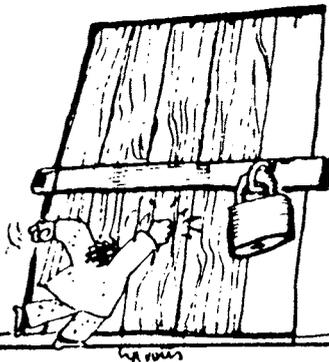
LE SUPPLÉMENT D'ALPHABÉTISATION POPULAIRE : ÉCRIRE POUR LA PREMIÈRE FOIS

Le supplément **Écrire pour la première fois** s'adressait aux participantes et participants des groupes en alpha pop. Les textes étaient rédigés par les personnes analphabètes. Dix numéros ont été publiés de 1982 à 1985. C'est le groupe d'alpha Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles qui a eu l'idée de publier une revue pour les participants et participantes. On a voulu transposer à une plus grande échelle ce qui se faisait à l'intérieur des ateliers d'alpha. En effet, plusieurs groupes utilisaient les productions individuelles ou collectives des participants et participantes pour élaborer des exercices pédagogiques. Ce supplément rencontrait aussi les critères pédagogiques définis par les groupes: générer des activités d'alpha par l'intermédiaire de projets favorisant un résultat tangible et briser l'isolement des personnes analphabètes en leur permettant de s'adresser à des participantes et participants des autres groupes.

Cette revue illustre concrètement la volonté du RGPAQ d'accorder un support pédagogique aux groupes. Il témoigne aussi de la philosophie propre à l'alphabétisation populaire : développer un sentiment d'appartenance des personnes analphabètes au sein même du RGPAQ .

Nous avons choisi de faire une analyse quantitative et qualitative du contenu des textes des participants et participantes afin de vérifier si les discours tenus par les représentantes du RGPAQ et des animateurs et animatrices coïncidaient avec le type de discours des personnes analphabètes. Autrement dit, nous avons cherché à répondre à la question suivante: la publication **Écrire pour la première fois** reflète-t-elle l'approche conscientisante de l'alphabétisation populaire?

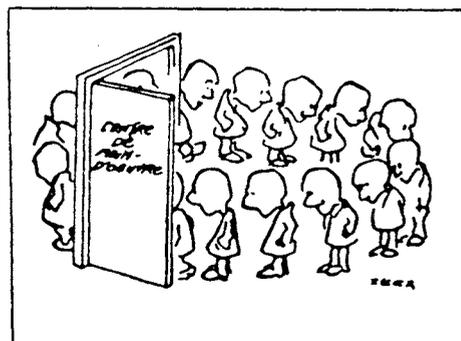
Nous avons répertorié 161 textes, en laissant de côté les notes du Comité journal présentées à la fin de chaque numéro. Seuls les textes des participants et participantes ont été colligés sur un total de 132 pages. La longueur des textes était très variable: de quelques lignes à un article de fond occupant jusqu'à deux à trois pages. Nous n'avons pas tenu compte de la longueur des textes lors de la cueillette de données comptabilisant chacun des textes. Procéder autrement serait allé à l'encontre du principe pédagogique de base de l'alphabétisation populaire, à savoir l'élimination de la compétition et de la discrimination entre les participantes et participants.



A LA RECHERCHE D'UN EMPLOI

Texte collectif
Maison d'Haiti

Ce n'est pas facile de trouver un emploi à Montréal
parce qu'il n'y a pas beaucoup d'ouvrage.
J'ai toujours cherché, je n'ai rien trouvé.
Plusieurs personnes sont obligées
de quitter Montréal
et d'aller dans une autre ville.
Moi je ne suis pas découragée
j'ai toujours continué à chercher.



Le mois dernier
j'avais trouvé un emploi
à \$5 l'heure comme opératrice
mais par manque d'expérience
le boss m'a congédiée.

L'été dernier
J'avais trouvé un emploi de \$200 par semaine
mais malheureusement
je n'avais pas ma carte d'assurance sociale
car sans cette carte
on ne peut pas travailler.



Je crois qu'on a aussi des problèmes
quand on est trop âgé
même si on se sent capable
car le boss m'a congédié
à cause de mon âge
et dire en Haiti
à soixante-sept ans
je faisais des meubles.
C'est difficile
de se trouver un travail maintenant.

Nous avons regroupé les textes en dix catégories. Certains textes auraient pu être répertoriés dans plusieurs catégories à la fois. Pour les fins de l'analyse, nous avons préféré les regrouper dans une seule catégorie en dégagant l'idée dominante de chacun des textes. Voici les résultats sous forme de tableau:

S U J E T S	NOMBRE DE TEXTES
Ateliers en alpha : confiance en soi, meilleure communication avec les autres, apprendre à s'exprimer, relation avec animateur ou animatrice, motivation...	48
Contenu politique : droit à l'éducation, critique du système scolaire, causes de l'analphabétisme, actualités...	26
Écrire pour la première fois : appréciation du supplément	4
Droits des minorités et discrimination en général : immigrés, jeunes, femmes	16
Calcul de base et transfert des connaissances : prix, consommation, recettes, budget...	8
Témoignages : saisons, lettres d'amour et d'amitié, villes, fêtes, poèmes...	24
Activités de groupe : sorties de groupe, réponses articles de journaux, sondages, vidéo, présentation des activités de l'organisme...	12
Emploi : conditions de travail, chômage, syndicats...	6
Participation des apprenants et apprenantes : congrès, Grande Rencontre	16
Correspondance : lettre d'un groupe d'alpha de l'Angleterre	1
T O T A L	161

Les *ateliers d'alphabétisation* sont le sujet préféré des personnes analphabètes. Trente pour cent des textes tombent dans cette catégorie. Il nous semble tout à fait normal que les participantes et participants prennent beaucoup de plaisir à témoigner des changements qu'ils perçoivent depuis qu'ils ou elles poursuivent une démarche d'alphabétisation. Ce type de partage est valorisé par l'alphabétisation populaire. Il permet d'évacuer le sentiment d'isolement inhérent à l'analphabétisme en plus de créer un sentiment d'appartenance au groupe.

Si on ajoute aux 48 textes de cette catégorie les 12 textes regroupés sous la rubrique *activités de groupe*, on obtient un total de 60, soit 37% des textes, qui témoignent des apprentissages et des activités dans les ateliers d'alpha.

La catégorie *témoignages* semble aussi populaire auprès des participantes et participants. On y retrouve 15% des textes. Là encore, nous avons affaire à une forme d'écriture qui procure beaucoup de satisfaction et de plaisir, parce qu'elle fait appel à la vie personnelle des personnes analphabètes et leur donne l'occasion d'exprimer par écrit leurs sentiments, leurs joies et leurs tristesses. À notre avis, elle représente la forme d'écriture la plus utilisée par les individus en général. Qu'on soit ou non une personne analphabète, les occasions d'écrire ne sont pas si nombreuses que ça. La majorité des gens utilisent donc l'écriture à cette fin. En conséquence, nous croyons que cette catégorie rejoint l'objectif intrinsèque de l'alpha, soit le transfert des apprentissages à des fins personnelles.

Les participantes et participants abordent aussi l'éducation et le droit à des services sociaux sous un angle *politique* (16% des textes). Le contenu politique de leurs textes, qui abordent entre autres le droit à l'éducation, est lié à la philosophie conscientisante de l'alpha populaire. Le problème est abordé collectivement et non pas sur une base individuelle et culpabilisante pour les personnes analphabètes. Dans la même perspective, on peut ajouter aux 26 textes de cette catégorie les 16 textes sur les *droits des minorités et la discrimination* et les six textes traitant de l'*emploi*. On arrive donc un total de 48 textes, soit 30%¹ de l'ensemble, qui reflètent, une prise de conscience politique articulée sous la forme de l'écrit, ce qui rend bien compte de l'approche conscientisante de l'alphabétisation populaire.

Dans la catégorie *participation des apprenants et apprenantes*, on retrouve 16 textes, soit un pourcentage de 10%. La grande majorité de ces textes portent sur la préparation ou sur les suites de la Grande Rencontre des participants et participantes, animatrices et

¹ Soulignons que ce pourcentage ne tient pas compte des réponses à des articles de journaux ayant aussi un caractère politique. Ces dernières sont regroupées sous la rubrique **activités de groupe**.

animateurs à Québec en 1985. Cet événement entre dans le cadre du processus de démocratisation des groupes. Il sera traité en profondeur dans le deuxième chapitre de cette étude.

Il ressortait de l'analyse de l'**Alphabétisation populaire** que le RGPAQ et certains groupes portaient une attention particulière à l'alphabétisation internationale. Cet intérêt ne se retrouve pas dans le supplément **Écrire pour la première fois**. Un seul texte provient d'un autre pays et les participants et participantes des groupes ne semblent pas y avoir répondu.

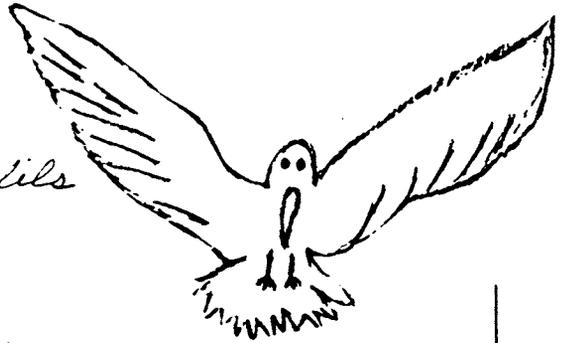
Quant à l'utilisation de textes collectifs comme activité pédagogique dans les groupes d'alpha, elle est significativement représentée dans le supplément. Sur 161 textes, 51 sont collectifs, soit 32% des textes publiés.

En résumé, l'analyse du contenu d'**Écrire pour la première fois** nous permet de confronter, dans un champ d'application précis le discours pédagogique et sa pratique durant les années 1981 à 1984. Nous retrouvons sensiblement les mêmes thèmes que ceux abordés lors des *assemblées de concertation*. L'étude des textes des participants et participantes nous révèle que les groupes appliquaient fidèlement leur philosophie de base dans leur pratique.

En effet, la catégorie des textes à contenu politique constitue 30% de l'ensemble et celle sur l'expression des besoins et des attentes des participantes et participants (ateliers en *alpha et témoignages*) en représente 37%. En clair, ceci démontre que les concepts de conscientisation et de *respect des besoins des participants et participantes* sont tous deux bien appliqués. De plus, le seul fait d'avoir fourni cet espace aux personnes analphabètes afin qu'elles s'expriment par le code écrit et que leurs textes soient diffusés dans tous les groupes, rend bien compte de cette volonté d'allier la théorie à la pratique.

UN ENFANT PERDU DANS LE TEMPS

Ce récit a été fait par une grand-mère qui adorait son petit-fils



Je m'appelle José.

J'ai connu le bonheur quand j'avais à peine cinq ans.

Chaque jour, c'était le soleil qui me réveillait dans ma belle chambre d'enfant.

Ah! j'ai oublié de vous dire que j'ai été adopté par des parents qui m'aimaient beaucoup.

Un jour, j'ai eu un accident qui m'a rendu aveugle pour la vie. C'est la grande noirceur pour toujours. J'ai pleuré, j'ai crié mais rien à faire.

Il fallait que j'accepte mon sort.

Dieu m'a donné la force de vivre parce que je priais bien fort chaque jour.

J'avais pas besoin de mes yeux pour prier.

J'ai appris à faire bien des choses avec mes deux mains.

J'ai donné à manger aux oiseaux.

J'ai appris à connaître les distances dans la maison, même j'ai appris à lire.

J'ai vécu assez longtemps pour me rendre compte que j'avais une tumeur au cerveau qui entraînait à la mort.

Donc j'étais un ange de plus dans le ciel.

Ce récit a été fait par une grand-mère qui adorait son petit-fils.

*Ce printemps, les participants-es du TOUR DE LIRE ont fait un journal.
(Écrire pour la première fois, automne 1983, no 4, p.10)*

EN GUISE DE CONCLUSION

Même s'il nous semble clair que pour la majorité des intervenants et intervenantes en alpha, le mandat du RGPAQ semble plus spécifiquement politique, cette étude nous a permis de dégager le type de soutien pédagogique offert par le Regroupement durant ces années. En résumé, le RGPAQ a assumé son mandat pédagogique de la façon suivante:

- ▶ organisation des *assemblées de concertation*;
- ▶ publication d'**Écrire pour la première fois** (tirage de 1000 exemplaires);
- ▶ mise sur pied d'un centre de documentation;
- ▶ espace réservé au contenu pédagogique dans la revue **Alphabétisation populaire**;
- ▶ *rencontres de liaison*, et;
- ▶ promotion du caractère particulier de l'alphabétisation populaire au niveau politique.

Toutefois, nous tenons à souligner que le but de cette étude était de mettre en lumière le soutien pédagogique du RGPAQ. En aucune manière, nous n'avons voulu réduire la production pédagogique des groupes membres à celle soutenue ou diffusée par le RGPAQ entre 1981 et 1984. Notre étude reposait exclusivement sur le matériel disponible du Regroupement.

DEUXIÈME PARTIE:

1985: LA GRANDE RENCONTRE

La deuxième partie porte spécifiquement sur la Grande Rencontre organisée par le Regroupement en 1985. Si on veut procéder par analogie, disons que la période précédente correspondait à la "petite enfance" du Regroupement et que la période de la Grande Rencontre en était l'adolescence... On y aborde donc la pédagogie sous un tout autre angle.

Il nous a semblé important d'insérer la Grande Rencontre dans ce document parce que cet événement donne un exemple concret de ce que supposait comme pratique l'alphabétisation populaire en 1985. La Grande Rencontre se voulait sur tous les plans fidèle aux grands principes de l'alphabétisation populaire, dans la façon d'organiser l'événement, la préparation dans les groupes, le processus d'inscription, le déroulement, la définition du contenu des activités, l'animation, l'aspect majeur consistant à intégrer activement les participants et participantes dans l'organisation et la réalisation de l'événement. En ce sens, il apparaissait essentiel de rappeler la Grande Rencontre et l'évaluation qu'en ont faite les personnes qui y ont participé.

Cette partie se veut surtout descriptive; elle a été réalisée à partir du bilan de la Grande Rencontre et des documents produits lors de son organisation. De plus, des entrevues ont été réalisées avec des personnes (participante, animatrice et animateur) qui ont participé à l'organisation ou à l'événement lui-même.

LA GRANDE RENCONTRE

par **Raymond Robitaille**

INTRODUCTION

La Grande Rencontre a été la première tentative organisée d'impliquer directement les usagers et usagères des groupes membres du Regroupement, la première rencontre des participants et participantes à l'échelle du Québec. Et ce fut certainement l'événement le plus émouvant de l'histoire du Regroupement. La Grande Rencontre a eu lieu au mois de mai 1985 à l'Université Laval à Québec et a rassemblé plus de 400 personnes, dont environ 350 personnes analphabètes, de plus de 20 groupes d'alphabétisation populaire. Ceci avec un budget de moins de 30 000 \$.

Ces pages retracent l'histoire de cet événement, de son origine jusqu'aux suites qu'on lui a données. Le texte est basé sur des entrevues avec quelques acteurs et actrices de cet événement et sur les archives du Regroupement, en particulier sur le bilan produit à la fin de 1985 par Monique Boucher.

LES ORIGINES

Le projet d'une rencontre de participants et participantes a pris forme pour la première fois lors de l'assemblée générale du Regroupement de juin 1983. A cette occasion, on a choisi d'organiser pour 1984 un colloque «A l'écoute des participants» dans le cadre des assemblées de concertation. Cette décision fut prise assez rapidement.

«(l'organisation d'un colloque de participants) s'est décidée à la sauvette à cinq heures moins le quart à l'AG de juin 1983. Comme il arrive souvent, les gens ont adopté la proposition sans vraiment en considérer les implications.»

(une membre du COCOA 1984-85)

Ce projet répondait tout de même à la volonté de démocratisation d'un bon nombre de groupes, qui y voyaient un moyen d'alimenter la démarche de démocratisation dans les groupes et un outil pour impliquer les participants et participantes dans le Regroupement. Mais l'organisation de cette rencontre allait s'avérer plus longue et plus ardue que prévu. En effet, on voulait que l'activité soit réussie et qu'elle réponde vraiment aux besoins des participants et participantes.

Comme ce sont les animateurs et animatrices qui avaient montré de l'intérêt pour l'organisation d'un tel événement, il a été décidé à l'automne 1983 d'envoyer un questionnaire aux groupes afin de vérifier si les participantes et participants étaient eux aussi intéressés et de les associer au processus de définition du contenu et de la forme du colloque. Voici quelques résultats de ce sondage :

Attentes vis-à-vis le colloque:

- réaliser des apprentissages;
- faire en sorte qu'il réponde aux besoins des participants et animateurs;
- le rendre accessible aux participants et participantes pour qu'ils se sentent à l'aise d'y participer;
- aboutir à un résultat concret;
- faire en sorte que les discussions permettent de concrétiser des projets à la sortie du colloque;
- favoriser les échanges entre participants et animateurs.

Activités proposées

- des activités socio-culturelles, par exemple une partie de sucre;
- des ateliers d'expression dramatique, par exemple du théâtre, d'expression musicale, d'écriture collective et d'apprentissage;
- un dîner communautaire;
- un 5 à 7 à l'ouverture du colloque;
- des sports d'intérieur d'équipe.

La forme des activités

- échanges et création;
- création et expression;
- jeux.

Le contenu des ateliers

- le fonctionnement des groupes;
- l'intégration des participants;
- l'apprentissage;
- l'analphabétisme.

(Extraits des résultats du sondage, décembre 1983)

À l'assemblée générale de décembre 1983, il a été décidé de mettre sur pied un comité mixte (formé d'animateurs, d'animatrices, de participants et de participantes) chargé de

l'organisation du colloque. Ainsi, déjà à ce moment, il était clair qu'il ne s'agirait plus seulement d'un colloque pour les participants, mais d'un colloque organisé **avec eux**.

Dès février 84 toutefois, on se rend compte que l'on ne pourra organiser l'événement correctement parce que la participation des groupes est trop faible, les objectifs ne sont pas assez clairs et le financement est insuffisant. On décide plutôt d'organiser une assemblée préparatoire au colloque, à laquelle participeraient tant les animateurs et animatrices que les participants et participantes intéressés.

«Si le colloque devait ouvrir un espace aux apprenants et apprenantes dans le Regroupement, place qui correspondrait vraiment à leur vécu, leurs besoins, leurs intérêts, il fallait qu'il s'organise avec eux/elles à partir de leur réalité. Or, c'était pour nous un impératif. La prise en charge de leur démarche par les apprenants et apprenantes est un trait distinctif de l'alphabétisation populaire qui devait trouver son pendant dans une activité d'échange entre les groupes.»

(Rapport à la DGEA, été 1984)

Les participants et participantes représentaient le tiers des personnes présentes à l'assemblée de concertation du 28 avril 1984, ce qui était une première pour le Regroupement. Le document préparatoire à la rencontre avait été adapté à leurs difficultés de lecture. De plus, l'animation de l'assemblée était plus souple qu'à l'accoutumée afin de favoriser la participation de tout le monde. L'événement devait, tel que décidé, accorder une priorité à la prise de parole des participants et participantes, non seulement au cours de son déroulement mais aussi pendant sa préparation. Cette assemblée a permis d'entrevoir que le colloque, qui finira par s'appeler la Grande Rencontre, allait exiger, de la part des animateurs et animatrices, un grand investissement d'énergies pour que les participants s'impliquent concrètement dans les groupes. En résumé, à *Québec*, on s'est dit:

Pourquoi veut-on cette rencontre:

- connaître des groupes comme les nôtres
- apprendre de nos expériences
- ouvrir notre monde
- développer une solidarité entre nous
- faire une fête de cette rencontre

Ce qu'on veut faire de cette rencontre:

- atelier témoignages de vie
- un coin-café pour jaser
- des présentations particulières de chaque centre (spectacle, musique, théâtre,

- production ou autre)
- atelier: produire quelque chose en groupe
- atelier: comment ça se passe dans nos centres et ateliers
- atelier: la participation des participants et participantes aux décisions de leurs centres et du Regroupement
- exposition des réalisations d'individus des centres (peinture, artisanat, etc.)

Comment on peut préparer cette rencontre:

- Dans chaque groupe, formation dès l'automne d'un mini-comité composé de participants et participantes, animateurs et animatrices avec un responsable chargé de:
 - voir à la préparation de l'activité de présentation de son groupe;
 - faire un rapport régulier du développement au grand comité;
 - trouver du financement pour le transport et les activités préparatoires (matériel, rencontres, etc.);
 - voir à l'organisation de petites activités pour permettre au groupe de démarrer;
 - encourager l'utilisation des outils déjà existants (Écrire pour la première fois, bulletin, etc.).
- Au Regroupement, formation d'un comité organisateur composé de participants et participantes et d'animateurs et d'animatrices avec une personne responsable chargée de:
 - rester en contact avec les mini-comités pour vérifier si tout va bien;
 - préciser la forme que prendra la Grande Rencontre;
 - organiser la rencontre (trouver lieu, matériel nécessaire, déterminer la date, etc.);
 - trouver le financement (pour les frais de séjour, l'hébergement, la location du lieu, le matériel, etc.).

(compte rendu de la réunion du 28 avril 1984)

Même si, a posteriori, les objectifs de l'événement semblent clairs comme de l'eau de roche, il faut souligner que jusqu'au jour même de l'événement, bien des personnes au Regroupement -- et même des membres du COCOA -- se demandaient toujours pourquoi on l'organisait. Ce à quoi d'autres leur rétorquaient qu'il s'agissait d'un besoin exprimé par les participants et participantes. Mais quiconque travaillait dans les groupes avec les premiers intéressés savait pertinemment qu'il était rare que les participants et participantes expriment spontanément le désir de faire connaissance avec d'autres analphabètes dans d'autres groupes. La plupart des personnes analphabètes n'avaient pas la moindre idée de ce que pouvait être le Regroupement.

L'assemblée de concertation a décidé que l'événement aurait lieu au printemps 1985 et on s'est entendu sur l'importance de la préparation au sein de chacun des groupes, entre les groupes et au Regroupement. On a mis sur pied un comité organisateur de l'événement formé de participants, de participantes, d'animatrices et d'animateurs. Ce comité ad-hoc relevait du COCOA.

à propos de...

Rapport sur la concertation d'avril '84

LA DÉMARCHE «COLLOQUE» EST LANCÉE...

En cette belle journée printanière, nous étions plus de quarante à questionner, à chercher des lignes directrices pour qu'enfin, le colloque prenne une forme qui nous ressemble. Élément nouveau au Regroupement: le tiers des personnes présentes, concernées on ne peut plus directement par le colloque, assistaient pour la première fois à une rencontre de concertation. Ce sont ceux et celles qu'on appelle apprenant-e-s ou participant-e-s.



Or donc, nous étions tous et toutes à Québec, ce samedi 28 avril, à définir des objectifs communs et à chercher une démarche qui soit la plus cohérente possible pour arriver au colloque "ensemble"! Quels sont donc les résultats, que peut-on retenir des discussions et échanges?

L'ORGANISATION DE LA GRANDE RENCONTRE

La préparation de la Grande Rencontre a démarré pour de bon à l'automne 1984 avec la mise en branle du comité organisateur, le grand comité, composé d'environ une demi-douzaine de personnes provenant de groupes de la région métropolitaine de Montréal et de la ville de Québec, en plus de la permanente du Regroupement responsable de la liaison et d'une personne représentant le COCOA. La composition du comité variera peu tout au long de l'année. En fait, lorsqu'il avait été formé au mois de juin, il comptait plus de membres mais très vite, plusieurs ont dû se désister faute de temps. Il était formé d'un participant (ou participante) et d'un animateur (ou animatrice) d'Atout-Lire (Québec), de la CLÉ (Montréal) et du Tour de lire (Montréal), d'une membre du COCOA (jusqu'en novembre) et de l'agente de liaison du Regroupement. Au début de 1985, deux participants (de la CLÉ et de la Boîte à Lettres de Longueuil) et un autre membre du COCOA sont venus s'ajouter au comité.

Le comité a réparti son travail sur quatre principaux dossiers:

le financement: prévisions budgétaires, recherche de fonds, gestion du budget;

la liaison: contact régulier entre le comité organisateur et les groupes pour assurer la circulation de l'information sur le développement du comité et les activités préparatoires des groupes, encourager la participation active des groupes et la stimuler afin que la Grande Rencontre soit le plus proche possible des apprenants et apprenantes: les commentaires, suggestions et activités préparatoires aideront le comité à établir le programme définitif de l'événement;

le programme: contenu et forme que prendra la rencontre, publication et distribution du programme avant la rencontre afin que ceux qui y participeront en soient déjà informés, puissent mieux s'y préparer et décider à l'avance des activités auxquelles ils prendront part; l'organisation technique: embauche de personnes-ressources, animation, accueil, matériel, aménagement des lieux, etc.

(Présentation du projet aux bailleurs de fonds)

Le grand comité relevait du COCOA et en ce sens, il ne pouvait prendre de décisions importantes sans l'accord de ce dernier. De plus, il consultait fréquemment les groupes, étant donné que la Grande Rencontre devait fidèlement refléter leurs désirs.

Organiser un colloque ordinaire est déjà une tâche ardue. Mais il s'agissait là d'un événement spécial, en ce qu'il fallait impliquer les participantes et participants non seulement lors de l'événement mais aussi dans sa préparation. C'était là le plus grand défi à relever. *Chaque activité du comité devenait une activité d'apprentissage*. Il s'agissait d'effectuer la tâche avec les participants et participantes tout en les aidant à apprendre à

l'accomplir. On s'est vite rendu compte de la nécessité de diviser les tâches selon leur nature et en fonction des compétences des membres du comité. Les participants et participantes ont concentré leurs efforts sur les tâches de liaison, de représentation et de définition du contenu de l'événement. On a aussi beaucoup travaillé en équipes de deux formées d'une animatrice et d'un participant provenant du même groupe.

Le comité se réunissait le samedi toutes les trois semaines. C'était le seul moment où tout le monde était disponible. Travailler toute la journée s'avérait plus fructueux qu'en soirée car on avait ainsi le temps de mieux se connaître et de ne pas écourter les discussions. On s'est particulièrement efforcé d'assurer la pleine participation de toutes et tous au comité : animation moins rigide permettant par exemple le retour sur des points déjà discutés, procès-verbaux et textes plus synthétiques, utilisation du tableau, etc. Une partie de la journée était consacrée au travail en sous-groupe (rédaction de lettres, description du contenu des ateliers, production de matériel d'animation, etc.). Ceci favorisait une plus grande participation, étant donné que tout le monde mettait la main à la pâte et ne se contentait pas de simplement participer au processus décisionnel. Peu à peu, la complicité s'est développée entre tous et toutes au point qu'à la fin, tout le monde se sentait sur le même pied.

«J'ai embarqué parce que je trouvais que c'était important que les apprenants participent. Si les apprenants étaient sur le comité, il fallait qu'ils aient leur mot à dire et qu'ils suivent. Il fallait que le langage ne soit pas trop scientifique. On a appris à se connaître. A la première réunion, je n'étais pas à l'aise. Il a fallu faire des efforts pour qu'on participe, comprendre c'était quoi notre travail. Chaque personne avait sa feuille de route avec les tâches qu'elle avait à faire. Au début de chaque réunion, on révisait nos tâches.»

(Nycole Trudeau, membre du comité organisateur)

Une des premières décisions du comité fut de se fixer un objectif quant au nombre de personnes participant à l'événement afin d'évaluer les coûts et de trouver un endroit adéquat pour le tenir. Il a été décidé de limiter ce nombre à un maximum de 500 personnes.

Conscients de l'énorme responsabilité qui leur incombait, de l'ampleur de la tâche et de leur manque d'expérience, les membres du comité ont travaillé avec beaucoup d'enthousiasme tout au long de l'année. Bien sûr, il y a eu des hauts et des bas et des périodes d'essoufflement.

«C'était pas toujours facile, les réunions. On arrivait fatigué. On n'était pas toujours sur la même longueur d'onde. Alors, on prenait une pause de cinq minutes pour respirer un peu.»

Le financement a été la plus grande source d'inquiétude tant pour le comité que pour le COCOA. Sur le plan financier, l'année 1984-85 fut très difficile pour le Regroupement. On s'est lancé dans le projet de la Grande Rencontre sans un seul sou pour le financer. Le comité organisateur a dû consacrer beaucoup d'efforts à la recherche de fonds et ce n'est qu'après l'événement que l'on a obtenu le financement nécessaire. Le comité a été obligé de fonctionner avec un budget très limité et de couper partout où cela a été possible. Grâce aux talents de négociatrice de l'agente de liaison, nous avons pu obtenir une réduction substantielle des coûts de location à l'Université Laval.

Le succès de la Grande Rencontre dépendait de la préparation dans les groupes. Le grand comité comptait sur ces derniers pour définir le contenu des ateliers et assumer les activités de présentation du vendredi soir. C'est pourquoi le grand comité a mis la priorité sur la liaison avec les groupes.

«La préparation est bien importante. Pour réussir, il faut embarquer les gens avec toi. Il faut les convaincre. Pendant un an de temps, on ne parlait que de ça. Les gens étaient au courant de la Grande Rencontre.»

A chaque groupe du Regroupement a été affectée une personne du grand comité qui faisait fonction de poteau et assurait la liaison. Au moins une fois par mois, le poteau devait téléphoner au groupe afin de lui communiquer verbalement l'état des préparatifs au grand comité, lui demander où en était la préparation du groupe (financement du voyage, nombre de personnes qui allaient venir, activité de présentation du groupe, etc.), l'informer sur les initiatives intéressantes prises par les autres groupes, vérifier que les informations transmises par écrit avaient bien été reçues, donner un mot d'encouragement et vérifier si le groupe avait répondu aux demandes qui lui avaient été adressées. Outre les envois postaux directs aux groupes, le comité organisateur s'est servi de façon intense de tous les outils d'information du Regroupement (**Alphabétisation populaire**, le mensuel et **Écrire pour la première fois**).

«On appelait les gens pour les consulter:

- Avez-vous lu votre dossier?
- Non.
- Eh bien lisez-le et on se rappelle.

C'était notre responsabilité de voir à ce que tout soit prêt à temps.»

Pour définir le contenu des ateliers, le comité a élaboré et envoyé à tous les groupes un questionnaire basé sur les décisions prises lors de l'assemblée de concertation du 28 avril précédent. Ensuite, il a compilé les résultats du sondage et établi la liste des ateliers avec leur contenu. Il y a eu trois types d'ateliers :

- les ateliers de discussion (*Pourquoi l'analphabétisme?, Notre entourage connaît-il nos difficultés?, Les femmes et l'analphabétisme, Les personnes analphabètes et leurs enfants.* etc.);
- les ateliers de jeux et de création (*Douceurs pour l'oeil... et le palais, Plongée, lutte et secourisme, l'art amérindien, improvisation en théâtre, Jouons tout en apprenant,* etc.);
- les ateliers d'information (*Quizz sur le bien-être social, se débrouiller en voyage, Des vacances pour pas cher, Vie à la retraite,* etc.).

Une fois établie la liste des ateliers, il fallait trouver du monde pour les préparer, les animer et prendre les notes. Le comité voulait que le plus grand nombre possible d'ateliers soit animé par des participants ou des participantes. Mais ceux-ci devaient être motivés et bien préparés. Très vite, on a vu qu'il faudrait recourir aux animateurs et animatrices et à des personnes-ressources de l'extérieur du Regroupement. Malgré tout, près du tiers des 49 ateliers tenus ont été animés ou co-animés par des participantes et participants.

Pour inscrire les personnes participant à la Grande Rencontre, le comité organisateur a produit un *dossier inscription* qui fut envoyé au début d'avril à tous les groupes qui participaient à l'événement. Le dossier comprenait une description du contenu de chaque atelier, une grille horaire des ateliers, une feuille d'inscription du groupe avec la liste des personnes prévoyant venir et un pairage pour les chambres à coucher, une feuille d'inscription aux ateliers où chaque personne devait indiquer ses choix d'atelier, une lettre explicative aux participants et participantes, l'horaire détaillé de la Grande Rencontre et une proposition de démarche pour s'acquitter de l'inscription. Inutile de dire que ce dossier était volumineux. Les groupes devaient s'inscrire à l'avance aux ateliers pour qu'aucun des ateliers ne soit ni trop gros ni trop petit et qu'autant que possible, on y retrouve des gens provenant d'un grand nombre de groupes afin de favoriser les échanges. On proposait que l'inscription se fasse en groupe dans les ateliers. Dans la plupart des groupes, l'inscription s'est avérée une tâche difficile qui a pris beaucoup de temps (trois heures et plus). La documentation décrivant le contenu des ateliers occupait à elle seule 13 pages.

Salut tout le monde,

Nous prenons un peu de notre temps et du vôtre pour vous parler de l'atelier intitulé «Improvisation en théâtre» pour que vous sachiez un peu dans quoi vous vous embarquez en vous inscrivant à notre atelier lors de la Grande Rencontre...

*(Lettre de l'atelier d'impro de l'Arbralette, Sherbrooke,
publiée dans Écrire pour la première fois)*



UNE PORTE OUVERTE

Lundi le 18 mars 1985

Bonjour,

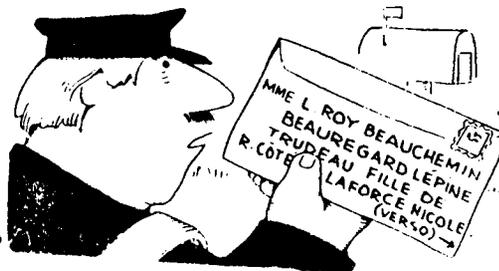
Je m'appelle Dany Lachance, j'ai 27 ans. Je suis étudiant depuis cinq ans à l'Arbralette de Sherbrooke. J'aimerais vous parler de la GRANDE RENCONTRE du 10 et 11 mai.

Pour moi, c'est très important de pouvoir rencontrer des nouvelles personnes que l'on ne connaît pas, pour parler et essayer de comprendre que l'on est pas seul qui va à l'école pour apprendre à lire et à écrire. Ca va être la première fois qu'on va pouvoir se voir.

Il y a une chose que j'aimerais bien, c'est de pouvoir correspondre avec une personne d'une autre école. Ca serait très intéressant et je crois qu'à Québec ça sera une bonne occasion d'en discuter et de mettre mon projet en marche. J'espère de tout mon coeur que mon projet marche.

En attendant que vienne la grande rencontre je vous écris dans ce journal, parce que j'ai besoin de vous parler de mon projet. A bientôt, au plaisir de vous voir à la grande rencontre.

Dany Lachance
l'ARBRALETTE
Sherbrooke



LES COMITÉS GRANDE RENCONTRE DANS LES GROUPES

Chaque groupe membre du Regroupement devait planifier sa participation à l'événement. Il ne s'agissait pas simplement de trouver les gens intéressés à participer et de s'arranger pour qu'ils se rendent à Québec le jour venu. Tel que convenu à l'assemblée de concertation du 28 avril 1984, chaque groupe devait mettre sur pied un comité local afin de:

- préparer l'activité de présentation du groupe;
- trouver le financement afin d'assurer le transport gratuit pour tous et toutes;
- informer tous les participants et participantes de l'évolution du projet et les impliquer dans le processus de préparation;
- assurer le lien avec le comité organisateur;
- organiser des rencontres et/ou une correspondance avec d'autres groupes afin de stimuler l'intérêt pour une «grande» rencontre et de s'habituer à rencontrer des personnes d'autres groupes.

Bien que la plupart des groupes aient manifesté dès 1983 leur intérêt pour un colloque de participants et participantes, le degré d'organisation des comités locaux variait énormément. Certains comptaient un comité actif dès l'automne alors que d'autres n'ont fait en fin de compte qu'assurer leur présence à Québec. Ceci dépendait de l'intérêt et de la disponibilité des animateurs et animatrices (n'oublions pas que ces activités constituaient presque invariablement une charge de travail supplémentaire pour le groupe), de l'importance accordée à la place des participantes et participants dans le groupe et de leur place effective et de la sensibilisation du groupe par le grand comité.

Pour illustrer ce que pouvait signifier le travail d'un comité local de la Grande Rencontre, voici ce qui s'est fait dans plusieurs groupes:

A la CLÉ (Montréal): Dès le mois d'août, la Grande Rencontre est devenue une priorité pour le groupe. L'ensemble des activités de participation dans le groupe allait tourner autour de la préparation de cet événement. Un animateur et une participante se sont joints au grand comité organisateur.

Le comité local a été mis sur pied dès l'automne et il a été décidé de préparer un diaporama sur la CLÉ qui serait présenté dans un atelier à la Grande Rencontre. Un comité mixte participants-animateurs fut mis sur pied pour écrire le scénario et réaliser la production et le montage du diaporama. Plus d'une vingtaine de personnes ont participé à ce travail.

Une recherche-action sur la réalité des femmes analphabètes s'est conclue par la décision d'animer un atelier sur les femmes et l'analphabétisme à la Grande Rencontre.

On avait décidé de produire un journal interne hebdomadaire dans lequel chacun des ateliers pourrait faire connaître aux autres ce qu'il faisait. Ce journal a joué un rôle important pour développer le sentiment d'appartenance au groupe tant chez les participants et participantes que chez les animateurs et animatrices de même que pour informer sur la Grande Rencontre. Aussi, on a produit une murale sur laquelle les gens pouvaient écrire leurs idées sur la Grande Rencontre et s'informer sur les préparatifs. Entre autres, on y retrouvait un thermomètre indiquant où en était rendue la levée de fonds. Le comité a participé à la recherche de financement pour payer le transport à Québec et la journée supplémentaire de visite dans la Vieille Capitale.

Finale­ment, le groupe a organisé un échange avec la Boîte à Lettres, un groupe de jeunes analphabètes de la Rive-Sud de Montréal. Voici la lettre d'invitation écrite par une participante à la suite d'une discussion en groupe.

«le 22 janvier 1985

Bonjour, chers amis de la Boîte aux Lettres. Je vous écris au nom du Centre d'écriture et de lecture la CLÉ pour vous inviter à une rencontre d'échange sur ce qui se fait dans vos ateliers et aussi savoir vos idées sur le voyage à Québec et se connaître personnellement et prendre un bon café. Répondez à notre invitation en venant nombreux.

Salut et au plaisir de vous voir,

La CLÉ»

Au **CHAIS**, les animateurs et animatrices n'étaient pas convaincus que cela valait la peine de participer à la Grande Rencontre et ce n'est qu'après janvier que le groupe a finalement décidé de tenter sa chance. Un groupe de participantes et d'animateurs a alors décidé de monter un sketch comme activité de présentation du groupe. Plus d'une quarantaine de personnes sont venues en autobus à Québec.

À **Lettres en main**, les animateurs n'étaient pas intéressés par la Grande Rencontre. Ils se contentaient de transmettre l'information sur l'événement aux participants et participantes. Quelques semaines avant sa tenue, ils ont finalement décidé d'y assister. Un participant a préparé un atelier sur la plongée sous-marine, la lutte et le secourisme.

Au **CEDA**, le groupe a commencé à préparer l'événement à l'automne. Même si les participants et participantes ont manifesté leur intérêt pour l'événement, ce sont les animateurs et animatrices du centre qui ont assuré le gros du travail de préparation. Le groupe a décidé de rester une journée supplémentaire à Québec afin de visiter la ville.

LA GRANDE RENCONTRE

Les deux dernières semaines avant l'événement ont été les moments les plus intenses de la préparation. Il fallait compiler les quelque 450 inscriptions aux ateliers. Ce fut un travail très long et ardu. Il fallait s'occuper de tous les préparatifs de dernière minute, s'assurer que toutes les tâches seraient assumées (animation des ateliers, prise de notes, grilles d'animation et de prise de notes, accueil le vendredi soir, surveillance, permanence à la table d'inscription et aux kiosques, équipe vidéo, photographes, décoration de la salle pour le spectacle du vendredi, montage des kiosques, indication des locaux, derniers achats, etc.). Pendant les trois derniers jours avant la Grande Rencontre, le comité organisateur a pu compter sur l'aide précieuse du groupe d'alphabétisation hôte, Atout-Lire de Québec, de quelques participants d'autres groupes et d'amies du Regroupement.

Les groupes ont commencé à arriver à l'Université Laval le vendredi après-midi. Vingt-trois groupes au total sont venus (sur 28 groupes membres du Regroupement). Une équipe d'accueil les attendait dans une des résidences où les gens allaient dormir afin de leur remettre la clé de leur chambre et les numéros d'atelier du lendemain. Une fois leurs effets personnels déballés, les gens des groupes se rendaient à la salle de spectacle. La soirée du vendredi devait être un moment spécial. C'était la première fois que plusieurs centaines de personnes analphabètes provenant d'un peu partout au Québec allaient se retrouver ensemble pour célébrer leurs démarche d'alphabétisation.

Pourquoi êtes-vous venus à la Grande Rencontre?

- «Connaître les autres groupes.»
- «Faire un voyage avec les gens.»
- «Échanger des connaissances, des idées.»
- «Connaître du monde.»
- «Voir ce qui se passe ailleurs.»
- «Voir les idées des autres.»
- «Voir pourquoi il y a de l'analphabétisme.»
- «Je ne voulais pas manquer ça pour rien au monde.»
- «Avoir du plaisir.»
- «Briser l'isolement des groupes d'alphabétisation.»
- «Jaser avec d'autres analphabètes et se reconnaître.»

La soirée a été organisée jusqu'au moindre détail. Les deux animatrices de la soirée, deux amies du Regroupement, avaient composé pour l'occasion un petit refrain personnalisé pour l'accueil de chaque groupe. Huit présentations préparées presque toutes par des participantes et participants de groupes ont ponctué la soirée (sketchs, chansons, etc., traitant du vécu des personnes analphabètes, de leur milieu, de leur région). Il y a eu une pause-tendresse où tout le monde a allumé des chandelles et chanté une chanson d'Angèle Arsenault sur l'analphabétisme. Une danse a suivi les présentations. Cette soirée a permis de briser la glace et de donner le coup d'envoi à la Grande Rencontre.

«La pause-tendresse a été le plus beau moment de tous. On avait allumé les chandelles, on s'est donné la main de l'amitié et on a chanté la version d'Angèle Arsenault d'**Au clair de la lune**. Tout le monde était ensemble.»

«La soirée fut fort plaisante, très émouvante, très chaleureuse.»

«Hier (la soirée du vendredi), ça m'a impressionné parce qu'il y avait beaucoup de monde. Pour la première fois, on est prêt à se battre.»

«Deux minutes avant de monter sur scène, trois participants sont venus me voir pour me dire qu'ils étaient trop sur les nerfs pour faire le sketch. Je leur ai dit: «Si vous marchez pas jusque sur le stage, vous allez marcher jusqu'à Montréal.» Une fois sur scène, ils étaient si contents qu'ils étaient prêts à rester une heure de plus.»

(Un animateur du CEDA)



Chanson de bienvenue

C'est à Québec qu'on s'est donné rendez-vous
on vous salue et faites comme chez vous.
C'est à Québec qu'on s'est donné rendez-vous
Entrez, entrez, la place est à nous.

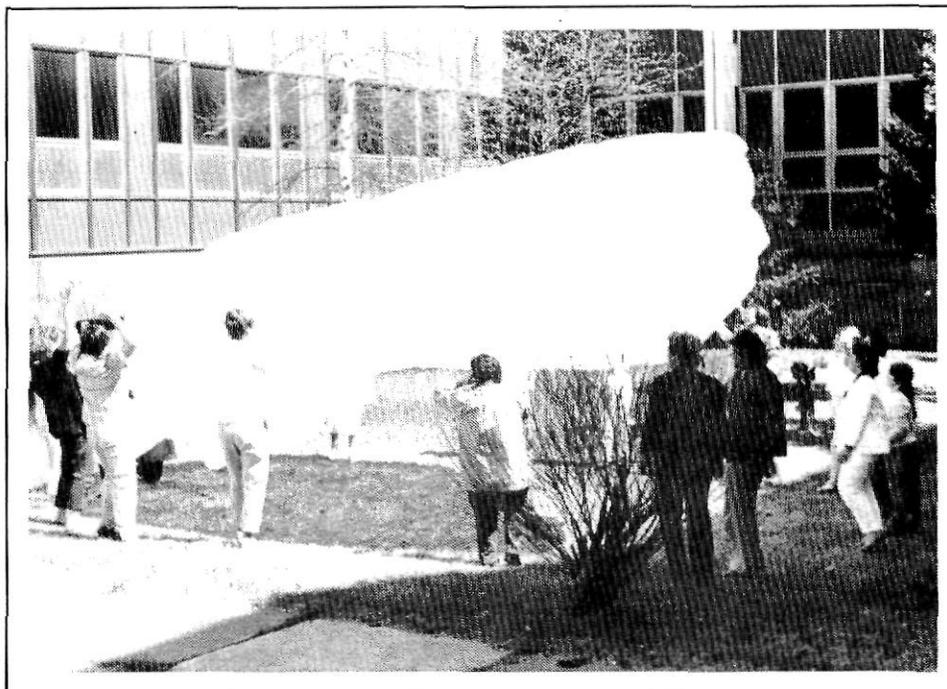
Le lendemain matin, tout le monde s'est retrouvé à la cafétéria pour le petit déjeuner. On s'est ensuite dirigé vers les salles d'atelier. Au total, 49 ateliers (25 le matin et 24 l'après-midi) portant sur 38 thèmes différents étaient organisés. Dans l'ensemble, la participation aux ateliers a été excellente. Dans de nombreux ateliers, l'atmosphère était détendue, les participants se sentaient à l'aise. Bien sûr, il y en a eu de moins réussis. Par exemple, dans certains ateliers, les discussions n'ont pas porté sur les sujets proposés. Mais dans la très grande majorité des cas, les ateliers ont fourni aux personnes présentes l'occasion d'échanger, de prendre conscience du caractère social de l'analphabétisme, d'exprimer leur solidarité, de proposer des actions concrètes pour l'avenir, et d'apprendre. Dans l'après-midi, la participation aux ateliers a baissé quelque peu. Plusieurs ont préféré visiter les kiosques d'exposition ou tout simplement se reposer. Les commentaires qui suivent donnent une idée de la richesse et de la variété des échanges dans les ateliers.

«Les gens se sont exprimés de façon décontractée.»
(atelier *Comment se débrouiller en voyage*)

«En Haïti, les livres sont en français, les profs parlent le français et la langue des enfants, c'est le créole. On ne comprend pas les livres, donc on apprend tout par coeur.»
(atelier *Pourquoi l'analphabétisme?*)

«On n'a pas assez d'échanges entre nous (les femmes) dans nos groupes.»
(atelier *Femmes et analphabétisme*)





«Faire confiance aux autres, c'est aussi un moyen de valoriser l'autre.» (atelier *Confiance en soi*)

«Dans nos ateliers, nous faisons face non seulement au problème d'écriture mais aussi aux problèmes de fond. C'est leur monde invisible qui se découvre.»

(animateur d'un atelier *Témoignages de vie*)

«Je suis très heureuse de cette expérience comme animatrice. Les émotions ont été très grandes... Écouter parler l'autre, vivre avec eux ce qu'ils ont à dire, aussi leur détermination, comme ça m'a donné le goût d'aller plus loin avec mes ambitions et une meilleure confiance en moi pour m'exprimer.»

«Je me sentais prisonnière avant de savoir lire; je veux savoir comment on se sent prisonnier ailleurs.» (atelier *La prison, moi j'y suis allé*)

«L'atelier a été apprécié de tous parce qu'on s'est senti en famille.» (rapport de l'atelier *Qu'est-ce qui nous motive à venir dans un groupe populaire?*)

«Vous avez fait un travail merveilleux d'avoir préparé et bâti ce matériel et de nous le présenter aussi bien.»

(évaluation de l'atelier *Jouons tout en apprenant*)

«Nous avons eu de la difficulté de trouver le local de notre atelier et parfois nous ne l'avons pas trouvé.»

En fin d'après-midi, tout le monde s'est rendu à la plénière finale où l'on a invité les participantes et participants à partager leurs impressions sur la Grande Rencontre. Toutes sortes d'interventions ont suivi, généralement des commentaires positifs. Étant donné que la plénière avait été prévue comme un lieu d'échanges, aucune proposition formelle n'a été adoptée. Mais plusieurs intervenants et intervenantes ont fait quelques recommandations, entre autres:

- que l'on fasse reconnaître l'alphabétisation comme un problème social;
- que l'on revendique un financement adéquat des groupes populaires d'alphabétisation;
- que l'on maintienne notre solidarité;
- que l'on organise d'autres rencontres où les participants et participantes pourront prendre la parole.

On a dû mettre fin à la plénière alors que beaucoup de monde voulait encore prendre la parole. Avant de se dire au revoir, tout le monde est allé souper ensemble.

«Un apprenant très timide à notre centre m'a surpris. À la Grande Rencontre, il ne s'est pas gêné pour danser. Il s'est épanoui.»

«On aimerait répéter l'expérience, se rencontrer comme ça deux fois l'an.»

«Pour nombre de participants et participantes, la Grande Rencontre a été la première occasion où ils rencontraient des Haïtiens. On a très vite brisé la glace et il a régné une atmosphère de solidarité entre tous et toutes.»

«C'est la première fois qu'on se rencontre comme ça et j'espère que c'est pas la dernière.» (*Cahier souvenir*)

«Au début, j'avais un peu peur de comment ça allait tourner tout ça. Aujourd'hui, après deux jours, je peux vous dire que ça été une belle expérience. J'ai rencontré de nouvelles personnes; on s'est dégêné, on a échangé sur nous et sur nos ateliers d'alpha. J'ai vu que je ne suis pas la seule qui va à des ateliers pour apprendre à lire et à écrire. Et puis, ensemble, je sais que c'est possible de faire de belles et grandes choses. C'est une expérience que je n'oublierai pas!» (*Cahier souvenir*)

«L'amour règne à la Grande Rencontre.» «C'est super, tout le monde se parle.» «Les gens se sont rencontrés vraiment.» «Atmosphère pas gênante, ambiance de fête tout au long du week-end.» «La soirée de vendredi soir fut fort plaisante, très émouvante, très chaleureuse.» (évaluations de la Grande Rencontre dans l'atelier *Pourquoi on manque ou on laisse les ateliers?*)

«La Grande Rencontre, une grande idée, une énergie d'espoir et enfin une grande réussite.» (évaluation de la Grande Rencontre dans l'atelier *Jouons tout en apprenant*)

IMPACT ET SUITES

«Une fois à Québec, tout a changé. Tout de suite, ils ont vu qu'ils n'étaient pas seuls. L'accueil a été chaleureux; ça a dégelé la classe. Dès que nous sommes arrivés, nous avons compris qu'il fallait les laisser faire ce qu'ils voulaient. Ils voulaient tout savoir. Le contact avec les gens était excellent. Ils sont sortis de leur isolement. C'était la fête vraiment. Il faudrait refaire un rassemblement -- pas une autre grande rencontre mais quelque chose où l'on peut sortir de notre isolement -- parce que ça motive les apprenants, ça donne un coup de fouet à tout le monde.

«Par la suite, les participants avaient plus de fougue et d'enthousiasme pour apprendre et participer. La Grande Rencontre a influencé leur attitude. Il en a aussi résulté une augmentation du nombre de participants à notre centre.

«Après la Grande Rencontre, on a senti que le gouvernement était sensibilisé à l'existence de l'alphabétisation populaire. Aujourd'hui, on est ignoré par le gouvernement. On se bat maintenant pour conserver des choses que nous croyions acquises.»

(Jacques Duviella, animateur au CHAIS)

«Les difficultés les plus importantes ont été: le fonctionnement du comité avec les participants et participantes, le financement, des objectifs mal définis et l'ampleur du projet.

«Ceux qui sont allés à la Grande Rencontre ont bien aimé ça. Ce fut un gros party. Les participants ont vu des gens d'autres groupes mais ils n'ont pas échangé avec eux. Même dans notre groupe, ils restent avec les gens de leur atelier.

«La Grande Rencontre n'a pas eu l'impact attendu. On pensait que ça réglerait la question de la place des participants et participantes dans le Regroupement, mais aujourd'hui, ils n'y a toujours pas de structure pour eux. Bien sûr, il y a eu une poignée de personnes qui ont émergé et qui participent régulièrement aux activités du Regroupement. Mais leur présence a peu d'impact.

«De toute façon, si on demande aux participants de venir à une activité, ils vont venir, surtout si on leur dit que la survie du groupe est en jeu. Ils ne viendront pas pour créer un vaste mouvement collectif mais pour des choses aussi concrètes que d'avoir accès à un atelier.»

(Diane Mockle, Lettres en main)

«Même si les animatrices et animateurs ont chiâlé par rapport à la charge de travail que ça a demandé, la Grande Rencontre a été très motivante pour eux. Ce fut une application à grande échelle de la pédagogie du projet. Pour une fois, on avait des objectifs de réalisation précis. À la Grande Rencontre, pour la première fois, toutes les parties du Regroupement s'unissaient. Tout le monde a vu que nous sommes du monde, une force. On a pu voir les productions des autres et les disparités régionales au sein du Regroupement. La Grande Rencontre a eu un impact positif à la DGEA. Elle a entraîné un mouvement de solidarité au sein du Regroupement. Elle a donné une couleur à l'avenir du Regroupement. On a vu qu'on représentait une force et pour la canaliser, on avait besoin d'une orientation claire, d'où le congrès d'orientation.

«Au CEDA, il s'est développé une complicité. Les participants et participantes se sont rendu compte qu'ils n'étaient pas seuls et qu'ils devaient sortir de l'ombre. Ils ont demandé que notre groupe soit jumelé avec d'autres groupes. Ils ont aussi pris conscience que le CEDA n'était pas une école ordinaire, qu'ils y avaient leur place et leur mot à dire. Il en a résulté une plus grande participation à la vie démocratique du centre (assemblées générales, comités, activités, etc.). Aussi, ils se sont dégênés face aux médias. Plusieurs ont passé en entrevue avec les journalistes.

«Ça nous a permis de mesurer le degré de volonté de s'impliquer des participants. Il est important. On l'a vu par la suite au congrès d'orientation de 86. La Grande Rencontre nous a aidé à comprendre ce que ça veut dire l'implication des participants et participantes. Cela a entraîné un recul quant à notre engagement. Pour participer, il faut comprendre et pour comprendre, il faut vulgariser et ça demande beaucoup d'énergies. Je suis de l'avis que le Regroupement ne peut se charger de ce travail. Ce rôle devrait revenir aux groupes. Le Regroupement pourrait promouvoir les droits des participants mais c'est avant tout dans les groupes qu'ils doivent prendre leur place.»

(Pierre Simard, CEDA)

La Grande Rencontre a été une très riche expérience de collaboration et d'apprentissage pour les animatrices, animateurs, participantes et participants qui y ont collaboré de près. Elle a aussi aidé de nombreuses personnes analphabètes à prendre conscience qu'elles n'étaient pas seules à vivre leur problème et qu'en fait, l'analphabétisme est plutôt un problème de société. Par contre, il faut aussi souligner les difficultés vécues. En tout premier lieu, le succès de cet événement est en grande partie dû aux efforts énormes consacrés à son organisation. La Grande Rencontre a eu lieu durant une année où le Regroupement était en pleine expansion et menait plusieurs dossiers de front. De nombreux groupes ont été débordés par la surcharge de travail reliée à leur participation. Travailler dans le respect de la réalité des personnes analphabètes, chercher réellement à leur accorder une place dans les prises de décisions et la réalisation des activités, exige nécessairement beaucoup plus de temps que si l'on travaille entre personnes lettrées exclusivement.

D'autre part, le financement de la Grande Rencontre a été un cauchemar du début jusqu'à la fin du projet. Ce n'est qu'après l'événement que le Regroupement a obtenu les fonds pour couvrir les frais. Le comité a tout le temps travaillé dans l'incertitude, ce qui a été une importante source de stress.

Finalement, la coordination entre le comité organisateur et le COCOA n'a jamais été facile. Étant donné que le comité se réunissait le samedi, le COCOA était peu présent sur le comité. Cela n'a pas facilité les communications. La permanente du Regroupement affectée à la Grande Rencontre n'a été libérée de ses autres tâches qu'au début de 1985 alors que le comité aurait eu besoin de ses services à temps plein dès le mois de septembre. L'inexpérience dans l'organisation de tels événements ainsi que le manque de communications en sont la cause.

L'expérience de la Grande Rencontre nous interpelle sur la place véritable des participantes et participants dans les groupes d'alphabétisation populaire.

TROISIÈME PARTIE:

1986-1988: LA PÉDAGOGIE PRÉSENTE MAIS À L'ARRIÈRE PLAN...

Ce texte couvre une période marquée principalement par le travail dans le dossier politique, période que l'on pourrait associer à l'entrée dans l'âge adulte du Regroupement... Comme on le sait, cette période est caractérisée par des ressources financières très restreintes. Dans ces conditions, on prend les grands moyens et rassemble ses énergies pour faire sa place et se définir...

Effectivement, au cours de ces années le Regroupement a consacré ses ressources limitées à la reconnaissance politique et financière des groupes. Mais un événement majeur mérite de figurer dans le présent document consacré à la pédagogie: il s'agit du congrès de 1986, au cours duquel le Regroupement a défini ses orientations, adopté une définition de l'alphabétisation populaire et précisé ce qu'était un groupe populaire en alphabétisation. En outre, même si cette période a été principalement consacrée au dossier politique, la pédagogie est restée une préoccupation du RGPAQ.

Dans cette partie, nous avons puisé nos informations dans la documentation écrite du RGPAQ, à savoir les procès verbaux et les articles parus.

1986-1988: LA PÉDAGOGIE PRÉSENTE, MAIS À L'ARRIÈRE PLAN...

par Ginette Richard

LE CONGRÈS D'ORIENTATION

La démarche préparatoire au congrès:

L'année 1985-86 a marqué un point tournant dans le développement du Regroupement et conduit en quelque sorte à mettre la pédagogie en «sourdine» pour un certain temps. En effet, divers éléments incitent le Regroupement à entreprendre, à cette époque, une démarche d'orientation:

- l'accroissement du nombre de ses membres qui est passé de 9 groupes en 1981 à plus de 30 en 1985;
- les nombreuses attentes des groupes alors que le Regroupement dispose de ressources très limitées;
- une conjoncture politique particulièrement incertaine pour les groupes.

Si au départ, le problème qui conduit à l'organisation d'un congrès semblait structurel (trop de dossiers, de priorités et de travail), on en arrive rapidement à le poser en termes d'orientation et de définition de ce que sont les groupes et de ce qu'est l'alphabétisation populaire.

« Notre développement rapide ne nous avait pas permis d'intégrer la nouvelle réalité de nos groupes, de leur spécificité et de leurs besoins. Il n'y a pas de modèle unique dans les groupes alpha. Certains groupes ne font que de l'alphabétisation dans leur quartier ou village, d'autres interviennent auprès d'une communauté culturelle spécifique, d'autres ont des activités multiples dont l'alphabétisation, certains ont une «clientèle» spécifique... Il s'agissait donc d'identifier nos intérêts communs et de s'assurer que nous partagions les mêmes objectifs.»

Louise Miller, L'Ardoise, vol.4, no 3, printemps 1986

Conséquemment, au cours de l'automne 1985 et de l'hiver 1986, les groupes sont appelés à déterminer ce qui les définit, ce qui les rassemble, le type de Regroupement voulu, les orientations à lui donner et les priorités à fixer. La préparation du congrès donne lieu à toute une démarche de réflexion dans les groupes:

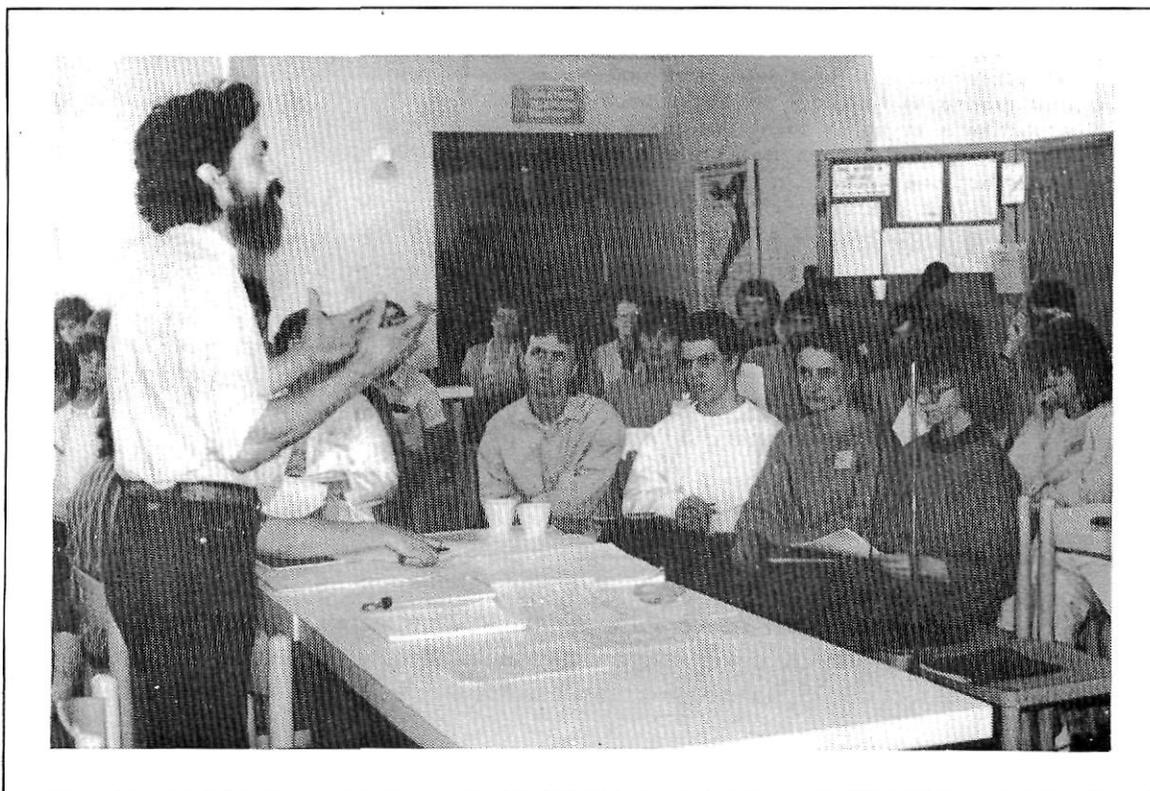
« Dès septembre, le débat a été lancé dans les groupes. Le climat de la démarche était très important. Tout au long de la démarche, nous avons voulu un débat ouvert, un débat à l'intérieur duquel il n'y ait pas de

place pour la censure et l'auto-censure. Tout pouvait être dit, tout devait être dit. Plusieurs textes de réflexion ont donc circulé et les positions des groupes ont pu se développer tout au long de l'automne. En novembre, nous soulevions clairement la question des définitions et proposons un choix d'orientations reprenant différentes positions avancées par les groupes. Les groupes avaient donc entre les mains le cadre du débat et devaient l'alimenter pour permettre au comité de préparer un «cahier de résolutions» qui servirait de base au congrès.

La réponse des groupes a été assez extraordinaire puisque 22 groupes sur 31 ont transmis des textes de réflexion qui ont ensuite été repris dans le «cahier des résolutions».

Louise Miller, L'Ardoise, vol.4, no 3, printemps 1986

En mars 1986 se tient donc le congrès d'orientation qui réunit près d'une trentaine de groupes des différentes régions. Le Regroupement fait alors un pas important, les groupes parviennent à développer leur propre définition de l'alphabétisation populaire en établissant ce qu'elle suppose comme approches pédagogique et politique et comme implication sociale, ils s'entendent sur les bases d'adhésion au Regroupement et sur les orientations qu'ils entendent donner à ce Regroupement.



Les participants et les participantes au congrès:

Résultat probable de la Grande Rencontre qui s'est tenue l'année précédente, une vingtaine de participants et participantes assistent au congrès. Cependant, leur présence en a dérouté plusieurs. On a constaté à quel point le congrès n'avait pas du tout été pensé en fonction de ces personnes. Les débats étaient très théoriques et techniques, donc peu accessibles. On discutait sur des détails et des virgules...on s'est retrouvé le nez collé sur nos contradictions: l'objet même du congrès consistait à ce que les groupes s'entendent sur ce qu'est l'alphabétisation populaire. Les animatrices et animateurs ont compris à ce moment-là qu'ils avaient complètement oublié les participants et participantes et ce que signifiait une véritable intégration. Le congrès n'était pas pédagogique pour deux sous.

Malgré tout, les participants et participantes organisent un atelier et proposent des moyens concrets pour faciliter leur implication au Regroupement: une information accessible, un vocabulaire plus simple, la mise sur pied de comités de régionaux de participants et participantes, la tenue de rencontres préparatoires aux assemblées du Regroupement. Un ensemble de propositions qui n'ont cependant pas eu de suivi faute de ressources pour les mettre en application.



"Le Regroupement, c'est aussi les participants, les apprenants. Il faut leur faire une place plus grande, il faut que le Regroupement leur appartienne et qu'ils aient une place dans les structures. La Grande Rencontre n'était pas seulement une fête! On a ouvert une porte et il ne faut pas la refermer. Il faut trouver des moyens pour qu'ils s'impliquent au Regroupement."

(Illustration tirée d'un document préparatoire au congrès)

Les résultats du congrès:

Le Regroupement est sorti de ce Congrès avec des orientations plus précises: la promotion, la défense et le développement de l'alphabétisation populaire, des groupes populaires qui font de l'alphabétisation ainsi que des droits de personnes analphabètes.

L'ensemble des décisions prises lors du Congrès seront par la suite retravaillées, formulées et entérinées par l'assemblée générale de juin 1986 et les orientations actuelles du Regroupement proviennent de cette démarche.

DÉFINITION DE L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

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

1. SA DIMENSION PÉDAGOGIQUE

- A. L'alphabétisation populaire favorise la maîtrise des outils essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul et vise le développement des connaissances générales: fonctionnelles, politiques, sociales et personnelles. Elle fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen de développer la confiance en soi et une appropriation du langage écrit.
- B. L'alphabétisation populaire est une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu est intégré à une démarche de groupe, ce qui permet de développer un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications.
- C. L'alphabétisation populaire se caractérise par la place qu'occupent les participants et participantes à l'intérieur des groupes. Elle est développée par ceux et celles qui sont impliqués dans le groupe, à savoir les animateurs et animatrices ainsi que les participants et participantes.
- D. L'alphabétisation populaire se fait en relation avec le milieu de vie. Les horaires, les activités et la vie du groupe sont pensés et développés en fonction des besoins des participants et participantes.

2. SA DIMENSION POLITIQUE

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

3. SON IMPLICATION SOCIALE

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

DÉFINITION DE GROUPE POPULAIRE D'ALPHABÉTISATION

Un groupe populaire d'alphabétisation est un groupe dont les membres, de par leur orientation, se donnent pour objectif de faire de l'alphabétisation populaire.

- 1. Un groupe populaire d'alphabétisation est autonome sur les plans politique, pédagogique et administratif.
- 2. Un groupe populaire d'alphabétisation est accessible et implanté dans le milieu.
- 3. Un groupe populaire d'alphabétisation a une structure démocratique qui favorise la participation des animateurs et animatrices ainsi que des participants et participantes.
- 4. Un groupe populaire d'alphabétisation mène une réflexion globale sur le lien entre l'analphabétisme et les conditions socio-économiques des personnes analphabètes.
- 5. Un groupe populaire d'alphabétisation développe des revendications liées à la reconnaissance des groupes populaires et aux droits des personnes analphabètes.

ORIENTATIONS DU REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC

Les orientations du Regroupement sont

La promotion, la défense et le développement de l'alphabétisation populaire, des groupes populaires qui font de l'alphabétisation ainsi que des droits des personnes analphabètes.

Ces orientations découlent des définitions d'*alphabétisation populaire* et de *groupe populaire d'alphabétisation* que nous avons adoptées collectivement et se fondent sur:

1. DES BASES IDÉOLOGIQUES

- A. Nous croyons que les groupes populaires d'alphabétisation, de par leur spécificité, tiennent mieux compte des besoins et attentes des personnes analphabètes et y apportent des réponses qui se veulent plus adaptées.
- B. L'analphabétisme est souvent présenté comme un problème individuel alors qu'il s'agit d'un problème social.
- C. Nous croyons que le droit à l'alphabétisation et l'accessibilité réelle aux programmes d'alphabétisation ne sont pas vraiment reconnus.

2. DES BASES POLITIQUES

- A. Nous sommes conscients que, pour se développer, l'alphabétisation populaire et les groupes populaires d'alphabétisation ont besoin d'une reconnaissance politique et sociale.
- B. Nous pensons qu'un regroupement de groupes de même nature permet de mieux définir des stratégies communes et représente une force collective nécessaire pour atteindre nos objectifs.
- C. Nous devons nous assurer le respect de notre spécificité et de notre autonomie politique, pédagogique et administrative.
- D. Nous devons revendiquer notre reconnaissance effective par le biais d'un financement adéquat et statutaire.
- E. Nous devons revendiquer le développement des groupes existants, la mise sur pied de nouveaux groupes ainsi que l'obtention de meilleures conditions de travail pour les animateurs et animatrices des groupes.
- F. Nous devons sensibiliser la population au problème de l'analphabétisme et faire connaître et reconnaître le niveau de langage, les valeurs, la culture et les référents des milieux populaires.
- G. Nous devons faire reconnaître les droits des personnes analphabètes, dont le droit de choisir leurs lieux de formation.

LA PLACE DE LA PÉDAGOGIE

Sur le plan des priorités, le congrès a décidé que la priorité de travail du Regroupement devait être le travail politique, tout en assumant un rôle de soutien pédagogique auprès des groupes. L'assemblée générale de juin a précisé ces priorités.

En ce qui concerne le soutien au travail pédagogique, on propose que les publications du Regroupement (le bulletin *Alphabétisation populaire* et *Écrire pour la première fois*) relèvent d'un comité qui:

- évaluerait les coûts des publications;
- effectuerait la recherche de financement pour les projets de publications;
- réaliserait les publications.

De plus, on a décidé que le fonctionnement du centre de documentation sera conditionnel à l'obtention de budgets spéciaux (PDE, Canada au travail, etc.).

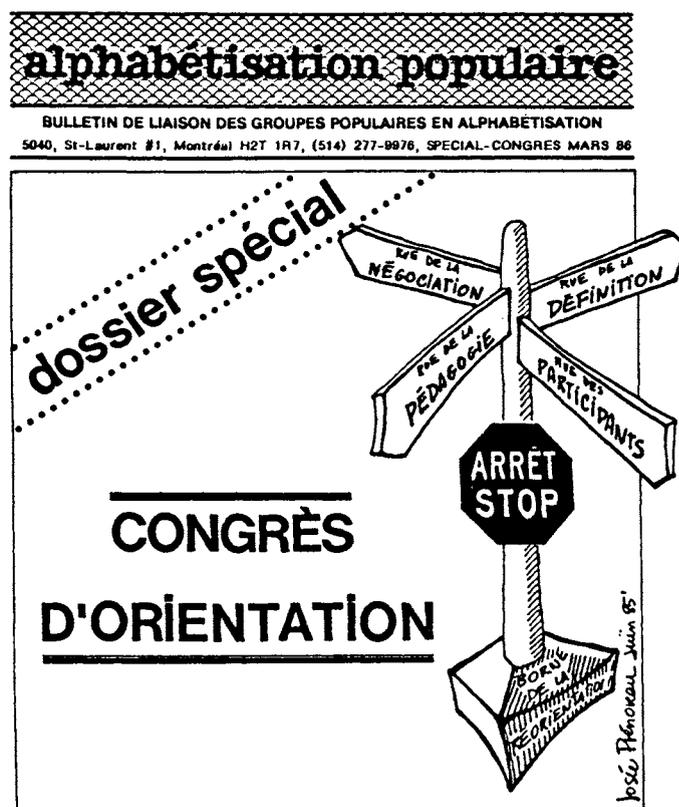
Ce sont ces lignes directrices qui guideront l'action du Regroupement pour les deux années qui suivent. Le Regroupement obtient deux PDE qui permettront de maintenir le centre de documentation, de produire et de diffuser un répertoire. De plus, on organise une campagne de dons qui permet de recueillir suffisamment de fonds pour assurer la survie du Centre entre deux PDE. On constate cependant que le centre demeure sous-utilisé par les groupes et on cherche des moyens pour en faciliter l'accès.

D'autre part, on ne parvient pas à mettre sur pied le comité des publications et on remarque que le bulletin *Alphabétisation populaire* et *Écrire pour la première fois* cessent de paraître vers cette époque.

Si le manque de ressources du Regroupement et la situation précaire des groupes les ont conduits à fixer la priorité sur le dossier politique et à restreindre le travail sur la pédagogie, les mêmes problèmes peuvent expliquer pourquoi on ne parvient pas, par la suite, à mettre sur pied un comité-publications. Malgré tout, le Regroupement, en particulier le COCOA, travaille au cours de l'année à la production d'un guide d'animation et à la diffusion du cahier pédagogique de la Grande Rencontre. On constate, par contre, que le cahier est particulièrement populaire auprès des commissions scolaires et moins qu'on le souhaiterait auprès des groupes populaires.

Les nombreuses difficultés rencontrées amènent le COCOA, dans son bilan de l'année 1986-87, à soulever des questions sur le rôle que le Regroupement doit jouer en matière de pédagogie.

Donc, de 1986 à 1988, on continue à soutenir le travail pédagogique mais avec des moyens très limités. La situation changera radicalement au printemps 1988, avec l'apport de fonds fédéraux. L'impact ne se fait pas attendre.



L'ARRIVÉE DES FONDS FÉDÉRAUX...

D'une part, pour résoudre les difficultés que rencontre le centre de documentation, il est décidé de le fusionner au Centre de documentation de l'ICEA et Relais-femmes. Il est entendu que le Regroupement demeurera propriétaire de sa documentation et participera activement à la gestion du CDEACF en siégeant au conseil d'administration. Cette décision vise alors à permettre au Regroupement de se doter de ressources plus adéquates pour élargir l'accès à la documentation et assurer le développement du centre.

D'autre part, le Regroupement entreprend au printemps 1988 la réalisation d'un projet qui vise à identifier les besoins des groupes au niveau de la formation et de la recherche. Au cours de la même année, on produira le DIRA, répertoire des ressources et de la documentation en alphabétisation. Ce projet conduira à la réalisation du programme de perfectionnement des animatrices en 1989-90.

QUATRIÈME PARTIE:

1989-1990: ÉVALUATION DU PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT

Cette dernière partie du document porte de façon très spécifique sur le programme de perfectionnement réalisé pendant l'année 1989-1990.

Le Regroupement a-t-il atteint alors l'âge de la maturité? Après un ralentissement de ses activités pédagogiques pendant quelques années, il se met à réinvestir dans la pédagogie, disposant désormais des ressources financières pour le faire. Et le programme de perfectionnement sera le moteur de ce renouveau pédagogique. Il a d'abord suscité l'enquête sur l'état des besoins et, l'année suivante, a conduit à la réalisation d'un autre projet de pédagogie. Étant donné l'ampleur de ce programme, son aspect novateur pour le Regroupement et son rôle déterminant pour l'ensemble des activités pédagogiques, il s'avérait important d'en évaluer l'impact dans les groupes.

Pour cette partie, nous avons utilisé comme principale source d'informations une table ronde d'une journée, organisée en mars 1991, avec des animatrices et animateurs représentatifs des différentes régions et de niveaux d'expérience variés. À partir des informations recueillies lors de cette rencontre nous avons procédé à une nouvelle évaluation du programme de perfectionnement en insistant sur son impact dans les groupes.

ÉVALUATION DU PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT 1989-1990 AU RGPAQ

par François Soucisse

INTRODUCTION

Au cours de l'année 1989-1990, le Regroupement a offert à l'ensemble de ses groupes membres un programme de perfectionnement portant sur quatre thèmes:

- ▶ les personnes analphabètes et l'apprentissage;
- ▶ la création de matériel pédagogique;
- ▶ les approches et les méthodes en alphabétisation;
- ▶ l'animation et la dynamique de groupe.

Chaque session de formation a été offerte à quatre reprises à Montréal, au Saguenay-Lac-Saint-Jean et en Mauricie. La compilation des inscriptions nous révèle que 127 personnes ont participé au programme de perfectionnement pour un total de 232 inscriptions enregistrées. Les participantes et les participants provenaient de 35 groupes membres du Regroupement et de deux groupes observateurs. Douze personnes provenaient de l'extérieur des groupes, soit des commissions scolaires ou de l'Université du Québec à Montréal.

Ces activités de perfectionnement représentent sans doute l'intervention la plus systématique du Regroupement en matière de pédagogie. Après une période d'absence dans ce champ d'action depuis la Grande Rencontre, le programme de perfectionnement faisait suite aux demandes formelles des groupes pour que le Regroupement relance ses activités pédagogiques. Le bilan du COCOA pour l'année 1987-1988 fait également mention de cette préoccupation.

L'arrivée du financement du Secrétariat national à l'alphabétisation du Secrétariat d'État va permettre au Regroupement de relancer des activités pédagogiques au cours de l'année 1988-1989. On élabore un répertoire de ressources documentaires et de formation intitulé DIRA et conçu pour permettre aux groupes de mener leur propre démarche de formation et d'auto-formation. Ce répertoire classe et rassemble de nombreuses publications de groupes populaires en alphabétisation, plusieurs publications en pédagogie, ainsi que des ouvrages sur les méthodes et des approches. Il traite aussi des diverses ressources de formation dans le milieu. Parallèlement, le Regroupement entreprend à cette époque une vaste étude sur les besoins de perfectionnement des animatrices. Cette recherche intitulée **L'État des besoins** est à l'origine du programme de perfectionnement en 1989-1990.

L'ÉTAT DES BESOINS: UNE ENQUÊTE SUR LES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT DES ANIMATRICES

L'augmentation du nombre de groupes membres, la diversité des conditions d'une région à l'autre et les nombreux acquis dans le travail pédagogique ont incité le Regroupement à mener d'abord une vaste étude sur les besoins de perfectionnement des animatrices avant d'entreprendre des activités de perfectionnement.

L'étude sur l'État des besoins a été réalisée au cours de l'année 1988-1989. Elle visait à cerner les difficultés pédagogiques qu'affrontent quotidiennement les animatrices et à préciser leurs besoins de perfectionnement. L'enquête touchait le contenu, la forme et la présentation du perfectionnement et nous a permis d'identifier dix thèmes majeurs sur lesquels les groupes et les animatrices désiraient recevoir de la formation. Voici lesquels:

- les différents types d'apprentissage chez l'adulte, les difficultés d'apprentissage et les liens entre la motivation et l'apprentissage;
- les techniques d'animation et la dynamique de groupe;
- la création de matériel pédagogique et didactique, les techniques de créativité et le processus de création;
- les méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture adaptées aux adultes;
- les différentes approches pédagogiques en alphabétisation;
- la psychologie de l'adulte et les troubles de comportement;
- les modèles et les différents types d'évaluation adaptés à la démarche des participants et participantes et à notre intervention;
- l'enseignement du raisonnement logique et mathématique;
- les techniques de dépistage des personnes analphabètes, les outils de recrutement et de promotion;
- la procédure d'accueil et l'évaluation des acquis et des difficultés à l'arrivée des participants et participantes.

LE PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT RETENU

Les six premiers thèmes ont été regroupés pour constituer le contenu des quatre sessions de perfectionnement mentionnés plus haut. Le contenu détaillé a été précisé par le comité de pédagogie formé d'animatrices des groupes membres et de formatrices embauchées spécialement pour chaque session.

• Les personnes analphabètes et l'apprentissage

La formation «Les personnes analphabètes et l'apprentissage» s'inscrivait dans une perspective andragogique et portait sur le processus d'apprentissage chez les adultes selon la théorie de Colette Dufresne-Tassé: l'unité d'acquisition, la démarche, les modes et les différents styles d'apprentissage, les implications pratiques de cette théorie en alphabétisation, la métacognition, les troubles d'apprentissage comme la dyslexie, les troubles de la mémoire ou les difficultés de concentration.

• La création de matériel pédagogique

La formation «La création de matériel pédagogique» a été orientée sur le processus de création pédagogique. La session permettait de clarifier certains concepts - pédagogie-crédation-crédativité - et de développer les attitudes et les aptitudes favorisant un climat de découverte et d'apprentissage. Les animatrices participantes y ont découvert et expérimenté le processus de création et ses différentes étapes, ainsi que les techniques de création pédagogique comme le «brainstorming», les techniques d'éloignement, l'analogie directe et indirecte, l'association, etc. Elles y ont également discuté des freins à la créativité.

• Les approches et les méthodes en alphabétisation

La formation «Les approches et les méthodes en alphabétisation» a permis aux participantes de réfléchir à leur conception de l'alphabétisation, au rôle de l'animatrice et des participants aux ateliers. On y a cherché à clarifier certains concepts: approches-méthodes-outil didactique-contenu notionnel. Cette session de formation a aussi rendu possible l'adoption d'un vocabulaire commun pour définir et situer les différentes approches en alphabétisation. Les animatrices se sont également efforcées de distinguer les différentes approches en alphabétisation et les principales méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette formation les a amenées à élaborer des outils d'apprentissage en fonction de la méthode utilisée.

● **L'animation et la dynamique de groupe**

La formation «L'animation et la dynamique de groupe» reposait sur la théorie du groupe optimal. Par l'expérimentation directe, les participantes, qui étaient filmées sur vidéo, ont mis à l'épreuve leur assimilation des diverses techniques d'animation de groupe. Les animatrices participantes y ont exploré le cycle d'apprentissage, le «feed-back», la résolution de problème, la distinction entre l'animation et la formation, etc. Elles ont pu y apprendre comment un groupe fonctionne, comment améliorer concrètement leurs habiletés en animation et comment intervenir dans les moments-clés de la vie du groupe.

LE PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT: UN AN APRÈS

Dans le cadre de cette recherche sur l'expérience pédagogique du Regroupement depuis sa fondation, nous avons procédé à une évaluation du programme de perfectionnement 1989-1990, un an après sa réalisation. Cette nouvelle évaluation vient s'ajouter aux autres évaluations du programme qui ont été réalisées après chaque session et à la fin du programme à l'occasion du bilan.

Objectifs d'évaluation

L'activité d'évaluation visait deux objectifs spécifiques:

- vérifier l'impact du programme de perfectionnement sur la pratique dans les groupes;
- identifier les éléments du programme de perfectionnement qui contribuent à actualiser l'alphabétisation.

Méthodologie

L'activité d'évaluation consistait à réunir en table ronde des animatrices et animateurs ayant participé à au moins trois des quatre sessions de formation. L'activité d'une durée d'une journée, se déroulait en trois étapes:

1. rappel des contenus de formation;
2. auto-évaluation pour chacune des personnes présentes de l'impact du programme sur sa pratique, suivie d'une table ronde;
3. auto-évaluation de l'impact sur l'actualisation de l'alphabétisation populaire, suivie d'une table ronde.

Participant·es et participant·s

Neuf animatrices et animateurs ont participé à cette évaluation. La plupart des régions y étaient représentées: trois personnes provenaient de Montréal, trois autres du Saguenay Lac-St-Jean, une de Québec, une autre de la Montérégie et enfin une dernière du Témiscamingue. Une des participant·es représentait un groupe ethnique.

Le nombre d'années d'expérience en alphabétisation des animatrices et animateurs variait entre deux et dix ans avec une moyenne de 5,5 années d'expérience. La distribution des années d'expérience en alphabétisation se présentait ainsi: 2, 2, 3, 3, 6, 7, 8, 9, 10.

Outre la représentation des différentes régions du Québec, la sélection des participant·es et participant·s visait à cumuler une large expérience du programme de perfectionnement. Ainsi les quatre sessions de formation étaient distribuées de la façon suivante:

- les personnes analphabètes et l'apprentissage: 4
- la création de matériel pédagogique: 8
- les approches et les méthodes en alphabétisation: 7
- les techniques d'animation et la dynamique de groupe: 6

Objets d'évaluation et aspects évalués

Nous nous sommes intéressés à deux aspects du programme de perfectionnement: les contenus de formation et l'approche pédagogique. Le tableau des spécifications, en annexe, présente les aspects évalués et les éléments-critères qui ont guidé notre travail.

ANALYSE DES RÉSULTATS

• LES APPROCHES ET LES MÉTHODES EN ALPHABÉTISATION

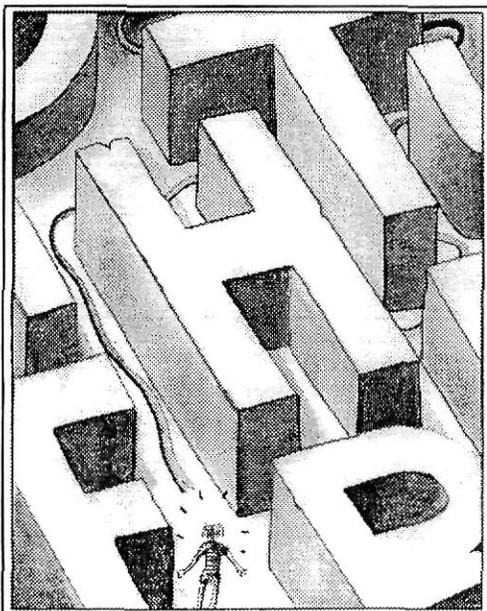


Illustration Pierre Lachance

Impact sur la pratique des animatrices

Pour plusieurs animatrices, cette formation leur a permis de bien clarifier les concepts de base. D'une manière générale, il semble qu'elle a contribué à les aider à se situer personnellement et à reconnaître ce qu'elles font. «Ça démêle». Cet apport a généré chez elles un sentiment de sécurité.

Pour plusieurs, cette formation leur aura permis de mieux nuancer leur appréciation des approches et des méthodes. La démythification de certaines approches et de certaines méthodes a suscité des remises en question. Par exemple, certaines se sont interrogées sur les limites de l'approche conscientisante pour les niveaux débutants. D'autres ont estimé que cette formation a contribué à diminuer leurs préjugés sur certains outils pédagogiques. «Je me suis rendu compte que ma façon de travailler était scolarisante»

Dans plusieurs cas, la formation a amené les animatrices à expérimenter autre chose. «J'ai commencé à utiliser la méthode phonétique.» Cela les a incitées à être plus attentives aux besoins des participants et participantes, à moins préjuger de ces besoins, notamment en intégrant «façon de montrer» et «façon d'apprendre»: «Je me suis interrogée sur la façon dont moi j'apprends les mathématiques.»

Parmi les sept personnes qui ont suivi cette formation, une seule a déclaré que cela ne lui avait rien apporté. Tout au plus, cela a confirmé la pertinence d'utiliser d'autres approches que celles présentées pour répondre aux besoins des participants et participantes qui ont un handicap intellectuel.

Même si tout le monde s'accorde à reconnaître que cette formation leur a permis de clarifier les concepts, chacune ne donne pas toujours le même sens aux concepts, notamment en ce qui concerne les approches. Certaines disent utiliser plusieurs approches afin de s'adapter aux besoins des participants et participantes. Par exemple, pour ceux et celles qui souhaitent terminer le secondaire, elles choisiront l'approche scolarisante plutôt que l'approche conscientisante. Pour d'autres, elles adopteront plutôt une seule approche qui répond à leur conception de l'alphabétisation.

Impact sur la pratique des groupes

L'impact de cette formation sur la pratique des groupes varie selon qu'il s'agit d'un milieu urbain ou rural.

En milieu urbain, les activités des groupes sont généralement concentrées en un seul lieu, les participants et participantes sont souvent regroupés par niveau d'apprentissage et sont appelés à changer de formatrice à mesure qu'ils progressent. Dans ces conditions, les animatrices se côtoient et échangent quotidiennement leurs réflexions sur les questions de pédagogie. Toutes ces raisons font en sorte qu'au sein de ces groupes, on tend à définir et à actualiser une approche et des méthodes communes. Pour ces groupes, la formation **Approches et méthodes** a contribué à préciser l'approche du groupe. Une animatrice qui en était à sa première année en alphabétisation a souligné que cette formation avait contribué de façon significative à accélérer son intégration. Quand on situe l'approche de son groupe dans une typologie plus vaste, il en découle un sentiment de fierté, qui contribue à développer un sentiment d'appartenance à l'équipe de travail.

En milieu rural, l'organisation est fort différente. Les activités du groupe sont souvent décentralisées dans plusieurs villages. Les participants et participantes sont regroupés selon le lieu géographique plutôt qu'en fonction du lieu d'apprentissage. Cela entraîne moins d'interdépendance entre les animatrices, notamment au niveau de l'approche pédagogique. Les animatrices qui travaillent en milieu rural ont estimé que la formation leur avait appris à respecter le choix de chacune de leurs collègues.

L'actualisation de l'alphabétisation populaire

Cette formation a certainement permis aux animatrices de préciser la spécificité de l'alphabétisation populaire. En démystifiant les différentes approches et méthodes, elles ont été amenées à se questionner sur leur propre conception de l'alphabétisation.

De plus, pour plusieurs, cela s'est traduit par une plus grande écoute des participants et participantes et une plus grande sensibilité aux différentes façons d'apprendre.

Critiques et suites à donner

Certaines considèrent que les méthodes ont occupé une place trop importante par rapport aux approches. Il faut toutefois noter que l'importance accordée à chaque sujet a varié d'une session à l'autre. Par ailleurs, la typologie des approches présentées, tout en étant intéressante, a semblé trop limitée car elle met de côté d'autres approches en pédagogie, comme par exemple celle de l'École de Freynet.

L'ensemble de la formation a porté sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Plusieurs ont regretté que l'on n'ait pas ménagé plus de place aux méthodes d'enseignement du calcul.

De l'avis général, cette formation s'est avérée essentielle pour les nouvelles animatrices. En conservant une approche qui ne dicte pas un point de vue particulier mais oblige à se positionner, on peut développer et dynamiser la pédagogie au sein des groupes tout en conservant précieusement la diversité.

Bien que cette formation constitue une base solide, il n'en demeure pas moins qu'on souhaite poursuivre des activités de formation sur cette question, notamment sur les approches, comme on l'a mentionné plus haut. On préconise l'organisation d'activités sous forme d'ateliers pour aborder les approches et les méthodes à travers des problèmes concrets.

● CRÉATION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Dès le départ, il faut faire une précision sur le titre de cette formation. S'il répond au besoin qui avait été identifié lors de l'étude des besoins de perfectionnement des animatrices, il ne correspond pas pour autant au contenu de la formation qui fut dispensée. Cette formation a plutôt porté sur la créativité et les techniques de créativité. Bien que le premier commentaire recueilli consistait à souligner que le contenu ne correspondait pas aux attentes des animatrices, les autres résultats nous réservent d'heureuses surprises.

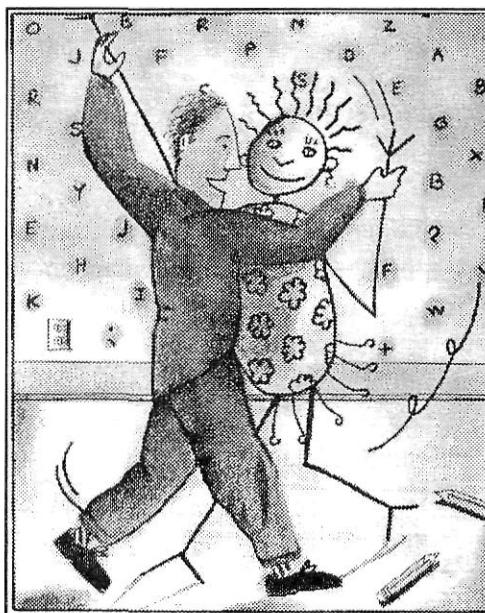


Illustration Pierre Lachance

Impact sur la pratique des animatrices

Pour plusieurs animatrices, cette formation leur a permis d'adopter de nouvelles façons de travailler. «Par exemple, dans un conflit, je joue le rôle d'aidant. J'ai appris comment faire pour ne pas tout prendre sur moi et me respecter.»

Cette formation a eu un impact positif sur les attitudes des animatrices: elles se sentent plus tolérantes et moins enclines à porter des jugements rapides. Cette ouverture se manifeste notamment lorsque les participants passent du coq à l'âne en sautant d'un sujet à l'autre: l'animatrice se laisse alors davantage guider par la pensée des participants et participantes. Il semble que les résultats soient toujours intéressants lorsqu'on fait confiance aux personnes.

Les techniques de créativité ont des applications nombreuses et diversifiées. On les utilise pour trouver le vocabulaire adapté, trouver des thèmes de travail. On utilise aussi les techniques d'association à l'accueil, pour l'expression des besoins, des valeurs, des sentiments, etc. L'une des applications les plus directes a consisté à élaborer des textes avec les participants et participantes.

permettaient aux participants et participantes d'acquérir plus d'assurance et qu'elle aidait l'animatrice à maintenir leur degré d'attention.

Impact sur la pratique des groupes

Un des animateurs a introduit l'utilisation des techniques de créativité au sein de son groupe de travail. Il semble qu'une fois dépassées les premières réticences, les résultats soient très appréciables. Par exemple, l'utilisation de ces techniques a permis de développer un concept de publicité assez original pour inciter une compagnie laitière à s'associer à la campagne de sensibilisation et d'apposer le sigle de la campagne sur chaque litre de lait.

L'actualisation de l'alphabétisation populaire

Bien que le lien entre cette formation et l'alphabétisation populaire n'apparaisse pas au premier abord, les applications qui en ont découlé témoignent certainement de la pertinence du sujet. Plus particulièrement, il nous semble que l'utilisation que les animatrices ont fait de cette formation, a pu contribuer à améliorer la confiance en soi des participants et participantes et à leur permettre de jouer un rôle plus important en ce qui concerne des contenus des ateliers.

Critiques et suites à donner

Bien que cette formation ait un impact certain sur la pratique des animatrices, celles-ci déplorent qu'elle n'ait pas été plus directement liée à l'alphabétisation. Cette session n'apparaît pas prioritaire, aux yeux des animatrices, pour les activités futures du Regroupement. Par ailleurs, toutes ont réexprimé le besoin d'une formation sur la création de matériel pédagogique.

• LES PERSONNES ANALPHABÈTES ET L'APPRENTISSAGE

Impact sur la pratique des animatrices

Dans l'ensemble, cette formation a semblé beaucoup trop théorique. Bien que les animatrices aient reconnu la pertinence de cette formation, la plupart d'entre elles ont pu difficilement trouver quelles applications avaient pu en découler. Pour certaines, il s'agit d'une matière difficile à appliquer. De toute évidence, le niveau d'appréciation varie en fonction du niveau de compréhension de la matière.

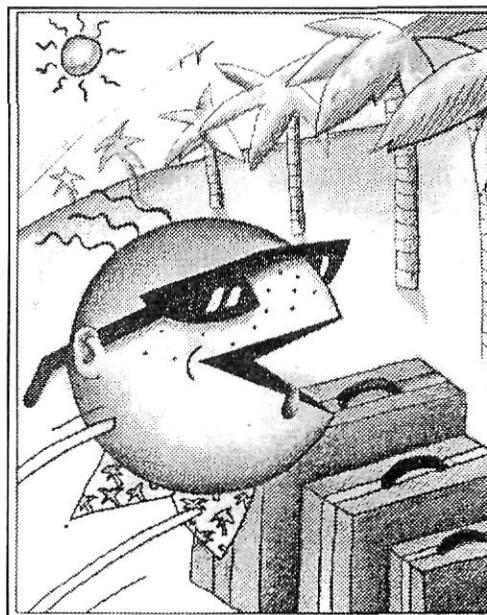


Illustration Pierre Lachance

Ceux et celles qui ont le mieux compris la matière en ont retiré une nouvelle vision de l'apprentissage. Cette compréhension du processus d'apprentissage leur permet dorénavant de mieux diagnostiquer les problèmes particuliers en ayant conscience de l'importance de chaque étape. «... je manque toujours mon coup quand je n'utilise pas la symbolisation.» On doit s'assurer que les notions sont appropriées, bien transmises et bien comprises.

Certains éléments retenus sont parfois très concrets, comme le fait d'être attentif à la physiologie des participants et participantes, de voir à mieux préciser les objectifs et de se préoccuper du transfert des acquis. Enfin, en comprenant davantage le processus d'apprentissage de l'adulte, l'animatrice porte moins la responsabilité de l'apprentissage du participant ou de la participante.

Impact sur la pratique des groupes

Il semble que la complexité de la matière et les difficultés des animatrices à suivre cette formation ait eu pour effet de minimiser son influence dans les groupes. Tout au plus, cette expérience a pu susciter des discussions entre animatrices d'un même groupe qui avaient participé à plusieurs à cette formation.

L'actualisation de l'alphabétisation populaire

Indépendamment des difficultés inhérentes à la matière, cette formation nous apparaît importante dans un contexte d'alphabétisation populaire. Non seulement est-elle essentielle pour parvenir à assurer les acquisitions de base - lecture, écriture et calcul - mais elle contribue également à responsabiliser le participant ou la participante face à son propre apprentissage.

Critiques et suites à donner

Les animatrices s'entendent toutes pour reconnaître la pertinence de ce sujet comme objet de formation. Même si on a souligné à plusieurs reprises l'aspect trop théorique de la formation, la discussion a soulevé beaucoup d'intérêt chez les formatrices qui ne l'avaient pas suivie et qui voulaient en savoir davantage.

Tout comme pour **Approches et méthodes**, cette formation apparaît essentielle aux animatrices des groupes. Toutefois, elle devrait suivre la première plutôt que la précéder. Il faudrait aussi se limiter aux éléments les plus significatifs pour l'alphabétisation populaire et relier plus directement la matière avec la pratique des animatrices.

Il serait préférable de dispenser cette formation sur une base hebdomadaire, et non lors d'un stage intensif de plusieurs jours. L'assimilation de la matière en serait d'autant facilitée.

TECHNIQUES D'ANIMATION ET DYNAMIQUE DE GROUPE



Illustration Pierre Lachance

Impact sur la pratique des animatrices

Cette formation semble avoir répondu aux attentes de la plupart des animatrices. Certaines ont souligné que cette expérience leur avait donné envie de faire de l'animation et d'intégrer ces techniques dans leur pratique. Elles ont pu également modifier leur attitude face au groupe en étant plus conscientes des personnes avec qui elles travaillent. «Cela m'aide à mieux voir les réactions des apprenants, à mieux intégrer tout le monde, voir à ce que tout le monde s'exprime.»

Pour d'autres, cette formation leur a permis de prendre conscience de leur style d'animation, plus ou moins directif, et de le confronter tant aux dimensions formation et animation de leur rôle qu'aux attentes des participants et participantes.

Cette formation a permis à certaines animatrices d'animer leurs ateliers de façon plus efficace, en tenant compte d'éléments-clés comme la gestion du temps pour aider le groupe à atteindre ses objectifs dans le temps prévu, ou pour créer la dynamique du groupe lors de ses premiers contacts. Plusieurs ont souligné que l'animation leur permettait d'apporter une dimension de plaisir dans l'apprentissage.

Impact sur la pratique des groupes

Une des animatrices a expliqué que cette formation lui avait permis d'être plus à l'aise dans les groupes en général et particulièrement au sein de son équipe de travail. Par ailleurs, on utilise les techniques de rétroaction tant dans les réunions d'équipe que dans celles du conseil d'administration du groupe.

L'actualisation de l'alphabétisation populaire

L'apport le plus significatif de cette formation a été sans doute de contribuer à actualiser la dimension collective propre à l'alphabétisation populaire. Les techniques d'animation permettent d'intégrer les objectifs d'alphabétisation dans une démarche de groupe et favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance.

Critiques et suites à donner

De l'avis général, cette formation est essentielle pour toutes celles qui n'ont pas une formation ou une expérience significative en animation de groupe. D'autres formations pourraient aborder l'animation appliquée à diverses situations, par exemple dans un cadre plus formel de prise de décision, de grandes réunions ou dans le cadre spécifique de l'atelier de français ou de calcul.

Toutefois, il n'apparaît pas prioritaire d'approfondir l'animation de groupes pour celles qui ont déjà suivi cette formation de base ou l'équivalent.

CONCLUSION

Nous avons évalué le programme de perfectionnement du Regroupement de 1989-1990 auprès d'un groupe d'animatrices ayant participé à plusieurs sessions de formation. Dans l'ensemble, le niveau de satisfaction est très élevé. Les commentaires des animatrices ayant participé à cette activité nous permettent de tracer quelques pistes de développement pour le Regroupement.

Une des pistes de travail qui ressort consiste à identifier des formations essentielles aux animatrices des groupes membres. Sans être obligatoires, ces activités de formation contribueraient à préciser, dans la pratique des groupes et sur une base commune, la spécificité de l'alphabétisation populaire. D'autres activités de formation pourraient, au besoin, compléter ou approfondir ces activités. Ainsi, Approches et méthodes, Apprentissages et Animation devraient être offertes aux nouvelles animatrices.

La formation sur les approches et les méthodes en alphabétisation constitue un facteur d'intégration dans les groupes et au Regroupement. C'est ce qui en fait une formation d'introduction.

Malgré les difficultés d'assimilation rencontrées lors de la formation sur l'apprentissage et les personnes analphabètes, celle-ci suscite énormément d'intérêt chez les animatrices. Cette formation devrait toujours être offerte après celle sur les approches et méthodes. Par ailleurs, pour qu'elle rencontre ses objectifs, elle doit se limiter à des thèmes plus spécifiques aux personnes analphabètes et être présentée en fonction de son utilité pratique et non pour la seule compréhension théorique. Ce sont là, à notre avis, les conditions pour que cette formation profite largement aux groupes.

L'animation apparaît comme une base essentielle pour développer une pratique d'alphabétisation populaire. Plusieurs animatrices arrivent dans les groupes avec déjà à leur actif une bonne formation en animation. Toutefois, cette formation devrait être offerte à celles qui en sont à leurs premières armes en animation.

La formation sur les approches et méthodes ainsi que celle sur l'apprentissage devraient faire l'objet d'autres activités de perfectionnement, qui prendraient la forme d'ateliers permettant d'aborder certains problèmes pratiques.

Bien qu'on reconnaisse l'utilité pour les animatrices de se perfectionner continuellement au-delà de la formation de base, ce perfectionnement ne devrait pas être dispensé par le Regroupement.

Le besoin de perfectionnement sur la création de matériel pédagogique demeure toujours aussi présent.

Compte tenu de l'ensemble des commentaires exprimés sur le programme de perfectionnement, nous pouvons établir quelques critères qui guideront le Regroupement dans ses activités futures dans le domaine.

La formation doit être en lien direct non seulement avec l'alphabétisation, mais surtout avec la pratique d'alphabétisation. Ainsi, les activités de formation doivent être préparées de manière à en intégrer le transfert dans la pratique. Ce critère nous est suggéré par l'impact relatif des sessions sur l'apprentissage d'une part, et sur la créativité d'autre part. Alors que le contenu de la session sur l'apprentissage répondait directement aux attentes des animatrices, son impact dans la pratique est resté très limité. Par ailleurs, en ce qui concerne la session sur la créativité, malgré le fait qu'elle ne répondait pas aux attentes, elle nous a réservé des surprises quant au réinvestissement qu'on en a fait dans les groupes.

Lorsque la formation est orientée vers la résolution de problèmes particuliers, cela semble répondre aux attentes des animatrices. On souhaite faire l'économie des grandes analyses et s'orienter directement vers la résolution de problèmes. La majorité des animatrices sont résolument orientées vers l'action. D'ailleurs, le degré de satisfaction face à une formation est souvent proportionnel aux solutions qu'elle a permis aux animatrices de trouver. Il faudrait en tenir compte.

Nous avons à peine eu le temps d'aborder la question des formations en ce qui concerne l'actualisation de l'alphabétisation populaire. Toutefois, en analysant l'impact des formations sur la pratique des animatrices et des groupes et la définition de l'alphabétisation populaire, nous avons pu dégager quelques éléments.

Les formations sur les approches et les méthodes et sur l'apprentissage semblent contribuer à développer une sensibilité aux besoins particuliers des participants et participantes en matière d'apprentissage. Ces formations sont probablement celles qui peuvent le mieux contribuer à définir la spécificité de l'alphabétisation populaire. Toutefois, au cours du programme de perfectionnement 1989-1990, cet impact fut limité pour des raisons spécifiques à chaque formation. D'une part, la formation sur les approches et les méthodes n'a pas permis d'évaluer les approches et les méthodes à la lumière de la définition de l'alphabétisation populaire. D'autre part, le niveau d'assimilation de la formation sur l'apprentissage a rendu l'exercice difficile pour plusieurs.

En ce qui concerne la formation sur la création de matériel pédagogique et celle sur l'animation, elles apportent une contribution très pratique à l'actualisation de l'alphabétisation populaire en donnant un rôle plus important aux participants et participantes dans les ateliers.

Même si nous n'avons que peu abordé la notion d'alphabétisation populaire, nous avons néanmoins pu constater qu'il existait une grande variété de points de vue. Il semble en effet que la conception de l'alphabétisation populaire et les pratiques qui en découlent diffèrent considérablement d'un groupe à l'autre et d'une région à l'autre. Les discussions relatives à la notion d'alphabétisation populaire entre les groupes et entre les différentes régions sont habituellement réservées aux assemblées générales du Regroupement. Mais celles-ci offrent un cadre de travail trop formel pour favoriser les échanges ouverts. Pour cette raison, il nous semble que l'intégration du concept d'alphabétisation populaire devrait être présente dans toutes les activités de formation du Regroupement.

**ÉVALUATION DU PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT 1989-1990
TABLEAU DES SPÉCIFICATIONS**

<u>Objets d'évaluation</u>	<u>Aspects évalués</u>	<u>Éléments-critères</u>
1. Les contenus de formation	1.1 Impact sur la pratique des animatrices	1.1.1 nature des changements 1.1.2 quantité de changements 1.1.3 appropriation et assimilation
	1.2 impact sur la pratique des groupes	1.2.1 nature des changements 1.2.2 quantité de changements 1.2.3 émergence d'un langage commun 1.2.4 augmentation des échanges dans le groupe 1.2.5 augmentation des échanges inter-groupes
	1.3 concordance avec les besoins des animatrices	1.3.1 questions laissées en suspens 1.3.2 émergence de nouveaux questionnements
	1.4 concordance avec l'alphabétisation populaire	1.4.1 répond aux objectifs de l'alphabétisation populaire: dans sa dimension pédagogique, sa dimension politique et son implication sociale 1.4.2 contribue à préciser la pratique d'alphabétisation populaire 1.4.3 fils conducteurs des quatre formations
2. L'approche pédagogique	2.1 concordance avec les besoins des animatrices	2.1.1 utilisation de l'expérience des animatrices 2.1.2 adaptation aux pratiques d'alphabétisation populaire

DIX ANS DE PÉDAGOGIE
...SURVOL...
(synthèse)

Nous voici enfin avec un portrait qui, malgré ses lacunes, parvient à rassembler les principales réalisations du Regroupement en matière de pédagogie et ce, depuis sa création. On remarquera d'abord et avant tout l'énorme chemin parcouru en très peu de temps. En dix ans, les groupes ont acquis une expertise unique qui a profité aux nouveaux groupes populaires d'alphabétisation, au Québec ou à l'extérieur, et même au réseau scolaire.

1981-1985: L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE SE DÉFINIT

Le rôle du Regroupement:

Au Regroupement, durant ces quatre années, malgré des ressources limitées, c'est le souci de soutenir la réflexion sur la pédagogie, la formation des animatrices, de favoriser les échanges entre groupes, qui ressort clairement. Les *assemblées de concertation*, les *rencontres de liaison*, le bulletin *Alphabétisation populaire* et la mise sur pied du *centre de documentation* témoignent d'une volonté de favoriser les échanges et la formation. De plus, avec *Écrire pour la première fois*, on a aménagé une place aux participants et participantes.

Le développement de la pédagogie:

On découvre également, au cours des premières années, comment les pratiques en alphabétisation populaire se sont graduellement définies. On constate, dès la première période du Regroupement, de 1981 à 1984, la diversité des pratiques. Celles-ci varient en fonction des réalités propres à chaque groupe: les gens qu'ils rejoignent, le fait qu'ils se situent dans un grand centre ou en milieu rural, leur analyse et l'expérience qu'ils ont acquise. Cette diversité se manifeste dans les différentes méthodes utilisées et la diversité des approches d'un groupe à l'autre.

Si les pratiques sont diversifiées et qu'on a parfois de la difficulté à cerner ce qui est commun, on parvient rapidement à identifier un élément qui caractérise les groupes populaires en alphabétisation: les pratiques des groupes se distinguent nettement de ce qui se fait dans le réseau scolaire. On se reconnaît dans la définition de l'éducation populaire, qui suppose un rapport égalitaire entre l'animateur ou l'animatrice et les participants et

participantes. Les apprentissages se font à travers l'action collective, on vise une prise de conscience et une prise en charge qui permettront aux personnes de transformer leur milieu et d'améliorer leurs conditions de vie.

Ces premières années d'activités sur la pédagogie se sont déroulées dans un climat d'effervescence. Même si on pouvait s'appuyer sur l'expérience de quelques-uns, il fallait pratiquement inventer de A à Z le matériel nécessaire. Les *assemblées de concertation* se caractérisaient au départ par leur aspect informel: on y échangeait les outils pédagogiques que chacun produisait. Avec les années, elles se sont structurées autour de thèmes précis.

On constate maintenant que ces activités de formation et d'échanges, ajoutées à l'expérience qui s'accumulait, ont suscité le besoin de systématiser les acquis. Ainsi, après quelques années, les recherches pédagogiques se sont multipliées. De plus, on a défini plus clairement certains aspects des pratiques des groupes. On a revu l'approche conscientisante pour l'appliquer plus concrètement au vécu des personnes et les préoccupations pédagogiques se sont axées sur la nécessité de faciliter les apprentissages. Plusieurs groupes se sont réappropriés l'objectif de prise en charge en cherchant à intégrer par divers moyens les participants et les participantes dans la vie démocratique, le fonctionnement et les activités du groupe.

1985: LA GRANDE RENCONTRE

La *Grande Rencontre* illustre de façon particulièrement éloquente les pratiques en alphabétisation populaire du Regroupement. L'organisation de l'événement, la définition de son contenu ainsi que son déroulement traduisent bien les grands principes de l'alphabétisation populaire.

Les participants et participantes étaient présents dans les différentes étapes de l'organisation de la *Grande Rencontre*. En fait, la préparation, la mobilisation, le processus d'inscription, le déroulement et le contenu des différentes activités se voulaient à l'image de l'alphabétisation populaire: il s'agissait d'un grand projet collectif qui permettait les apprentissages et les échanges, tant sur l'alphabétisation que sur le quotidien, le travail ou les loisirs. Cet événement a permis à bien des personnes de se sentir solidaires d'un vaste mouvement en alphabétisation.

Toutefois, au cours de l'organisation de cet événement, on s'est rendu compte de l'ampleur de la tâche exigée par l'intégration des participants et participantes. En l'absence de ressources suffisantes, le pari a semblé démesuré et les conséquences n'ont pas tardé à s'en faire sentir, notamment l'épuisement des organisateurs et organisatrices, et ensuite l'incapacité d'assurer un suivi à cette *Grande Rencontre*...

LE CONGRÈS DE 1986

Le Congrès de 1986 marque un point tournant pour le Regroupement. Après cinq années d'existence, on ressent l'urgence de préciser ce qui réunit les groupes. La préparation et la dynamique du congrès lui-même conduisent à l'adoption d'une définition de l'alphabétisation populaire. On s'entend sur les dimensions politique et pédagogique de l'alphabétisation populaire, sur la définition d'un groupe populaire d'alphabétisation et sur les orientations du RGPAQ. Cette définition, longue de plusieurs pages, rallie tous les groupes. Par ailleurs, on réitère à cette occasion le double mandat du Regroupement, à savoir le soutien au développement pédagogique et la représentation politique. Cependant, lors de l'assemblée générale de juin 1986, compte tenu du contexte de l'époque et en particulier du manque de ressources du Regroupement et de la situation très précaire des groupes, on donnera la priorité au dossier politique.

Les années suivantes se caractériseront donc par un net ralentissement des activités reliées au soutien pédagogique. Ainsi, d'un côté on se donne des balises qui définissent plus clairement, désormais, la dimension pédagogique de l'alphabétisation populaire et de l'autre, on confie le développement pédagogique aux groupes. On décide en effet de mobiliser les ressources du Regroupement pour freiner la précarisation des groupes et obtenir une reconnaissance politique et financière de l'alphabétisation populaire.

En ce qui concerne les participants et les participantes, on se rend compte après le Congrès qu'on n'est pas parvenu à les intégrer aux activités du Regroupement. Par la suite ... on constatera leur absence ainsi que la difficulté de trouver des lieux où ils et elles pourraient réellement s'intégrer.

LE RÉINVESTISSEMENT DE LA PÉDAGOGIE

Avec l'arrivée des subventions fédérales en 1988, le Regroupement a la possibilité de réinvestir le domaine de la pédagogie. Il y voit l'occasion de promouvoir autrement l'alphabétisation populaire, soit par le biais des pratiques qu'on a développées et de l'expertise qu'on a acquise. Une *enquête* est menée afin de définir les besoins des groupes sur le plan de la formation et des ressources et on produit un *répertoire des ressources* existantes en formation et en documentation. D'autre part, le *centre de documentation* est fusionné à celui de l'ICEA, ce qui lui assurera un avenir moins aléatoire. Pendant l'année 1989-1990, on élabore le *programme de perfectionnement*. Un comité de pédagogie est mis sur pied, qui verra à encadrer le projet de pédagogie. Le *programme de perfection-*

nement se démarque de la spontanéité des *assemblées de concertation*. Il s'agit d'un programme structuré, qui comporte quatre sessions qui se tiennent chacune dans quatre régions sur une période d'un an. À partir de ces sessions, on produit quatre documents qui serviront à conserver et à diffuser plus largement le contenu des sessions.

Contraste, donc, mais également continuité sous certains aspects, puisqu'on cherche toujours à systématiser les acquis. On constate encore également la diversité des pratiques, des méthodes et des approches. On cherche de nouveaux moyens de faciliter les apprentissages, en particulier pour que les participants et les participantes aient plus de pouvoir sur leur démarche. Cependant, pour trouver de nouvelles façons de faire, on va maintenant chercher à l'extérieur des ressources qui pourraient être utiles et qu'on veut adapter à nos réalités et à nos pratiques.

On tente de redéfinir la démocratie dans les groupes, on cherche des moyens pour permettre une réelle intégration des participants et participantes dans les activités des groupes.

En somme, avec *l'enquête sur les besoins* de 1988, le *programme de perfectionnement*, qui se poursuivra par la suite avec l'équipe de pédagogie, et la revue, le Regroupement réinvestit la pédagogie. Ces activités entendent soutenir les groupes dans leurs pratiques et aussi soutenir les réflexions sur le développement de l'évolution de l'alphabétisation populaire.

En quoi doit consister ce soutien du RGPAQ?

Quelle forme doit-il prendre?

Voilà les questions lancées qui nous conduisent à réfléchir sur le rôle du Regroupement en ce qui concerne la pédagogie...

OÙ EN SOMMES-NOUS AVEC LA PÉDAGO?

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

Ce survol des dix années d'activités pédagogiques au RGPAQ est impressionnant et soulève de nombreuses réflexions. Il apparaît particulièrement important, voire essentiel, de prendre le temps de préciser dans quelle direction on s'engage et de définir le rôle que doit jouer le Regroupement.

DES ASSEMBLÉES DE CONCERTATION ...

... AU PROGRAMME DE PERFECTIONNEMENT

◆ LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES EN ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Elle existait il y a 10 ans, elle existe encore aujourd'hui. Au début, la diversité des pratiques suscitait un fort sentiment d'insécurité, À l'exception de certains groupes comme le Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles, on partait de zéro ou à peu près, et tout était à bâtir. Chaque groupe créait son matériel de son côté et les pratiques pouvaient être fort différentes d'un groupe à l'autre. À l'occasion, lors des *assemblées de concertation*, les groupes des différentes régions se rencontraient pour échanger leurs outils et leurs expériences. Mais par moments, il y avait de quoi se demander ce qui pouvait bien rassembler les groupes.

Puis, est arrivé le *Congrès de 1986*, avec l'adoption d'une définition large de l'alphabétisation populaire qui a réussi à rallier tous les points de vue.

Aujourd'hui, la diversité des pratiques demeure. On se rend compte qu'elle sera toujours là. Elle reflète en quelque sorte la multiplicité des réalités et témoigne du dynamisme de l'alphabétisation populaire. Ce qui n'empêche pas la même interrogation de ressurgir cinq ans plus tard: qu'est-ce qui rassemble les groupes? Un nouveau congrès se prépare...

Qu'est-ce qui nous rassemble?

**À travers la diversité des pratiques, qu'est-ce qui reste
toujours commun à l'ensemble des groupes?**

**De quelle façon la définition de l'alphabétisation populaire
adoptée en 1986 s'est-elle traduite en pratique?**

◆ LA FORMATION: DE TRÈS INFORMELLE À TRÈS FORMELLE

Lors des *assemblées de concertation* on se formait entre groupes. Ne disposant que de maigres ressources de l'extérieur, les groupes s'arrangeaient pour assurer leur propre formation entre eux, se dire comment ils avaient bâti leur matériel, ce qu'ils avaient essayé et développé. On percevait à l'intérieur des groupes une grande volonté d'innover, de créer: on savait qu'il y avait du bon dans ce qu'on faisait, et qu'il fallait le systématiser pour aller plus loin. Mais en même temps, les gens se sentaient «insécures» et incapables d'amorcer ou de soutenir la réflexion sur la pédagogie à partir de ce qui avait été développé dans les groupes.

Avec le *programme de perfectionnement*, la formation a pris un caractère beaucoup plus formel. Grâce aux fonds désormais disponibles, on a mis sur pied un programme de formation dispensé par des personnes-ressources spécialisées. On cherche ainsi à découvrir des outils, des théories, des méthodes et du matériel pédagogique susceptibles d'améliorer notre pratique. On veut ainsi se donner les moyens de réussir là où on obtenait des résultats insatisfaisants.

Le recours aux spécialistes nous donne un coup de pouce et nous permet de confirmer le bien-fondé de notre travail. Il arrive cependant que les spécialistes nous proposent des théories parfois difficiles à transposer dans nos pratiques.

Nous risquons en outre de perdre ce qui nous appartient en propre si nous ne faisons pas le cheminement nécessaire pour adapter les théories qui nous sont présentées à nos propres pratiques. Il faut bâtir la théorie nous-mêmes, à partir des pratiques en alphabétisation populaire, de façon à ce qu'elle corresponde pleinement à ce que nous cherchons. Le recours à des experts et à des compétences plus spécialisées pourrait, si on n'y prend pas garde, nous faire oublier l'importance de l'innovation.

**Par quels moyens pourrait-on faciliter la
transposition et l'adaptation de ces théories à nos pratiques?**

Mais le fait d'assumer nous-même notre propre formation, de développer notre propre théorie et nos propres outils alimente encore aujourd'hui un sentiment d'insécurité. Par contre, on sent également le besoin d'échanger entre groupes sur ce qu'on a produit et ce qu'on a développé en pédagogie. En fait, de tels lieux d'échange pourraient servir à discuter de la mise en application de la formation, de la transposition des théories dans nos pratiques.

Comment favoriser la mise en place de tels lieux d'échange sur la pédagogie?

De qui devraient relever ces activités, du Regroupement ou des groupes eux-mêmes?

◆ LA SPÉCIALISATION DES GROUPES ET LE FINANCEMENT

Présentement, les groupes d'éducation populaire et d'action communautaire s'interrogent sur la tendance qui les pousse à se spécialiser et à spécialiser leurs interventions. Des enjeux importants y sont liés: la spécificité des pratiques, l'approche globale qui caractérise l'éducation populaire et l'action communautaire, l'objectif d'autonomie et de prise en charge.

Il faut mentionner un autre élément qui pousse les groupes vers la spécialisation, à savoir le projet consistant à exiger que formateurs et formatrices d'adultes possèdent des qualifications officiellement reconnues (loi 107). Nous sommes encore loin de la mise en application de ces nouvelles règles, puisqu'elles restent à définir. De plus, jusqu'à maintenant, elles ne concernent pas l'alphabétisation populaire et sont destinées avant tout à l'éducation des adultes. Toutefois, elles risquent d'avoir des répercussions sur les groupes quand elles imposeront des conditions supplémentaires à l'accès à certaines sources de financement (heure/cours). En fait, il s'agit là d'une autre menace pour l'autonomie des groupes. Avec la mise en application de ce projet, c'est l'expertise des groupes, leur liberté de déterminer eux-mêmes les besoins qui se verraient mises au rancart.

En général, les groupes sont financés à la pièce, par projet, par heure/cours; leur fonctionnement régulier n'est jamais assuré, ce qui rend les conditions de travail extrêmement précaires. Cette situation peut avoir d'importantes répercussions sur le travail des groupes: manque de temps pour réaliser des activités autres que les ateliers avec les participants et participer à des actions avec d'autres groupes populaires, manque de temps pour la planification, pour les rencontres d'équipe sur la pédagogie, pour la création, sans compter l'énergie et le temps qu'il faut investir dans la préparation et la rédaction des demandes de subventions. À cause du financement à la pièce (heure/cours), il faut donner un plus grand nombre d'heures d'ateliers, ce qui empiète sur le temps consacré à la création de matériel pédagogique. On risque ainsi d'en être réduit à recourir aux petits cahiers scolaires pour les ateliers et de perdre ainsi notre spécificité en matière de pédagogie.

«Les bailleurs de fonds accentuent cette tendance à la spécialisation. Leurs demandes de plus en plus insistantes pour que les groupes augmentent la part des services, alliées aux exigences croissantes d'une comptabilisation statistique et de données de plus en plus précises (quantitatives et non pas qualitatives). Cette nouvelle façon de faire place les groupes dans des situations périlleuses. De plus en plus, ce qu'ils demandent doit correspondre au langage et à l'approche des bailleurs de fonds...qui sont bien souvent éloignés des nôtres.» (*Nos enjeux, Centre de formation populaire, juin 1991*)

Dans le même sens, ce qu'on crée à l'aide des projets qui nous sont financés n'est souvent pas directement lié à notre action avec les participants et participantes et nous demande pas moins beaucoup d'énergie et de temps en encadrement.

Quel impact le financement a-t-il sur nos pratiques et sur notre liberté de définir nous-mêmes nos besoins et nos pratiques?

◆ LA SPÉCIFICITÉ DE L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Certains se demandent si nous ne sommes pas en train de perdre une part de notre spécificité et ce, non seulement sur le plan des approches et des méthodes, mais aussi sur celui du fonctionnement et de l'organisation. Dans le passé, les commissions scolaires se sont abondamment inspirées de nos pratiques pour développer l'alphabétisation dans le réseau scolaire. Étant donné les répercussions sur les groupes de toutes les contraintes administratives, en plus des effets des réformes de l'assurance-chômage et de l'aide sociale, on peut se demander si cette tendance n'est pas en train de s'inverser. Les groupes populaires se verront-ils rendus à fonctionner comme le réseau scolaire? Assiste-t-on à une uniformisation des pratiques?

C'est le développement de l'alphabétisation populaire qui est en jeu. Lors du Congrès de 1986, les groupes avaient choisi de privilégier le développement de l'alphabétisation populaire (par rapport à l'alphabétisation). La spécialisation pourrait nous amener à perdre de vue l'alphabétisation populaire, puisqu'il devient même difficile de cerner ce qui fait notre spécificité.

**Le manque de ressources nous conduit-il à modifier nos activités,
notre fonctionnement, notre organisation?**

**Assiste-t-on à une uniformisation
des pratiques en alphabétisation populaire?**

**Dans quoi réside la spécificité de l'alphabétisation populaire
aujourd'hui?**

◆ LES PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES

«L'alphabétisation populaire se caractérise par la place qu'occupent les participants et participantes à l'intérieur des groupes. Elle se développe par ceux et celles qui sont impliqués dans le groupe, soit les animateurs et animatrices ainsi que les participants et participantes.

L'alphabétisation populaire est en lien avec le milieu de vie. Les horaires, les activités et la vie du groupe sont pensés et développés en fonction des besoins des participants et participantes.»
(*Statuts et règlements*)

Jusqu'au Congrès de 1986, l'implication des participantes et participants dans les groupes constituait une préoccupation constante: participation aux structures, au processus décisionnel, aux réflexions sur la pédagogie. Or, on parvient mal à déterminer quelle place les participants et participantes ont occupée par la suite¹.

Leur intégration reste une préoccupation importante, mais elle semble aujourd'hui plus circonscrite aux ateliers comme tels. On cherche à raffiner les méthodes, à connaître des modèles théoriques qui vont permettre de mieux comprendre comment les gens apprennent, les différentes étapes de l'apprentissage, les différentes façons d'apprendre et la manière de respecter la démarche de chacun. Et pour ce qui est de l'intégration des participants et participantes aux structures, aux décisions qui concernent l'ensemble des activités, les groupes ont développé diverses pratiques en fonction de leurs réalités respectives.

Quelle place et quel rôle occupent aujourd'hui les participants et participantes dans les groupes?

Croit-on encore à la prise en charge des groupes par les participants et participantes?

¹N'oublions pas que la recherche ne traite pas les différentes périodes de la même façon. Jusqu'au programme de perfectionnement, la pédagogie est située en rapport avec l'ensemble des activités du RGPAQ. Pour le programme de perfectionnement, l'analyse porte plus précisément sur cette activité, sans établir tous les liens avec les autres activités qui se déroulaient en même temps, comme le fait que le RGPAQ s'oriente à nouveau vers un congrès d'orientation.

**Doit-on donner plus de place et de pouvoir
aux participants et participantes?**

**Comment et où impliquer les participants et participantes?
Dans les ateliers? Dans la pratique pédagogique?
Dans des comités de participants et participantes?
Dans la vie démocratique du groupe?
Au conseil d'administration? Dans la gestion ou la cogestion?**

Quel est leur rôle au Regroupement?

◆ L'APPROCHE CONSCIENTISANTE

Avec ce bref survol historique, la question se pose:

L'approche conscientisante a-t-elle encore sa place?

Comment se vit-elle aujourd'hui?

Si on resitue l'évolution de l'alphabétisation populaire dans un contexte social, on constate que les changements survenus dans les groupes d'alphabétisation populaire sont liés aux changements qui se produisent dans l'ensemble de la société.

À l'origine, l'alphabétisation populaire faisait partie d'un projet, d'un mouvement social. Elle reposait sur une analyse de la société. Faire de l'alphabétisation populaire, c'était faire de la conscientisation. Ce qui exigeait de la part des animatrices et animateurs une aptitude à se remettre en question, une grande disponibilité pour l'échange et le dialogue... Le groupe d'alphabétisation populaire était, en plus d'un lieu où on apprenait à lire et à écrire, un milieu de vie.

Or, le contexte social a évolué depuis dix ans; il se caractérise par l'incitation à la spécialisation, à la performance, par les développements technologiques et la prédominance de l'économie. Comment parvenir à s'adapter à ce contexte et à poursuivre nos objectifs? À eux seuls, les besoins en alphabétisation peuvent générer encore une intervention massive et légitimer tout le travail des groupes.

**Mais outre cette volonté de répondre aux besoins
d'alphabétisation identifiés, l'action des groupes repose-t-elle
sur une analyse et sur des objectifs clairement identifiés?**

A l'instar du mouvement populaire dans son ensemble, le Regroupement et ses groupes membres ont besoin d'examiner ce qu'il est advenu de leurs objectifs après le passage des années 80!

« (...) À l'heure où la société considère les individus comme de simples consommateurs et utilisateurs de services, notre vie associative est porteuse d'un projet de société. Elle fait une réelle place aux membres et ne considère pas les gens comme des «usager-ère-s» ou des «client-e-s», mais plutôt comme des personnes qui peuvent s'organiser et se prendre en main. On met de l'avant l'auto-organisation, le développement de la vie démocratique...

Notre pratique de l'éducation populaire est aussi à contre-courant des valeurs dominantes; dans ce sens elle est donc empreinte d'un projet, d'une conception différente du monde.

Le mouvement populaire est fragmenté. Nous prenons la parole sur nos dossiers respectifs et c'est bien ainsi, mais nous pourrions aller plus loin. Les populations avec qui nous travaillons vivent dans une société où l'interdépendance est évidente. La réforme de l'aide sociale ne doit pas être analysée sans considérer aussi la réforme de l'assurance-chômage, le marché de l'emploi et les coupures dans l'éducation. Tout se tient, et à ce titre, les groupes, même si leurs problématiques sont spécifiques, devraient se sentir concernés par l'ensemble des réalités de notre société. Les personnes âgées devraient réagir aux attaques que l'on fait aux droits des jeunes; les femmes devraient prendre position sur les coupures en éducation, etc. Bref, si on a l'intention de travailler sur la globalité des individus, sur les conditions de vie en général, soyons conséquent-e-s(...)»
(Nos enjeux, Centre de formation populaire, juin 1991)

◆ **LA PÉDAGOGIE
ET LA DÉFINITION DE L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE**

**En 1986, nous nous étions entendus sur une définition.
Maintenant qu'elle est sur papier,
sommés-nous en train de la prendre pour acquise sans y revenir?**

Au moment d'évaluer le *programme de perfectionnement* de 1989-1990, nous avons cherché à confronter la définition de l'alphabétisation populaire avec les contenus des formations: l'exercice s'est avéré difficile, mais très pertinent. Le *programme de perfectionnement* répond à des problèmes bien concrets, pratiques et clairement identifiés, mais le lien entre les différentes formations n'est pas évident, pas plus qu'entre les formations et la définition. On constate même que chacun sort des formations avec sa propre interprétation, qui peut être fort différente de celle des autres.

**Comment la pédagogie qu'on développe
cadre-t-elle avec l'analyse, la définition et les pratiques
sur lesquelles se fonde l'alphabétisation populaire?**

**◆ LE RÔLE DU REGROUPEMENT DANS LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE...
...ET LE RÔLE DE LA PÉDAGOGIE AU REGROUPEMENT**

- 1. Quel rôle veut-on donner à la pédagogie au Regroupement?**
- 2. Comment éviter que le RGPAQ n'en vienne, avec les formations, à imposer des compétences de base en alpha pop.?**
- 3. Comment le RGPAQ doit-il soutenir le développement pédagogique?**
- 4. Qu'est-ce qui lui revient et qu'est-ce qui doit rester aux groupes?**

LES OBJECTIFS:

Lors de l'assemblée générale de juin 1990 nous avons adopté des objectifs en matière de pédagogie pour l'année 1990-91; ces objectifs demeurent encore les principales balises du mandat pédagogique de Regroupement:

- ▶ diffuser les productions, les pratiques et les expériences des groupes;
- ▶ élaborer du matériel de soutien aux groupes sur des besoins spécifiques;
- ▶ susciter les réflexions et le développement de la spécificité de l'alphabétisation populaire;
- ▶ promouvoir le travail des groupes et l'alphabétisation populaire;
- ▶ répondre à des demandes spécifiques de formation en provenance des groupes.

**Devrions-nous faire de ces objectifs
les objectifs du mandat pédagogique du Regroupement?**

**La place de la pédagogie au Regroupement
devrait-elle être établie
en fonction des besoins des groupes?**

**L'intervention du Regroupement en pédagogie
devrait-elle servir à développer l'alphabétisation populaire
dans sa spécificité?**

**Devrait-elle servir de moyen de promouvoir
l'alphabétisation populaire?**

Le mandat du Regroupement peut être très large, mais comme tous les groupes, sa capacité d'action est tributaire du financement accessible ainsi que de l'implication de ses membres. Imaginons le pire: qu'advierait-il du mandat pédagogique du Regroupement en cas de ressources financières limitées? Comment tenir compte de cette réalité dans l'établissement du mandat de Regroupement?

LES MOYENS:

À la lumière de l'expérience acquise et des objectifs visés, sur quels moyens devrait-on mettre la priorité au cours des prochaines années:

- la formation et le perfectionnement?
- les publications, la revue?
- les collaborations avec le CDEACF?
- autres activités?