

Pour une société pleinement alphabétisée

le droit de lire, d'écrire et de communiquer pour tous



Le colloque *Pour une société pleinement alphabétisée* et cette publication ont été réalisés grâce à la participation financière du Secrétariat national à l'alphabétisation, du ministère du Patrimoine canadien, du Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes (du Québec) et du ministère de l'Éducation du Québec.

Ouvrage publié par

la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF)

et produit par

le Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes et le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM)

Éditeur : Serge Wagner

Coordination de l'édition : Serge Wagner
avec la collaboration de Stéphane Ratel, UQÀM,
la contribution d'Odette Langlais, contractuelle,
et de Gilles Thériault, agent de projet, FCAF

Traitement de textes :

Michelle LeBot, Josée Parenteau (UQÀM)
et bien d'autres personnes

Révision linguistique :

Serge Wagner, Stéphane Ratel, Micheline Laperrière
et Michelle Martin

Conception graphique :

Linda Labrecque

Illustration :

Jany Lavoie

Lorsqu'il renvoie à des personnes, le masculin est utilisé de façon générique.

© La reproduction de ce document en tout ou en partie est encouragée; il suffit d'en mentionner la source.

Dépôt légal 3^e trimestre 2000
ISBN 0-9685402-3-6

Acronymes et sigles

ACDI	Agence canadienne de développement international
ACELF	Association canadienne d'éducation de langue française
BDAA	Base de données en alphabétisation des adultes
CA	Conseil d'administration
CDÉACF (« Cédaf »)	Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine
CÉCA	Centre éducatif communautaire de l'Alberta
Centre FORA	Centre franco-ontarien des ressources en alphabétisation
COFI	Centre d'orientation et de formation des immigrants
CONFINTEA	Conférence internationale sur l'éducation des adultes
CRSH	Conseil de recherche en sciences humaines
CRONAF	Comité régional de l'Ouest et du Nord pour l'alphabétisation en français
CS	Commission scolaire
D.E.P.	Diplôme d'études professionnelles
DFGA	Direction de la formation générale des adultes (Québec)
DRHC	Développement des ressources humaines du Canada (ministère)
ECLEUQ	Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (en 2002)
FANB	Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick
FCAF	Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français
FCAR	Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche
FCFA	Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada
FQA	Fondation québécoise pour l'alphabétisation

GPLI	Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (France)
ICÉA	Institut canadien d'éducation des adultes
IFPCA	Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MFCU	Ministère de la Formation et des Collèges et Universités
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et des communications
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAMT	Politique active du marché du travail
PCRS	Programme communautaire de récupération scolaire
PSAPA	Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome
RÉSO	Regroupement pour la relance économique et sociale du Sud-Ouest (de Montréal)
RGFAPO	Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario
RGPAQ	Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec
SÉÎPÉ	Société éducative de l'Île-du-Prince-Édouard
SFÉA	Service fransaskois d'éducation des adultes
SNA	Secrétariat national à l'alphabétisation
TIC	Technologies de l'information et des communications
TRÉAQFP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQÀM	Université du Québec à Montréal

Table des matières

Acronymes et sigles	5
Résumé en écriture simple	11
Sommaire	21
Avant-propos	31
Préface	37

I. OUVERTURE

Une société pleinement alphabétisée en français : aperçu de l'alphabétisme et de l'alphabétisation	41
1. La francophonie canadienne en mutation	42
2. Les francophones, leur scolarité et leur alphabétisme	43
3. La dynamique de l'alphabétisation en français	53
4. La situation dans les régions	57
Conclusion : Progrès dans un contexte de crise	67

II. LECTURES

1. En plénières	69
1. ALLOCUTIONS DE BIENVENUE	71
Allocution de bienvenue de la FCAF	71
Allocution de bienvenue de la FCFA	72
Allocution de bienvenue de l'ICÉA	74
2. CONFÉRENCE DE NANCY NEAMTAN	76
Alphabétisation : une responsabilité collective	76
3. POINTS DE VUE SUR LE THÈME DU COLLOQUE	83
Frédéric Canuel, étudiant du Centre d'éducation des adultes du Phénix	83
Christine Caillé, Agropur-Natrel	88
David Sherwood, $A+B=S$	89
Marcelle Mersereau, députée à l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick	91
Échanges sur la question	94
4. DROIT DE PAROLE: « Les partenaires d'une société alphabétisée » ...	96

2. En ateliers	105
1. L'éveil à l'écrit	107
2. L'école, le décrochage et les jeunes	110
3. Le rapport à l'écrit	112
4. Les formatrices et formateurs	114
5. Les gestionnaires	116
6. Les bénévoles	118
7. Le rôle des personnes apprenantes	120
8. La recherche en alphabétisation	122
9. La 2 ^e Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes	126
10. L'alphabétisation familiale	130
11. L'alphabétisation des allophones	133
12. L'accès à l'écrit	135
13. Publications, documentation et diffusion	138
14. La culture orale des apprenants	140
15. L'évaluation	143
16. La coopération internationale	145
17. S'alphabétiser en français en contexte minoritaire	148
18. Les politiques d'appui à l'alphabétisation	151
19. L'expression des besoins et le recrutement	157
20. Alphabétisation et employabilité	159
21. L'alphabétisation en milieu de travail	161
22. Le contenu de l'alphabétisation	164
23. Alphabétisation et technologies	168

III. ÉCRITURES

Pistes d'action pour une société pleinement alphabétisée

Introduction aux pistes d'action	175
1. Les apprenants	180
2. Vers des sociétés lettrées : prévention, alphabétisation familiale, etc. ...	185
3. Économie, alphabétisation et politiques socioéconomiques	192
4. Promotion, expression de la demande et recrutement	197
5. Réseautage, aiguillage et partenariat	202
6. Contenus de l'alphabétisation et évaluation	207
7. Politiques et dispositifs	212
8. Alphabétisation et milieux minoritaires	219
9. Les intervenants en alphabétisation	225
10. La connaissance, la réflexion et la recherche	229
11. Coopération internationale et solidarité	235

IV. FERMETURE

1. Bilan provisoire du cheminement vers une société pleinement alphabétisée	243
2. Échanges lors de la plénière de clôture	258

V. ANNEXES

Annexe 1 : Données sur le colloque	261
1.1 Le Comité d'organisation et l'Équipe d'organisation	261
1.2 Les organismes collaborateurs du colloque	263
1.3 Programme du colloque	265
1.4 Biographie des personnes-ressources	268
1.5 Liste des participants	274
1.6 Statistiques sur la participation au colloque	284
1.7 Évaluations	285
1.8 Le colloque dans les médias	286
Annexe 2 : Textes de participants	292
2.1 Textes libres sur le thème du colloque	292
2.2 Textes de participants étrangers à la suite du colloque	298
Annexe 3 : Déclarations internationales touchant l'éducation et l'alphabétisation des adultes	303
3.1 L'Éducation pour tous I : Jomtien (1990)	306
3.2 L'Éducation pour tous II : Dakar (2000)	308
3.3 Le communiqué de l'OCDE (1996)	310
3.4 La 5 ^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997)	314
3.5 La Déclaration Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés (Namur, 1999)	321
3.6 La Déclaration de l'Agence de la Francophonie (Moncton, 1999) ..	323
3.7 Stratégie sectorielle de l'éducation de la Banque mondiale (2000) ..	324
3.8 La Déclaration de Québec sur les politiques d'éducation des adultes (1999)	326
Annexe 4 : Organisations liées à l'alphabétisation en français au Canada	329
4.1 Organismes provinciaux et territoriaux	329
4.2 Instances gouvernementales	331
4.3 Autres	332

Résumé en écriture simple

En juin 2000 plus de 250 personnes ont participé au colloque *Pour une société pleinement alphabétisée*. La rencontre a eu lieu à Montréal. Elle était organisée par la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) et la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA).

Ce volume comporte 5 parties.

1. Ouverture

Le premier texte présente un aperçu de l'alphabétisation en français au Canada.

Oui, il y a eu des progrès. Mais il reste beaucoup à faire pour parvenir à une société pleinement alphabétisée **en français**.

- Beaucoup de francophones ont des difficultés à lire et à écrire. Ils sont plus nombreux que les anglophones à avoir des problèmes.
- L'analphabétisme touche encore des gens de tout âge.
- Trop de jeunes francophones décrochent de l'école.
- Les inscriptions en alphabétisation baissent et le recrutement est difficile.
- Les besoins sont importants, mais les ressources manquent, surtout chez les francophones minoritaires.

Les francophones ont bien changé depuis 1960. Plusieurs ne s'appellent plus des Canadiens français. Et la situation varie selon l'endroit où l'on habite.

En alphabétisation, il y a 3 problèmes principaux :

1. on manque de ressources, surtout dans certaines régions;
2. on a de la difficulté à rejoindre les adultes qui en ont le plus besoin;
3. il est difficile de favoriser la lecture et l'écriture dans la société.

Il y a eu progrès, mais la situation est grave.

2. Lectures

Cette section présente des témoignages de plusieurs personnes dans les plénières.

- Nancy Neamtan est présidente du Chantier de l'économie sociale du Québec. Elle pense que l'alphabétisation est une responsabilité collective. Elle donne l'exemple d'un projet avec des entreprises qui a montré que l'alphabétisation améliore la vie des apprenants. On peut briser l'isolement des individus lorsqu'on arrête d'ignorer le problème de l'analphabétisme. Il ne faut pas séparer l'analphabétisme des autres problèmes sociaux. Et on peut régler le problème seulement si tous les membres de la société décident d'agir ensemble.

Quelques participants donnent ensuite leur opinion sur le thème du colloque.

- Frédéric Canuel est un jeune apprenant en alphabétisation de Québec. Il présente son expérience. Le système d'éducation fonctionne mal. Dans les classes spéciales, on n'apprend pas grand-chose. Il y a des programmes à rabais. Certains enseignants et élèves portent des jugements sur les élèves qui ont des problèmes. Il y a le décrochage, etc. Le gouvernement doit élargir sa vision. Le gouvernement doit investir dans une bonne éducation pour tous.
- Christine Caillé travaille à la compagnie Agropur-Natrel. Elle présente le programme ÉCLAT. Ce programme permet aux travailleurs peu alphabétisés d'acquérir des compétences de base en lecture et en écriture. Certains ont obtenu un diplôme du secondaire. La formation profite aux employés et à la compagnie!
- David Sherwood présente les résultats du projet $A+B=\$$. Ce programme encourage les apprenants de l'Est ontarien à améliorer leurs compétences de plusieurs façons : alphabétisation, diplôme d'études secondaires, formation spécialisée, etc. Selon lui, il y a des progrès, mais l'alphabétisation n'est pas encore un vrai projet de société.
- Marcelle Mersereau est députée à l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick. Comme les autres avant elle, elle constate les difficultés dans sa région acadienne. Elle croit aussi qu'on va régler le problème si tous les secteurs de la société agissent ensemble.

Le dernier matin, l'animatrice de télévision Anne-Marie Dussault dirige un échange. Huit personnes discutent du rôle des « partenaires » de l'alphabétisation dans plusieurs domaines : relation parent-enfant, prévention de l'analphabétisme dès le préscolaire, sensibilisation des décideurs, minorités francophones, valorisation de la langue, concertation entre ministères, etc. Tous sont d'accord : les intervenants en alpha doivent devenir partenaires avec les groupes communautaires, les syndicats, les gouvernements et les entreprises.

3. Lectures et écritures

Dans les ateliers, les participants ont discuté des meilleures façons de parvenir à une société pleinement alphabétisée.

L'éveil à l'écrit. Pour éviter l'analphabétisme, le petit enfant doit avoir des contacts agréables avec des livres avant même de savoir lire. Un enfant qui grandit dans une famille qui aime les livres a plus de chance d'apprendre à lire, peu importe les sortes de livres : romans, bandes dessinées. Le jeune associera la lecture à des activités plaisantes, amusantes. Sa maman lui lit une histoire avant qu'il s'endorme; son papa l'amène à la bibliothèque le samedi matin pour faire une activité autour de comptines. L'enfant gardera de bons souvenirs de ces activités. Plus tard, l'effort pour apprendre à lire ne paraîtra pas trop difficile.

- Les pistes d'action proposent d'améliorer les bibliothèques francophones, d'organiser des activités pour intéresser les familles aux livres et aux contes de toutes sortes. Il faut aussi que les entreprises s'impliquent auprès de leurs employés et dans leur région. Les intervenants en alphabétisation et les organismes sont concernés. Ils doivent promouvoir des activités d'éveil à l'écrit. Toutes les forces du pays doivent s'unir et investir dans la prévention de l'analphabétisme.

L'école, le décrochage et les jeunes. L'école favorise les jeunes qui réussissent facilement et rapidement. Mais l'école n'aide pas assez les élèves qui sont plus lents à comprendre ou qui manquent d'intérêt, à cause de toutes sortes de difficultés. Trop de jeunes sont étiquetés comme s'ils ne savaient rien ou comme s'ils ne pouvaient rien apprendre. Ils sont placés dans les classes spéciales où l'on n'attend rien d'eux jusqu'à ce qu'ils aient l'âge de quitter l'école. On ne reconnaît pas ce qu'ils pourraient faire. On dit que tous les chemins mènent à Rome : certains prennent le chemin le plus court, d'autres font des détours. L'important, c'est... d'arriver à Rome! Ainsi notre système d'éducation doit prévoir des routes et des chemins différents selon les intérêts et les capacités des jeunes. Notre système d'éducation doit s'adapter. Sinon, les jeunes qui prennent des parcours différents n'atteindront jamais leurs objectifs. Ils vont abandonner leur rêve et décrocher.

- Les pistes d'action invitent les parents, les commissions scolaires et les enseignants à travailler pour que les jeunes qui sont différents puissent apprendre... et pour que ces jeunes soient fiers de la route parcourue.

Le rapport à l'écrit. Les apprenants et les formateurs doivent savoir que le rapport à l'écrit est très important. Qu'est-ce que cela veut dire? Parmi les gens qui savent lire, plusieurs ne lisent aucun journal, aucun livre. D'autres ne se sentent pas capables d'écrire une lettre ou un court texte. On entend souvent : « Je ne sais pas comment

commencer. » Mais le contraire est aussi vrai. Parfois, on choisit un livre qui nous semble bon et on le lit en deux jours! Ou encore, on arrive à écrire facilement ce qu'on veut dire. Le rapport à l'écrit est notre façon de sentir, de comprendre et de réagir par rapport à tout ce qui est écrit. Il y a des sortes de textes qu'on aime, qui nous intéressent, qui nous touchent profondément. D'autres textes nous ennuient ou on ne les comprend pas. Puis d'autres textes nous laissent froids. Peu importe qu'on soit apprenant ou formateur, on doit être conscient de la façon dont on se sent, dont on réagit par rapport à l'écrit ou à ce qui est écrit.

- Les pistes d'action suggèrent d'utiliser la technique de la « modélisation » : exprimer à voix haute les pensées qui nous viennent pendant qu'on écrit. De plus, les réactions du formateur influencent les apprenants. Les formateurs doivent sensibiliser les apprenants à la place de la lecture et de l'écriture dans leur vie quotidienne.

Les formatrices et formateurs sont indispensables en alphabétisation. Pourtant, les gouvernements ne semblent pas reconnaître leur rôle. Leur situation est souvent précaire. Plusieurs n'ont pas de matériel d'enseignement approprié.

- Les pistes d'action proposent la création d'un bulletin d'information pour que les formateurs connaissent mieux les outils disponibles. Il faudrait créer une association de formateurs et formatrices. Cette association leur permettrait de mettre en commun leurs outils de travail et de partager leurs expériences.

Les gestionnaires connaissent des problèmes semblables aux formateurs. Dans plusieurs endroits, on réduit les budgets. Les gestionnaires doivent coordonner les services d'alphabétisation avec des ressources financières très insuffisantes.

- Les pistes d'action proposent d'augmenter le financement. On propose aussi de mettre sur pied un réseau d'échanges pour briser l'isolement des gestionnaires.

Les bénévoles. Les organismes communautaires ont besoin des bénévoles. Mais il est de plus en plus difficile de recruter des bénévoles. Les gens s'impliquent toujours, mais ils partagent leur temps entre plusieurs organismes. Il faut rappeler à la population l'importance d'une société pleinement alphabétisée. Cela encouragera de nouveaux bénévoles à se joindre au mouvement.

- Une piste d'action rappelle l'importance d'apprendre à collaborer avec des personnes qui ont des expériences de vie et de travail variées. Cela permettrait de voir les activités, les difficultés, les bons coups sous un autre point de vue.

Le rôle des personnes apprenantes doit devenir plus qu'un rôle de « clients-consommateurs ». Les apprenants doivent agir dans les organismes d'alphabétisation et

prendre part activement à leur formation : participation aux conseils d'administration, témoignages dans les écoles, etc. Une société démocratique doit assurer à tous une formation adéquate. Ainsi, chacun jouera son rôle de citoyen.

- C'est ce que les pistes d'action proposent pour les apprenants. Les apprenants doivent être outillés. On doit reconnaître leurs compétences acquises en dehors du système d'éducation. Les grandes rencontres internationales sur l'éducation devraient réserver aux apprenants une place plus importante. Le système d'éducation existe pour les apprenants et non pour les structures.

La recherche en alphabétisation fait des progrès. Mais la recherche reste souvent éloignée du milieu de l'alphabétisation. C'est un aspect à améliorer. L'atelier fait le point sur la recherche actuelle, sur sa bonne utilisation et fournit plusieurs références.

- Les pistes d'action soulignent que la recherche est indispensable. Mais plusieurs recherches sont très compliquées; seuls des experts peuvent les comprendre. Pour changer cela, il faut bien faire connaître et expliquer les résultats obtenus. Il faut montrer les conséquences sur la vie des gens, de la famille, des jeunes, des enfants et de la société. Pour favoriser les recherches sur des sujets qui nous préoccupent, il faut créer des listes de chercheurs. Il faut trouver de nouveaux partenaires à l'intérieur et à l'extérieur des réseaux de l'alphabétisation, etc.

La 2^e Enquête internationale sur l'alphabétisation a été menée par Statistique Canada en 1994. Elle sera reprise en 2002. On examine les résultats. On discute des améliorations à apporter en 2002. Un des grands problèmes, c'est d'avoir assez de francophones interrogés. De plus, les données du recensement pourraient être mieux utilisées, car elles contiennent plusieurs informations utiles pour l'alphabétisation.

L'alphabétisation familiale insiste sur le rôle de la famille dans l'apprentissage des parents et des enfants. L'alpha familiale veut favoriser l'alphabétisation et l'épanouissement de tous les membres de la famille. L'alpha familiale est indispensable et irremplaçable parce que c'est d'abord dans la famille que l'enfant se développe. Mais il est difficile de rejoindre les familles concernées.

- Les pistes d'action insistent sur le besoin de revoir nos façons de rejoindre les futurs apprenants et de sensibiliser le public. Il faut intégrer l'alpha familiale aux autres programmes communautaires : employabilité, compétences parentales, etc.

L'alphabétisation des allophones. Les allophones sont les personnes qui ne parlent ni l'anglais ni le français. Certains maîtrisent déjà l'écrit dans leur langue maternelle, alors que d'autres ont des difficultés. Ces deux situations exigent des actions différentes. Mais les programmes actuels rendent cela difficile. Le choix de la langue de l'alphabétisation (anglais ou français) ne favorise pas le français, surtout hors Québec.

- Des pistes d'action suggèrent, entre autres, de simplifier les critères d'accès aux programmes.

L'accès à l'écrit. Selon l'enquête de Statistique Canada de 1994, la moitié de la population canadienne est faiblement alphabétisée. Il est donc important que les documents publics soient compris par le plus grand nombre de personnes.

- Les pistes d'action veulent assurer le droit de lire et de comprendre les documents publics. On propose d'adopter des politiques d'« écriture simple », c'est-à-dire une écriture qui utilise un vocabulaire connu de la population et qui fait référence à des situations qu'elle vit.

Les publications en alphabétisation ne sont pas assez connues ni diffusées. Les alphabétiseurs manquent de matériel ou connaissent mal ce qui est disponible. Une liste des documents disponibles serait très utile. Elle pourrait être placée sur un site Web accessible facilement. Il y a déjà des listes mais elles sont incomplètes. Il faudrait les mettre à jour et s'assurer que les formateurs ont le temps de rechercher le nouveau matériel.

La culture orale des apprenants. La culture orale, c'est tout ce que des personnes ont dans leur tête : des histoires, des contes, leur vécu personnel, etc. Les apprenants ont une riche culture orale. Pour plusieurs, c'est la culture populaire canadienne-française. La culture orale est un bon moyen d'apprendre. On peut partir des récits ou des contes que connaissent les apprenants. Ces récits ou contes doivent être adaptés au contexte de l'apprentissage. Les apprenants doivent s'exprimer sur la vie de tous les jours. Ils sont capables de faire des liens entre ce qu'ils apprennent et leur situation personnelle. La formation peut permettre aux apprenants de devenir « professeurs ». De cette façon, les adultes apprennent à exprimer leurs idées de façon plus organisée.

- Les pistes d'action proposent de valoriser la réalité et la culture des apprenants. La culture des apprenants doit être au cœur de la démarche de l'alphabétisation.

L'évaluation des programmes d'alphabétisation pose un problème. Qu'est-ce qui fait un bon programme? Les attentes des ministères qui financent et qui veulent avoir des résultats rapides? Les buts recherchés par les apprenants et par les formateurs? Est-ce qu'on doit ouvrir l'alphabétisation à tous ceux qui en ont besoin ou choisir seulement ceux qui vont réussir rapidement?

- Les pistes d'action préfèrent une évaluation en fonction des besoins des apprenants. Une évaluation qui vérifie si les apprentissages sont utiles pour les apprenants.

La coopération internationale est nécessaire. Les groupes d'alphabétisation de partout dans le monde ont beaucoup à apprendre les uns des autres. Une bonne idée dans un

autre pays peut souvent être appliquée chez nous. On donne des exemples de projets de coopération.

- Les pistes d'action contiennent plusieurs suggestions : créer un centre d'information et d'échanges, informer sur les grandes déclarations internationales, sur le droit à l'éducation pour tous, etc. Il faut aussi échanger avec les francophones des autres pays.

S'alphabétiser en français en contexte minoritaire. Pour un francophone minoritaire, s'alphabétiser en français n'est pas toujours facile ni possible. Le droit à l'éducation en français varie d'une province à l'autre. L'alphabétisation est souvent offerte par des organismes qui n'ont pas beaucoup d'argent. Il faut soutenir l'alphabétisation en français. Il faut poursuivre les pressions auprès des députés provinciaux et fédéraux.

- Les pistes d'action proposent aussi d'améliorer la situation difficile des organismes d'alphabétisation. Par exemple, les ministères doivent soutenir vraiment les projets d'alpha.

Les politiques d'appui à l'alphabétisation. Les gouvernements doivent appuyer beaucoup plus l'alphabétisation. L'appui de l'État est indispensable. Bien souvent, l'appui du gouvernement ne répond pas aux besoins des apprenants et des formateurs. Les adultes ont droit à des services partout. Et les services doivent être de bonne qualité partout. Actuellement, l'alpha en français n'est pas assurée à tous les adultes de toutes les régions. Où qu'on habite, on doit pouvoir apprendre en français. Les gouvernements ont encore du travail à faire pour répondre à ces besoins.

- Au cours des années, les formateurs et les apprenants ont compris que l'alphabétisation est plus que du simple rattrapage. L'alpha vise à ce que chaque apprenant s'intègre dans sa communauté. Sous aucun prétexte, aucun adulte ne doit être mis à part dans la société. C'est pour cela qu'on dit : une société démocratique est une société pleinement alphabétisée. Et pour y arriver, il faut l'expliquer à la population, aux enseignants et aux gouvernements.

L'expression des besoins et le recrutement. Il n'est pas facile de connaître les besoins des apprenants ni de les recruter. Pour bien répondre à leurs besoins, il faut d'abord savoir qui ils sont et comment les rejoindre. Il faut repenser les façons de sensibiliser et de recruter les adultes : campagnes de sensibilisation, rencontres avec les organisations scolaires, avec les organismes du quartier, etc.

Alphabétisation et employabilité. La plupart des métiers exigent de savoir bien écrire. Pour se trouver un emploi ou pour « être employable », il faut être alphabétisé. Alphabétisation et employabilité sont inséparables. Pourtant, les compétences des apprenants des programmes d'alpha ne sont pas toujours reconnues. Le système

d'éducation et le monde du travail reconnaissent seulement les diplômes officiels. Cela empêche plusieurs jeunes et adultes de participer au développement de la société. On remet en question les politiques d'« employabilité ». L'« employabilité » se limite souvent à enseigner rapidement quelques compétences pour le travail. Plusieurs programmes rejettent une vraie alphabétisation en réponse aux besoins de base des personnes. Les gouvernements veulent que les formations soient les plus courtes possible et que ça ne coûte pas cher. Les gouvernements ne voient pas plus loin que le bout de leur nez.

- Les gouvernements doivent établir de vraies politiques sociales. De vraies politiques soutiendraient les adultes durant leur alphabétisation ou leur retour aux études. De cette façon, plusieurs problèmes dits d'« éducation » disparaîtraient.

L'alphabétisation en milieu de travail a un certain succès. Pourtant, il n'y a pas beaucoup d'alpha dans les petites et moyennes entreprises. Ces dernières hésitent à investir dans la formation de base de leurs employés. Ou encore, elles ne connaissent pas les services, les subventions ni les avantages fiscaux disponibles. Les entreprises ont pourtant intérêt à avoir des employés bien alphabétisés.

- Il faut rejoindre les employeurs. Il faut les convaincre des avantages de l'alphabétisation pour leur entreprise. Actuellement, l'économie va bien et les entreprises font beaucoup de profits. Aussi, cela n'a aucun bon sens qu'elles investissent si peu en formation de base. C'est inacceptable.

Le **contenu de l'alphabétisation** varie d'une province à l'autre, et d'un pays à l'autre. Certains gouvernements imposent des normes pour « rentabiliser » leur investissement. D'autres laissent plus de liberté aux organismes et aux formateurs. L'atelier compare la situation du Québec, de l'Ontario et de la Normandie.

- Les programmes devraient répondre aux besoins des apprenants plutôt qu'à ceux des bailleurs de fonds. Malheureusement, ce n'est pas souvent le cas.

Alphabétisation et technologies sont inséparables. On vit maintenant dans une société dite de l'information. Les technologies de l'information et des communication (TIC) sont présentes partout : guichets automatiques, télécommandes, ordinateurs, Internet, logiciels pour apprendre, jeux de toutes sortes, etc. Les technologies peuvent améliorer les méthodes d'apprentissage et préparer les apprenants à utiliser l'informatique. Il y a plusieurs difficultés à résoudre. Les appareils ne sont pas disponibles dans tous les groupes et dans toutes les régions. De plus, plusieurs formateurs et apprenants ont peur de n'être pas capables de travailler avec un ordinateur.

- Il faut combiner l'alphabétisation et les technologies. Il faut obtenir un financement pour les TIC. Il faut résoudre des problèmes techniques. Les

formateurs doivent connaître les outils. Et l'on doit créer d'autres logiciels adaptés à l'alphabétisation.

4. Fermeture

Après les journées d'atelier, les participants se sont réunis en grand groupe pour faire un bilan du colloque. Serge Wagner retient quatre points :

- 1) **Nous sommes choqués** : par l'école, lorsqu'elle manque à sa mission en n'assurant pas l'alphabétisation ni la formation de base à TOUS les enfants. Nous sommes aussi choqués par les gouvernements, qui ne reconnaissent pas le droit à la formation *en français*. Par certains programmes gouvernementaux qui ne répondent pas aux besoins des apprenants. Par l'esprit de clocher en alphabétisation, quand des organismes se chicanent entre eux au lieu d'unir leurs forces. Par l'indifférence de la population et des médias à l'endroit des personnes pauvres et des populations minoritaires.
- 2) **Nous sommes inquiets** : de la baisse des inscriptions en alpha, malgré la progression des besoins. De l'inconscience de ceux qui ignorent ou méprisent le problème de l'analphabétisme. De l'indifférence face à la pauvreté. De la diminution de la solidarité entre les citoyens. Notre démocratie a des problèmes.
- 3) **Nous voulons du changement** : un engagement en faveur des personnes, pour que tous aient le droit et la possibilité de lire, d'écrire, de communiquer et d'apprendre. Un changement *en français*, pour que toutes nos communautés prennent possession de notre langue. Pour qu'elles s'épanouissent en français et évitent l'assimilation. Des changements concrets dans nos institutions. Il faut tenir compte de toute la réalité des apprenants. Il faut que les communications écrites et sociales soient accessibles à tous. Il faut trouver plus de partenaires. Et nous voulons devenir plus efficaces.
- 4) **Nous sommes confiants** : parce que les années difficiles sont passées. Notre société est maintenant plus prospère. Elle possède les ressources pour l'alphabétisation pour tous. Nous sommes confiants parce que nous nous sommes réunis, en venant de plusieurs régions et de plusieurs domaines. Parce que nous avons produit des pistes d'action concrètes et utiles. Parce que nous sommes décidés à faire ce que nous avons proposé. Nous allons tous travailler pour une société pleinement alphabétisée et plus démocratique.

À la fin, les apprenants font une déclaration. Ils considèrent que la prévention et la re francisation doivent être prioritaires. L'analphabétisme doit être prévenu et

combattu dès la petite enfance.

De façon générale, les apprenants ont apprécié l'ambiance du colloque et les rencontres qu'ils ont faites. Ils repartent avec de l'information qui sera utile à leurs communautés. Ils auraient toutefois souhaité que les ateliers soient plus longs et qu'un plus grand nombre d'apprenants soient présents.

Les apprenants souhaitent s'affirmer davantage et s'impliquer pour une société où le droit à l'éducation tout au long de la vie sera défendu et respecté. Pour y parvenir, tous les partenaires de l'alphabétisation doivent s'unir et s'adresser d'une seule voix aux décideurs. C'est ainsi qu'on arrivera à une société pleinement alphabétisée.

5. Annexes

Les annexes présentent :

- des informations sur le colloque et sur les participants;
- des textes rédigés par les participants;
- des déclarations internationales sur l'éducation et sur l'alphabétisation des adultes;
- une liste des organismes d'alphabétisation au Canada.

Sommaire

Ce document a une double vocation. En partie actes du colloque ***Pour une société pleinement alphabétisée***, en partie agenda pour l'avenir de l'alphabétisation en français au Canada, il se veut un outil de réflexion et d'action.

Ouverture

Le texte d'ouverture de Serge Wagner, rédigé à partir de sources et de consultations diverses, donne le ton : malgré de réels progrès, il reste beaucoup à faire pour l'avènement d'une société pleinement alphabétisée ***en français***. L'analphabétisme touche encore des gens de tout âge dans la population francophone canadienne, une population dont le taux d'analphabétisme est supérieur au taux moyen canadien. Le taux de décrochage des jeunes francophones est lui aussi trop élevé, ce qui contribue au problème. En plusieurs endroits, les inscriptions en alphabétisation ont chuté dramatiquement; le recrutement est difficile. Les ressources ne suivent pas toujours les promesses des décideurs lorsque vient le temps de poser des gestes concrets. Les besoins sont connus, et il est urgent d'y répondre, particulièrement chez les communautés francophones minoritaires.

La francophonie canadienne a connu de profonds changements depuis les années 1960; elle est loin, l'époque où les « Canadiens-Français » se reconnaissaient une identité commune d'un océan à l'autre. Les régions du Canada francophone vivent maintenant des réalités bien différentes, et les programmes d'alphabétisation doivent en tenir compte.

Chiffres à l'appui, on présente la situation de l'alphabétisme dans chacune des régions de la francophonie canadienne, en lien avec les statistiques sur la scolarité des francophones et les cinq niveaux d'alphabétisme de l'Enquête sur l'alphabétisation de Statistique Canada. On y présente aussi la dynamique de l'alphabétisation en français au Canada : responsabilités des paliers de gouvernement, organismes de livraison des services, structures de concertation, etc.

Ces informations nous permettent d'identifier trois problèmes principaux :

1. l'insuffisance des ressources et les fortes variations régionales des efforts d'alphabétisation;

2. la difficulté de rejoindre les populations marginalisées qui en auraient le plus besoin;
3. la difficulté de promouvoir l'alphabétisme et la consolidation d'environnements lettrés.

Bref, il y a progrès, mais sur fond de crise.

Tous sont interpellés, comme le démontre la diversité des interventions en plénière.

Lectures

Cette section présente des lectures, décodages ou déchiffrages de la situation à partir des réflexions et des expériences de participants issus de différents milieux. Une militante du milieu communautaire, un apprenant, une responsable des ressources humaines et une députée exposent chacun une facette des problèmes et des réussites qui se vivent sur le terrain. Ces témoignages introduisent certains des thèmes qui seront repris en ateliers de façon plus structurée.

Nancy Neamtan, présidente du Chantier de l'économie sociale du Québec, ouvre la discussion en insistant sur l'alphabétisation en tant que responsabilité collective. À travers les réalisations du Regroupement pour la relance économique et sociale du Sud-Ouest (de Montréal) (RÉSO), elle démontre que l'alphabétisation améliore concrètement les conditions de vie des apprenants. Les liens établis par le RÉSO avec des entreprises locales constituent la preuve qu'il est possible de briser l'isolement, lorsqu'on décide de ne plus ignorer le problème de l'analphabétisme. Briser l'isolement des individus, mais aussi briser l'isolement de l'analphabétisme par rapport aux autres problèmes sociaux. Les solutions ne sont pas l'affaire des seuls spécialistes, mais elles doivent venir de tous les membres de la société. Nous devons nous demander dans quelle société nous voulons vivre, et agir en conséquence.

Quelques participants expriment ensuite leur point de vue sur le thème du colloque.

Frédéric Canuel, apprenant dans un Centre d'éducation des adultes de Sainte-Foy, présente la réalité des apprenants en alphabétisation. Il met en lumière plusieurs ratés du système d'éducation québécois : classes spécialisées qui sont trop souvent des « voies de garage » où se perdent les élèves en difficulté d'apprentissage, faiblesse des évaluations, difficulté de concilier études et travail, mépris de la part d'enseignants et d'élèves, décrochage, programmes d'employabilité à courte vue, etc. Cette mise à l'écart d'une partie de la population a des conséquences sociales et économiques importantes. Le gouvernement aurait avantage, dans l'intérêt des apprenants et de la société tout entière, à élargir sa vision et à investir davantage dans une éducation de

qualité pour tous. Frédéric Canuel suggère la création d'un diplôme d'alphabétisation qui mènerait à un Diplôme d'études professionnelles.

Christine Caillé, responsable du développement des ressources humaines chez Agropur-Natrel, décrit le programme ÉCLAT, qui permet aux travailleurs peu alphabétisés d'acquérir des compétences de base en lecture et en écriture, ouvrant la porte au diplôme d'études secondaires et à l'attestation d'études collégiales en fabrication de produits laitiers. Ce programme permet à Natrel d'être plus compétitif sur la scène internationale tout en étant utile à ses employés.

David Sherwood présente les résultats du projet $A+B=\$$, dont il est le coordonnateur. Ce programme bilingue encourage les apprenants de l'Est ontarien à améliorer leurs compétences dans plusieurs domaines : diplôme d'études secondaires, alphabétisation, formation spécialisée, etc. Il met en pratique le principe de l'éducation pour tous, tout au long de la vie. David Sherwood note d'importants progrès, mais remarque que l'alphabétisation n'est pas encore le projet de société qu'elle devrait être. Le travail doit se poursuivre, en Ontario comme ailleurs.

Marcelle Mersereau, députée à l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick, dresse un constat semblable pour les communautés acadiennes du nord-est de sa province. Là encore, la solution passe par la concertation entre tous les secteurs de la société, unis en un projet commun. La connaissance est une récompense en soi; les programmes d'alphabétisation doivent combiner le plaisir de l'apprentissage et l'amélioration des conditions de vie des populations faiblement alphabétisées.

* * *

Les plénières du matin se terminent par un « Droit de parole » sur « Les partenaires d'une société alphabétisée », animé par Anne-Marie Dussault. Huit personnes invitées non spécialisées en alphabétisation y discutent des sujets suivants : relation parent-enfant, prévention de l'analphabétisme dès le préscolaire, sensibilisation des décideurs, minorités francophones, valorisation de la langue, concertation entre ministères, etc. Un constat se dégage de nouveau : l'importance des partenariats entre groupes communautaires, syndicats, gouvernements et entreprises.

Lectures et écritures

Cette section synthétise, pour chaque sous-thème abordé, le fruit des discussions et des réflexions des participants. Les lectures rendent compte des discussions qui ont animé les ateliers du colloque, tandis que les écritures présentent les pistes d'action qui en ont émergé, sous une forme organisée et « prête à l'emploi ». Ateliers et pistes d'action ont ici été intégrés par thème, pour fournir au lecteur une vue d'ensemble de leur contenu.

* * *

L'éveil à l'écrit constitue la première étape de la prévention de l'analphabétisme. Un enfant stimulé en bas âge apprendra mieux. De même, un enfant qui grandit dans une famille qui aime les livres associera la lecture au plaisir et développera un bon rapport à l'écrit. La lecture ne doit pas être synonyme de corvée; pour que l'enfant l'apprécie, elle doit également être associée à des activités plaisantes. Les pistes d'action proposent, entre autres, d'améliorer le réseau des bibliothèques francophones du Canada, d'offrir des programmes d'éveil à l'écrit à toutes les familles, de sensibiliser les entreprises à l'importance de la prévention de l'analphabétisme pour qu'elles s'impliquent auprès de leurs employés et dans leur milieu, de mieux diffuser les ressources en éveil à l'écrit auprès des intervenants en alphabétisation, d'unir les organismes concernés en un partenariat pancanadien et d'investir massivement dans la prévention de l'analphabétisme.

L'école, le décrochage et les jeunes : le système scolaire est mal adapté aux besoins des élèves présentant des troubles d'apprentissage. Les élèves qui n'entrent pas dans le moule commun sont relégués dans des classes spéciales où leur développement est souvent menacé. On reconnaît peu ou pas leur potentiel réel. Le système d'éducation doit être transformé afin de mieux répondre aux différents types d'élèves, de façon à éviter le décrochage et à permettre à tous les jeunes de s'épanouir. Les pistes d'action appellent les parents, les commissions scolaires et les enseignants à travailler en ce sens.

Le rapport à l'écrit est un élément essentiel de l'apprentissage. Apprenants et formateurs doivent en être conscients : éprouvent-ils des difficultés avec un type de texte en particulier? Sont-ils motivés face à la lecture? Leurs habiletés ou leurs difficultés avec la lecture et l'écriture sont-elles causées par une situation ou un événement particuliers? Les pistes d'action suggèrent la modélisation, c'est-à-dire l'expression à voix haute des pensées qui viennent aux apprenants pendant qu'ils écrivent. Elles rappellent également que le propre rapport à l'écrit du formateur conditionne celui de ses apprenants. Elles suggèrent enfin aux formateurs de faire prendre conscience à leurs apprenants de la place qu'occupent la lecture et l'écriture au sein de leurs activités quotidiennes.

Les formatrices et formateurs, essentiels au processus d'alphabétisation, ne semblent pas reconnus comme tels par les gouvernements. Leur situation est souvent précaire, ils ne disposent pas de matériel didactique approprié et sont isolés du système d'éducation traditionnel. Les pistes d'action proposent la création d'un bulletin d'information permettant aux formateurs de mieux connaître les outils disponibles. La création d'une association professionnelle des formateurs et formatrices favoriserait de telles initiatives.

Les gestionnaires connaissent des problèmes similaires, dans un contexte de compressions budgétaires. Ils doivent coordonner les services rendus aux apprenants avec des ressources financières nettement insuffisantes. Outre la question du financement, les pistes d'action proposent la mise sur pied d'un réseau d'échanges destiné à briser leur isolement.

Les bénévoles, sans lesquels les organismes communautaires ne fonctionneraient pas, sont de plus en plus difficiles à recruter. Les gens s'impliquent toujours, mais ils partagent leur temps entre de plus en plus d'organismes. Il faut rappeler à la population l'importance d'une société pleinement alphabétisée pour inciter de nouveaux bénévoles à se joindre au mouvement. Une piste d'action rappelle l'importance de s'ajuster aux profils divers des bénévoles.

Le rôle des personnes apprenantes doit devenir plus qu'un rôle de « clients ». Elles doivent agir à l'intérieur même des structures d'alphabétisation et prendre part activement à leur formation : participation aux conseils d'administration, témoignages dans les écoles, etc. Une société démocratique doit assurer à tous ses membres une formation adéquate pour que ceux-ci puissent jouer leur rôle de citoyens. C'est ce que les pistes d'action nous proposent de faire pour les apprenants, en les outillant en conséquence et en reconnaissant leurs compétences acquises en dehors du système d'éducation. Le système d'éducation existe pour eux, et non pour les structures.

La recherche en alphabétisation progresse bien, mais elle reste souvent éloignée des réalités du terrain. Il s'agit d'un aspect à améliorer. L'atelier s'attarde à la réalisation de la recherche et à sa bonne utilisation et fournit plusieurs références bibliographiques et électroniques. Les pistes d'action soulignent le caractère essentiel de la recherche en alphabétisation. Il importe de démythifier cette dernière en diffusant davantage les résultats obtenus, et de favoriser sa réalisation en créant des répertoires de chercheurs et de personnes-ressources, en trouvant de nouveaux partenaires à l'intérieur et à l'extérieur des réseaux de l'alphabétisation, etc.

La 2^e Enquête internationale sur l'alphabétisation, menée en 1994, sera reprise en 2002. On examine ici les critiques et les améliorations proposées, ainsi que les principales conclusions qu'on en peut tirer. La constitution d'un échantillon francophone reste un problème majeur. Par contre, les données du recensement pourraient être mieux utilisées et permettre une meilleure évaluation de la situation et des mesures à adopter.

L'alphabétisation familiale insiste sur le rôle de l'environnement familial dans l'apprentissage des parents et des enfants. Elle vise à créer des conditions favorables à l'alphabétisation et à l'épanouissement de tous les membres de la famille. Ce type d'alphabétisation revêt un caractère stratégique puisque c'est d'abord dans la famille que se joue le développement de l'enfant. Il est cependant difficile de rejoindre les

familles susceptibles de profiter de tels programmes. Les pistes d'action mettent l'accent sur des stratégies de recrutement, sur la sensibilisation du public et sur l'importance d'intégrer l'alphabétisation familiale aux autres programmes de développement communautaire : employabilité, compétences parentales, etc.

L'alphabétisation des allophones soulève une question particulière. Certains maîtrisent déjà l'écrit dans leur langue maternelle, alors que d'autres partent de plus loin. Les deux réalités commandent des stratégies différentes auxquelles les programmes actuels sont mal adaptés. Le choix de la langue de l'alphabétisation (anglais ou français) joue plutôt en défaveur de la langue française, surtout hors Québec. Les pistes d'action suggèrent entre autres de simplifier les critères d'accès aux programmes.

L'accès à l'écrit, tel que l'a mesuré l'EIAA de 1994, révèle que la moitié de la population canadienne est faiblement alphabétisée. Les lecteurs des niveaux 1 à 3 connaissent d'importantes difficultés d'interprétation des textes. Ceux du niveau 4/5, même s'ils maîtrisent les habiletés de base, peuvent aussi éprouver des problèmes d'accès à l'écrit. Il est donc important de rédiger les documents d'intérêt public de façon qu'ils soient compris par une majorité de lecteurs. Les pistes d'action veulent concrétiser le droit de lire et de comprendre les documents publics, entre autres par le développement de politiques d'« écriture simple ».

Les **publications** et la **documentation** en alphabétisation ne sont pas assez connues ni diffusées. Les alphabétiseurs manquent de matériel spécialisé ou connaissent mal les ressources disponibles. Une liste des documents disponibles serait très utile; elle pourrait être centralisée sur un site Web pour que tous y aient accès facilement. De telles listes existent, mais elles sont incomplètes. Il faudrait les mettre à jour et s'assurer que les formateurs disposent du temps nécessaire pour rechercher du nouveau matériel.

La **culture orale des apprenants** est caractéristique de la culture populaire canadienne-française; elle constitue un moyen d'apprentissage privilégié. En partant des récits connus par les apprenants et en les adaptant au contexte de l'apprentissage, ces derniers en viennent à verbaliser des situations de la vie quotidienne et à faire des liens entre ce qu'ils apprennent et leur situation personnelle. Les séances de formation peuvent permettre à des apprenants de devenir « professeurs » à leur tour. À travers ces activités, ils apprennent à ordonner leur pensée. Les pistes d'action proposent de valoriser et d'intégrer la réalité et la culture des apprenants au cœur de la démarche d'alphabétisation.

L'évaluation des programmes d'alphabétisation des adultes soulève une question cruciale : à quels critères ces programmes doivent-ils répondre? Aux critères des ministères qui en assurent le financement et veulent « rentabiliser » leur investissement à court terme? Aux critères mis en place par les formateurs et les apprenants

eux-mêmes, qui privilégient l'accessibilité plutôt que la performance? Aux critères des organismes d'alphabétisation? Les pistes d'action optent pour une évaluation du transfert des apprentissages en fonction des besoins des apprenants.

La coopération internationale est essentielle au développement de l'alphabétisme. Les groupes d'alphabétisation des différents coins de la planète ont beaucoup à apprendre les uns des autres : une idée mise en œuvre sur un autre continent peut souvent être appliquée avec succès dans sa propre région. Plusieurs de ces projets sont présentés, de même que des pistes d'action qui s'en inspirent : centre d'information et d'échanges centralisé, promotion des objectifs des grandes déclarations internationales sur le droit à l'éducation pour tous, concertation accrue entre francophones, etc.

S'alphabétiser en français en contexte minoritaire : ce double défi n'est pas toujours facile, ni même possible. Le droit à l'éducation en français est appliqué différemment d'une province à l'autre, et dépend souvent d'organismes financièrement fragiles. Il faut soutenir les personnes et les organismes impliqués dans l'éducation et l'alphabétisation en français, et poursuivre le lobbying auprès des élus provinciaux et fédéraux. Les pistes d'action proposent, en outre, d'arrimer l'existence des organismes d'alphabétisation aux programmes ministériels afin de mettre fin à leur statut précaire.

Les politiques d'appui à l'alphabétisation doivent être soutenues et renforcées. Le rôle de l'État est primordial, mais les moyens mis en œuvre ne répondent pas toujours aux besoins des apprenants et des formateurs. On attend encore des politiques gouvernementales qui puissent répondre aux exigences fondamentales d'accessibilité, d'équité et de qualité, ce qui n'est pas assuré à tous les adultes de toutes les régions. La réalité de l'alphabétisation a évolué au cours des dernières décennies, et les politiques d'appui doivent maintenant s'inscrire dans une conception plus large qu'un simple « rattrapage ». Cette nouvelle réalité doit être expliquée à la population, aux enseignants et aux gouvernements pour que le mouvement de l'alphabétisation puisse assurer l'intégration des apprenants à la collectivité.

L'expression des besoins et le recrutement reflètent eux aussi les transformations des dernières années. Pour bien répondre aux besoins des apprenants, il faut d'abord savoir qui ils sont et comment les rejoindre. Les stratégies de sensibilisation et de recrutement doivent être repensées : campagnes de sensibilisation, rencontres avec les organisations scolaires et les organismes du quartier, etc.

Alphabétisation et employabilité, voilà deux termes indissociables dans une société où la maîtrise de l'écrit est une condition essentielle à l'exercice de la plupart des métiers et professions. Pourtant, les compétences des apprenants qui terminent des programmes d'alphabétisation ne sont pas toujours reconnues. Le système d'éducation et le monde du travail ne reconnaissent que les diplômes traditionnels, ce qui ferme des portes à bon nombre de jeunes et d'adultes désireux de participer au dévelop-

pement de la société. Sont ici pointées du doigt les politiques d'employabilité qui mettent l'accent sur l'acquisition de compétences à très court terme au détriment d'une véritable alphabétisation qui viserait le plein développement de la personne. Enfin, plusieurs problèmes dits d'«éducation» sont dus, en réalité, aux lacunes des politiques sociales à l'endroit des citoyens démunis et marginalisés.

L'alphabétisation en milieu de travail, malgré ses succès, a du mal à s'implanter dans les petites et moyennes entreprises. Celles-ci sont souvent réticentes à investir dans la formation de base de leurs employés. Ou encore, elles ne connaissent pas les services, les subventions ni les incitatifs fiscaux disponibles. Les entreprises ont pourtant intérêt à avoir des employés capables de maîtriser les compétences de base en lecture et en écriture. Il faut rejoindre les entrepreneurs en parlant leur langage, en démontrant les avantages que l'alphabétisation comporte pour leur entreprise. Les intervenants auprès des entrepreneurs doivent convaincre leurs interlocuteurs du bien-fondé, à court et à long terme, de l'alphabétisation. Il est paradoxal et inacceptable qu'en période de prospérité économique on investisse si peu en formation de base.

Le **contenu de l'alphabétisation** varie d'une province à l'autre, et d'un pays à l'autre. Certains gouvernements imposent des normes de qualité très précises et veulent avant tout «rentabiliser» leur investissement dans les programmes d'alphabétisation, tandis que d'autres laissent une plus grande marge de manœuvre aux organismes et aux formateurs. L'atelier compare la situation du Québec, de l'Ontario et de la Normandie. Les programmes devraient répondre aux besoins des apprenants plutôt qu'à ceux des bailleurs de fonds, ce qui n'est pas souvent le cas.

Enfin, **alphabétisation et technologies** vont désormais de pair dans une société dite de l'information. Il s'agit de les combiner le plus harmonieusement possible pour améliorer les méthodes d'apprentissage et préparer les apprenants à exercer des fonctions qui feront appel à leurs compétences en informatique. Là encore, l'accessibilité aux technologies de l'information varie beaucoup d'un milieu à l'autre, et la partie est loin d'être gagnée. Il faut surmonter les peurs, trouver du financement adéquat et résoudre les problèmes techniques. Les formateurs doivent connaître les outils existants, et l'on doit poursuivre la conception de logiciels adaptés à l'alphabétisation, par exemple.

Fermeture

Quel bilan pouvons-nous tirer de notre rencontre? En séance de clôture, Serge Wagner retient quatre éléments :

- 1) **Nous sommes choqués** : par l'école, lorsqu'elle manque à sa mission en n'assurant pas l'alphabétisation ni la formation de base à TOUS les enfants. Par les gouvernements, quand ils n'assument pas leurs responsabilités en matière

d'alphabétisation, d'éducation et de formation *en français*. Par certains programmes gouvernementaux, dont les critères d'admissibilité ou les objectifs ne répondent pas aux besoins des apprenants. Par l'esprit de clocher qui touche le milieu de l'alphabétisation, lorsque des organismes de régions ou de réseaux différents se querellent entre eux au lieu d'unir leurs forces. Par l'indifférence de la population et des médias à l'endroit des démunis et des populations minoritaires.

- 2) **Nous sommes inquiets** : de la baisse des effectifs en alphabétisation malgré l'accroissement des besoins. De l'inconscience de ceux qui ne connaissent pas ou qui méprisent le problème de l'analphabétisme. De l'affaiblissement du lien social, de la démocratie et de la citoyenneté, sous le coup de l'indifférence et de la pauvreté.
- 3) **Nous voulons du changement** : un changement de perspective en faveur des personnes et de la société, pour que tous aient le droit et la possibilité de lire, d'écrire, de communiquer et d'apprendre. Un changement en français, pour que toutes nos communautés prennent possession de notre langue, s'y épanouissent et évitent l'assimilation. Des changements concrets dans nos institutions : fin de la segmentation de la réalité des apprenants, démocratisation de la communication linguistique et sociale, diversification des partenariats, transfert des acquis, professionnalisation, etc.
- 4) **Nous sommes confiants** : parce que notre société est plus prospère et dispose des ressources nécessaires à l'alphabétisation, après avoir connu des années difficiles. Parce que nous sommes réunis, nous qui provenons de régions et de domaines diversifiés, ce qui est de bon augure pour l'avenir du mouvement d'alphabétisation. Parce que nous avons produit des pistes d'action étoffées et utiles. Parce que nous allons agir pour concrétiser nos convictions et nos engagements en faveur d'une société plus démocratique.

* * *

Le mot de la fin revient aux apprenants, qui ont présenté une *Déclaration*. Ils considèrent que la prévention et la refrancisation doivent être prioritaires. L'analphabétisme doit être prévenu et combattu dès la prime enfance.

De façon générale, les apprenants ont apprécié l'ambiance du colloque et les rencontres qu'ils ont pu y faire. Ils sont repartis avec de l'information qui sera utile à leurs communautés. Ils auraient toutefois souhaité que les ateliers durent plus longtemps et qu'un plus grand nombre d'apprenants soient présents.

Les apprenants veulent s'affirmer davantage et s'engager pour progresser vers une société où le droit à l'éducation tout au long de la vie serait défendu et respecté. Pour

y parvenir, il importe que les partenaires de l'alphabétisation unissent leurs forces et s'adressent d'une seule voix aux décideurs. C'est ainsi qu'une société pleinement alphabétisée pourra prendre forme.

Avant-propos

Serge WAGNER

Le contexte et le thème

« Pour une société pleinement alphabétisée » : tel était l'objectif auquel la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) et la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA) avaient convié les intervenants en alphabétisation, pendant trois jours, à Montréal, en juin 2000.

Dix ans s'étaient écoulés depuis la dernière grande rencontre pancanadienne sur l'alphabétisation en français, celle du séminaire *En toutes lettres et en français* sur l'alphabétisation en français au Canada, organisée à l'initiative de l'ICÉA en 1990 et qui a résulté en la création de la FCAF.

La différence entre le thème de 1990 et celui de l'an 2000 illustre l'ampleur du changement survenu en l'espace d'une décennie : la conception étroite de l'alphabétisation a été remplacée par une « vision renouvelée et élargie », pour reprendre l'expression de la Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997). Alors que le domaine en cause a longtemps été perçu dans une relation mécanique problème-remède (analphabétisme-alphabétisation), on constate que le phénomène de l'analphabétisme est complexe et que sa solution ne se limite habituellement pas à une simple intervention en alphabétisation. Un troisième terme est apparu, **alphabétisme** – « littératie », dans le vocabulaire technique et homogénéisant de l'OCDE (1995). L'alphabétisme renvoie aux pratiques de lecture et d'écriture dans une société ou, en d'autres mots, aux communications sociales. La notion d'alphabétisme renvoie donc à l'usage que les individus et les communautés font de l'écrit, au statut des communications écrites et sociales, à leur accessibilité et à leur démocratisation. En fait, l'alphabétisme se situe d'emblée dans le paradigme de l'« éducation tout au long de la vie ». Comme on l'a posé pendant le colloque, l'alphabétisme commence dès la prime enfance avec l'« éveil à l'écrit », se poursuit pendant la période de la scolarisation pour s'épanouir à l'âge adulte. Pour se matérialiser, pareil processus a besoin, certes, de structures socioéducatives, mais aussi d'un ensemble de conditions qui favorisent et valorisent les échanges sociaux, les usages autonomes de l'écrit et, ultimement, l'autonomie des individus et des collectivités. Les structures de scolarisation et d'alphabétisation sont importantes, mais elles sont insuffisantes : il faut créer et multiplier les « environnements lettrés »; la société tout entière doit devenir une « société éducative ».

Malheureusement, il y a des laissés-pour-compte, des exclus. Des individus, des groupes sociaux, voire des communautés, ont peu ou pas accès aux outils culturels de base. Ils n'ont pas voix dans la cité. Ils sont relégués dans les marges, et ce, pour diverses raisons : leur appartenance ethnoculturelle, leur langue première, leur âge, leur sexe, leur lieu de résidence, leur origine sociale, leur position économique, l'inefficacité des structures éducatives, etc.

D'où le libellé du thème du colloque « Pour une société pleinement alphabétisée » – où la courte préposition « pour » indique à la fois le chemin à parcourir et la volonté d'y parvenir.

* * *

Un tel projet de société exige la contribution de plusieurs partenaires – d'où l'invitation faite aux intervenants de l'extérieur du milieu de l'alphabétisation et l'importance accordée au partenariat dans la thématique du colloque. Si plusieurs partenaires ont répondu à l'appel, d'autres étaient absents. Mais cet objectif de partenariat dans une société davantage alphabétisée, davantage inclusive et davantage démocratique, a été d'abord appliqué au milieu même de l'alphabétisation où toutes les catégories de partenaires étaient invités : décideurs, gestionnaires, intervenants et apprenants. Enfin, la volonté de solidarité et d'inclusion s'est étendue à quelques partenaires de la francophonie du Nord et du Sud présents à la rencontre.

Une filiation internationale

La 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA, Hambourg, 1997) a été évoquée plus haut. Cette conférence a constitué un point tournant pour l'éducation et l'alphabétisation des adultes dans le monde (voir l'annexe 3). L'alphabétisation y a été perçue comme un droit et une pratique sociale répondant aux besoins fondamentaux des individus et favorisant leur participation, leur communication et leur autonomisation. On y a aussi défini l'alphabétisation comme un préalable à l'acquisition d'autres compétences et à l'éducation tout au long de la vie.

L'une des contributions majeures de CONFINTEA a été de réitérer l'importance de la langue et de la culture des apprenants et la nécessité pour l'alphabétisation de se fonder davantage sur leurs savoirs, sur les compétences de base déjà acquises, sur leur langue et leur culture, sur leurs pratiques de communication.

Dans le présent contexte de « globalisation » et de nivellement des langues et des cultures, l'affirmation du droit à la spécificité linguistique et culturelle se révèle cruciale, particulièrement pour la francophonie minuscule d'Amérique. D'ailleurs, l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation ne s'est pas limité à mettre de l'avant le principe de la diversité culturelle : l'une des actions de suivi de CONFINTEA a été le

projet de rencontre-concertation « Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés » dont le point culminant a été le Séminaire international de Namur (juin 1999) réunissant plus de 150 participants de la France, de la Belgique, de la Suisse, du Canada et du tiers-monde. La participation du Canada s'est avérée importante (35 personnes), grâce à la mobilisation de la communauté de l'alphabétisation et à la contribution de plusieurs partenaires, dont le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA), la Commission canadienne pour l'UNESCO et le ministère de l'Éducation du Québec. De plus, le projet a donné lieu à la publication de monographies comparatives sur l'alphabétisation en français dans chaque société en cause (pour le Canada : Wagner *et al.*, 1999).

Les travaux de Namur ont relevé et déploré l'écart persistant entre une conscience accrue des besoins en alphabétisation et la faiblesse des moyens mis en œuvre pour y faire face. De plus, on a proposé de centrer les efforts sur six aspects clés : a) l'information et la sensibilisation, b) l'accessibilité et le droit à la formation, c) l'amélioration de la qualité des formations, d) la valorisation des partenariats, e) le développement de la coopération internationale, f) le développement de la recherche (IUE, 1999).

Deux aspects clés de la Déclaration de Namur lient l'alphabétisation à la citoyenneté et à la francophonie :

Pour une société démocratique où chaque citoyen a le droit et le pouvoir d'exercer sa citoyenneté. L'analphabétisme ou l'illettrisme limitent l'exercice de ce droit et de ce pouvoir. L'analphabétisme ou l'illettrisme interpellent donc la démocratie. L'alphabétisation est devenue une condition essentielle de l'égalité des chances de tous les citoyens. L'avenir de la francophonie est liée à l'alphabétisation. Une communauté linguistique ne peut se construire et se développer qu'à travers une maîtrise généralisée et démocratisée de la langue. D'une langue vivante par l'expression des cultures populaires.

C'est sur la base des acquis de Namur que la problématique de la rencontre de Montréal a été ébauchée.

* * *

Le projet « Alphabétisation et Francophonies » est toujours en chantier. Un fascicule a récemment été publié (CFB et Agence de la Francophonie, 2000) et d'autres publications et activités de suivi sont prévues. Et comme nous l'avons mentionné plus haut, quelques partenaires de la Francophonie d'Europe et du Sud ont participé activement à la rencontre de Montréal.

Outre les suivis internationaux plus formels, des liens spontanés se tissent entre intervenants francophones. Face à la mondialisation « bulldozante » imposée de haut par les nantis, nous ripostons en tissant à la base notre propre réseau de solidarité et de coopération.

La nature et la structure du document

La nature du volume pourra paraître singulière – d'où le sous-titre « Travaux et premier suivi ». D'une part, il ne s'agit pas exactement d'« actes » de colloque, dans la mesure où, par exemple, les textes des interventions des conférenciers et des personnes-ressources ne sont pas tous colligés. D'autre part, l'ouvrage comprend des textes rédigés ou remaniés après le colloque. L'objectif poursuivi était de produire un document qui refléterait le colloque tout en procurant des informations générales sur le présent et l'avenir de l'alphabétisation et de l'alphabétisme en français au Canada et d'amorcer le suivi qu'ont recommandé les participants quant aux pistes d'action. Plusieurs des ajouts aux documents immédiats du colloque tirent profit du chantier de recherche-action « Alphabétiser et s'alphabétiser en français au Canada », soutenu, entre autres, par le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA).

Le document se subdivise en quatre parties. La première, **ouverture**, comporte la préface et un aperçu de l'alphabétisme et de l'alphabétisation en français au Canada. La seconde partie rend compte des interventions dans les plénières et dans les vingt-trois ateliers thématiques. Cette partie a été intitulée **lectures** parce qu'elle présente différents décodages du thème dans son ensemble ou dans ses composantes: lectures individuelles dans la plupart des communications dans les plénières, lectures en groupe et interactives dans les travaux des ateliers.

La troisième section, **écritures**, correspond au travail collectif de rédaction de textes qui s'était amorcé dans les ateliers thématiques et qui s'est poursuivi dans les ateliers portant sur les « pistes d'action ». La rédaction a été une activité d'écriture dirigée : les quelque 250 participants ont formulé des propositions permettant de progresser « vers une société pleinement alphabétisée ». Et le processus d'écriture s'est déroulé par étapes successives : conception, incubation et production pendant le colloque, suivis de nouveaux cycles après le colloque¹.

Enfin, la quatrième section est, comme il se doit, la **fermeture**. Elle comprend le bilan provisoire du colloque présenté à la séance de clôture et les derniers échanges, dont une déclaration des apprenants.

¹ Les pistes d'action «pour une société pleinement alphabétisée» feront l'objet d'une publication distincte.

Suivent quatre **annexes** : 1) des données sur le colloque, 2) des textes de participants, 3) une mise en contexte des déclarations internationales, 4) et les coordonnées d'organisations engagées dans l'alphabétisation en français.

* * *

Tout texte écrit possède ses propres lois et limites; il ne peut rendre compte exactement de tous les aspects d'une rencontre. Par exemple, le présent volume ne reflète pas l'atmosphère de coopération qui a marqué les trois jours, la vivacité et la jovialité de l'événement. Surtout, le rôle considérable qu'y ont joué les apprenants ne semble pas suffisamment rapporté. De l'avis de nos collègues belges, dont on peut lire les commentaires en annexe, certaines plénières ressemblaient à un « show à l'américaine ». C'est peut-être bien le cas, quoique nous y voyions plutôt le reflet de la convivialité, caractéristique de la culture traditionnelle canadienne-française.

Quoi qu'il en soit, les théories contemporaines dans le champ de la lecture mettent en lumière les rapports de réciprocité lecture/écriture, le va-et-vient constant entre l'écriture, la lecture et la relecture. Les théories nous apprennent également que toute lecture est personnalisée, créative et interactive, qu'aucun lecteur n'interprète exactement de façon univoque un même texte, le lecteur étant influencé par son expérience personnelle et ses opinions particulières.

Quant au processus de lecture du document, la table des matières détaillée et le résumé permettent au lecteur de sélectionner les parties qui suscitent son intérêt.

Une œuvre collective

Le colloque lui-même et ce premier document de suivi constituent le produit d'une œuvre collective à laquelle plusieurs ont généreusement participé. Parmi les personnes mentionnées plus haut et en annexe, certaines ont joué un rôle déterminant dans la confection du présent ouvrage :

- Stéphane Ratel, assistant de recherche, UQÀM
- Odette Langlais, contractuelle, FCAF
- Micheline Laperrière, bénévole
- Luce Lapierre, directrice, et Gilles Thériault, agent de projet, FCAF
- Margo Fauchon, présidente, FCAF
- le comité d'organisation, les personnes-ressources, les secrétaires des ateliers... et plus de 250 participantes et participants qui ont œuvré à l'avènement d'une société plus démocratique et pleinement alphabétisée.

Le meilleur des mondes et le meilleur de nous-mêmes

La rencontre de Montréal et cet ouvrage comportent une large part d'idéal et d'utopie. Nous cherchons à améliorer la société, à la rendre plus « alphabétique » et plus démocratique. Reprenant le titre de l'ouvrage d'Aldous Huxley, frère du premier directeur général de l'UNESCO, 250 personnes ont recherché « Le meilleur des mondes »; mais un monde authentiquement meilleur où coexistent liberté et égalité.

Ce « monde meilleur » auquel nous aspirons, nous l'avons édifié dans nos échanges et sur papier pendant trois jours, en nous fondant sur notre expérience et sur notre expertise. Chacun a tenté de livrer le meilleur de lui-même. Eût-on été plus nombreux, la qualité en aurait probablement été d'autant accrue.

Précisément, il reste à souhaiter que les personnes qui liront l'ouvrage contribueront à ce que son contenu ne reste pas « lettre morte ».

Références

ICÉA. (1990). *En toutes lettres et en français : actes du séminaire « En toutes lettres et en français », organisé par l'Institut canadien d'éducation des adultes et la Fédération des francophones hors Québec*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.

CFB et Agence de la Francophonie. (2000). *Alphabétisation et Citoyenneté*. Bruxelles et Paris : Ministère de la Communauté française de Belgique et Agence intergouvernementale de la Francophonie.

IUE. (1999). *Alphabétisation, Francophonies, pays industrialisés. Séminaire international de Namur. Communiqué final*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

OCDE et Statistique Canada. (1995). *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Paris et Ottawa : Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada.

Wagner, S., et al. (1999). *État des lieux. Canada. Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés*. Version préliminaire. Ottawa : Commission canadienne pour l'UNESCO.

Préface

Luce LAPIERRE

Les participants du colloque *Pour une société pleinement alphabétisée* ont recommandé « que la Fédération canadienne pour l’alphabétisation en français assume un leadership dans la communauté de l’alphabétisation par rapport au financement, à la diffusion d’une réflexion concertée et au partage des connaissances ».

La publication des actes du colloque s’avère un premier geste pour suivre cette recommandation. Cet ouvrage ne se réduit pas, en effet, à un simple compte rendu du colloque; il offre aussi un aperçu substantiel de l’alphabétisme et de l’alphabétisation en français et, surtout, il donne une vision enrichie et élargie du chantier des « pistes d’action pour une société pleinement alphabétisée » qui a largement mobilisé les participants du colloque.

La FCAF regroupe des intervenants en alphabétisation en français venant de l’ensemble des provinces et des territoires canadiens. Elle a été créée, entre autres, pour être un forum de discussion, d’échanges et de partage entre les intervenants. Dix ans après, ce besoin semble toujours aussi important.

Les données statistiques démontrent que les francophones du Canada ont un niveau d’alphabétisme deux fois plus faible que la majorité anglophone. L’urgence de la situation et la similitude entre les réalités francophones font ressortir l’importance de collaborer à la réflexion sur l’alphabétisme et à l’élaboration de pistes d’action pour remédier à la situation. La rencontre qu’a permise le colloque *Pour une société pleinement alphabétisée* s’inscrit dans ce mouvement à la fois de réflexion et de concertation.

Mais le partage des connaissances entre francophones dans le domaine de l’alphabétisation dépasse les frontières canadiennes. Ainsi, en 1999, à Namur (Belgique), se tenait le premier séminaire international visant à établir des liens plus serrés entre les francophones des pays industrialisés. Le colloque de Montréal a su profiter des travaux du Séminaire de Namur; d’ailleurs, quelques partenaires de la Francophonie ont participé activement à la rencontre de Montréal.

La FCAF a entrepris, en 1998, un processus de réflexion stratégique qui l’a amenée à faire deux constats majeurs. Le premier : l’alphabétisation est nécessaire pour répondre aux exigences d’une société alphabétisée, une société qui fonde son savoir, son dévelop-

pement et sa richesse sur l'écrit. Le second : l'alphabétisme des francophones du Canada assure la continuité de la culture et de la langue françaises en Amérique.

La FCAF aspirait à partager ses réflexions et à inscrire l'alphabétisme des francophones comme pierre angulaire du développement de la société. En conviant plusieurs réseaux de la société à discuter de l'alphabétisme, la Fédération et ses collaborateurs voulaient élargir le champ de l'alphabétisation, définir des pistes d'action novatrices et mobiliser les forces vives pour l'avènement d'une société pleinement alphabétisée. La richesse du contenu des actes du colloque démontre, une fois de plus, que la créativité et l'innovation étaient au rendez-vous.

La FCAF souhaite que cet ouvrage constitue un outil de référence pour concrétiser les avenues qu'ont tracées les participants du colloque. Par la diffusion des actes du colloque, la FCAF vous invite à contribuer à votre tour à une société pleinement alphabétisée.



I.

OUVERTURE

UNE SOCIÉTÉ PLEINEMENT ALPHABÉTISÉE EN FRANÇAIS : APERÇU DE L'ALPHABÉTISME ET DE L'ALPHABÉTISATION

Présentation

Serge WAGNER

L'alphabétisation en français a progressé au Canada, mais certaines difficultés et préoccupations subsistent. Selon Statistique Canada, les francophones se situent encore sous la moyenne canadienne d'alphabétisme. Les faibles taux d'alphabétisme ne se limitent pas aux personnes âgées : ils touchent aussi les jeunes. Le taux de décrochage scolaire chez les jeunes francophones du secondaire demeure de taille. Parallèlement, on observe une baisse des inscriptions en alphabétisation. De plus, le recrutement de nouveaux apprenants est difficile. Enfin, même si les gouvernements reconnaissent davantage les besoins en alphabétisation, l'écart persiste entre les intentions exprimées et les moyens accordés.

Si il est difficile de dresser un aperçu comparatif et quantitatif de la situation de l'alphabétisme des francophones du Canada et de l'alphabétisation en français, on peut néanmoins en présenter quelques éléments. Le texte qui suit fera précisément état de données statistiques sur l'alphabétisme. Il exposera ensuite la dynamique contextuelle de l'alphabétisation en français en faisant état des rôles respectifs des paliers de gouvernement et de la situation des communautés. Le texte survolera ensuite la situation de l'alphabétisation dans les cinq grandes régions du Canada : l'Acadie, le Québec, l'Ontario et, enfin, l'Ouest et le Nord.

Le thème de l'ouvrage – comme celui du colloque – est « Pour une société pleinement alphabétisée ». Pourtant, le panorama porte davantage sur l'alphabétisation que sur l'alphabétisme : il fait néanmoins état de l'élargissement et de l'éclatement du champ de l'alphabétisation et ouvre quelques fenêtres (notamment statistiques) sur l'alphabétisme. Les données manquantes sur l'alphabétisme indiquent en creux l'écart qu'il reste à parcourir pour progresser vers l'alphabétisme, notamment par la création et l'expansion d'environnements lettrés.

* * *

Le texte qui suit reprend partiellement une synthèse documentaire produite par Odette Langlais ainsi que différentes sources :

- le rapport canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA);
- l'étude de la FCAF sur les données relatives aux francophones de l'EIAA de 1994 (en cours);
- *l'État des lieux. Canada* (version préliminaire), Commission canadienne pour l'UNESCO;
- la recherche-action de la FCAF sur l'alphabétisation en français au Canada (en cours);
- des consultations auprès d'intervenants en alphabétisation.

Et, s'il est besoin de le répéter, cette radioscopie de l'alphabétisme et de l'alphabétisation engage la seule responsabilité du signataire du texte.

1. La francophonie canadienne en mutation

Il y a trente ans, la réalité francophone canadienne était plus homogène et plus facile à cerner. D'un océan à l'autre, la majorité des francophones se déclaraient des Canadiens-Français. Cette forte identité s'expliquait par plusieurs facteurs, dont l'origine, l'histoire, les mœurs et les coutumes communes – et tout particulièrement l'appartenance à l'Église catholique. Sur le plan politique, l'identité canadienne-française était aussi liée à l'espoir d'un Canada authentiquement bilingue. Des ruptures importantes se sont produites depuis, dont voici quelques facteurs déterminants.

- Au Québec tout d'abord, cœur du « Canada français », a émergé un projet national et territorial s'appuyant sur la majorité française, mais s'affirmant ouvert à l'ensemble de la population résidant sur le territoire de la province (anglophones, allophones, autochtones) et tentant d'intégrer les immigrants (avec succès, comme dans le cas des Haïtiens, et plus difficilement dans d'autres cas). Aujourd'hui, par exemple, une majorité de francophones du Québec s'identifie comme « Québécois » plutôt que comme « Canadiens français ».
- Par contrecoup, plusieurs francophones minoritaires se sont sentis plutôt étrangers au projet québécois et ont dû (re)construire une solidarité qui tenait compte de l'absence (relative) du Québec. Ainsi, pendant longtemps, l'association qui regroupait les grandes associations provinciales et territoriales françaises s'est appelée la « Fédération des francophones hors Québec ».

- Parallèlement, le peuple acadien (concentré au Nouveau-Brunswick et dans les autres provinces de l'Atlantique), qui a une histoire et des caractéristiques en partie distinctes des autres francophones du Québec ou du reste du Canada, a réaffirmé son caractère particulier. À titre d'exemple, la « Fédération des francophones hors Québec » s'appelle, depuis 1991, la « Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada » (FCFA) – dont ne fait pas partie, rappelons-le, la communauté francophone du Québec.
- Enfin, dans l'appellation FCFA, le pluriel des « communautés francophones et acadienne » illustre bien la fragmentation de l'identité canadienne-française. De fait, les francophones du Canada semblent davantage enracinés qu'auparavant dans la province ou le territoire qu'ils habitent. Manifestement, chaque province (ou territoire) joue un plus grand rôle dans la vie de ses citoyens. De plus, la mobilisation pour l'éducation se fait pour l'essentiel à l'échelon provincial ou territorial. Au demeurant, le gouvernement fédéral lui-même subventionne ces associations, principalement dans le cadre d'« Ententes Canada-communautés » négociées de façon périodique avec l'ensemble des partenaires de chaque province ou territoire. Aussi n'est-il pas surprenant de constater que les nouvelles identités provinciales ou territoriales se traduisent maintenant par une kyrielle d'appellations : Franco-Colombiens, Franco-Albertains, Fransaskois, Franco-Ontariens, Franco-Yukonais, etc.

* * *

La francophonie canadienne n'a jamais été aussi plurielle et fragmentée. Les contradictions et les défis sont plus nombreux et plus complexes. Et les espaces communs sont paradoxalement moins nombreux qu'il y a trente ans, à l'époque, par exemple, des (derniers) « États généraux du Canada français » ou de la Commission (fédérale) royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Dans plusieurs régions, la survie même de la francophonie semble dramatiquement menacée, alors que, paradoxalement, plus de droits sont reconnus. Ces cas réels, manifestations de mutations profondes et d'une reconfiguration de l'espace francophone du Canada, ne doivent toutefois pas faire perdre de vue la facette plus positive d'une francophonie énergétique, créatrice, à la recherche d'une identité nouvelle dans l'espace pancanadien et à l'échelle de la Francophonie mondiale.

En alphabétisation, la concertation entre francophones du Canada et francophones du monde s'inscrit dans le défi d'une solidarité nouvelle.

2. Les francophones, leur scolarité et leur alphabétisme

Données sociodémographiques et linguistiques

Au Canada, est de langue maternelle française la personne qui a appris le français en

premier lieu à la maison, durant son enfance, et qui le comprend encore au moment du recensement. Selon cette définition, le Canada comptait donc en 1996 un peu plus de 6,6 millions de personnes de langue maternelle française, soit 23,3 % de la population totale. Ce pourcentage constitue une diminution par rapport aux recensements précédents. De fait, le poids relatif des francophones décroît régulièrement.

S'il y a des francophones dans toutes les provinces et territoires (tableau 1), la très large majorité d'entre eux (86 %) vivent au Québec où ils constituent près de 81 % de la population de cette province. Les francophones sont également nombreux en Ontario (479 285 personnes) et au Nouveau-Brunswick (239 730 personnes). Mais, si l'on exclut le Québec et le Nouveau-Brunswick, le poids relatif des francophones est très faible puisqu'il se situe entre 0,4 % (Terre-Neuve et Labrador) et 4,5 % (Ontario). Dans ces provinces, le français occupe un rang très inférieur quant à son nombre de locuteurs. Pareilles données mettent en lumière la réalité asymétrique des francophones du Canada.

Tableau 1
Population de langue maternelle et de langue d'usage françaises*
et taux d'assimilation, Canada, 1996

Province et territoire	Population totale	Langue maternelle : français**	Pourcentage de francophones	Langue d'usage : français	Taux d'assimilation***
Canada	28 528 110	6 636 655	23,3 %	6 359 515	4 %
Canada hors Québec	21 483 030	936 505	4,4 %	588 586	37 %
Terre-Neuve/Labrador	547 160	2 275	0,4 %	880	61 %
Île-du-Prince-Édouard	132 855	5 555	4,2 %	2 915	48 %
Nouvelle-Écosse	899 970	35 040	3,9 %	19 970	43 %
Nouveau-Brunswick	729 625	239 730	32,9 %	219 390	8 %
Québec	7 045 080	5 700 150	80,9 %	5 770 920	- 1 %
Ontario	10 642 790	479 285	4,5 %	287 190	40 %
Manitoba	1 100 295	47 660	4,3 %	22 015	54 %
Saskatchewan	976 615	19 080	2 %	5 380	72 %
Alberta	2 669 195	52 375	2 %	15 730	70 %
Colombie-Britannique	3 689 755	53 035	1,4 %	14 085	73 %
Territoire du Yukon	30 650	1 110	3,6 %	495	55 %
Territoires du Nord-Ouest	64 120	1 360	2,1 %	545	60 %

(Source : Tableaux 93F0024XDB96001 et 93F0024XDB96003, Statistique Canada, 1998b)

* La langue d'usage est la langue parlée le plus souvent à la maison au moment du recensement.

** Seules les personnes ayant donné une réponse unique ont été comptabilisées.

*** Le taux d'assimilation est la relation entre le nombre de personnes qui parlent encore le français le plus souvent à la maison et le nombre de personnes ayant déclaré le français comme langue maternelle. Le pourcentage négatif du Québec indique qu'un nombre élevé de personnes de langue maternelle autre que le français adoptent cette langue à la maison.

Ces données permettent de saisir la dynamique majoritaire/minoritaire qui caractérise et différencie à la fois les francophones du pays. Cette dynamique s'accompagne d'un processus d'assimilation dont ont été et sont encore victimes les francophones hors Québec.

Mais un indice plus important que la langue maternelle est celui de la langue d'usage qui révèle la précarité de la francophonie canadienne minoritaire. Il y a seulement au Québec qu'il n'y a pas d'assimilation², sans doute en raison du poids démographique des francophones et de la législation linguistique en faveur du français, particulièrement à l'endroit des immigrants. En dehors du Québec, c'est au Nouveau-Brunswick que le taux d'assimilation est le plus faible (8%), fait attribuable notamment à la vigueur de la communauté, à sa concentration dans certaines régions de la province ainsi qu'à la politique d'égalité des deux langues officielles. Suit l'Ontario avec un pourcentage d'assimilation de 40 % lié, entre autres, au nombre important de francophones (près de un demi-million) et à la concentration d'une partie d'entre eux dans le nord et l'est de la province, à proximité du Québec.

Dans les autres provinces et territoires, le taux d'assimilation des francophones est supérieur à 40 %; dans sept provinces et territoires, il excède 50 % – ce qui signifie que plus de la moitié des francophones ont cessé d'utiliser le plus souvent le français à la maison.

Il serait toutefois erroné d'attribuer l'importance de l'assimilation aux seuls problèmes de reconnaissance des droits linguistiques et scolaires. La pression ambiante de l'anglais dans les régions où ils sont minoritaires contribue, presque par osmose, à l'assimilation des francophones, amplifiée dans plusieurs cas par les mariages exogames. Enfin, la faible natalité des francophones et l'anglicisation massive des immigrants accroissent la précarité de la francophonie.

La vitalité française se manifeste néanmoins au Québec, bien sûr, mais aussi au Nouveau-Brunswick et en Ontario, notamment là où les francophones se sont dotés d'un puissant réseau d'institutions. De plus, cette vitalité se manifeste, de façon impressionnante, même dans les régions où le nombre et la proportion de francophones chutent dramatiquement sous l'effet combiné d'une faible natalité, d'une immigration qui adopte l'anglais et de l'assimilation. En fait, dans chaque province ou territoire où ils sont minoritaires, les francophones disposent d'associations représentatives soutenues assez activement par le gouvernement fédéral et, inégalement, par les autorités provinciales ou territoriales. Les francophones peuvent aussi s'appuyer sur diverses organisations socioculturelles, artistiques, socio-

² Certaines études inversent les données et utilisent plutôt l'expression « indice de continuité linguistique » pour désigner les francophones qui parlent encore le plus souvent le français à la maison. Par ailleurs, certains auteurs ne croient pas que la langue d'usage soit un indicateur entièrement fiable du taux d'assimilation.

éducatives, professionnelles, etc. Dans chaque province ou territoire, on trouve au moins un quotidien ou un périodique et une radio communautaire de langue française, outre la présence du réseau francophone de la télévision d'État. Enfin, les nouvelles structures scolaires francophones sont devenues la nouvelle pierre angulaire de la vitalité française.

La situation de la francophonie du Canada est préoccupante, particulièrement en milieu minoritaire. Toutefois, au total, les Franco-Canadiens sont mieux parvenus à conserver leur héritage linguistique que leurs compatriotes des USA, dont les taux d'anglicisation ont été et sont considérablement plus élevés.

Les niveaux d'alphabétisme

Il y a eu trois grandes enquêtes sur les niveaux d'alphabétisme au Canada. La première a été menée par la chaîne de journaux Southam, en 1986. En 1989, Statistique Canada réalisait sa propre *Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture* - ECLEUQ (Statistique Canada, 1991). En 1994, l'enquête a été reprise sous l'appellation *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA), de concert avec l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et les gouvernements de neuf pays occidentaux. C'était la première évaluation comparative d'envergure internationale concernant l'alphabétisation des adultes. Le but de cette enquête était d'évaluer les capacités de lecture des citoyens des pays participants et de fournir des données comparables. On voulait établir les profils d'alphabétisme des groupes présentant un intérêt particulier pour les décideurs. On désirait enfin faire progresser la notion d'alphabétisme en tant que continuum de capacités de lecture et d'écriture. Cinq niveaux ont été établis pour mesurer ce continuum des capacités de lecture, le niveau trois étant le niveau minimal de compétences nécessaires à la vie quotidienne.

Malheureusement, aucune des trois enquêtes n'a constitué un échantillon représentatif de l'ensemble des francophones du Canada. Les données fiables sur les francophones sont donc limitées; de plus, elles n'ont pas encore été largement diffusées. Les données générales déjà publiées permettent pourtant de dresser des constats importants (tableau 2).

- Dans les trois grandes enquêtes canadiennes, le niveau d'alphabétisme des francophones est globalement plus faible que celui des anglophones (Southam, 1986; ECLEUQ, 1989 ; EIAA, 1994).
- Comme en 1989, une forte proportion de francophones (28 %) de l'échantillon ont choisi de répondre au test en anglais; cette proportion constitue une hausse marquée par rapport à l'enquête ECLEUQ (Statistique Canada, 1991) où 12 % des francophones avaient répondu en anglais. Ce sont surtout les Franco-Ontariens

(53 %) qui ont préféré répondre en anglais³; 99 % des francophones du Québec ont complété l'entrevue en français de même que 89 % des Néo-Brunswickois de langue française.

- Les performances globales des francophones sont plus faibles que celles des anglophones. Ainsi, près de deux fois plus de répondants de langue maternelle française se classent au niveau 1 des trois échelles de test (25 %, 29 % et 26 %) que de répondants de langue maternelle anglaise (13 %, 15 % et 14 %). Les niveaux 1 et 2 d'alphabétisme, quel que soit le type de texte, regroupent plus de 50 % des répondants francophones (52 %, 56 % et 58 %). Ils y sont proportionnellement plus nombreux que les répondants anglophones. Les premiers se retrouvent dans des proportions moindres que les seconds au niveau 4/5 (9 %, 14 % et 11 % contre 27 %, 28 % et 26 %).
- Des différences existent au sein des répondants de langue maternelle française : le niveau d'alphabétisme des francophones qui ont répondu en anglais est globalement plus faible que celui des francophones ayant répondu en français⁴. En effet, quel que soit le test, on compte au niveau 1 une proportion plus élevée de francophones qui ont répondu en anglais (respectivement 35 %, 41 % et 49 %, selon les trois échelles) que de francophones qui ont répondu en français (25 %, 28 % et 25 %). Ce phénomène est aussi vrai au deuxième niveau. L'écart est particulièrement manifeste dans le cas des tests sur les textes suivis et schématiques.

³ On peut toutefois présumer que les autres francophones (sauf ceux du Nouveau-Brunswick), dans les provinces où ils sont minoritaires, ont répondu en anglais dans une proportion encore plus forte que les Franco-Ontariens. Par ailleurs, on notera le contraste spectaculaire avec les anglophones, qui ont répondu à 99 % dans leur langue maternelle.

⁴ La faible performance des francophones ayant répondu en anglais peut être considérée comme une manifestation du « bilinguisme soustractif » : le transfert du français à l'anglais s'accompagne souvent d'un déficit dans la maîtrise de la langue d'adoption.

Tableau 2
Répartition des capacités de lecture sur les trois échelles, selon la langue maternelle
et la langue de test des répondants, adultes de 16 ans et plus, Canada, 1994

Textes suivis		Niveau			
Langue maternelle	Langue de test	1	2	3	4/5
Anglais	Anglais (99 %)	13	25	35	27
Français	Total	25	27	39	9
	Français (72 %)	25	27	39	9
	Anglais (28 %)	35	23	33	10
Autre	Total	48	26	16	10
	Anglais (96 %)	45	28	16	11

Textes schématiques		Niveau			
Langue maternelle	Langue de test	1	2	3	4/5
Anglais	Anglais (99 %)	13	25	35	28
Français	Total	29	27	29	14
	Français (72 %)	28	28	29	15
	Anglais (28 %)	41	22	30	7
Autre	Total	45	25	15	15
	Anglais (96 %)	42	26	15	17

Textes quantitatifs		Niveau			
Langue maternelle	Langue de test	1	2	3	4/5
Anglais	Anglais (99 %)	14	23	37	26
Français	Total	26	32	31	11
	Français (72 %)	25	32	32	11
	Anglais (28 %)	29	34	28	10
Autre	Total	43	26	18	12
	Anglais (96 %)	41	26	20	13

(Source : Statistique Canada, 1996 : 39)

Il est par ailleurs intéressant de prendre connaissance des résultats des francophones, d'une part, en les comparant aux anglophones et aux allophones et, d'autre part, en distinguant les francophones du Québec de ceux des autres provinces. En considérant les informations combinées des tableaux 2 et 3, nous constatons ou rappelons que :

- Les francophones sont presque deux fois plus nombreux que les anglophones au niveau 1 sur les trois échelles de mesure des capacités;
- Plus de la moitié des francophones se situent aux deux niveaux les plus bas (1 et 2), alors que le niveau 3 est généralement considéré comme le seuil d'accès à la plupart des professions;
- Au niveau supérieur de l'alphabétisme (4/5), les francophones sont moins nombreux que les anglophones : deux ou trois fois moins, selon le test. Les résultats des francophones y sont même légèrement inférieurs à ceux des allophones;
- Les francophones ont préféré répondre en anglais dans une proportion de 28 %, alors que l'anglais a été la langue de réponse de 99 % des anglophones et de 96 % des allophones;
- Les francophones qui ont répondu en anglais ont des résultats plus faibles que ceux qui l'ont fait en français, et ce, pour chaque test;
- Les francophones minoritaires sont proportionnellement plus nombreux au niveau 1 (le plus faible) et moins nombreux au niveau 3 que l'ensemble des francophones;
- Les francophones du Québec et hors Québec sont aussi nombreux au niveau 4/5. L'écart est particulièrement visible sur deux des trois tests : les textes suivis et les textes schématiques, soit les deux tests les plus liés à la langue écrite.

Ces données confirment les retards qu'accusent l'ensemble des francophones du Canada par rapport aux anglophones. De plus, les résultats montrent que le niveau de maîtrise de la langue des francophones hors Québec est globalement plus faible, laissant présumer qu'il est influencé par leur situation minoritaire. Au total, le fait que plus de 50 % des francophones du Québec et plus de 60 % de ceux du reste du Canada se situent aux niveaux 1 et 2 met aussi en lumière l'importance du défi de la formation de base pour l'ensemble de la francophonie canadienne.

Quelques données générales (tableau 4) permettent également de se concentrer sur les francophones du Canada de quelques régions⁵. En dépit de l'absence des francophones

⁵ Nous avons distingué trois régions différentes : les provinces de l'Atlantique, le Québec et l'Ontario. Nous avons aussi inclus les résultats pour le Nouveau-Brunswick, car l'échantillonnage de cette province permet d'établir une mesure fiable. Il en est de même pour les Franco-Ontariens. Le tableau ne présente pas les francophones des provinces de l'Ouest, car le nombre de répondants y est trop faible.

de l'Ouest et du fort taux d'erreur des résultats des francophones de l'Atlantique, quelques constats s'imposent :

- Les Franco-Québécois ont des résultats supérieurs aux trois autres sous-groupes, surtout en ce qui a trait aux textes suivis, mesurant avec plus de précision la maîtrise de la langue écrite;
- À l'exception des textes suivis, les Franco-Ontariens ont des résultats analogues à leurs homologues québécois aux deux autres textes (schématiques et quantitatifs);
- Les difficultés les plus élevées se retrouvent dans l'est du Canada, où plus de 60 % des francophones se situent aux niveaux 1 et 2;
- La situation des francophones du Nouveau-Brunswick apparaît exceptionnelle et critique, près des trois quarts d'entre eux se situant aux niveaux 1 et 2 sur les échelles des trois tests;
- Quelle que soit la région considérée, les résultats des francophones sont faibles au niveau supérieur de l'alphabétisme (4/5), les lacunes étant plus importantes dans les provinces de l'Atlantique, tout particulièrement au Nouveau-Brunswick.

Les résultats considérablement inférieurs des francophones du Nouveau-Brunswick sont d'autant plus inquiétants qu'ils se situent sous la moyenne des anglophones de cette province, sous la moyenne canadienne et sous celles des cinq régions du Canada.

Tableau 3
Répartition des répondants selon les niveaux de compétence, les groupes ethnolinguistiques et le lieu de résidence des francophones, adultes de 16 ans et plus, Canada, 1994

Textes suivis						
	Francophones (%)	Francophones Québec	Francophones hors Québec	Anglophones	Allophones	Moyenne canadienne
niveau 1	25	24	34	12	48	22
niveau 2	27	26	27	25	26	26
niveau 3	39	41	28	35	16	33
niveau 4/5	10	9	11	27	10	20
Total (n=)	100 (1499)	100 (1227)	100 (273)	100 (3265)	100 (895)	100 (5660)

Textes schématiques						
	Francophones (%)	Francophones Québec	Francophones hors Québec	Anglophones	Allophones	Moyenne canadienne
niveau 1	30	28	38	15	45	23
niveau 2	27	28	24	23	25	24
niveau 3	29	30	26	35	15	30
niveau 4/5	14	15	12	28	15	22
Total (n=)	100 (1499)	100 (1227)	100 (273)	100 (3265)	100 (895)	100 (5660)

Textes quantitatifs						
	Francophones (%)	Francophones Québec	Francophones hors Québec	Anglophones	Allophones	Moyenne canadienne
niveau 1	26	25	28	14	43	22
niveau 2	32	32	33	23	26	26
niveau 3	31	32	27	37	18	32
niveau 4/5	11	11	11	26	12	20
Total (n=)	100 (1499)	100 (1227)	100 (273)	100 (3265)	100 (895)	100 (5660)

(Source : EIAA, 1994; Wagner *et al.*, à paraître)

Tableau 4
Répartition des francophones selon les niveaux de compétence
et le lieu de résidence, adultes de 16 ans et plus, Canada, 1994

Textes suivis				
	Provinces de l'Atlantique	Nouveau-Brunswick	Québec	Ontario ¹
niveau 1	(35)	43	24	30
niveau 2	(27)	32	26	30
niveau 3	(25)	21	41	31
niveau 4/5	...	5	9	9
Total (n=)	100 (116)	100 (558)	100 (1227)	100 (1044)

Textes schématiques				
	Provinces de l'Atlantique	Nouveau-Brunswick	Québec	Ontario ¹
niveau 1	41	47	28	31
niveau 2	(24)	27	28	28
niveau 3	(26)	19	30	28
niveau 4/5	...	7	15	13
Total (n=)	100 (116)	100 (558)	100 (1227)	100 (1044)

Textes quantitatifs				
	Provinces de l'Atlantique	Nouveau-Brunswick	Québec	Ontario ¹
niveau 1	(30)	41	25	28
niveau 2	(33)	31	32	30
niveau 3	(25)	22	32	31
niveau 4/5	...	6	11	11
Total (n=)	100 (116)	100 (558)	100 (1227)	100 (1044)

(Source : EIAA, 1994; Wagner *et al.*, à paraître)

- ¹ Les estimations sont fondées sur les données *non pondérées*, la population des francophones de l'Ontario et les résidents du Nouveau-Brunswick ayant fait l'objet d'un échantillon spécifique.
- () Ces estimations sont associées à un fort taux d'erreur.
- ... La taille de l'échantillon ne permet pas une estimation fiable.

Si les données propres aux francophones sont malheureusement peu considérables, certaines conclusions pour l'ensemble de la population canadienne ou des pays de l'OCDE s'appliquent également aux francophones du Canada :

- La corrélation entre le degré de scolarité et le niveau d'alphabétisme est très forte, mais certaines personnes peu scolarisées ont un niveau d'alphabétisme élevé. Le contraire est aussi vrai. La scolarisation ne résoudra pas à elle seule le problème de l'analphabétisme.
- Les compétences en lecture et en écriture se perdent si elles ne sont pas utilisées. Il est donc primordial que les gens aient l'occasion de lire et d'écrire en français tout au long de leur vie.
- Le maintien des capacités de lecture et d'écriture passe par des habitudes familiales et des modèles de lecteurs et de lectrices au sein de la famille.
- Le niveau d'alphabétisme le plus faible se retrouve chez les personnes de 55 ans et plus. Mais si le taux d'alphabétisme chez les jeunes de 16 à 25 ans est plus élevé que chez leurs aînés, il n'en demeure pas moins que 10 % des jeunes se situent au plus faible niveau d'alphabétisme.
- Les personnes les moins alphabétisées sont celles qui participent le moins aux activités d'éducation et de formation des adultes.

* * *

Les données généralement négatives concernant les francophones ne doivent pas inhiber l'intervention en alphabétisation. D'une part, si les francophones accusent toujours un retard par rapport aux anglophones, l'écart moyen se rétrécit d'une enquête à l'autre. D'autre part, plusieurs données de l'EIAA confirment la justesse d'une intervention étayée et diversifiée, faisant appel à divers secteurs de la société. Enfin, les différences notables des niveaux d'alphabétisme entre francophones et anglophones du Canada et entre les différents pays ayant participé à l'enquête indiquent que des sociétés et des gouvernements qui se mobilisent pour l'alphabétisme obtiennent de meilleurs résultats.

3. La dynamique de l'alphabétisation en français

La dynamique de l'alphabétisation en français au Canada peut être comprise dans le contexte de deux facteurs : 1) la nature fédérale du pays et le partage des compétences constitutionnelles qui en découle, 2) le statut reconnu aux communautés francophones et leur poids relatif dans chaque province ou territoire.

- Sur le plan constitutionnel, l'éducation relève de la compétence exclusive des

provinces. Mais cette exclusivité s'exerce principalement dans le champ de la formation initiale des jeunes et du système formel d'éducation. La compétence des provinces se concilie cependant avec un soutien généralement indirect (budgétaire) du gouvernement fédéral à l'éducation formelle. Dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes, l'autonomie des provinces est plus diffuse et le gouvernement fédéral intervient de façon considérable dans le champ de la main-d'œuvre.

- Quant au statut reconnu au français et aux communautés francophones, il est juridiquement et politiquement important au Québec et au Nouveau-Brunswick de même qu'au sein des instances fédérales.

Dans les autres provinces et territoires, le statut accordé à la francophonie varie considérablement, relevant le plus souvent du pouvoir discrétionnaire des gouvernements ou des administrations provinciales et territoriales et de la force des communautés francophones.

La répartition des francophones dans l'espace canadien, évoquée plus haut, donne un aperçu assez juste de leur importance relative : plus de 97 % des francophones habitent trois provinces : le Québec, le Nouveau-Brunswick et l'Ontario. Les autres francophones (2,7 %) sont disséminés dans les dix autres provinces et territoires du Canada.

Responsabilités gouvernementales

- **Provinces et territoires.** Dans les provinces et territoires, la responsabilité de l'alphabétisation relève généralement soit du ministère de l'Éducation, soit du ministère responsable de la formation postsecondaire et de la formation des adultes. D'autres ministères peuvent aussi intervenir, comme les ministères responsables de la culture ou des bibliothèques publiques, et les ministères à vocation socioéconomique (responsables des dossiers de l'emploi ou de l'assistance sociale).
- **Le gouvernement fédéral.** Au palier fédéral, le principal intervenant est le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) rattaché au ministère du Développement des ressources humaines (DRHC-Canada). D'autres instances sont aussi actives, dont Statistique Canada et Patrimoine canadien.
- Au fil des ans, un partage des tâches s'est instauré entre les deux ordres de gouvernement. Les provinces ou territoires sont principalement responsables de la livraison de services alors que, principalement par l'intermédiaire du SNA, le gouvernement fédéral se concentre en matière de recherche-développement (R-D) : recherche, production de matériel didactique, soutien à des organisations pancanadiennes, expérimentations. Le SNA subventionne l'alphabétisation propre-

ment dite seulement sur une base provisoire (des projets pilotes par exemple). Le SNA est un intervenant majeur dans les projets provinciaux ou territoriaux de R-D dans le cadre de subventions conjointes avec la province ou le territoire.

Livraison des services

- Les **organisations** qui livrent les services d'alphabétisation en français dans chacune des provinces se classent en deux grandes catégories :
 - a) les institutions publiques ou parapubliques d'éducation des adultes : commissions scolaires ou conseils scolaires, collèges communautaires;
 - b) les organisations communautaires ou populaires.

Dans certaines provinces, les deux types d'organisations interviennent (par exemple au Québec et en Ontario); dans la plupart des provinces et territoires où les francophones sont fortement minoritaires, les services d'alphabétisation sont principalement assurés par une organisation communautaire ou un service francophone spécialisé en éducation des adultes en français.

Dans quelques provinces (Ontario et Nouveau-Brunswick, notamment), l'alphabétisation et la formation de base sont assurées par un réseau structuré d'organisations, alors que la postalphabétisation de type scolaire (secondaire total ou partiel) est confiée aux collèges communautaires.

- Les problèmes de **financement** sont au cœur des revendications des intervenants en alphabétisation. Le financement varie selon les provinces et entre les réseaux et, parfois même, entre les organisations.

Le SNA du gouvernement fédéral contribue au financement de projets francophones dans l'ensemble du Canada, dans le cadre d'une subvention indirecte. Mais la contribution de certains gouvernements provinciaux ou territoriaux à l'alphabétisation en français est, dans certains cas, problématique.

- Pour ce qui est du **format d'apprentissage**, les francophones ont généralement opté pour une alphabétisation **en groupe**, se distinguant en cela de la tradition anglo-saxonne de tutorat individuel qui a longtemps caractérisé l'alphabétisation en anglais. Ce faisant, plusieurs projets tentent de promouvoir une approche à la fois individuelle et collective. En milieu minoritaire, l'alphabétisation tente ainsi de se lier au développement collectif de la communauté francophone.

Les intervenants en alphabétisation sont dénommés de façons diverses selon les provinces, les réseaux ou les organisations : alphabétiseurs, formateurs, enseignants, animateurs, etc. L'écrasante majorité des formateurs sont des femmes. Leur statut

et leurs conditions de travail (rémunération ou sécurité d'emploi) varient grandement entre les organisations et les provinces, mais la **précarité** semble en être le dénominateur commun.

- L'une des grandes caractéristiques du dispositif de l'alphabétisation des adultes en français est qu'il est, pour l'essentiel, composé de **organisations de langue et de culture françaises**. Les projets « bilingues » (qui ont eu cours dans certaines provinces durant les décennies 1970 et 1980) n'existent presque plus. En milieu minoritaire tout particulièrement, les projets d'alphabétisation en français sont parties prenantes de cet archipel d'institutions francophones dont se sont dotées les minorités et où il est possible de vivre publiquement et culturellement en français.
- Une autre caractéristique de l'alphabétisation en français est assurément la **place accordée aux apprenants**. Leur rôle actif dans leur apprentissage est un but généralement recherché. Mais, en outre, les participants sont partie intégrante du processus de livraison des services, particulièrement à l'extérieur du Québec. Plusieurs apprenants participent donc de diverses façons à la définition et à l'organisation des activités et du mouvement de l'alphabétisation. Et dans plusieurs organisations, leur participation aux structures est garantie de façon statutaire.
- Le **champ couvert** par l'alphabétisation en français selon les organisations ou les provinces. Par exemple, certaines provinces circonscrivent le champ de l'alphabétisation à certains des cinq niveaux de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation (EIAA) : niveau 1 au Québec, niveaux 1 et 2 en Ontario. Le flou qui caractérise les frontières de l'alphabétisation se reflète dans un certain malaise dans le choix de l'appellation et dans l'utilisation de différents autres termes correspondant souvent à des problématiques particulières : **francisation, refrancisation, formation de base, alphabétisation familiale, alphabétisation en milieu de travail, actualisation linguistique, compétences de base, récupération scolaire, éducation de base des adultes**, etc.

Depuis quelques années, plusieurs organismes de tutelle ou organisations à la base repensent les objectifs et les contenus de l'alphabétisation.

Concertation et ressources pancanadiennes

- Les mécanismes de concertation entre les intervenants francophones s'exercent principalement à l'échelon provincial ou territorial. Chaque province ou territoire dispose d'une ou de deux organisations de représentation qui se confondent, dans bien des cas, avec l'organisation responsable de la livraison des services.

Certaines organisations ont une longue tradition de concertation. Le cas le plus notable est le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

(RGPAQ), qui s'est doté d'une plate-forme d'intervention, de programmes et de personnel et qui publie le périodique *Le Monde alphabétique*.

Sur le plan pancanadien, la principale organisation est la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), qui regroupe ou associe l'ensemble des associations provinciales et territoriales œuvrant en alphabétisation en français – à l'exception du RGPAQ du Québec. La FCAF coordonne divers projets de promotion, de recherche et de prévention.

Un autre organisme engagé dans le champ plus global de l'éducation et de la formation des adultes est l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA), qui a pour but de promouvoir l'exercice du droit des adultes à l'éducation. L'Institut a été présent de façon assidue et résolue dans la promotion de l'alphabétisation et de l'éducation de base depuis les années 1970 et est engagé dans des activités de reconnaissance des acquis des personnes peu ou pas alphabétisées.

- Enfin, quelques centres provinciaux de documentation ou de ressources ont un rayonnement à l'échelle du Canada : le CDÉACF au Québec, Alpha Plus en Ontario et le Centre FORA et la BDAA (Base de données en alphabétisation des adultes).

4. La situation dans les régions

4.1 L'Acadie

L'Acadie est pour les francophones un pays mythique qui a survécu en dépit des vicissitudes de l'histoire. Elle comprend le Nouveau-Brunswick, où les francophones représentent 33 % de la population, et trois autres provinces où le nombre et le pourcentage de francophones sont très faibles : la Nouvelle-Écosse (3,9 %), l'Île-du-Prince-Édouard (4,2 %) et Terre-Neuve et Labrador (0,4 %).

L'identité acadienne est à la fois forte et spécifique. Elle n'a pas d'équivalent dans les autres régions du Canada.

L'avenir des Acadiens et des francophones semble assuré au Nouveau-Brunswick, dans quelques agglomérations de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard et, à des degrés variables, dans les capitales provinciales. Ailleurs, la situation est le plus souvent dramatique.

- En raison de sa forte concentration de francophones et du statut d'égalité accordé, en 1993, aux deux communautés linguistiques dans la Constitution canadienne,

le Nouveau-Brunswick se distingue des autres provinces de l'Atlantique. Il leur est néanmoins lié comme foyer principal du peuple acadien.

- Par ailleurs, la région atlantique est frappée par une crise économique qui persiste, liée en grande partie aux problèmes des pêcheries et marquée par un taux élevé de chômage. Nombre de francophones sont d'autant plus affectés par cette crise que leur niveau moyen de scolarité se situe sous la moyenne des Canadiens en général – y compris des francophones de l'ensemble du Canada.

Organismes assurant ou appuyant l'alphabétisation

- Le **Nouveau-Brunswick** compte le plus grand nombre de francophones et d'Acadiens de la région atlantique. C'est dans cette province que les services d'alphabétisation en français sont les plus développés. Le **Programme communautaire de récupération scolaire** (PCRS) fonctionne depuis 1991 grâce à un partenariat entre :
 - Alphabétisation Nouveau-Brunswick inc., qui regroupe les fonds et les distribue aux projets et fait la promotion de l'alphabétisation en milieu de travail (qui est principalement offerte en anglais);
 - Le ministère de l'Éducation, qui coordonne les activités, évalue les programmes et coordonne la formation des formateurs;
 - Le Collège communautaire du N.-B., dont les quatre campus francophones appuient les projets locaux et les formateurs;
 - Les comités communautaires bénévoles, qui recrutent les apprenants, embauchent les formateurs, trouvent un local et des fonds additionnels.

Par ailleurs, la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB) regroupe intervenants et apprenants sur une base autonome. La FANB agit comme agent rassembleur et formateur pour les bénévoles et les formateurs du PCRS.

Pour l'essentiel, les programmes entre francophones et anglophones sont les mêmes. C'est le contexte de livraison des services qui les distingue.

- À l'**Île-du-Prince-Édouard**, la Société éducative de l'Île-du-Prince-Édouard (SÉÎPÉ) offre de l'alphabétisation à un nombre limité d'apprenants. Dans le cadre de ses programmes, la SÉÎPÉ rejoint des personnes qui sont au niveau 1 d'alphabétisme. Elle aide également des personnes qui souhaitent obtenir leur certificat d'études secondaires.
- La **Nouvelle-Écosse** compte trois organisations dans le domaine de l'alphabétisation et du rattrapage scolaire. Le ministère de l'Éducation coordonne la formation des alphabétiseurs, les programmes d'études et la formation en milieu de travail.

Il évalue les programmes et appuie financièrement les réseaux communautaires d'alphabétisation.

L'Équipe d'alphabétisation–Nouvelle-Écosse offre les services d'alphabétisation aux apprenants adultes à travers la province. Sous forme de collectif, l'Équipe compte des représentants de toutes les régions acadiennes de la province, des apprenants ainsi que les principaux partenaires en alphabétisation. Les ateliers de français intègrent des idées novatrices favorisant l'engagement communautaire. Le Collège de l'Acadie comprend six centres de formation sur le territoire néo-écossais. Il offre, entre autres, des cours de rattrapage scolaire de niveau 1 à 4.

- À **Terre-Neuve**, l'Association régionale de la côte ouest offre des cours de refrancisation à un nombre limité d'apprenants.

Tendances et approches

- Les projets existants sont principalement concentrés dans les régions traditionnelles acadiennes. L'implantation de projets dans les régions ou les localités où les francophones sont fortement minoritaires est très faible.
- L'alphabétisation familiale est en essor au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse. On vise à prévenir les difficultés en matière de lecture et d'écriture dans les communautés acadiennes et l'on recherche l'appui des divers intervenants auprès des familles.
- Faute d'avoir utilisé leur langue maternelle en raison de leur situation fortement minoritaire ou de l'usage circonscrit réservé au français, plusieurs francophones vivant dans des régions fortement minoritaires ont perdu leurs capacités de lire et d'écrire (et même de parler) en français. Ils ont donc besoin de programmes de refrancisation pour se réapproprier la langue et la culture françaises.
- L'intervention en alphabétisation et en formation de base paraît davantage axée sur l'approche communautaire dans les projets « alpha » au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse, alors qu'elle revêt un caractère plus institutionnel à l'Île-du-Prince-Édouard et dans les activités du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick et du Collège de l'Acadie.
- Au Nouveau-Brunswick, à l'Île-du-Prince-Édouard et en Nouvelle-Écosse, les apprenants ont accès à des programmes de postalphabétisation en français (des cours postsecondaires, par exemple).

Défis

- Les besoins en alphabétisation sont importants au Nouveau-Brunswick. Les services misent sur un partenariat entre le gouvernement, les collectivités locales et le secteur privé. Environ 80 % des apprenants du PCRS ont une scolarité de niveau primaire.
- En Nouvelle-Écosse, les défis sont le recrutement d'apprenants dans certaines régions et l'établissement d'un système de formation à domicile pour les adultes. Ailleurs dans les Maritimes, soit à Terre-Neuve et à l'Île-du-Prince-Édouard, les communautés francophones sont faibles en nombre et dispersées. La livraison de services et le recrutement d'apprenants demeurent donc difficiles.
- Les intervenants de l'Acadie gagneraient probablement à accroître leur concertation au cours des prochaines années.

Financement

- Le financement des services provient principalement des gouvernements provinciaux et du gouvernement fédéral (Secrétariat national à l'alphabétisation). Depuis quelques années, un certain financement est assuré dans les faits, mais il reste généralement fragile et doit être renégocié chaque année.
- Au Nouveau-Brunswick, le financement de base du PCRS est assuré principalement par le gouvernement provincial et une contribution du secteur privé, mais les collectivités locales doivent identifier des bénévoles et contribuer à une certaine part du financement par des collectes de fonds. La formule de financement exige une concertation entre différents partenaires; par contre, elle mobilise une proportion notable des énergies. On imaginerait mal les communautés locales devoir assurer annuellement le financement partiel de l'enseignement primaire et secondaire. Le Nouveau-Brunswick est probablement la seule province où l'obtention du financement gouvernemental est conditionnelle à la contribution de sources externes.
- Les programmes ordinaires de « littératie » sont financés par le programme « Initiative d'apprentissage communautaire » du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. Il existe également un programme de financement pour l'alphabétisation familiale. Les communautés locales cherchent du financement par des projets spéciaux et quelques activités de souscription.
- À l'Île-du-Prince-Édouard, l'Entente Canada/Île-du-Prince-Édouard pour le développement du marché du travail contribue au financement des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base en français.

4.2 Le Québec

Portrait de la population en alphabétisation au Québec

- Selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation, un million d'adultes au Québec ne sauraient pas assez bien lire pour faire face aux exigences quotidiennes de la communication écrite.
- Les services d'alphabétisation touchent une infime proportion de la population éprouvant des difficultés avec l'écrit.
- Le nombre des inscriptions a considérablement chuté au cours des dernières années.
- Les adultes du Québec ont droit, en vertu de la *Loi sur l'instruction publique* de 1988, à la formation de base gratuite jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. La réglementation vient toutefois circonscrire l'exercice de ce droit.

Organismes assurant ou appuyant l'alphabétisation

- Les services d'alphabétisation relèvent principalement de la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). L'alphabétisation proprement dite s'appuie sur deux réseaux principaux :
 - Les commissions scolaires, dont les formateurs utilisent le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, qui vise le développement des capacités en lecture, en écriture et en calcul à partir de situations concrètes et en s'inspirant de la vie de tous les jours. La Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle (TRÉAQFP) des commissions scolaires du Québec agit comme organisme de promotion et de représentation des commissions scolaires;
 - Les groupes d'alphabétisation populaire autonomes, qui interviennent dans les milieux populaires et communautaires. Ils ont mis en œuvre une approche sociale ou « conscientisante » qui s'appuie sur la réalité des adultes et intègre les besoins et la culture des milieux populaires. Une majorité de ces groupes font partie du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).
- Un troisième réseau a son importance : celui des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), qui offrent des programmes d'intégration linguistique en français aux nouveaux arrivants allophones – dont un certain nombre sont peu ou pas alphabétisés. Les services de formation de base des COFI, qui relèvent du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration,

doivent être partiellement intégrés aux commissions scolaires et aux groupes communautaires dont plusieurs offrent déjà des activités de francisation.

- Enfin, une troisième catégorie de partenaires occupe aussi une place majeure; il s'agit des ministères et des instances à vocation socioéconomique responsables des politiques d'intégration de populations ciblées, en particulier les bénéficiaires de l'assurance-emploi ou de l'assistance sociale, les travailleurs à statut précaire, etc. Ces organisations déterminent les priorités de formation d'un grand nombre d'adultes en sélectionnant et en « achetant » (ou en n'« achetant » pas) des formations à l'intention des adultes ciblés. Depuis quelques années, ces ministères et organismes investissent moins dans la formation de base des adultes peu alphabétisés, préférant souvent diriger ces derniers vers des activités courtes d'employabilité ou d'insertion sociale. Ce qu'on a appelé la « crise d'Emploi-Québec » à l'été et l'automne 1999 s'inscrivait dans ce courant.

Autres partenaires de l'alphabétisation

- Le MÉQ, le RGPAQ et, depuis peu, la TRÉAQFP sont directement associés à l'offre de services, mais agissent en plus en matière de recherche et développement.
- D'autres organismes interviennent également dans le champ de l'alphabétisation des adultes. Ces organismes ou institutions produisent du matériel pédagogique, regroupent et rendent accessible la documentation spécialisée, effectuent des recherches et défendent les droits des personnes peu alphabétisées. On relève notamment :
 - le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF);
 - l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA);
 - la Fondation québécoise pour l'alphabétisation (FQA);
 - le Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes de l'Université du Québec à Montréal.

Tendances et approches

- L'ensemble de l'éducation et de la formation des adultes est actuellement en questionnement au Québec. Une nouvelle politique gouvernementale doit être proposée à l'automne 2000, mais déjà le ministère de l'Éducation et d'autres partenaires amorcent une révision des programmes de formation de base.
- Depuis dix ans, la pratique de l'alphabétisation au Québec se diversifie, ce qui permet de rejoindre les apprenants dans de nouveaux milieux, soit dans l'entreprise, le foyer, et même dans la rue.

La formation de base des adultes est de plus en plus intégrée à la « Politique active du marché du travail » (PAMT), dont l'un des effets relevés plus haut est de diriger les adultes peu alphabétisés ou scolarisés vers des formations courtes (employabilité, intégration socioprofessionnelle, etc.) ou directement dans des stages d'insertion afin de réduire le coût des formations (comprenant souvent les allocations de soutien aux adultes).

- On s'intéresse davantage aux « conditions de production » de l'analphabetisme. On se penche sur les mesures de prévention de l'analphabetisme et sur les blocages dans la relation avec l'écrit.
- Depuis 1990, le MÉQ participe à une entente avec le gouvernement fédéral, appelée « Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation » (IFPCA). L'entente vise le développement général de l'alphabétisation. Elle finance des activités touchant à la formation des formateurs, à la coordination régionale, à la sensibilisation du public, à la recherche, à des projets novateurs d'action communautaire et à la production de matériel didactique.
- De plus, la Direction de la formation générale des adultes cible annuellement des priorités comme la prévention, la visibilité des services d'alphabétisation, le maintien des compétences en lecture chez les jeunes et les adultes, etc.

Financement

- Le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) offre une enveloppe fermée aux commissions scolaires pour la formation générale des adultes. Chacune détermine la part qui revient à l'alphabétisation.
- Le Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome (PSAPA) du MÉQ permet le financement des programmes d'alphabétisation des groupes populaires. Ce programme discrétionnaire du ministère est accordé à partir de planifications triennales des groupes.
- Comme il a été mentionné plus haut, le financement accordé aux adultes peu scolarisés ou peu alphabétisés pour étudier a eu tendance à décroître.
- La contribution financière du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) aux programmes conjoints avec le Québec s'élève à environ 4 millions de dollars par année.

4.3 L'Ontario

Organismes appuyant l'alphabétisation

- L'alphabétisation relève de la Direction de la préparation au milieu du travail du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU).
- Les services sont offerts par trois secteurs :
 - 1) les conseils scolaires pour l'alphabétisation;
 - 2) les collèges pour la formation de base (de la 8^e à la 12^e année);
 - 3) les organismes communautaires pour l'alphabétisation.
- Les francophones peuvent s'inscrire à un programme d'alphabétisation et de formation de base dans trois collèges, cinq conseils scolaires et trente organismes communautaires.
- Chaque pourvoyeur de services doit offrir : l'information et l'aiguillage, l'évaluation du niveau d'alphabétisme, la préparation du plan de formation, la formation et le suivi. Les apprenants doivent se classer aux niveaux 1 et 2 d'alphabétisme de l'EIAA.
- Tous les pourvoyeurs de services offrent aux apprenants la possibilité de se perfectionner en lecture, en écriture et en calcul, et visent l'autonomie fonctionnelle. Ils stimulent l'esprit critique et la résolution de problèmes.
- Le Centre FORA de Sudbury et le Centre Alpha Plus de Toronto offrent des ressources et du matériel pédagogique en alphabétisation.

Structure de concertation

- Ces dernières années, le gouvernement a uniformisé l'orientation et les services d'alphabétisation. Quatre « axes culturels » sont reconnus (les anglophones, les francophones, les autochtones et les personnes sourdes) qui sont soumis, pour l'essentiel, à des normes identiques.
- Les liens du gouvernement avec les quatre axes se font, entre autres, par l'intermédiaire de quatre coalitions subventionnées à cette fin. La Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario regroupe les organismes francophones des trois secteurs (conseil scolaire, collèges et organismes communautaires).
- Une douzaine d'organismes communautaires sont aussi membres du Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario (RGFAPO), qui

semble désormais se spécialiser dans des champs peu couverts par la politique gouvernementale : l'alphabétisation des aînés, l'alphabétisation familiale, etc.

Tendances et approches

- Comme au Québec (et peut-être davantage) et dans d'autres provinces, la formation de base des adultes semble fortement intégrée à la « Politique active du marché du travail » (PAMT). L'intégration économique des individus joue un rôle déterminant dans les politiques.
- En 1998, le gouvernement provincial introduit une approche axée sur les résultats d'apprentissage. Cette approche constitue la première étape vers la création d'un système provincial de reconnaissance des apprentissages réalisés en alphabétisation. Les organismes d'alphabétisation doivent satisfaire aux critères du gouvernement de l'Ontario en ce qui concerne les résultats d'apprentissage. De plus, le ministère a mis en place un processus pour évaluer les programmes en fonction de normes de qualité.

Défis

- Dans les grands centres urbains comme Toronto, la présence de l'anglais dans toutes les sphères de la vie quotidienne entraîne une perte de l'usage du français écrit.
- On note une faiblesse relative des capacités en français chez les jeunes et un taux d'analphabétisme élevé chez les jeunes adultes. Il s'agit d'un défi considérable pour les communautés franco-ontariennes responsables de la gestion des écoles françaises.
- L'un des défis majeurs pour les francophones est peut-être de maintenir et de renforcer la spécificité culturelle et communautaire qui leur était reconnue dans le champ de l'alphabétisation.

Financement

- Les services d'alphabétisation sont financés par le gouvernement provincial, avec un budget total de 6 millions de dollars en 1999-2000.
- Les organisations communautaires francophones font appel à des ressources complémentaires : bingos, caisses populaires, clubs Richelieu, Fondation Trillium, ententes de services avec des institutions publiques, etc.

4.4 L'Ouest et le Nord

Cette région comprend le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut.

Organismes assurant ou appuyant l'alphabétisation

- Au Yukon, l'Association franco-yukonnaise pilote quelques initiatives en alphabétisation.
- En Colombie-Britannique, Éducacentre (le service d'éducation et de formation en français des adultes) est responsable des programmes d'alphabétisation, d'alphabétisation familiale et de refrancisation pour la province. Les activités en alphabétisation sont diverses et se multiplient à travers la province.
- En Alberta, le Centre éducatif communautaire de l'Alberta (CÉCA), à Saint-Paul, gère pour la province le dossier de l'alphabétisation, en particulier l'alphabétisation familiale.
- En Saskatchewan, le Service fransaskois d'éducation des adultes (SFÉA) se charge de l'alphabétisation et de l'alphabétisation familiale.
- Au Manitoba, l'organisme pour femmes Pluri-elles coordonne des services d'alphabétisation offerts aux hommes et aux femmes. Les services se donnent à Saint-Boniface et dans deux villages franco-manitobains : Vallée de la Rivière-Rouge et Saint-Laurent.
- Dans les Territoires du Nord-Ouest, la Fédération franco-ténoise organise des activités de francisation et de refrancisation familiale.
- Le Nunavut ne compte aucun projet d'alphabétisation en français.
- Au fil du temps et des rencontres, les groupes en alphabétisation des provinces de l'Ouest et des territoires ont constaté qu'au-delà des différences les problématiques fondamentales – soit l'assimilation, l'exogamie, le dispersion de la clientèle, etc. – sont les mêmes. Il devenait donc tout naturel de se regrouper et de travailler ensemble à combler certains besoins. Le CRONAF (Comité régional de l'Ouest et du Nord pour l'alphabétisation en français) leur permet donc de trouver des solutions communes et de partager certaines ressources en alphabétisation.

Tendances et approches

- À travers la région, on note le développement de l'alphabétisation familiale et

l'accent sur les services à la famille : matériel pédagogique en français, information sur le système scolaire francophone, services de référence. On vise ainsi à prévenir l'analphabétisme et à outiller les parents dans l'éducation de leurs enfants.

- Étant donné le contexte fortement minoritaire des communautés francophones et les taux élevés de transfert linguistique, l'accent est mis sur la réappropriation du français. Les communautés tentent de définir les frontières linguistiques. Les services en alphabétisation recourent parfois des processus de francisation et de re francisation.

Défis

- Les communautés francophones de l'Ouest et du Nord sont faibles en nombre et géographiquement dispersées. La situation est caractérisée par l'accès limité à l'éducation en français et par un milieu anglo-dominant, ce qui a entraîné un nombre relativement élevé de francophones peu ou pas alphabétisés dans leur langue maternelle. Les besoins sont importants, mais les services sont peu développés.
- Les programmes d'alphabétisation demandent un appui financier adéquat et stable.
- L'assimilation fait des ravages importants dans les communautés francophones.

Financement

- Les gouvernements provinciaux et territoriaux financent peu les services d'alphabétisation de l'Ouest et du Nord. Ils s'appuient sur les autorités locales et sur le Secrétariat national à l'alphabétisation (gouvernement fédéral).

Conclusion : Progrès dans un contexte de crise

- Un diagnostic d'ensemble de la situation de l'alphabétisation et de l'alphabétisme au Canada établirait probablement que le milieu de l'alphabétisation a acquis de l'expertise, mais que les services varient d'une province ou d'une région à l'autre et que l'offre actuelle de services semble répondre insuffisamment à la demande et aux besoins des adultes concernés.
- Autre élément majeur : ce sont les francophones les plus « motivés », les plus disposés à accéder à des activités structurées de formation qui semblent profiter des services. Une action importante en direction des populations les plus marginales sur les plans social et culturel s'imposerait.

- Enfin, l’alphabétisation semble s’appuyer sur un réseau établi ou embryonnaire dans la plupart des régions. Par contre, l’appui à la promotion de l’alphabétisme et à l’établissement et à la consolidation d’environnements lettrés est, à plusieurs égards, beaucoup plus fragile.

* * *

Bref, le champ de l’alphabétisation et de la formation de base en français semble aux prises avec un triple défi d’accessibilité, d’équité et de qualité :

- **accessibilité** à des formations *en français* pour tout adulte où qu’il habite;
- **équité** pour tous, prioritairement pour les plus démunis – ce qui signifie que les programmes doivent rejoindre les adultes vulnérables;
- **qualité** des formations, c’est-à-dire des programmes qui répondent effectivement aux besoins des adultes et qui améliorent leur condition de citoyens.



II. LECTURES

1. En plénières

1. Allocutions de bienvenue

Allocution de bienvenue de la FCAF

Donald GRATTON, président de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF)

Je suis très heureux de vous voir en si grand nombre au colloque *Pour une société pleinement alphabétisée*. Tout au long de la semaine, nous serons environ 250 personnes à échanger et à utiliser nos connaissances pour penser l'avenir de l'alphabétisme.

L'idée de vous réunir est une retombée directe de l'exercice de réflexion stratégique que la FCAF a entrepris il y a plus d'un an. D'un côté, les pratiques d'alphabétisation se sont diversifiées dans les réseaux de la FCAF :

- les groupes et les centres d'alphabétisation travaillent en collaboration avec la famille pour prévenir l'analphabétisme;
- ils travaillent avec les entreprises, les syndicats, les organisations publiques pour maintenir les capacités de lecture des adultes;
- on se sert de la communication orale pour bâtir l'estime de soi, fondement de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

D'un autre côté, on note une baisse des inscriptions en alphabétisation partout à travers le Canada. Cette baisse ne veut pas dire qu'il n'y a plus de besoins, au contraire, les statistiques sont là pour nous le rappeler. Ces baisses s'expliquent, entre autres, par la difficulté d'offrir des services qui répondent aux besoins des clientèles particulières.

Enfin, on sait maintenant que le profil de la personne faible lectrice n'est pas unique. Les besoins de la personne sont spécifiques.

Devant cette situation de changement, la FCAF a jugé nécessaire de se resituer et de revoir sa vision. Aujourd'hui, la FCAF veut contribuer à créer les conditions d'une société alphabétisée. Une société où chacun prendra plaisir et verra l'utilité de maîtriser l'écrit. Une société où chacun pourra utiliser les technologies et s'affirmer comme citoyen.

La vision de la FCAF s'inscrit dans les travaux effectués sur la scène internationale qui valorisent l'éducation tout au long de la vie. Pour mettre en application cette vision,

nous avons besoin d'un espace de discussion élargi. C'est pour cela que nous avons pris l'initiative de proposer la tenue de ce colloque.

Votre réponse dépasse nos attentes et la FCAF vous remercie. En effet, la FCAF avait prévu au départ un colloque réunissant une centaine de personnes et beaucoup moins d'ateliers. C'est grâce aux recommandations du comité organisateur que l'événement a pris cette envergure.

Les idées émises, les discussions et les pistes d'action qui prendront forme ici n'appartiennent pas à la FCAF. Elles proviendront de nous tous, elles proviendront de vous. En effet, chaque atelier est une occasion d'apporter du contenu, de proposer un début de changement. Les propositions seront actualisées par tous ceux et celles qui veulent contribuer à bâtir une société alphabétisée.

Je vous invite, dans les prochains jours, à utiliser vos connaissances actuelles pour poser un regard neuf sur l'alphabétisme et l'alphabétisation. Je vous invite à inventer des partenariats, à affirmer vos particularités régionales, mais aussi à nourrir les solidarités nécessaires à l'alphabétisation en français.

Un événement comme celui-ci nécessitait un appui financier. La FCAF remercie le Secrétariat national à l'alphabétisation, Patrimoine Canada et le ministère de l'Éducation du Québec. Je vous remercie de votre présence et je vous souhaite un bon colloque. Il vous demandera de travailler, mais toujours dans l'optique de vous ressourcer. Il sera, je l'espère, plein de surprises et de nouveautés! Merci.

Allocution de bienvenue de la FCFA

Diane CÔTÉ, au nom de M. Gino LeBlanc, président de la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA)

C'est toujours un plaisir pour la FCFA d'être associée à une activité organisée par la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français et l'Institut canadien d'éducation des adultes. Après tout, nous sommes des partenaires de longue date.

En effet, c'est en 1989 que l'Institut et la FCFA, qui s'appelaient alors la Fédération des francophones hors Québec, rendaient publics les résultats de leur recherche sur l'alphabétisation des francophones du Canada. Une des principales recommandations de cette étude portait sur la nécessité de créer un réseau canadien en alphabétisation. C'est ainsi que la FCAF a vu le jour, le 3 mars 1991.

Je voudrais d'ailleurs profiter de cette occasion pour saluer le travail de la directrice de

la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, M^{me} Luce Lapierre, qui a relevé le défi de mettre sur pied la FCAF et qui se dévoue depuis maintenant dix ans à l'avancement de l'alphabétisation en français sur la scène nationale. Bravo Luce!

On vous aura sans doute expliqué que je m'affaire ces jours-ci à visiter chaque province et territoire du Canada dans le cadre du projet *Dialogue*, initiative lancée par la FCFA en février dernier. *Dialogue* a pour but de recueillir le point de vue des Canadiennes et Canadiens face au développement des communautés francophones et acadiennes et aux relations qu'elles entretiennent avec les autres composantes de la société canadienne, c'est-à-dire les anglophones, les francophones du Québec, les groupes ethnoculturels et les autochtones.

L'alphabétisation en français est l'une des questions que nous aurons eu l'occasion de soulever dans nos rencontres à travers le pays, notamment dans la perspective de la re francisation de nos communautés, de la lutte contre l'assimilation et du développement économique. Malheureusement, il est encore trop tôt pour vous faire part des commentaires précis qui nous ont été formulés ou des conclusions qu'ils auraient pu nous inspirer. Cela viendra plutôt à l'automne prochain, lorsque nous déposerons notre rapport final au cours d'un grand rassemblement qui aura lieu à Ottawa.

Par contre, il y a au moins deux observations que je désire partager immédiatement avec vous.

Tout d'abord, vous ne le savez peut-être pas, mais votre colloque s'insère parfaitement dans la philosophie qui guide le projet *Dialogue*, à savoir que cet événement est le fruit d'un travail concerté entre les communautés francophones et acadienne et la population francophone du Québec. Il y a encore trop peu d'activités de cette nature qui unissent nos deux communautés. Votre colloque est un exemple parfait de ce que nous pouvons réussir ensemble, lorsque nous surmontons nos différends politiques, pour travailler au développement d'un dossier qui nous tient tous à cœur, soit celui de l'épanouissement de la langue et de la culture françaises en Amérique du Nord.

Deuxièmement, j'ai eu l'occasion au cours de mes voyages de rencontrer une foule d'autres communautés, notamment les communautés autochtones et ethnoculturelles, qui partagent des préoccupations similaires aux nôtres au chapitre de la rétention de la langue et de la culture « de souche ». L'alphabétisation représente un défi important pour elles aussi.

Compte tenu de notre grande expertise dans le domaine de l'alphabétisation, connaissance que nous avons acquise grâce à votre travail, le moment est peut-être venu pour nous de partager notre savoir-faire avec nos concitoyennes et nos concitoyens d'ici et d'ailleurs qui tiennent tout autant à leur langue et à leur culture

que nous. En effet, il est clair que le partage et la création de liens intercommunautaires durables sont des possibilités qui permettront aux communautés francophones et acadiennes d'agir non seulement à l'échelle nationale, mais aussi sur la scène internationale.

Car s'il y a une certitude sur laquelle nous pouvons compter en ce début de 21^e siècle, c'est que l'univers dans lequel nous vivons maintenant est des plus ouverts et qu'il offre des occasions accrues de tisser des liens de coopération et de développer des partenariats entre les francophones du monde entier.

Je vous invite à réfléchir à ces suggestions porteuses, entre autres, de retombées économiques possibles pour le secteur de l'alphabétisation en français.

Allocution de bienvenue de l'ICÉA

Bernard NORMAND, directeur de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA)

Dans un premier temps, je désire indiquer que le président de l'Institut canadien d'éducation des adultes, M. Émile Ollivier, ne peut être parmi nous aujourd'hui, étant retenu à l'extérieur du pays pour des raisons professionnelles. Il me fait donc plaisir de le remplacer.

Notre colloque, s'inscrivant dans « une démarche du renouvellement de l'alphabétisation », appelle à mon avis deux défis majeurs.

Le premier défi, c'est celui de nous outiller encore mieux comme personnes et comme collectivités pour mener avec détermination et avec efficacité le combat contre l'appauvrissement économique et culturel qui touche une trop grande partie de la population, c'est-à-dire au moins un cinquième de la population adulte de notre société.

Le second défi, c'est celui de raccorder avec plus de cohérence et de vigueur le droit de lire, d'écrire et de communiquer à un droit humain universel, *le droit à l'éducation pour tous*. Il s'agit là d'un droit fondamental qui a été reconnu en décembre 1948 par l'Assemblée générale des Nations Unies dans l'un des documents les plus importants du 20^e siècle, la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Mais, vous le savez aussi bien que moi, la partie la plus importante, mais aussi la plus difficile, consiste à passer de la reconnaissance de ce droit à son exercice effectif, ce qui exige, au point de départ, de repérer aussi bien les avancées que les reculs en matière de conditions concrètes d'accessibilité à des ressources éducatives adéquates pour les personnes, notamment pour les personnes les moins nanties.

Inscrire notre action à l'intérieur de ces deux grands défis, c'est, à mon sens, donner de la perspective, donner du tonus à notre travail pratique. Et, en même temps, c'est nous rattacher de fait à des mouvements sociaux et à des organisations qui luttent aujourd'hui pour une citoyenneté démocratique.

Car, s'il faut le rappeler, la citoyenneté démocratique a été malmenée dans ses fondements ces dernières années, à la fois à cause de l'accentuation des inégalités socioéconomiques et à cause de la remontée de conceptions et de politiques axées sur la justification même de ces inégalités. Dans un contexte marqué fréquemment par la responsabilisation outre mesure des individus, faut-il s'étonner que des organismes communautaires et des institutions publiques œuvrant dans le domaine de l'alphabétisation aient connu et connaissent encore des difficultés de recrutement? Non, car, dans bien des cas, nous faisons face à des vents dominants qui nous sont contraires.

Heureusement, d'autres vents ont soufflé ces dernières années dans le sens d'une société pleinement alphabétisée. Ici, nous pouvons déployer nos voiles dans une direction qui est largement partagée par un grand nombre de mouvements et d'organisations engagés dans la mise en œuvre concrète des droits économiques, sociaux et culturels de la personne, dont le droit à l'éducation.

Autrement dit, nous rapprocher et faire alliance plus solidement avec des forces démocratiques actives dans le développement local, dans les mouvements des femmes et des jeunes, dans l'économie sociale, etc. m'apparaît une voie d'avenir pour les apprenants et pour les intervenants engagés dans le domaine de l'alphabétisation.

Car, en fin de compte, une société pleinement alphabétisée appelle une société pleinement démocratique. De même, une société pleinement alphabétisée est une condition de base d'une société vraiment démocratique reposant sur la participation éclairée de tous ses citoyens et sur la réalisation de tous les droits humains, dont le droit à l'éducation tout au long de la vie.

2. Conférence

Alphabétisation : une responsabilité collective

Nancy NEAMTAN, présidente du Chantier de l'économie sociale du Québec

Il me fait plaisir d'être parmi vous ce matin pour ouvrir ce colloque sur le thème « Pour une société pleinement alphabétisée ». À ceux et celles qui ne me connaissent pas, je me présente : je travaille depuis plus de trente ans dans le mouvement communautaire (j'ai commencé très jeune, bien sûr), et plus particulièrement dans le domaine du développement économique communautaire depuis le milieu des années 1980.

Mon organisation de base, le Regroupement pour la relance économique et sociale du Sud-Ouest de Montréal (RÉSO), est une corporation de développement économique communautaire qui œuvre depuis onze ans à la revitalisation économique et sociale du sud-ouest de Montréal, une communauté de 70 000 personnes qui, après avoir été le cœur industriel du Canada, a connu un déclin dramatique à partir des années 1970. Des *shops* ont fermé, des dizaines de milliers de personnes ont perdu leur emploi, et se sont retrouvées sans compétences reconnues devant le néant. Les gens les plus chanceux, ceux qui ont réussi à se replacer dans de bons emplois, ont quitté, comme des milliers d'autres, ces quartiers centraux, pour s'installer en banlieue. Le Sud-Ouest est devenu ainsi la capitale de la pauvreté au Canada pendant un certain temps, un titre que nous étions fort heureux de perdre il y a une dizaine d'années. Le RÉSO, dont la mission est le développement économique et social du milieu au bénéfice de la population locale, est un organisme à but non lucratif administré par un ensemble de partenaires de la société civile : organismes communautaires, entreprises, syndicats et institutions.

L'action du RÉSO est très large; elle comprend la rétention industrielle et le soutien aux entreprises, l'intervention dans l'aménagement du territoire et la planification urbaine, le soutien aux organismes communautaires et l'investissement en capital de risque. Une partie très importante de notre travail est celle de l'aide aux individus dans leurs démarches d'intégration sur le marché du travail. Notre approche est de partir de la réalité de chaque personne pour l'aider à trouver le cheminement qui lui soit le plus approprié. Dans ce travail, il va de soi que la question de l'alphabétisation et de la formation de base ont été des préoccupations majeures. Car comment parler de développement économique au profit de la communauté quand une portion importante des membres de cette communauté ne sait ni lire ni écrire? Comment maintenir en place de grands ensembles industriels quand une bonne partie des travailleurs résistent à la modernisation essentielle à la survie de l'entreprise parce qu'ils ne savent ni lire ni écrire, encore moins comprendre comment fonctionnent les nouvelles

machines assistées par ordinateur? Comment convaincre des sans-emploi de créer leur propre entreprise quand ils ne maîtrisent pas la base même de la lecture et de l'écriture? Et pourtant, comme vous tous, nous avons dû nous battre pour faire reconnaître la nécessité d'investir dans l'alphabétisation et la formation générale, une bataille que nous continuons à mener encore aujourd'hui malgré les progrès accomplis.

Nous avons entrepris plusieurs actions en alphabétisation depuis le début du RÉSO. Une de nos premières expériences s'inscrivait dans le contexte de nos efforts pour sauvegarder les emplois industriels qui restaient encore sur notre territoire. En travaillant avec les syndicats locaux, nous avons découvert que la difficulté en lecture et en écriture de beaucoup de travailleurs des *shops* constituait un obstacle à la persistance en emploi, car ces travailleurs résistaient fortement aux changements technologiques proposés par leurs patrons. Pourquoi tant résister quand il s'agissait d'améliorations permettant de sauver l'usine? En grattant un peu, nous avons pu identifier le problème d'analphabétisme. Ainsi, avec la collaboration du syndicat et de l'entreprise, en faisant appel aux services d'un organisme de notre milieu qui effectuait un travail d'alphabétisation avec les sans-emploi, nous avons été en mesure de mettre en place une démarche d'alphabétisation en milieu de travail qui a permis de changer le climat dans l'usine et, en fin de compte, de maintenir six cents emplois bien rémunérés dans le Sud-Ouest. D'ailleurs, un excellent vidéo, qui s'intitule «Jamais trop tard», a été produit sur cette expérience et a inspiré des initiatives similaires dans d'autres usines au Québec.

Nous avons également amorcé des expériences liant la formation d'un métier à une démarche en alphabétisation. Ce projet, qui s'appelait au départ *Alpha-cuisine* et qui s'appelle maintenant *Cuisine à tout*, a permis à des gens ayant un très faible niveau de scolarisation de vivre une expérience d'apprentissage d'un métier (dans ce cas, une cuisine d'établissement) tout en apprenant à lire et à calculer. Nous étions convaincus que, pour beaucoup de personnes analphabètes, la démarche d'apprendre à lire et écrire, d'aller ensuite terminer les équivalences du secondaire pour enfin apprendre un métier et un jour décrocher un emploi était simplement trop longue et trop incertaine et que, pour plusieurs, une approche plus intégrée, plus courte, menant directement au marché du travail avec un métier reconnu, constituait une option intéressante. Mais nous avons dû nous battre pendant plus d'une année pour démarrer une telle initiative, car dans certaines commissions scolaires avec lesquelles nous avons tenté de travailler, on nous disait que nous voulions empoisonner le Québec!

Sans aucun doute, à mon avis, l'expérience du RÉSO nous démontre, comme le dit le dépliant de ce colloque, que les enjeux d'une communauté alphabétisée touchent l'ensemble de la société. Malheureusement, il y a une tendance très forte dans notre société à balayer sous le tapis la dure réalité des personnes analphabètes. On a tendance à considérer le problème comme marginal, en espérant qu'il disparaisse tout seul avec le temps, même si nos écoles continuent à produire, à mon grand désarroi,

des jeunes analphabètes. Dans certains milieux où l'on ne parle que de nouvelles technologies et de la nouvelle économie, on a de la difficulté à croire que cette réalité existe, on pense qu'on fabule quand on parle de l'analphabétisme. Combien de fois, dans mon mandat de représentation du milieu communautaire dans les instances partenariales d'Emploi-Québec, ai-je entendu des gens refuser de reconnaître l'ampleur du problème, refuser de reconnaître qu'il faut, en tant que société, investir dans l'alphabétisation, combien de fois m'a-t-on cité les coûts trop importants de ces initiatives, la durée trop longue et la responsabilité des individus par rapport à la collectivité?

Je suis consciente qu'il ne s'agit pas de cas isolés – sans doute, chacun et chacune d'entre vous a des histoires similaires à raconter. Si je vous en parle, c'est pour illustrer jusqu'à quel point nous avons encore du travail à faire pour implanter cette préoccupation au cœur du développement de nos communautés.

Comment atteindre cet objectif? La question la plus fondamentale, il me semble, est de reconnaître qu'on ne viendra pas à bout de ce défi si nous croyons qu'il s'agit d'un débat de spécialistes. Bien sûr, des démarches en alphabétisation ne s'improvisent pas, elles requièrent expertises et experts. Par contre, si nous isolons le problème de l'analphabétisme de l'ensemble des problèmes de pauvreté et d'exclusion sociale, on n'aura jamais voix au chapitre dans ce domaine – pas plus que si nous isolons le problème du décrochage scolaire de l'ensemble des réalités que vivent les jeunes, pas plus que si nous isolons le problème de la pauvreté des enfants, par exemple, du problème de l'ensemble du milieu et des familles où vivent ces enfants. En d'autres mots, la question de l'alphabétisation est une question de citoyenneté et de démocratie, et les enjeux et les stratégies d'action doivent être portés par un mouvement de fond, un mouvement qui aspire à une plus grande démocratie sociale, économique, politique et culturelle. L'enjeu de l'alphabétisation et de la formation de base doit s'inscrire pleinement dans ce mouvement plus large. C'est pour cela que je suis tentée de prendre le temps qu'il me reste pour vous parler de ma perception de ce qui arrive autour de nous, de ce mouvement de base qui, je crois, est en progression autour de nous et qui peut porter avec lui des réponses à vos préoccupations et à vos missions.

Car il n'y a pas de doute que les gens pour qui vous travaillez – les personnes analphabètes – vivent durement les impacts des transformations profondes qui touchent l'ensemble de notre société – des transformations qui sont à la fois économiques, sociales et politiques. Mais en réponse à ces transformations, les personnes analphabètes ont également la possibilité, comme vous tous, de s'inscrire dans un mouvement de fond qui s'organise au Québec, comme partout au Canada et dans le monde, en réponse à ces transformations et à la recherche d'une société plus solidaire, plus équitable, où il y a de la place pour tout le monde, peu importe ses origines ou son niveau de formation.

Parlons donc rapidement de ces transformations et de ce mouvement, non pas de résistance, mais surtout de construction de solutions de rechange et de réponses plus solidaires à ces transformations. Commençons, comme il faut toujours le faire aujourd'hui, en parlant de l'économie et des transformations économiques.

Dans ce domaine, il n'est pas nécessaire de rappeler jusqu'à quel point la *globalisation* des marchés a changé la donne pour l'entreprise et a créé un climat où la compétitivité sert de base à certaines des décisions les plus dévastatrices pour des individus et des collectivités. Pas une semaine ne passe sans que nous entendions parler d'une autre décision qui change arbitrairement la vie de collectivités entières – qu'il s'agisse de la Gaspésie ou d'ailleurs. Les manifestations à Seattle, à Washington et même ici à Montréal, sont le reflet de l'inquiétude grandissante face aux impacts de cette mondialisation.

Bien sûr, pour la majorité des gens, manifester à Seattle ou à Washington n'est pas possible. Mais la résistance à un sentiment de perte de contrôle sur les enjeux économiques s'exprime autrement – et plus particulièrement par l'implication de mouvements de plus en plus diversifiés : le mouvement communautaire, le mouvement des femmes, le milieu coopératif, le milieu syndical et le monde municipal qui investissent de plus en plus dans le développement économique local, dans l'économie sociale, dans toute stratégie qui permet aux gens de reprendre un certain contrôle sur l'économie au niveau local. D'où l'origine du mouvement de développement économique communautaire et de l'économie sociale, mouvement de plus en plus fort au Québec comme à l'échelle de la planète.

Sur le plan politique, nous sommes également en crise. Cette crise s'exprime de diverses manières, notamment par un désaveu assez dramatique de la population envers nos institutions démocratiques plus traditionnelles, autant envers les politiciens que les appareils publics en général. Lors des dernières élections fédérales, par exemple, 60 % de la population canadienne a répondu dans un sondage que le résultat des élections, quel qu'il soit, ne changerait rien à la réalité. En d'autres mots, les gens continuent à voter, mais ils y croient de moins en moins.

On a raison, je crois, d'être inquiet de ce désabusement face à nos institutions démocratiques. Mais il y a également des aspects positifs à cette réalité. Aliénés par les institutions plus traditionnelles, de plus en plus de gens de milieux très diversifiés, issus de la société civile – des gens de tous les milieux – s'impliquent au niveau local et régional dans le développement de leur milieu. Ils réclament de plus en plus d'espace pour définir les priorités au niveau local, pour développer des solutions collées à leur réalité. Ils façonnent une autre forme de démocratie, une démocratie participative, qui constitue à mon avis une grande richesse pour notre société.

Un des meilleurs exemples en ce moment au Québec est le mouvement pour une loi pour l'élimination de la pauvreté. Il y a quelque chose d'assez inusité dans cette

démarche qui a pris une ampleur impressionnante dans les derniers mois – avec des appuis non seulement d’organismes anti-pauvreté, mais aussi des grandes centrales syndicales, des municipalités et même d’une communauté urbaine. C’est sans compter les centaines de personnes qui se sont impliquées et les quelque 200 000 qui ont signé une pétition qui sera déposée d’ici peu à l’Assemblée nationale du Québec. Ce qu’il y a de spécial dans cette démarche, ce n’est pas la mobilisation – même si elle est impressionnante –, mais le fait qu’elle soit consacrée à la rédaction d’une loi. Car n’est-ce pas pour cela que nous élisons nos gouvernements – pour écrire et appliquer des lois? D’ailleurs, cette démarche a été reçue très froidement au départ par les élus, même les plus sympathiques à la cause, car elle s’aventurerait sur un terrain qui leur est normalement réservé. Et pourtant, ce mouvement de prise en charge de la chose politique prend de l’ampleur, tout comme le mouvement de démocratisation économique.

En troisième lieu, pour décrire notre réalité et placer la question de l’alphabétisation à l’intérieur de cette réalité, parlons rapidement des transformations sociales qui vous touchent le plus dans votre travail, transformations assez profondes qui sont malheureusement à l’origine du phénomène grandissant de l’exclusion sociale. Ce phénomène d’exclusion s’étend d’année en année comme une tache d’encre à des portions de plus en plus grandes de la société québécoise et canadienne. Ici, au Québec, il est devenu presque normal de parler d’un « Québec cassé en deux » ou de « la société à deux vitesses ». Au fur et à mesure que les statistiques paraissent, on voit à quel point aussi la pauvreté a un sexe (car elle touche durement des femmes), à quel point la pauvreté a un âge (la jeunesse)... La pauvreté a une couleur, elle est urbaine, elle est rurale, elle vit avec des handicaps, elle est sous-scolarisée, et j’en passe. En fait, l’exclusion a pris tellement d’ampleur que personne ne peut plus l’ignorer. Mais autant les pouvoirs publics que les mouvements qui représentent les exclus s’entendent pour dire que les réponses à cette exclusion ne se retrouvent pas uniquement dans les grandes politiques étatiques, dans de vastes programmes appliqués mur à mur à travers le Canada ou le Québec. Elles se retrouvent sur le terrain, dans les actions posées localement, en réponse directe aux réalités et aux besoins des exclus. De plus en plus, le processus d’inclusion se centre sur les collectivités locales, là où le sentiment d’identification, d’appartenance à une communauté est le plus facilement réalisable.

Ces mouvements dont je vous parle sont, par leur nature même, encore assez éclatés. L’expression politique est encore très faible – car ces mouvements évoluent encore dans l’ombre des grandes structures de la société, dans l’ombre des structures qui s’établissent à partir d’un type d’intérêt, d’une problématique spécifique, d’une revendication et d’une réalité. Et c’est à cet égard que nous sommes présentement dans un tournant important. Le travail que nous ferons ensemble dans les prochaines années pour nous restructurer et nous redéfinir en fonction de ces nouvelles réalités, de ces nouvelles mouvances, ce travail sera déterminant quant à notre capacité de remporter des victoires solides et d’apporter des changements réels dans notre société.

Même si nos rangs sont larges et porteurs d'espoir et d'innovation sociale, plusieurs obstacles se pointent devant nous. Le premier est notre difficulté à articuler notre vision plus clairement quant à ce que nous voulons comme développement économique et social, ce que nous voulons comme État, son rôle, le rôle de la société civile, ce que nous voulons comme système d'éducation et de formation. Dans le domaine de l'alphabétisation, comme dans l'ensemble du dossier de la formation et de l'éducation, notre vision est encore un peu contradictoire – par exemple, on réclame d'une part un État fort et interventionniste et, d'autre part, une place de plus en grande pour des initiatives communautaires et collectives. Dans le domaine de l'économie, on déplore l'omniprésence des multinationales et la force du capital mondial, et pourtant plusieurs personnes préoccupées par la pauvreté sont réfractaires aux initiatives de démocratisation économique des mouvements de l'économie sociale et du développement économique communautaire. Autrement dit, nous avons du boulot pour définir notre vision d'une société plus solidaire et équitable : nous possédons tous de petits bouts de cette vision, mais il reste un travail important à accomplir pour l'articuler. Et si nous voulons que l'enjeu de l'alphabétisation soit au cœur de cette vision, il faut nous joindre à ceux et à celles qui s'y connaissent mieux dans d'autres domaines pour nous donner une vision commune.

Le deuxième obstacle majeur est notre forme d'organisation. Nous sommes encore très organisés, dans le mouvement communautaire et ailleurs, y compris au gouvernement, en fonction de nos spécialisations. On s'occupe de l'« alpha », ou l'on s'occupe de l'intégration à l'emploi, ou l'on s'occupe de la violence faite aux femmes, ou encore de l'économie sociale. Et pourtant, nous visons tous les mêmes personnes et les mêmes collectivités. On parle souvent d'une approche intégrée, mais on a de la difficulté à intégrer nos propres interventions à la base. On a tendance à défendre notre petit patelin, qui mérite sans doute d'être défendu, mais pas au point de tomber dans le corporatisme, au détriment des intérêts plus globaux et en fermant la porte à une vision plus large du développement des personnes et des collectivités.

C'est peut-être aussi pour cela que l'alphabétisation a été un peu délaissée depuis quelques années et qu'elle n'a pas eu la reconnaissance qu'elle exige. Et c'est à ce niveau que les gens qui se préoccupent de l'alphabétisation doivent s'intégrer pleinement à ces mouvements de démocratisation économique, sociale et politique et mettre leurs préoccupations à l'ordre du jour.

Car il me semble fondamental que la question de l'alphabétisation devienne un enjeu plus important dans ce mouvement de fond qui s'organise. Il est illusoire de penser qu'une démocratie, qu'une citoyenneté active puisse s'épanouir dans une société où une partie importante de la population ne maîtrise pas les éléments de communication de base : la lecture et l'écriture et, de plus en plus maintenant, les nouvelles technologies de l'information. Il est illusoire de croire que nous pouvons faire reculer cette idéologie dominante qui croit qu'il faut récompenser seulement les gagnants et

oublier les laissés-pour-compte, tout comme il est illusoire de penser qu'on peut bâtir un mouvement de démocratisation fort et enraciné sans déployer des efforts inouïs d'éducation et de formation.

Le travail que vous faites dans vos organismes et vos réseaux est fondamental. Je vous encourage à continuer. Mais je vous encourage aussi à prendre le temps de vous inscrire dans le mouvement plus large, très exigeant mais très énergisant, qu'est celui qui croît autour de vous, dans vos communautés, dans vos voisinages, à la recherche d'une société plus juste, plus solidaire envers tous et toutes.

3. Points de vue sur le thème du colloque

Frédéric CANUEL, étudiant du Centre d'éducation des adultes du Phénix, Sainte-Foy

1. Ma démarche d'alphabétisation

Mon implication en alphabétisation n'a pas été facile. À 16 ans, j'ai voulu entrer dans le programme d'alphabétisation, mais l'éducateur de l'école où j'étais n'a pas voulu. Il disait que des stages seraient très bons pour mon avenir. J'ai été choqué qu'on ne me laisse même pas le droit de décider si je voulais apprendre ou aller niaiser dans un programme de stages. De plus, pas moyen de faire comprendre à ma mère que j'avais les capacités d'apprendre, car l'école lui avait mal interprété la situation en lui disant que je n'avais pas les capacités de poursuivre dans des matières scolaires. Mais de quel droit se permettent-ils de nous évaluer sans faire des tests? Alors, j'ai dû attendre à 18 ans pour pouvoir m'inscrire à l'école des adultes et prouver que j'avais les capacités. On ne peut pas se fier sur le personnel des écoles régulières pour faire leur travail sans préjugés face à des élèves qui éprouvent certaines difficultés. À cette école, on nous a mis des étiquettes. Ils ne nous considéraient pas comme des personnes normales, mais comme une sorte de handicapé mental ou de délinquant. Ces préjugés sont vrais, car sans faire de tests, ils prennent des décisions. Une fois qu'on est dans ces classes, on ne peut plus en sortir. Aujourd'hui, je suis dans un programme où, pour la première fois, on me considère comme une personne normale.

2. Les défis relevés

Les défis relevés : du 16 août 1999 au 10 janvier 2000, je venais à l'école 30 heures par semaine en plus de travailler comme commis de réception de nuit dans une quincaillerie où je faisais aussi 30 heures par semaine pour un total de 60 heures. J'ai dû abandonner le travail, car la fatigue se faisait sentir et nuisait à mes études.

3. Mes préoccupations actuelles face à l'alphabétisme dans notre société

Le décrochage scolaire chez les jeunes francophones est un grave problème. Mais, vous permettez si facilement le décrochage! Croyez-vous vraiment qu'à 16 ans on est assez responsable ou autonome pour pouvoir décrocher? C'est souvent un geste irréfléchi que les jeunes de notre âge posent. Comme dit le vieux dicton : « Si jeunesse savait, si

vieillesse pouvait. » Les jeunes manquent d'expérience pour qu'on leur laisse un choix comme le décrochage. Vous devriez être plus sévères au risque d'en choquer plusieurs. Mais, ils vous remercieront une fois qu'ils auront réussi leurs études.

Me croira qui voudra.

* * *

Nous trouvons que l'école régulière est, en gros, la cause des problèmes qui font qu'il y a beaucoup de jeunes qui se retrouvent dans une classe d'alphabétisation. Regardez, nous sommes en alphabétisation et nous apprenons des tas de choses. C'est la preuve que nous sommes capables d'apprendre. Alors, je ne vois pas pourquoi on n'aurait pas pu apprendre à l'école normale (secteur régulier). C'est simple, dès que des élèves ont des difficultés, on s'en débarrasse dans des programmes complètement stupides et ridicules comme la « classe ressource », la « classe de cheminement particulier » ou la « classe en milieu de stage au travail ». Moi, je considère que c'est grâce à ces programmes que j'ai perdu sept années de ma vie pour obtenir un retard de scolarité que je dois rattraper aujourd'hui. Je ne suis pas le seul, car plusieurs étudiants des classes d'alphabétisation viennent, tout comme moi, d'un programme que nous jugeons inutile. Dans ma classe, au Centre d'éducation des adultes du Phénix, les étudiants qui ont fait partie de ces programmes sont fâchés et frustrés qu'on les ait mis dans un programme qui leur a créé un retard de scolarité. Notre opinion est que ces classes ne doivent plus faire des victimes comme nous parce que vous nous mettez dans un programme inapproprié. Pour nous, il est trop tard. Le mal est fait. Pour tous ceux pour qui il n'est pas trop tard, ne répétez pas la même erreur et mettez l'accent sur ce problème qui est réel, car vos décisions ont des répercussions sur notre avenir. Ce problème est à prendre au sérieux.

De la part des victimes qui ont pris un retard de scolarité.

De plus, nous voulions rentrer à 16 ans en classe d'alphabétisation. Mais, sans l'autorisation de nos parents, nous devons attendre jusqu'à 18 ans pour pouvoir nous inscrire à l'école des adultes dans le programme d'alphabétisation.

Ce serait bien pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage de pouvoir aller en alphabétisation ou dans un programme semblable peu importe l'âge, que ce soit au primaire ou au secondaire. En gros, il faut mettre l'accent sur l'enseignement des matières. Dans une classe d'alphabétisation, on respecte notre rythme d'apprentissage, ce qui nous permet d'apprendre. L'alphabétisation est en demande pas seulement aux adultes, mais aussi à l'école régulière.

■ **Conséquences**

Certains camarades de classe m'ont dit qu'ils se sentaient rejetés, mis à part des autres. Les préjugés des professeurs ou des étudiants des classes régulières leur

faisaient mal, ils se sentaient ridicules. Certains disent : « Quand les autres nous disent qu'on n'est pas bon, on finit par croire qu'ils ont raison. » Ces gens vous demandent : « Où est le respect dans nos écoles au secteur régulier? » Les adultes qui se sont sentis moins bons, jugés par leur famille et la société, ont une image d'eux très négative.

L'analphabétisme fait qu'il y a plus de chômage, il y a plus de personnes qui ont besoin d'aide. Le monde va revenir continuellement demander de l'aide au gouvernement, car on crée un continuel recommencement de ralentissement économique et d'affaiblissement des forces morales (découragement, dépression, etc.). Car les personnes qui ont moins de scolarité ont un moins gros salaire et vivent sous le seuil de la pauvreté. Ces personnes sont moins productives pour faire rouler l'économie de cette province.

Une personne analphabète est un individu qui ne peut s'insérer sur le marché du travail de manière satisfaisante s'il se trouve dans l'incapacité de travailler par manque de connaissances. L'analphabétisme constitue un handicap au développement d'une société. Vous voulez qu'on travaille, mais presque partout on demande un diplôme d'études secondaires V, alors je ne comprends pas votre vision.

L'alphabétisation est un enjeu majeur pour le développement des sociétés. Si on veut que notre province participe à l'économie du pays, il faut que les citoyens soient alphabétisés.

4. L'avenir d'une société plus alphabétisée

Les gouvernements ont beau reconnaître davantage les besoins en alphabétisation, c'est quand même eux qui mettent plus l'accent sur les bancs d'école parce que le gouvernement veut les voir travailler. À notre avis, le gouvernement reconnaît l'importance, mais il ne nous appuie pas vraiment.

À Emploi-Québec, on mise sur le retour au travail le plus rapidement possible. On prive les gens des moyens pour accéder aux classes d'alphabétisation, car près de la moitié, même plus, de la clientèle tirait ses revenus des prestations de l'aide sociale ou de l'assurance-emploi. Actuellement, ces personnes ne peuvent plus fréquenter les classes d'alphabétisation. Si elles le font, on leur coupe leurs prestations. On les envoie sur le marché du travail au salaire minimum. La vision d'Emploi-Québec met en péril l'éducation en classe d'alphabétisation et l'avenir de ces personnes dont on se débarrasse. Ce n'est pas pour les aider mais pour économiser de l'argent. En gros, on coupe l'herbe sous le pied des personnes démunies.

Il faudrait sensibiliser le gouvernement à investir plus dans l'éducation au lieu de produire des travailleurs peu polyvalents. Il faut permettre à chacun de fonctionner de

façon efficace dans le quotidien. Il faut que chacun ait les connaissances nécessaires pour prendre des décisions éclairées. La santé sociale se portera mieux avec des travailleurs qui ont une base de scolarité. Si, dès le départ, on les aidait sur le sens du monde, ils ne reviendraient pas continuellement demander de l'aide.

Aussi, d'autres personnes n'ont pas les moyens financiers pour pouvoir venir à l'école ou continuer de s'instruire. Par exemple, beaucoup de jeunes de 18-19-20 ans ne restent plus chez leurs parents et ils voudraient bien venir s'instruire. Mais ils doivent subvenir à leurs besoins. Il y a le loyer, la nourriture, etc. S'ils arrêtent de travailler, ils n'ont plus de moyens financiers. Peut-être certains d'entre vous vont dire qu'il faut être vaillant et faire trente heures à l'école et trente sur le marché du travail. Trente heures au travail, c'est le minimum pour arriver à tout payer (loyer, nourriture, vêtements, etc.). Vous devez vous dire que ça ne fait pas mourir personne, mais le temps pour étudier chez soi n'est pas compris. Faites-le et vous verrez qu'avec des études qu'il faut prendre au sérieux, ce n'est pas facile pour le moral.

Alors, un programme de financement à l'étude serait très apprécié par toutes les personnes dans le besoin et qui souhaitent s'instruire. L'éducation n'est pas un privilège, c'est un droit.

Aussi, l'aide des psychologues et des conseillers en orientation est essentielle. Dans certains centres, il y en a déjà, mais ce n'est pas suffisant. Il y a un besoin urgent, surtout de psychologues. Par exemple : plusieurs d'entre nous n'ont pu voir le psychologue pour l'unique raison que trop d'étudiants dans le centre en avaient besoin. Il y a une liste d'attente et croyez-moi, elle est très longue. (Une petite note personnelle : je trouve que le moral des étudiants est au plus bas et parfois notre chère professeure ne sait plus quoi faire pour nous encourager. Alors, l'aide d'un psychologue serait la bienvenue.) Nous croyons que c'est une urgence.

Les gouvernements ne fournissent pas de matériel scolaire en alphabétisation. Les enseignants le font eux-mêmes. Ce serait la moindre des choses qu'il y ait quelqu'un qui pense à faire des volumes ou du matériel scolaire adapté pour l'alphabétisation, ce serait une économie de temps pour nos professeurs qui sont déjà surchargés. Ne trouvez-vous pas?

5. Les enjeux

Moi et mes camarades de classe nous pensons qu'il devrait y avoir une possibilité d'avoir un diplôme d'alphabétisation qui certifie que nous avons la base des matières principales et avoir une possibilité de pouvoir faire un D.E.P. (Diplôme d'études professionnelles) après notre formation en alphabétisation.

Un enjeu important est l'avenir de chaque étudiant ou des personnes qui ont un intérêt pour apprendre. Car, n'oubliez pas, vos décisions ont des répercussions sur

notre avenir et nous devons nous contenter des moyens que vous mettez à notre disposition. Les moyens qui sont mis à notre disposition sont-ils appropriés à tous? Y a-t-il suffisamment de moyens différents pour nous venir en aide? Aussi, oublions-nous des sortes de services qui seraient utiles? Y a-t-il place à l'amélioration des services disponibles? Que seront les conséquences de ce qu'on va faire et de ce qu'on ne fera pas? Est-ce que nos droits sont respectés? Les services comme Emploi-Québec nuisent-ils à l'éducation? Serait-il possible de s'entendre avec ces services? L'éducation est pour tout le monde, mais aidons-nous vraiment les gens pour qu'ils puissent avoir ces services? Épuisons-nous les étudiants?

Qui ne s'instruit plus s'appauvrit. Patronat et syndicats s'entendent sur la cause numéro un du chômage : le manque d'instruction. On compte au Québec un demi-million d'illettrés. D'après les professeurs d'économie des universités, nous sortirons du marasme économique quand les Québécois s'instruiront davantage⁶.

Qu'est-ce que cela aura pour conséquences si les gens sont moins instruits parce qu'on ne veut pas investir dans leur scolarisation? Je ne les connais pas toutes, mais une chose est sûre, ce ne sera pas sans conséquences.

Je trouve que l'alphabétisation doit être conçue pour permettre un développement social parce que le savoir est une nécessité pour le bon fonctionnement de la société.

Note

Nous sommes dans un pays démocratique. Alors, les priorités appartiennent à l'ensemble des citoyens et je trouve qu'on ne nous appuie pas pour nous aider, mais on nous pousse à aller travailler sans scolarité. Nous n'avons pas eu la chance, étant jeunes, de pouvoir apprendre, pour toutes sortes de raisons. Mais si, aujourd'hui, vous ne permettez pas à tout le monde d'avoir une seconde chance d'apprendre, alors je me demande c'est quoi une démocratie pour ce cher gouvernement censé représenter les citoyens de ce pays.

Le droit à l'éducation devrait être une priorité pour tous! C'était un petit mot pour mes camarades de classe à qui on a retiré le droit de s'instruire parce qu'on leur retire leurs prestations.

L'éducation n'est pas un privilège, c'est un **DROIT**.

⁶ Tiré de la revue *L'Actualité*, 15 juin 1998, p. 32.

Je souhaite que l'alphabétisation soit accessible à tous les citoyens de chez nous, car il y a des hommes et des femmes de grande volonté, de grand talent, et ils sont là pour apporter une contribution à l'ensemble de la société.

L'alphabétisation, c'est l'avenir.

Christine CAILLÉ, Agropur-Natrel

M^{me} Caillé présente le programme ÉCLAT de la compagnie Natrel, une division de la coopérative Agropur dont les produits sont le lait, la crème et le beurre. Le programme ÉCLAT s'adresse aux travailleurs de Natrel éprouvant des difficultés à lire et à écrire. Le programme vise l'acquisition des habiletés de base à court terme. Certains travailleurs poursuivent le processus jusqu'à l'obtention du secondaire V et les plus motivés parviennent à obtenir une attestation d'études collégiales en fabrication de produits laitiers.

Pourquoi la compagnie Natrel a-t-elle mis en œuvre un tel programme? Une étude de 1996 sur l'industrie canadienne de la transformation du lait révélait qu'entre 20 % et 30 % des travailleurs éprouvaient des difficultés à lire, à écrire ou à effectuer des opérations mathématiques de base. Cette statistique s'appliquait à la situation de Natrel. Les difficultés en lecture, en écriture et en calcul de plusieurs travailleurs de l'entreprise représentaient une barrière à l'objectif de demeurer compétitif sur la scène internationale et de suivre l'évolution technologique. Natrel désirait que ses employés puissent suivre des programmes de formation technique et parvenir à répondre aux exigences de différents programmes de qualité *Hazard Analysis Critical Control Point* (HACCP) et *International Organization for Standardization* (ISO). Natrel a donc décidé de garder les employés faibles lecteurs et de les former. Plusieurs employés avaient perdu leurs compétences en lecture et en écriture au fil des ans et avaient besoin de cours pour se « rafraîchir ».

Le processus d'implantation a débuté par la mise en place d'un comité paritaire (entreprise-syndicat). Les intervenants du programme ont entrepris plusieurs activités de sensibilisation et de recrutement des apprenants dans un esprit de respect des employés. La formation se faisait pendant les heures personnelles des employés et sur une base volontaire. Au Québec, 95 % des employés d'usine et de bureau se sont inscrits volontairement au test de diagnostic : de ce nombre, 66 % (environ 110 personnes) avaient des besoins en formation. La formation technique a connu beaucoup de succès et on prévoit une deuxième phase. Plus de la moitié des apprenants ayant participé à la formation initiale se sont ensuite inscrits au programme pour l'obtention du diplôme de secondaire V.

David SHERWOOD, $A+B=\$$

Je vous parle ce matin d'une expérience locale, modeste, mais très positive. Il s'agit d'une tentative de faire de l'alphabétisation un projet de société, de créer des partenariats locaux et de poser des gestes pratiques et terre-à-terre. Nous avons suivi et adapté une méthode qui provient de l'État américain de Géorgie. À la fin de ma présentation, vous déciderez s'il est possible d'appliquer cette méthode chez vous.

$A+B=\$$ est un projet communautaire qui fait le lien entre l'alphabétisme et le développement économique et social dans l'Est ontarien. Il se déroule dans les deux langues officielles, car 40 % de la population de la région a le français comme langue maternelle et, pour les raisons historiques bien connues, ces gens composent 50 % de la population aux niveaux 1 et 2 de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA). Notre région compte 200 000 habitants; c'est une région assez rurale, car la seule « grande » ville est Cornwall (50 000 personnes) suivie de Hawkesbury et de Rockland (10 000 habitants chacune).

Environ 35 % de la population adulte n'a pas de diplôme d'études secondaires et les pourvoyeurs de services en alphabétisation ont compris que seuls, ils ne pourraient jamais résoudre le problème. Ils ont alors fondé $A+B=\$$.

$A+B=\$$ est une coalition de personnes et d'organisations diverses. Nous faisons la promotion de l'alphabétisme et de l'apprentissage à vie pour favoriser le développement économique et social de notre région. $A+B=\$$ est administré par le groupe *Literacy Service Planning* (LSP) de la région et bénéficie de l'appui du Réseau des services d'alphabétisation et de formation de base de langue française. Le LSP a mis sur pied le projet en 1998, grâce à l'aide financière du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario et du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). Le financement actuel provient du SNA.

Notre but est de voir plus de gens obtenir leur diplôme d'études secondaires, plus d'adultes suivre une formation en alphabétisation, plus de travailleurs et de travailleuses suivre une formation de pointe, et plus de monde apprendre toute la vie durant. Notre région aura ainsi une économie et une population plus en santé.

Les activités de $A+B=\$$ et les résultats mesurables

- 1) Faire de la publicité et du marketing social pour informer les gens sur l'importance de l'alphabétisme et de l'apprentissage à vie pour le bien-être de notre région.
 - Environ 30 organismes et agences ont distribué, à l'intérieur de leurs réseaux et à leurs frais, des images, des slogans et des textes publicitaires faisant la promotion de l'apprentissage et plus particulièrement de l'alphabétisation.

- Plus de 40 articles ont paru dans les journaux.
- 2) Organiser des ateliers sur l'écriture simple pour montrer aux agences et aux organismes comment communiquer efficacement avec la population.
 - Il y a eu quatre ateliers rejoignant 50 participants.
 - 3) Recueillir et analyser des statistiques sur l'éducation et l'alphabétisation pour mieux comprendre et mieux agir.
 - Nous avons compilé environ 125 pages de données et d'analyse (par municipalité, langue, âge, sexe).
 - 4) Créer des partenariats pour s'engager dans une action conjointe face à ce défi collectif.
 - Toutes les municipalités et tous les députés de la région adhèrent au projet.
 - Plus de 300 personnes hors du milieu de l'« alpha » ont été présentes à l'une ou à l'autre de nos présentations.
 - 5) Obtenir des ressources pour les centres d'alphabétisation, pour permettre à plus d'adultes de suivre une formation.
 - Nous invitons les gens à se porter bénévoles et à faire des dons.
 - Nous appuyons les efforts des centres alpha.

Le bilan après deux ans

Malgré ses multiples succès, l'alphabétisation n'est pas devenue un véritable « projet de société ». Ce n'est évidemment pas un projet conçu par des francophones, mais des pourvoyeurs de services « alpha » de langue française ont été influents et il y a eu des bouts de créativité en français avec traduction en anglais. Toute la documentation et les réunions du comité de direction étaient bilingues. Nous avons réussi à rendre les enjeux économiques et sociaux de l'alphabétisation plus visibles, du moins parmi des décideurs et dans la presse locale. Notre argument selon lequel l'ensemble de la société se portera mieux quand les gens seront plus alphabétisés et que tout le monde sera plus ouvert à l'apprentissage a touché la corde sensible. Nous avons aussi posé un tas de gestes pratiques qui ont conduit à un meilleur réseautage. Nous avons réussi à intéresser les « laïcs » à la question et à porter la discussion plus loin que les milieux familiers. Après deux ans, il est clair que les autres joueurs trouvent qu'il y a un rôle utile pour $A+B=\$$ et souhaitent sa continuation. Enfin, je dirais que nous avons démontré que cela peut se faire ailleurs.

Pour ceux et celles qu'intéresse cette expérience de développement communautaire, un rapport de 73 pages documente notre expérience sur deux ans (avec ses hauts et ses

bas), sous forme de récit et de guide. Si vous songez à entreprendre un projet semblable, des annexes d'une centaine de pages sont disponibles en format électronique. Écrivez-nous en donnant votre adresse de courriel à l'adresse suivante : $A+B=\$$, C.P. 212, Vankleek Hill (Ontario) K0B 1R0.

Marcelle MERSEREAU, députée à l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick

En 1970, j'ai fait face aux effets désastreux de l'analphabétisme dans certaines communautés acadiennes du nord-est du Nouveau-Brunswick.

Pendant dix ans, j'ai appris à connaître et à partager avec des familles qui n'avaient jamais eu la chance d'apprendre à lire et à écrire. Des familles qui vivaient dans la pauvreté et l'isolement. De braves gens qui, par la force des choses, éprouvaient beaucoup de difficulté à s'en sortir. Ils avaient appris à survivre de peine et de misère. Dans ces petites communautés, il existait très peu de réseaux de soutien. Plusieurs n'avaient pas eu la chance de terminer leurs études. Afin de pallier ces lacunes, plusieurs initiatives ont été entreprises par les différents gouvernements et groupes sociaux. Au cours des années 1970 et 1980, il y a eu un énorme progrès, surtout en matière de scolarisation des jeunes.

Au début des années 1990, on a mis en place des infrastructures et des systèmes pour résoudre ces sérieux problèmes socioéconomiques. Et pourtant, on trouve encore un taux d'analphabétisme de plus de 27 % dans le nord-est du Nouveau-Brunswick; dans certaines petites communautés, le pourcentage dépasse encore 50 %. On parle ici d'une province canadienne en 1999, non pas d'un pays en voie de développement ni des années 1930.

Comment expliquer ce phénomène et, plus précisément, comment résoudre les problèmes socioéconomiques qui persistent toujours?

Premièrement, il faut accepter de reconnaître que le problème existe et ne pas être gêné de l'affronter.

Deuxièmement, on doit fournir aux intéressés les moyens de s'attaquer au problème.

Troisièmement, il faut agir.

En 1991, dans la région Chaleur-Péninsule acadienne, c'est exactement ce qui s'est produit. On a relevé le défi. Le projet Défi-alpha est né, un projet qui rassemblait tous les éléments pour réussir :

1. Des personnes impliquées dans l'éducation aux adultes, dévouées et innovatrices;
2. Un réseau de formatrices et de formateurs qui œuvraient dans leur communauté et qui étaient toujours prêts à donner le meilleur d'eux-mêmes;
3. Un gouvernement qui savait que la seule manière de combattre la pauvreté était d'outiller les gens afin qu'ils puissent se prendre en main;
4. Des apprenants qui n'avaient plus peur d'avouer qu'ils étaient analphabètes et qui étaient aussi prêts à accepter le défi. Ils voulaient franchir les barrières.

Mon intérêt pour l'alphabétisation et mon implication dans cette cause ont commencé en 1970 et se continuent toujours.

Il est certain que le défi de l'an 2000 n'est plus celui des années 1970, 1980 et 1990. Nous devons développer dans nos familles, dans nos institutions et dans nos communautés une soif d'apprentissage, un besoin du savoir. Il faut inculquer aux jeunes, aux parents, aux grands-parents et à la communauté entière que l'alphabétisation est plus que la lecture, l'écriture et le calcul : c'est un mode de vie.

Il est certain que la valorisation de l'éducation à des fins pratiques, comme se procurer un emploi ou faire avancer sa carrière, est primordiale. Cependant, il faut avoir comme objectif de faire découvrir à nos jeunes que le savoir est une récompense en soi. Voilà un défi de taille.

Pour y arriver, il doit y avoir concertation entre le secteur public, le secteur privé, les syndicats, les organismes communautaires, les familles et les individus.

1. Il est évident que les gouvernements doivent continuer à investir dans des initiatives d'alphabétisation communautaires de la naissance à l'âge adulte, mais aussi mettre davantage l'accent sur un apprentissage axé sur les besoins particuliers des élèves et des familles. Même si apprendre à lire, à écrire et à calculer demeure toujours la base de l'enseignement au niveau scolaire, on doit consacrer plus de ressources au développement de la créativité et à faire en sorte que l'élève développe ses propres habiletés, au moyen de politiques favorables à l'apprentissage et d'environnements propices à l'alphabétisation.
2. Le secteur privé doit être plus agressif quant à la formation de ses employés et investir dans des initiatives communautaires. Si plusieurs entreprises néo-brunswickoises sont très engagées dans la cause de l'alphabétisation, plusieurs ne participent pas du tout. Il faut sensibiliser davantage ce secteur.
3. Les syndicats impliqués doivent continuer à travailler non seulement avec leurs membres, mais avec la communauté entière.

4. Les communautés qui réussissent à se prendre en main reconnaissent l'importance de la contribution de chacun de leurs membres. En favorisant un climat d'inclusion et en encourageant la participation de divers organismes et groupes communautaires, ces communautés réussissent à évoluer et à améliorer la qualité de vie de l'ensemble de leur population.
5. Même si la famille a connu beaucoup de changements, il reste que c'est elle qui demeure au cœur de l'apprentissage. C'est là qu'on sème la graine du savoir. C'est là que la société retrouve ses meilleurs alliés. C'est là que le tout commence. Si on veut réussir, il faut tout d'abord reconnaître les forces, les ressources et les défis auxquels font face les familles du 21^e siècle.

Il faut bâtir sur ces pierres et aider familles et communautés à vaincre les barrières auxquelles elles font face. Voilà ce à quoi les gouvernements, le secteur privé, les organismes communautaires, les bénévoles et les syndicats doivent s'atteler.

Le thème de ce colloque, « Pour une société pleinement alphabétisée », convient très bien au Nouveau-Brunswick. Comme je l'ai mentionné, nous faisons face à un défi monumental. Les régions rurales, surtout francophones, étaient vouées à un sort inacceptable. En 1967, le programme « Chance égale pour tous » du premier ministre Louis Robichaud a changé le sort de nos communautés acadiennes. « Le droit de lire, d'écrire et de communiquer pour tous » a été effectivement garanti à tous les individus, peu importe où ils vivaient. C'est à ce moment que la province a obtenu la responsabilité du système d'éducation de tout son territoire. Cette action du gouvernement Robichaud a marqué un point tournant pour les francophones, surtout pour ceux du nord-est de la province. En 1970, au début de ma carrière, le taux d'analphabétisme était de plus de 50 % dans certaines communautés. En septembre 1999, le taux d'abandon scolaire de la 7^e à la 12^e année était de 3,2 %, soit 2004 jeunes. Même si l'on doit continuer nos efforts pour éliminer le décrochage scolaire, il faut maintenant travailler à améliorer la performance des jeunes qui obtiennent leur diplôme. Trop souvent, ce diplôme ne signifie pas la maîtrise des acquis de base nécessaires à une carrière productive et satisfaisante.

Il ne faut pas se mettre des limites, mais plutôt continuer afin d'atteindre notre plein potentiel. « Le droit de lire, d'écrire et de communiquer pour tous » ne sera une réalité que lorsque chaque individu aura intégré dans ses habitudes de vie la soif du savoir et pourra communiquer avec son entourage avec son plein potentiel. On ne peut accepter rien de moins comme société.

Une société qui se veut pleinement alphabétisée ne cessera jamais de vouloir s'améliorer. Une société pleinement alphabétisée sera toujours à la recherche de l'excellence.

En conclusion, je vous laisse sur un petit message :

L'excellence est un point de vue. Elle ne tient pas au fait d'être brillant ou d'avoir de la chance.

Elle est faite d'attention soutenue et de respect de l'individu.

* * *

Échanges sur la question

La présentation des invités est suivie de commentaires et de questions venant des participants dans la salle. Nous les regroupons sous les thèmes suivants :

1. Le démarchage auprès des décideurs

Une représentante du *Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec* indique que son organisme fait de la représentation politique auprès du gouvernement du Québec depuis vingt ans, avec peu de résultats. On fait face à un problème de continuité, car les politiciens changent tout le temps et il faut souvent recommencer le processus de sensibilisation. Il n'y a pas de réelle vision gouvernementale sur la problématique de l'alphabétisme; la vision dépend de la personne en place. Un participant affirme qu'on devrait utiliser les bénévoles et leurs réseaux pour faire pression sur les politiciens et avoir ainsi un effet multiplicateur. Une participante constate que les élus des partis de l'opposition ont également un rôle important à jouer et un travail de sensibilisation à faire. Les intervenants doivent, par le biais du démarchage, convaincre les gouvernements d'appuyer les partenariats entre les écoles et les programmes d'alphabétisation.

2. L'adoption d'une politique du droit à l'éducation

Certains croient qu'il serait temps de légiférer sur le droit à l'éducation des adultes, afin de contrer le problème de continuité dans la vision gouvernementale. Une participante insiste sur le droit à être **prêt à apprendre**, c'est-à-dire le droit à l'éducation préscolaire qui inclut tout ce qui touche l'éducation des enfants de 0 à 5 ans : l'éveil à l'écrit, l'alphabétisation familiale, la formation parentale, etc. L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* offrirait aux francophones minoritaires des garanties d'accès à l'éducation préscolaire.

3. Stratégies pour les jeunes en difficulté

À la suite du témoignage de Frédéric Canuel, un participant s'interroge sur les possibilités qui s'offrent aux jeunes en difficulté. Selon M. Canuel, les programmes

actuels à l'extérieur de l'enseignement régulier sont vides et inutiles : « *des stages où l'on apprend à faire du ménage* », estime-t-il. Il faut mettre en place des programmes comme celui de l'alphabétisation des adultes **dans** les écoles, c'est-à-dire des programmes qui respectent le rythme des apprenants et se basent sur leur expérience. Cela éliminerait l'incroyable perte de temps que vivent les jeunes inscrits dans des programmes « inutiles ». M. Canuel indique que ce qui l'a motivé à s'inscrire à un programme d'alphabétisation, c'est le désir de sortir de la misère; sans scolarité, selon lui, c'est la pauvreté qui l'attendait. Une participante rapporte que, dans l'école où elle travaille, plusieurs programmes ne répondent pas aux besoins des élèves; l'estime de soi des jeunes lui apparaît un enjeu fondamental.

4. Le respect des motivations

Une participante constate que les motivations des apprenants sont diverses, nombreuses et interreliées. Les apprenants s'alphabétisent pour savoir, pour savoir faire, pour se trouver du travail, ou encore pour mieux vivre et participer davantage comme citoyen. Toutes les motivations exprimées sont complémentaires; elles doivent être respectées.

5. Le terme « alphabétisation »

Le terme *alphabétisation* n'a pas été utilisé par Agropur-Natrel, car il n'était pas apprécié des employés. On a plutôt utilisé l'expression « rehausser les compétences de base ».

4. Droit de parole :

« Les partenaires d'une société alphabétisée »

Sur le modèle de l'émission télévisée *Droit de parole*, une discussion animée par M^{me} Anne-Marie DUSSAULT visait à donner la parole à des représentants de différents secteurs d'activités susceptibles de contribuer à une société plus alphabétisée. Huit personnes invitées, provenant de milieux partenaires autres que celui de l'alphabétisation s'y sont exprimées :

- Judith POIRIER, coordonnatrice du projet *Éveil à l'écrit* de la Fédération des unions de familles du Québec;
- Marie-Claude RIOUX, directrice générale de la Fédération des parents acadiens de la Nouvelle-Écosse;
- Maryline DION, gestionnaire de projets à l'Association des éducatrices et éducateurs francophones des services à l'enfance de l'Ontario;
- Donald MICHAUD, directeur général du Conseil scolaire de langue française pour le centre-est de l'Alberta;
- Jean-Marie NADEAU, adjoint exécutif à la Fédération des travailleurs et travailleuses du Nouveau-Brunswick;
- Jean-Marie THÉRIAULT, directeur adjoint à la Direction des programmes d'études pour le secteur francophone du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick;
- Sylvain LAVOIE, directeur de la bibliothèque publique de Rivière-du-Loup;
- Christine CAILLÉ, responsable du développement des ressources humaines chez Agropur/Natrel.

M^{me} Dussault lance la discussion en disant que beaucoup de gens ignorent ou refusent de reconnaître le problème de l'analphabétisme dans notre société. Cependant, on sait qu'il y a fort à faire pour que tous apprennent à lire et à écrire et maintiennent leurs capacités tout au long de la vie. Elle propose aux panélistes de traiter des moyens de bâtir des ponts, de faire des maillages, de s'arrimer les uns aux autres et de tisser des partenariats entre nos milieux afin de vaincre cet analphabétisme qui constitue un obstacle à l'intégration socioéconomique et menace notre culture et notre langue françaises.

Selon M^{me} Poirier, le premier partenariat est la relation entre le parent et l'enfant. Tous les moments que le parent passe avec le tout-petit à lui lire un livre, à lui raconter une histoire et à chanter des comptines contribuent à développer une

proximité parent-enfant. Ils permettent à l'enfant d'entrer en relation avec le reste du monde et d'associer le plaisir à ces activités. Quand arrive la période de l'école et des devoirs, le parent et l'enfant ont déjà acquis cette habitude de se retrouver côte à côte dans un processus d'apprentissage.

M^{me} Rioux renchérit en disant que, lorsqu'on est parent, la motivation première est le bien-être des enfants. Dans cette optique, le mouvement des parents francophones en milieu minoritaire a milité pendant de nombreuses années, et milite toujours dans certains cas, pour obtenir la gestion scolaire. Les parents revendiquent des centres de ressources préscolaires qui permettent de développer les habiletés linguistiques des tout-petits. L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* donne aux parents francophones le droit d'envoyer leurs enfants dans une école française. Malgré ce droit, on note qu'à travers le Canada le taux d'assimilation des enfants issus d'une famille exogame demeure très élevé. Le conjoint anglophone aurait avantage, s'il veut véritablement contribuer à l'éducation en français de son enfant, à s'engager dans un processus de francisation. En milieu minoritaire, la francisation représente souvent la porte d'entrée à l'alphabétisation. Si on ouvre la porte aux parents francophones qui veulent rafraîchir leurs capacités de lecture et d'écriture, on peut alors s'engager dans un processus d'alphabétisation familiale qui représente une piste très intéressante.

M^{me} Dion explique que, depuis 1988 en Ontario, on a tenté de mobiliser les services de garde et les centres de ressources pour parents et enfants dans les écoles de langue française. On retrouve aujourd'hui au-delà de 120 services de garde en milieu scolaire qui font vivre la culture francophone aux tout-petits et aux enfants d'âge préscolaire. Les services de garde incluent également la garde parascolaire avant et après les heures de classe. On vise le développement global de l'enfant et on lui donne des bases solides pour qu'il puisse un jour devenir un adulte et réaliser ses rêves. Les éducateurs des services de garde désirent collaborer avec les enseignants, s'asseoir avec eux, participer à leurs journées pédagogiques, etc. Selon M^{me} Dion, il y a encore beaucoup de travail à faire à ce chapitre. Le milieu des services de garde travaille étroitement avec les parents et favorise leur participation. Le rôle des parents est très valorisé, car ils sont les premiers éducateurs de leurs enfants et on utilise leurs ressources. Une nouvelle tendance se dessine en Ontario : la mise sur pied, sous la forme de projets pilotes, de centres de la petite enfance qui offrent de la formation à l'intention des parents.

M. Michaud explique que le système scolaire franco-albertain ne se prête pas beaucoup au partenariat, mais qu'il y a tout de même une collaboration en alphabétisation avec des groupes communautaires, des groupes de parents et le Centre éducatif communautaire de l'Alberta (CÉCA). Il y a parfois de la résistance au sein des conseils scolaires en ce qui concerne l'offre et l'appui aux programmes en éducation des adultes et en alphabétisation. Selon M. Michaud, on ne doit pas tenir pour acquis que les décideurs sont au courant de la problématique de l'alphabétisme et qu'ils sont enclins à appuyer l'offre de services en alphabétisation. Il faut donc nommer les

besoins qu'on a, les faire connaître et faire absolument du démarchage auprès des élus et des décideurs. On doit célébrer les réussites en éducation des adultes et en alphabétisation. Il faut reconnaître la nature profondément politique de ce « jeu » visant à faire connaître la problématique aux gestionnaires et à assurer le financement de services.

Selon M. Nadeau, c'est le gouvernement qui devrait être le premier partenaire des francophones minoritaires, mais il n'a pas toujours bien joué son rôle. Par exemple, il y a eu beaucoup plus d'argent investi dans l'apprentissage pour les anglophones et dans l'apprentissage de la langue seconde que dans le renforcement du français langue première. Souvent à cause de questions constitutionnelles complexes, le Québec a bloqué l'adoption de normes nationales en éducation, ce qui a nui à la francophonie canadienne. Historiquement, les gouvernements provinciaux ont été plus souvent des ennemis que des alliés des francophones minoritaires. M. Nadeau est d'accord avec le sénateur Jean-Maurice Simard et croit à l'idée d'un fond de rattrapage pour dommages faits à la francophonie canadienne, jusqu'à un milliard de dollars par année. Le vrai partenariat doit se faire par la reconnaissance politique d'abord et ensuite par la compensation financière.

Selon M. Thériault, l'enseignement de la langue appartient à tout le monde, peu importe les champs disciplinaires, et pas seulement aux professeurs de français. Une formation intensive sur l'enseignement du français sera donnée à tous les enseignants du Nouveau-Brunswick francophone, de la maternelle à la 12^e année, et ce, durant les cinq prochaines années. L'objectif est que tous les enfants puissent lire. M. Thériault préconise un projet de toute la société valorisant la lecture, l'écriture et la langue maternelle, et pas seulement des efforts auprès de certains groupes d'apprenants.

Selon M. Lavoie, la prévention de l'analphabétisme est très importante. Les premières années de la vie sont cruciales et les bibliothèques publiques constituent des centres de ressources indispensables. En milieu minoritaire, les bibliothèques publiques favorisent l'assimilation, car elles n'offrent pas ou très peu de livres en français, une situation qui se répète dans les librairies, au supermarché, etc. Si une communauté francophone dispose d'une école et d'une bibliothèque scolaire, elle doit aussi revendiquer une bibliothèque publique pour les 0 à 5 ans et les adultes de plus de 17 ans. Un tel service pourrait être financé à même le fond de rattrapage proposé par le sénateur Simard.

* * *

M^{me} Dussault relance la discussion sur la nature de la lutte pour les francophones minoritaires : une lutte urgente qui vise à la fois l'assimilation et l'analphabétisme. M^{me} Rioux explique que dans la péninsule acadienne, comme dans les autres régions acadiennes de l'Atlantique, la clientèle est formée d'Acadiens très peu formés, très

peu alphabétisés et qui ne sont pas en mesure de contribuer au développement économique de leur province ou de leur coin de pays. Il y a une urgence d'agir et de mettre en place de la formation adéquate. Selon M^{me} Rioux, on doit commencer par des programmes d'alphabétisation.

M^{me} Poirier remarque qu'on entend souvent dire que la participation des parents dans de nombreux organismes est souhaitée et désirée. Mais un réel partenariat s'appuie sur une équité des ressources. Les parents doivent avoir les moyens de faire le travail qu'ils sont appelés à faire. Au Québec, de nombreuses ressources sont consacrées aux centres à la petite enfance et aux garderies, mais peu servent à soutenir les parents dans leur rôle de parents. Et pourtant, selon M^{me} Poirier, c'est en impliquant les parents que nous atteindrons des résultats significatifs. Un partenariat véritable facilite des échanges décloisonnés; chacun se sent respecté et soutenu dans sa mission.

M. Michaud, pour sa part, souligne l'importance, en milieu minoritaire, d'appuyer l'animation culturelle, de redonner la fierté de parler le français, de faire aimer le français et de le parler à la maison, à l'école et éventuellement au travail. Dans les milieux à dominance anglophone, le défi consiste à créer les conditions nécessaires pour atteindre ces objectifs. M. Michaud propose des stratégies : des guichets uniques pour les services en français, une très grande visibilité de la francophonie dans la communauté et l'établissement de partenariats au niveau local, surtout dans les petites communautés. Les francophones doivent se concerter et formuler, à travers des exercices de projection, des normes par rapport au bien-être des jeunes, des personnes âgées, etc. Cela guidera les actions des différents intervenants et contribuera à un véritable projet de société. M. Michaud, tout comme M. Lavoie, appuie la proposition de M. Nadeau concernant le fonds de rattrapage pour la francophonie canadienne.

M. Thériault insiste sur le besoin d'une plus grande concertation entre les ministères au sein des gouvernements. Par exemple, la petite enfance est l'objet d'interventions des services communautaires et familiaux, du ministère de la Santé et du ministère de l'Éducation; toutes ces interventions devraient être cohérentes et viser le bien-être des familles et des enfants avant tout. M^{me} Dion explique que de telles ententes interministérielles sur les services de garde avaient été conclues en Ontario, mais que le gouvernement actuel les a abolies et qu'il faut maintenant tout reconstruire.

* * *

Le « Droit de parole » se poursuit avec des questions venant des participants dans la salle. La première question touche à la formation : est-ce que les décideurs seraient prêts à ouvrir les sessions de formation offertes aux enseignants aux formateurs en alphabétisation qui souvent œuvrent dans les mêmes domaines et les mêmes matières? MM. Thériault et Michaud sont d'accord en principe, mais ils ajoutent qu'il faut examiner les aspects logistiques et techniques. Il faut s'assurer que la formation

réponde aux besoins différents des deux groupes. M. Michaud explique que son conseil scolaire appuie les programmes d'alphabétisation en offrant des locaux et des laboratoires d'informatique. Ce qui rend la situation de l'éducation en français difficile en Alberta, c'est que les octrois pour les écoles françaises sont souvent établis au *pro rata* du nombre de jeunes. Malgré leurs besoins différents, les francophones minoritaires reçoivent des ressources équivalentes aux anglophones (en Alberta, les élèves francophones inscrits dans des écoles homogènes de la maternelle à la 12^e année sont au nombre de 3300 sur un total de 265 000 élèves pour la province).

Nombre de questions et de commentaires traitent du rôle des bibliothèques et du thème de la lecture. Suggestion est faite de mettre en place une bibliothèque pancanadienne qui pourrait être consultée par Internet et par catalogue et qui offrirait la livraison de livres à domicile. Cela permettrait d'offrir des services intéressants aux communautés rurales et isolées qui n'ont pas de bibliothèque publique. On répond que les bibliothèques sont habituellement de la responsabilité des municipalités, qui hésitent à partager leurs ressources (la livraison implique des frais de poste), et qu'il est toujours préférable que la bibliothèque soit dans le même lieu physique que la communauté. Les parents les plus fragilement alphabétisés n'iront pas commander des livres par courrier électronique.

Selon M^{me} Dussault, la Grande bibliothèque du Québec, qui ouvrira ses portes dans les prochaines années, pourrait peut-être se donner une telle mission et répondre aux besoins des communautés francophones hors Québec qui n'ont pas de bibliothèque publique. Une participante affirme qu'elle ne croit pas à ce projet, car « les temples n'ont jamais apporté d'eau au peuple ». M^{me} Dussault explique que certains critiquent le projet de la Grande bibliothèque et affirment qu'il faudrait plutôt renforcer le réseau des petites bibliothèques. Cependant, un sondage révèle que 80 % des Québécois appuient le projet d'une Grande bibliothèque.

Une participante estime que, pour développer le plaisir de lire, il faut placer les gens en situation en leur mettant des livres dans les mains, pour qu'ils puissent les feuilleter et les découvrir, mettre de côté un livre qui ne leur convient pas et en prendre un autre. On doit partager la richesse des livres et, par exemple, permettre aux apprenants en alphabétisation d'accéder aux bibliothèques scolaires. Une intervenante applaudit une initiative de la Bibliothèque de Montréal, qui a mis sur pied toute une collection de titres faciles à lire pour les groupes d'apprenants en « alpha » et pour les immigrants. On vise le plaisir de lire pour l'adulte en démarche d'alphabétisation. Plusieurs bibliothèques ont adopté ce modèle. Un jeune affirme que si les jeunes ne fréquentent pas les bibliothèques, c'est parce que ce sont les adultes qui choisissent les livres. Il faut aller chercher les jeunes par la passion et avec ce qu'ils aiment.

Un autre participant mentionne que certains partenaires potentiels sont absents du panel : les bailleurs de fonds, les bénévoles, les formateurs, les apprenants et les

administrateurs. Il ajoute que les bénévoles ne sont pas considérés comme des partenaires à part entière, mais plutôt comme des ressources gratuites servant à « boucher les trous ». Pourtant, les bénévoles représentent des ressources humaines indispensables au niveau des conseils d'administration, des ateliers et des activités d'alphabétisation. Ils facilitent le recrutement d'autres bénévoles, ils font partie de réseaux utiles pour les centres d'« alpha » et ils soutiennent la cause de l'alphabétisation. Ils peuvent avoir un effet multiplicateur dans la société et sensibiliser la population aux politiques et aux budgets consacrés à l'alphabétisation. Un participant est d'avis que les bénévoles forment la base de nombreux organismes d'alphabétisation. Leur contribution devrait être reconnue et proclamée. Plusieurs invités soulignent l'énorme contribution des bénévoles et le besoin de bien les intégrer et de les valoriser. Il faut parfois changer la culture organisationnelle et les modes de travail des gestionnaires pour intégrer les bénévoles.

Nadia Baragiola, de la Belgique, souligne l'excellent travail accompli au Canada sur les « compétences fortes⁷ » et l'expertise canadienne en alphabétisation familiale. On doit partager nos expériences à l'échelle internationale : en repérant nos faiblesses et en s'enrichissant des points forts des autres, on deviendra plus fort. Les partenariats nous concernent tous, par exemple le bénévolat et le décloisonnement entre le travail des enseignants et des formateurs d'adultes. Selon M^{me} Baragiola, on doit interpeller les décideurs, leur montrer notre volonté d'agir et exiger que les moyens et les législations soient à la mesure de nos efforts.

Selon un représentant de Statistique Canada, il y aurait un manque de communication entre les communautés francophones minoritaires canadiennes, et donc un manque de cohérence et d'union entre les groupes. Au lieu d'agir en commun, les groupes sont en compétition pour l'obtention de fonds fédéraux. Des sommes « assez colossales » sont distribuées à une myriade de groupes d'intérêt qui font chacun valoir leur cause. Il faudrait en arriver à une plus grande cohésion pour faire valoir les droits fondamentaux comme la francisation et l'alphabétisation. M. Nadeau s'oppose à l'expression « somme colossale » et soutient qu'un des problèmes est précisément le manque de ressources financières.

Une représentante de Patrimoine Canada présente une toute nouvelle initiative de la direction de la concertation interministérielle du Programme d'appui aux langues officielles. Cette initiative de 27,5 millions de dollars sur cinq ans valorise la coordination, la consultation et le partenariat avec différents ministères fédéraux. Des groupes communautaires sont invités à présenter une approche concertée et à établir des partenariats avec des organismes fédéraux tels qu'Industrie Canada,

⁷ Il s'agit d'un projet d'animation et de reconnaissance des acquis de l'Institut canadien d'éducation des adultes.

Diversification de l'économie de l'Ouest Canada, la Banque fédérale de développement au Québec, FedNor (Initiative fédérale de développement économique dans le nord de l'Ontario) et l'Agence de promotion économique du Canada atlantique.

M^{me} Dion et le président de la FCAF sont d'avis qu'il serait préférable, en Ontario, que la petite enfance relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation plutôt que de celle du ministère des Services sociaux et communautaires, comme c'est le cas maintenant. Le ministère de l'Éducation pourrait assurer l'éducation en français et la gestion des services en français. Ce changement de juridiction concorderait avec le concept de l'éducation tout au long de la vie. Cette question a été discutée lors des États généraux de la petite enfance qui ont eu lieu à Toronto en janvier 2000.

Wasa Benami, responsable de l'alphabétisation fonctionnelle au Maroc, interroge M^{me} Caillé sur les critères de sélection des formateurs du programme d'alphabétisation en milieu de travail d'Agropur-Natrel. M^{me} Caillé répond qu'il s'agit de l'expérience en alphabétisation, l'expérience avec les adultes, la patience et le sens des responsabilités. La seconde question touche à la reconnaissance des personnes alphabétisées qui a pris plusieurs formes à Agropur, dont la remise de diplômes. La question de l'anonymat des apprenants est aussi soulevée. Au début, cela constituait un problème, car les premiers apprenants n'aimaient pas être identifiés au programme. Mais comme l'approche intégrait le respect des personnes apprenantes, plus le programme avançait, plus les gens étaient fiers de s'associer à celui-ci. Les notes des apprenants sont toutefois toujours demeurées confidentielles. La dernière question touche aux passerelles entre le programme d'alphabétisation et l'enseignement formel. M^{me} Caillé explique que le programme permet de recevoir une équivalence de troisième secondaire et que bon nombre d'apprenants, toujours appuyés par Agropur, ont continué jusqu'au niveau secondaire V et même jusqu'au collégial. Le coût approximatif de l'alphabétisation par personne est de 2 000 \$ à 3 000 \$.

Un apprenant parent témoigne du besoin d'outils pour aider ses enfants qui vont à l'école, surtout les plus âgés. Il ajoute que tout ce qui a été dit durant le « Droit de parole » **doit** être pris au sérieux et mis en œuvre parce que « c'est grave de ne pas savoir mieux lire et écrire ».

En guise de conclusion, M^{me} Dussault demande aux invités s'ils sont optimistes face à l'avenir et s'ils aimeraient dire un mot de la fin ou mentionner un geste concret à poser. M^{me} Poirier constate que les partenariats sont parfois lourds à porter pour les groupes communautaires, car ils nécessitent beaucoup de temps et d'investissements, mais qu'il faut y croire et s'engager lorsque la cause est bonne. Par exemple, l'éveil à l'écrit au Québec est une initiative qui mobilise de nombreux intervenants. Pour M^{me} Rioux, il n'y a pas d'avenir en alphabétisation sans partenariat. M. Nadeau nous assure que le mouvement syndical va davantage s'impliquer avec les employeurs dans les programmes d'alphabétisation. Il ajoute que le partenariat permet d'aller chercher plus

de ressources financières et que l'alphabétisation est véritablement la responsabilité de tous, un projet de société. M^{me} Caillé explique que les entreprises peuvent faire un bout de chemin dans le maintien des compétences, mais qu'elles comptent beaucoup sur le milieu de l'éducation et les organismes communautaires pour soutenir les travailleurs lorsqu'ils sortent de l'usine. M. Michaud dit qu'il faut célébrer les partenariats réussis et faire valoir les résultats positifs. M^{me} Dion entrevoit un potentiel de collaboration entre les services de garde et les programmes d'alpha, ce qui existe très peu en ce moment. M. Lavoie a le dernier mot en affirmant que chaque enfant vivant dans les communautés francophones du Canada devrait recevoir dès sa naissance une carte de bibliothèque gratuite.



II.

LECTURES

2. En ateliers

Présentation de l'atelier

Dans une perspective de prévention de l'analphabétisme, le processus d'éveil à l'écrit occupe une place de choix. Les recherches confirment que l'intérêt du jeune enfant pour le langage écrit débute dès le plus jeune âge. Cette conscience de l'écrit s'éveille en premier lieu dans la famille, au contact des parents utilisateurs de l'écrit. Le paradigme du « être prêt à lire » fait graduellement place à celui de « l'éveil à l'écrit ».

Défis/enjeux

- Assurer un développement durable de la prévention de l'analphabétisme et de l'éveil à l'écrit.
- Reconnaître le rôle essentiel des parents et de la famille dans la pratique de l'éveil à l'écrit.
- Développer une pratique de l'éveil à l'écrit en partenariat.
- Intégrer l'éveil à l'écrit au sein des pratiques d'un plus large éventail d'organismes.
- Ouvrir l'alphabétisation à de nouveaux partenaires et soutenir leur engagement.

1. L'éveil à l'écrit

Animation : François BLAIN

Rapport de l'atelier

L'éveil à l'écrit permet de créer les conditions qui favoriseront l'apprentissage ultérieur de l'enfant. La définition communément utilisée de l'éveil à l'écrit est la suivante : les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'un enfant acquiert avant tout apprentissage formel et avant l'entrée à l'école. L'éveil à l'écrit touche à tous les aspects du développement global de l'enfant et est intimement lié à l'alphabétisation. Le processus d'éveiller un désir et une conscience de l'écrit chez l'enfant s'accompagne d'une sensibilisation du parent. L'éveil à l'écrit peut mener à l'alphabétisation familiale, mais les deux processus sont distincts : l'alphabétisation familiale inclut une partie d'apprentissage du code écrit (pour les parents) alors que l'éveil à l'écrit ne comporte pas d'objectif d'apprentissage du code écrit, ni pour les parents, ni pour les enfants.

■ Défis et enjeux

- Les participants ont insisté sur l'importance de mettre en place des programmes d'éveil à l'écrit continus et durables pour briser le cycle de récurrence de l'analphabétisme. Cependant, l'éveil à l'écrit n'est pas la solution magique et doit s'accompagner de démarches additionnelles.

- Une approche d'éveil à l'écrit centrée sur les parents et sur les enfants est plus profitable qu'une approche centrée seulement sur les enfants. Le rôle des parents est essentiel mais non exclusif.
- En ce qui concerne les partenariats et les nouveaux programmes d'éveil à l'écrit (qui ont cours en particulier au Québec et au Nouveau-Brunswick), il est trop tôt pour les évaluer. Il faudra voir dans quelques années s'ils ont vraiment eu un impact sur les habitudes de lecture et la réussite scolaire des enfants, et si les organismes continuent de travailler ensemble.
- Notre société doit davantage valoriser la lecture pour le plaisir, et pas toujours faire le lien avec la réussite scolaire. La valorisation de la lecture et de l'écrit s'inscrit dans un projet de société à long terme.

Pistes d'action

1. Mettre des livres en évidence partout dans la vie de tous les jours : dans les foyers, les entreprises, les salles d'attente, etc. Valoriser la lecture pour le goût et le plaisir, au-delà de l'aspect scolaire.
2. Intervenir dans différents lieux publics où il y a des parents et de futurs parents pour leur signifier l'importance de l'éveil à l'écrit (cours prénatal, bibliothèque publique, etc.). On pourrait donner aux parents une carte de bibliothèque publique dès la naissance de l'enfant.
3. Rendre les compétences parentales (y compris l'éveil à l'écrit) accessibles à tous les parents et non seulement aux parents des milieux défavorisés. Il faut élaborer des programmes et les mettre en œuvre à une grande échelle.
4. Les entreprises privées doivent s'engager dans la problématique de la prévention de l'analphabétisme et de l'éveil à l'écrit. C'est dans leur intérêt à moyen et à long terme, car elles désirent des employés à l'aise avec l'écrit. Les entreprises privées peuvent, par exemple, soutenir des centres de la petite enfance et les bibliothèques publiques.
5. Créer de nouveaux modèles d'éveil à l'écrit et assurer une meilleure diffusion des modèles et des ressources existantes (ex. : trousse *Montre-moi* publiée par la FCAF). Permettre aux intervenants de connaître et de partager les programmes existants par la diffusion des outils et par les programmes de formation des intervenants.
6. Établir un partenariat entre différents organismes d'éveil à l'écrit à l'échelle pancanadienne. Cela servirait de point central pour diffuser l'information sur

l'éveil à l'écrit. On devrait organiser un forum pancanadien sur la prévention et l'éveil à l'écrit. Ce forum servirait à réfléchir sur l'éveil à l'écrit, à partager les outils, à échanger, à sensibiliser nos gouvernements respectifs et à présenter les programmes. Le forum ferait également état des politiques de nos gouvernements et présenterait la pratique sur le terrain. Un tel forum devrait être *structurant* en s'inscrivant dans une perspective de développement de l'éveil à l'écrit.

7. Les gouvernements provinciaux et fédéral doivent mettre sur pied et financer un programme national de développement de la petite enfance qui reconnaîtrait l'importance de la prévention et de l'éveil à l'écrit.
8. Investir de façon massive dans la prévention de l'analphabétisme (éveil à l'écrit). Les gouvernements doivent y allouer des fonds additionnels. Un moyen de financement pourrait être un programme de 1 % des budgets des entreprises privées (comme ce qui se fait pour la formation des employés au Québec ou pour la recherche et le développement).
9. Former les intervenants auprès des parents et de la petite enfance afin qu'ils connaissent les programmes d'éveil à l'écrit. Diffuser davantage les outils disponibles.
10. Certaines communautés manquent d'infrastructures de base, telles que des bibliothèques publiques. On devrait mettre en œuvre un « droit à la bibliothèque » partout.
11. Faire participer davantage les médias et ainsi faire connaître et rendre « visibles » les coûts sociaux de l'analphabétisme (poids social et économique). Les médias doivent également faire connaître la problématique de l'éveil à l'écrit dans toute la société.

Présentation de l'atelier

Plusieurs jeunes se retrouvent en classe d'alphabétisation parce que, dès le primaire, ils ont accumulé un retard scolaire lié à la pauvreté économique, culturelle et sociale de leur milieu. Dirigés vers des classes spéciales une fois au secondaire, ces jeunes deviennent marginalisés et doivent faire face au mépris de leurs pairs. Ils ont beaucoup de difficulté à apprendre et l'appropriation de la lecture et de l'écriture devient une tâche ardue.

Défis/enjeux

- Comment faire en sorte que le système scolaire reste présent aux particularités des jeunes défavorisés?
- Comment répondre aux besoins des jeunes défavorisés sans les marginaliser?
- Quels moyens peut-on utiliser pour favoriser un climat de respect à l'école?
- Comment rejoindre et faire participer les familles défavorisées au cheminement scolaire de leur enfant?
- Comment modifier la représentation de l'écrit quand celle-ci est axée sur l'apprentissage d'un code (fonctionnement, règles) et non sur l'aspect sémantique?

2. L'école, le décrochage et les jeunes

Animation : Suzanne DANEAU et Martine DUPONT

Rapport de l'atelier

Selon certains participants, il faudrait encourager l'enseignement *différentiel* et repenser le fonctionnement des classes spéciales. Les jeunes ne doivent pas être étiquetés, car c'est lourd à porter. Pour prévenir le décrochage, il faut travailler avec :

1. les parents

Il peut être menaçant pour un parent d'enfant à risque de se rendre à l'école. C'est donc à l'école d'aller à sa rencontre par des visites à domicile. Il se créera des liens de confiance entre l'école et les familles d'enfants défavorisés. Certaines écoles ont mis sur pied des projets communs pour les parents et les enfants.

2. les commissions scolaires

Il est suggéré de se servir de programmes de mentors pour aider les élèves dans les classes. Des groupes de bénévoles peuvent également offrir du soutien aux enfants défavorisés. Le besoin d'engager plus d'orthopédagogues est urgent.

3. les enseignants

En ce qui concerne la formation des maîtres, il faut identifier de nouvelles pistes d'action pour aider le personnel dans la salle de classe. Le ratio élève/enseignant doit diminuer afin de pouvoir offrir plus de soutien aux élèves à risque. Les enseignants doivent être à l'écoute des jeunes et attentifs à l'attitude des pairs face aux enfants défavorisés, sinon l'apprentissage se réalisera au ralenti.

La recherche démontre clairement que les problèmes cognitifs, affectifs et sociaux des jeunes débutent dès les premières années du primaire. Les modes d'appropriation de la lecture et de l'écriture sont très individualisés et il faut donc déterminer des stratégies pour répondre aux besoins différenciés. Un exemple intéressant est la recherche de Danielle Desmarais, de l'Université du Québec à Montréal, sur l'appropriation de la lecture et de l'écriture chez les jeunes, recherche menée en collaboration avec le groupe *La Boîte à lettres* de Longueuil.

Présentation de l'atelier

Le rapport à l'écrit varie d'une société à l'autre, d'un contexte à l'autre, d'une personne à l'autre. Dans nos sociétés modernes, l'écrit revêt un aspect incontournable pour tout adulte qui veut exercer ses droits et devoirs de citoyen, de parent, de travailleur et de consommateur de façon autonome. Le processus d'appropriation de l'écrit peut être satisfaisant ou encore parsemé d'échecs; selon le cas, cela entraîne un rapport à l'écrit fort différent. Dans une société bureaucratisée, le rapport à l'écrit peut être source de tensions.

Défis/enjeux

- Quelles représentations de l'écrit trouve-t-on dans notre société?
- Quelles sont les représentations de l'écrit présentes dans les formations en alphabétisation?
- Quel type de rapport les formatrices/formateurs en alphabétisation ont-ils face à l'écrit?
- Comment modifier la représentation de l'écrit dans le contexte scolaire quand celle-ci est axée sur l'apprentissage d'un code (fonctionnement, règles) et non sur l'aspect sémantique?
- Comment une personne peut-elle changer sa représentation personnelle face à l'écrit?

3. Le rapport à l'écrit

Animation : Françoise LEFEBVRE

Rapport de l'atelier

L'animatrice explique que le rapport à l'écrit est dynamique et varie chez une même personne selon le type d'écrit et selon le contexte. Par exemple, un médecin peut être très mal à l'aise à l'idée de devoir lire et comprendre le manuel d'utilisation d'un magnétoscope. Le rapport à l'écrit implique deux sujets (celui qui écrit et celui qui doit lire) et un objet (l'écrit lui-même). Il dépend de la représentation de soi face à l'écrit, et la représentation que l'on a de l'écrit. Le rapport à l'écrit est souvent chargé d'émotions; il ne s'agit pas d'une simple compétence technique que l'on a ou que l'on n'a pas. Les formateurs en alphabétisation doivent amener les apprenants à prendre conscience de situations de rapport à l'écrit qui sont agréables, positives.

La motivation est à la base de tout apprentissage. Les apprentissages sont beaucoup plus faciles lorsqu'on est en mesure d'en apprécier immédiatement les effets. Plus la finalité d'un apprentissage semble lointaine, plus il se réalise difficilement. Les apprenants qui ont cessé d'apprendre à lire et à écrire ont gardé la représentation de l'écrit présente dans le système scolaire : on doit écrire parfaitement ou pas du tout. Il est donc tout à fait naturel d'abandonner l'idée d'écrire si l'on ne se sent pas capable de répondre à ces attentes.

Les apprenants adultes ont souvent réalisé des apprentissages de base qu'ils ne reconnaissent pas eux-mêmes. Ils peuvent avoir bloqué leur progression dans un contexte donné pour ensuite abandonner toute forme d'apprentissage formel de l'écriture. Les apprenants adultes ont presque tous été étiquetés comme ayant des troubles d'apprentissage alors qu'ils étaient sur les bancs d'école. Leur rapport à l'écrit dans un contexte formel est donc chargé d'émotions négatives. Il est peu probable qu'on puisse les amener à apprendre beaucoup mieux dans le cadre d'une formation formelle axée sur la grammaire. On doit plutôt miser sur la compréhension et utiliser les règles et les codes en complément à ces apprentissages.

Le *Guide de formation sur mesure* (utilisé dans le réseau scolaire québécois) affirme qu'il s'inscrit dans cette optique, mais, selon plusieurs intervenants, le contenu du programme est en fait très proche de ce que l'on retrouve à l'école. Les objectifs sont formulés en termes de concepts grammaticaux. Ce guide n'est pas utilisé par les groupes populaires d'alphabétisation, qui estiment qu'on n'y trouve aucune place pour l'amour de la lecture. Les groupes populaires préfèrent utiliser des scénarios inspirés des besoins des apprenants et introduire des concepts grammaticaux sans avoir à les nommer. Pour faire un parallèle avec les mathématiques, il s'agit de développer « le sens des chiffres » plutôt que de mémoriser des tables de multiplication.

Enfin, on doit tenir compte du rapport à l'écrit des formateurs eux-mêmes dans le processus d'apprentissage des apprenants.

Pistes d'action

1. Les formateurs doivent prendre conscience du fait que leur propre rapport à l'écrit conditionne le rapport à l'écrit de leurs apprenants.
2. Les formateurs devraient adopter de façon systématique la *modélisation* : en cours d'écriture, la personne exprime à voix haute, devant les apprenants, toutes les réflexions que lui inspire ce qu'elle écrit.
3. Les formateurs doivent amener les apprenants à prendre conscience des activités de lecture et d'écriture qu'ils font dans leur vie quotidienne, afin de faciliter l'appropriation des apprentissages et le changement dans le rapport à l'écrit.

Présentation de l'atelier

Le métier de formatrice a beaucoup changé depuis vingt ans. Autrefois bénévoles, les formatrices sont devenues, dans bien des cas, des employées à temps plein, rémunérées et travaillant dans des centres d'alphabétisation. Toutefois, le métier de formatrice demeure un des parents pauvres du domaine de l'enseignement. L'atelier tentera de dresser le portrait d'une formatrice, de discuter de la reconnaissance de l'emploi, de lancer l'idée d'une association professionnelle, et tentera également de cerner les besoins en perfectionnement professionnel tout en élaborant des pistes d'action pour l'avenir.

Défis/enjeux

- La reconnaissance de la profession de formatrice et de formateur et la rémunération.
- Le perfectionnement professionnel.
- L'intervention communautaire.
- L'isolement pour celles qui ne travaillent pas dans des centres de formation ou d'alphabétisation.
- L'adaptation des programmes enseignés et la création de matériel.
- La cohésion des groupes.

4. Les formatrices et formateurs

Animation : Joëlle DÉSY

Rapport de l'atelier

Les participants ont défini les qualités et les responsabilités des formateurs et des formatrices.

- Les qualités d'une bonne formatrice sont : la patience, l'écoute et la disponibilité, l'ouverture d'esprit, le respect, le sens de l'initiative, la créativité, le sens de l'organisation, l'efficacité, la capacité d'adaptation, la bonne santé, le sens de l'humour, le goût d'apprendre, le leadership, l'engagement, la confiance, l'acceptation de l'erreur, la dévotion, la capacité de communiquer facilement, la capacité de favoriser l'autonomie et le charisme.

■ Les responsabilités sont :

- identifier et répondre aux besoins des apprenants
- faire des suivis et des évaluations
- répondre aux exigences du gouvernement
- valoriser la culture
- saisir le pouls du groupe (rejoindre tout le monde)
- être activement à l'écoute
- créer un climat de confiance (travailler l'estime de soi)
- apprendre à apprendre
- être une personne-ressource
- établir le plan de formation
- respecter les limites de l'apprenant
- mettre en place du soutien communautaire

On ne donne plus la formation de formateur et de formatrice en alphabétisation au Québec. Il n'est

pas nécessaire d'avoir un baccalauréat en enseignement pour faire ce métier. Mais au Québec, dans le réseau scolaire, il faut détenir un brevet d'enseignement pour pouvoir enseigner en alphabétisation. L'expérience joue un grand rôle dans cette « profession ». Un principe fondamental à respecter est l'art du funambule, en ce sens qu'il faut savoir bien équilibrer les deux pôles du **climat** et de la **tâche** pour être un formateur ou une formatrice efficace. Les formateurs et formatrices doivent également favoriser une approche égalitaire au sein de leurs groupes; ils doivent réaliser qu'ils sont, eux aussi, des apprenants. Les acquis des formateurs et des formatrices sont ce qu'ils possèdent déjà et qui les aide dans leur métier. Au nombre de ces acquis, on relève : la valorisation personnelle, leur culture, leur éducation, leur expérience personnelle, la participation à des réseaux ainsi que la structure de représentation dont ils bénéficient.

Les défis que les formateurs et formatrices ont à relever concernent : la précarité de leur emploi, le besoin de financement et la mise en œuvre de collectes de fonds pour l'autofinancement, le recrutement de nouveaux bénévoles, apprenants et formateurs en alphabétisation. Les formateurs et formatrices doivent trouver de nouveaux partenaires, percer les milieux de travail et se rapprocher des jeunes adultes. Ils doivent vaincre l'isolement auquel ils font face et, dans les milieux minoritaires, convaincre plus de gens de s'alphabétiser en français. Enfin, les formateurs et formatrices devraient avoir accès à davantage de matériel pédagogique et didactique.

Pistes d'action

1. Mettre sur pied un « salon du livre » portant sur le matériel didactique et pédagogique en alphabétisation afin que l'on puisse prendre connaissance de ce qui se fait partout.
2. Trouver des méthodes pour responsabiliser l'apprenant dans son propre apprentissage. Par exemple, s'il a des difficultés financières et ne peut pas se payer un dictionnaire visuel, il peut s'en fabriquer un lui-même à l'aide de revues et de catalogues.
3. Offrir du soutien à domicile aux familles, par exemple, en aidant les parents à superviser les devoirs de leurs enfants.
4. Utiliser différentes activités pour amener les gens à une alphabétisation qui n'épouse pas le format de cours formels.
5. Créer des activités qui favorisent la reconnaissance sociale en ce qui a trait à l'alphabétisation. Organiser des événements d'envergure comme l'Année de l'alphabétisation (en 1990).
6. Mettre sur pied une association professionnelle regroupant les formateurs et formatrices.
7. Créer des partenariats pour accroître la visibilité de l'alphabétisation. Trouver des endroits stratégiques pour faire de la publicité. Faire de la sensibilisation dans les entreprises, dans les clubs sociaux, les journaux de quartier, la télé communautaire, par le bouche à oreille ainsi qu'en publiant des textes.

Présentation de l'atelier

Les gestionnaires en alphabétisation font face depuis quelques années à un contexte marqué par le resserrement des subventions gouvernementales, par le nombre décroissant d'apprenants (difficultés de recrutement) et par le besoin d'assurer une évaluation serrée des apprentissages. Ils doivent tenter d'allier les exigences des bailleurs de fonds gouvernementaux et les besoins très réels et variés des apprenants.

Défis/enjeux

- Comment pouvons-nous définir la gestion de l'alphabétisation?
- Quelles sont les difficultés professionnelles de ces gestionnaires?
- Quel rôle les gestionnaires devraient-ils jouer en ce qui concerne le recrutement des apprenants et la promotion de l'alphabétisme?
- Comment les gestionnaires peuvent-ils contribuer à un lobby efficace visant la mise sur pied de structures de livraison de services adéquates?
- Quels ponts existe-t-il entre les gestionnaires en milieu institutionnel (conseils et commissions scolaires, collèges) et ceux en milieu communautaire?

5. Les gestionnaires

Animation : Luce LAPIERRE

Rapport de l'atelier

Les participants ont d'abord défini la gestion de l'alphabétisation en milieu communautaire et en milieu institutionnel. Les gestionnaires assument des tâches multiples. Ils organisent le recrutement de leur « clientèle ». Ils s'occupent de la formation ainsi que du recrutement du personnel et des bénévoles. Ils encadrent les programmes d'employabilité (réinsertion en milieu de travail). Ils doivent trouver le financement permettant de répondre aux besoins de leur clientèle, ce qui exige parfois qu'ils coordonnent des activités d'autofinancement. Cette recherche de financement est épuisante puisqu'elle est à refaire chaque année afin de maintenir en place l'offre de services en alphabétisation. Les gestionnaires doivent aussi encadrer leur conseil d'administration et gérer la publicité, les activités et la programmation. Ils ont à prendre en charge des activités de représentation locale, régionale, provinciale, fédérale et entrepreneuriale. Enfin, les gestionnaires doivent répondre aux demandes communautaires ainsi qu'aux besoins des entreprises.

Le travail des gestionnaires en milieu institutionnel est sensiblement le même que celui des gestionnaires en milieu communautaire. Aux responsabilités de ces derniers s'ajoute la sensibilisation des personnes au processus d'alphabétisation à l'intérieur même de l'administration scolaire. Au Québec, les gestionnaires doivent aussi faire face à un problème lourd : la guerre des « listes de rappel des enseignants ». Il

semble qu'il y ait trois listes de rappel distinctes : une pour l'alphabétisation, une autre pour la francisation et une dernière pour le présecondaire.

La situation en cours au Nouveau-Brunswick a impressionné les participants de l'atelier. La distribution inéquitable du financement a entraîné la concertation de tous les intervenants en alphabétisation. On a entrepris des actions en vue de définir une vision commune avec tous les partenaires quant à la programmation, au personnel et aux « clientèles » en alphabétisation. L'intention est de partager cette vision commune des partenaires avec les représentants de la législature. Actuellement, les sources de financement sont sur la table. Il ne reste plus qu'à s'entendre sur le montant d'argent que recevra chaque partenaire en fonction de ses besoins.

Au Québec, la concertation entre les intervenants du réseau scolaire se réalise depuis un an, sous le leadership de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle du Québec (TRÉAQFP). Logée au sein de la Fédération des commissions scolaires du Québec, la TRÉAQFP a organisé, en février 2000, un colloque sur la situation de l'alphabétisation. De plus, plusieurs commissions scolaires sont engagées dans des projets de planification stratégique réunissant tous les partenaires. Les intervenants en alphabétisation ne veulent plus avoir à rédiger des projets annuels de recherche et développement pour aller chercher du financement. Le mandat de pallier cette situation est donc confié à la TRÉAQFP. Enfin, cette dernière est engagée depuis plusieurs mois dans l'élaboration d'un « projet de société » qui se mettra en branle sous peu. La TRÉAQFP vise à élaborer un programme de « formation commune » destiné aux adultes ayant moins de neuf ans de scolarité.

En Ontario, pour avoir droit au financement ministériel, le partenariat est exigé entre les organismes. De plus, on impose des exigences communes dans la programmation. Ainsi, les étudiants peuvent passer d'un organisme à l'autre sans difficulté. Il semble que cela fonctionne bien. Toutefois, pour recevoir du financement, la clientèle des organismes d'alphabétisation doit répondre aux critères suivants : avoir le français comme langue maternelle et pouvoir retourner au travail. Une personne âgée immigrante ne parlant pas le français ne fait donc pas partie de la clientèle admissible.

Pistes d'action

1. Développer un réseau permanent d'échanges entre les gestionnaires afin de briser leur isolement.
2. À l'échelon provincial, assurer un financement de base aux programmes d'alphabétisation en fonction du service offert et à partir d'un exercice collectif de réflexion et de planification.
3. À l'échelon fédéral, assurer un financement récurrent en recherche et développement.
4. Les priorités gouvernementales devraient être définies par les agences travaillant auprès des clientèles en alphabétisation.

Présentation de l'atelier

Le secteur bénévole a connu une croissance de 40 % depuis 1987, mais la moyenne d'heures par bénévole est en décroissance et la disponibilité se résume à des périodes de plus en plus courtes. Comment ces facteurs affectent-ils la place des bénévoles en alphabétisation? Comment pouvons-nous contourner ces situations et continuer à offrir des services d'aide aux apprenants? Comment pouvons-nous mieux faire connaître et comprendre la cause de l'alphabétisation et la problématique liée à l'analphabétisme?

Défis/enjeux

■ Promotion/sensibilisation et recrutement :

Comment faire connaître davantage la cause et la problématique?
Qu'est-ce qui attire les bénévoles en alphabétisation?

■ Sélection et formation :

Quels besoins avons-nous?
Quel devrait être le rôle des bénévoles en alpha?
Comment pouvons-nous bien équiper les bénévoles afin qu'ils remplissent leurs rôles?

■ Suivi et rétention :

Peut-on s'attendre à un engagement à long terme de la part des bénévoles en alpha?
Comment peut-on garder nos « perles rares » plus longtemps?

6. Les bénévoles

Animation : Jasmine THIBAUT

Rapport de l'atelier

La problématique de l'alphabétisation demeure très méconnue auprès des Canadiens et reste porteuse de préjugés. Pour rendre la cause de l'alphabétisation plus attrayante et ainsi attirer les bénévoles, il faut valoriser les nouveaux apprenants et focaliser sur les réussites. On doit démontrer que les personnes qui veulent apprendre sont capables de le faire et intéressées à le faire par des témoignages ou des activités comme des spectacles, des pièces de théâtre, etc. Il faut faire comprendre aux gens qu'alphabétiser constitue un bien pour toute la communauté. Pour faire tout ce travail, il faut bien sûr la participation de nombreux bénévoles. On remarque qu'il y a de plus en plus de bénévoles, mais que ceux-ci, souvent sollicités par de nombreux organismes, donnent moins d'heures à chacun d'entre eux. Il est important de respecter la situation des bénévoles. Le rôle des bénévoles en alphabétisation peut être :

- d'aider les apprenants;
- d'apporter du soutien aux formateurs;
- de concevoir des outils de travail;
- de contribuer à l'intégration sociale;
- d'organiser des activités;
- de faire partie du conseil d'alphabétisation ou de différents comités;
- d'organiser des campagnes de financement.

Il faut savoir utiliser le potentiel et les compétences des bénévoles qui apprécient davantage des tâches correspondant à leurs habiletés. On doit donner aux bénévoles la formation nécessaire afin qu'ils puissent bien faire leur travail, organiser des ateliers de perfectionnement et des journées de reconnaissance à leur égard avec cadeaux, certificats, etc. Il faut choisir des bénévoles qui croient en la cause de l'alphabétisation, en particulier s'ils sont déjà engagés, et aussi donner la chance aux jeunes de s'engager pour qu'ils puissent prendre goût au bénévolat. Nous avons intérêt à consulter nos bénévoles le plus souvent possible afin d'opérer les changements nécessaires et d'accroître leur degré de satisfaction. Un bénévole représente une grande richesse et il est important d'essayer de le garder. Il apporte une stabilité à l'organisme.

Pistes d'action

1. Penser à un mécanisme d'information pour que les bénévoles puissent aller chercher de l'information sur tous les services auxquels eux-mêmes et les apprenants ont droit (tels que le « supplément de revenu garanti » qui assure aux personnes âgées un revenu de base déterminé par le gouvernement fédéral).
2. S'ajuster au profil changeant des bénévoles. Par exemple, si les jeunes veulent s'engager, il faut les accueillir et accepter le fait qu'ils peuvent avoir moins de disponibilité.
3. Réaliser un téléroman qui inclut la vie d'une personne apprenante ou d'un bénévole.

Présentation de l'atelier

Les personnes apprenantes en alphabétisation sont d'abord des « clients ». Toutefois, leur apprentissage en lecture, en écriture et en calcul doit se faire en valorisant la personne. La participation aux structures décisionnelles est un moyen de prendre en charge les services d'alphabétisation. Elles peuvent participer à la gestion des organismes. Les personnes apprenantes peuvent également trouver d'autres moyens de s'engager dans leur communauté, leur centre d'alphabétisation, leur école, etc. L'atelier permettra de comprendre comment fonctionnent les structures décisionnelles et de dresser un tableau de la situation géographique des francophones. Cela dit, à partir de ces connaissances, nous réfléchirons à la place des apprenants et à leurs besoins.

Défis/enjeux

- Comment favoriser la participation des personnes apprenantes dans les structures décisionnelles?
- Comment favoriser l'émergence du leadership chez les personnes faibles lectrices?
- Quelles sphères d'intervention et d'engagement sont ouvertes aux personnes faibles lectrices en alphabétisation et dans la société en général?
- Comment favoriser les échanges entre les personnes apprenantes des diverses régions?

7. Le rôle des personnes apprenantes

Animation : Normand SAVOIE et Gaston BETTY

Rapport de l'atelier

Les participants ont d'abord affirmé quelques grands principes :

- Les apprenants doivent devenir des agents responsables dans l'acquisition du savoir.
- Les apprenants peuvent s'aider entre eux d'une province à l'autre.
- Les intervenants doivent faciliter et soutenir le processus d'organisation des apprenants.
- Le rôle des formatrices est un rôle de guide.

Le rôle possible des apprenants est très vaste. Par exemple, plusieurs d'entre eux sont présents dans les structures décisionnelles de plusieurs organismes d'alphabétisation, comme les conseils d'administration (CA) et les comités. La participation des apprenants aux conseils d'administration est très enrichissante, mais en même temps elle constitue pour eux un défi majeur. Pour faciliter cette participation, il

faut offrir aux apprenants de la formation sur les diverses obligations et responsabilités des membres d'un CA. Il faut aussi expliquer les différences entre un CA et un comité.

Les apprenants peuvent également s'engager dans des activités non décisionnelles comme livrer des témoignages dans les écoles (pour sensibiliser les jeunes et faire du recrutement), assurer l'accueil des nouveaux apprenants, élaborer le contenu d'un site Web et écrire un journal des apprenants. Ils peuvent contacter de jeunes professeurs pour les sensibiliser au décrochage scolaire et à ses conséquences.

On soulève la question du terme « analphabète », qui étiquette les apprenants de façon négative.

Pistes d'action

1. Offrir des *outils* aux apprenants pour qu'ils puissent s'approprier leur rôle dans les structures et devenir plus autonomes.

Exemples d'outils : une liste des organismes d'alphabétisation dans chaque province, de l'information sur la réalité des apprenants dans les différentes provinces, des outils de communication tels que le courriel, les groupes de discussion, un journal informatisé et la liste des groupes de discussion d'*Alphacom*.

Présentation de l'atelier

Actuellement, la recherche en alphabétisation semble susciter un intérêt croissant : initiatives du CDÉACF, du MÉQ, du SNA, diffusion des résultats sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, etc. De nouvelles recherches universitaires s'intéressent au domaine et contribuent à favoriser la collaboration avec des organismes sur le terrain. Malgré cela, les recherches nécessitent une réorientation visant à mieux rejoindre les préoccupations de la pratique sur le terrain. Durant l'atelier, nous discuterons des moyens de rendre la recherche plus utile au développement des pratiques et des politiques en alphabétisation. Deux volets seront traités : comment faire de la recherche et comment utiliser celle-ci à bon escient.

Défis/enjeux

- Quelles sont les conditions nécessaires pour aider les équipes locales à faire de la recherche?
- Comment peut-on mieux utiliser les recherches existantes?
- Comment diffuser les recherches dans le milieu de l'alphabétisation?
- Quelle attitude les regroupements doivent-ils adopter pour mieux faire connaître ou appuyer les recherches?
- Quels sont les sujets de recherche qui nous semblent prioritaires?

8. La recherche en alphabétisation

Animation : Sylvie Roy

Rapport de l'atelier

Nombre d'intervenants ont évoqué le questionnement, comme point de départ d'une démarche de recherche, en vue de connaître, de justifier ou de trouver une solution en réponse à un besoin, à un problème. Ils ont aussi évoqué la collecte de données permettant d'élaborer des pistes d'intervention. Or, dans la pratique, les chercheurs utilisent régulièrement la résolution de problèmes, ce qui n'en fait pourtant pas un trait distinctif de la recherche. La recherche proprement dite désire se fixer un but et proposer des solutions. Elle est toutefois reconnue pour la collecte et la compilation d'informations. De plus, la recherche entreprend d'analyser ces informations, de les interpréter, d'en extraire un sens et de trouver des liens avec les savoirs existants. Pour s'assurer de l'absence de biais, le chercheur doit utiliser une méthodologie (un protocole) et se conformer rigoureusement à l'éthique de recherche. Les chercheurs sont souvent affiliés à des groupes de référence qui appuient leur crédibilité.

La recherche nécessite sujets, méthodes, partenaires et financement. Le protocole de recherche comporte plusieurs étapes,

dont les suivantes : au point de départ, partir de la pratique; formuler des objectifs, questionnements ou hypothèses; effectuer une recension des écrits et des recherches précédentes; déterminer les instruments de mesure (ex. : questionnaires); puis procéder à la collecte des données, à l'analyse des résultats et à la discussion. Les pistes d'intervention se retrouvent souvent en conclusion. Idéalement, la recherche est diffusée, puis réinvestie dans le milieu par un programme élaboré selon les principes trouvés. En ce qui concerne l'alphabétisation, la recherche est souvent qualitative, ce qui donne l'avantage d'approfondir un petit échantillon de données. Il est primordial d'impliquer les intervenants dans l'analyse, de démythifier la recherche, sans quoi les résultats peuvent sembler « déconnectés » de la réalité.

Les ententes avec les chercheurs contractuels peuvent être source d'inquiétude. Il est absolument primordial de cibler un objectif précis, de fournir des consignes claires, de vérifier le protocole du chercheur, de lui donner les critères d'évaluation et de créer un comité aviseur pour encadrer la recherche. On suggère d'effectuer des tests préalables avec le chercheur sur les pistes envisageables puisque, parfois, d'autres pistes plus intéressantes apparaissent alors qu'il n'y a plus de fonds disponibles pour les explorer. Afin qu'il y ait « appropriation du terrain », les experts du milieu doivent accompagner étroitement les experts de la recherche pour provoquer une rencontre fructueuse de ces savoirs complémentaires, par exemple au moyen d'un réseau électronique.

Pistes d'action

1. Offrir du soutien à la « formation en méthodologie de recherche » qui pourrait également être utile aux groupes qui auraient déjà amorcé des recherches (exemples de moyens : ateliers, site Web et forum de discussion).
2. Créer une toile unique (un portail) de références pour réaliser et utiliser la recherche.
3. Créer un accès à une base de données (mise à jour régulièrement) qui ferait la liste de chercheurs/consultants/étudiants universitaires disponibles ou intéressés à une collaboration, tout en mentionnant leurs champs d'intérêt et de spécialisation.
4. Trouver un moyen efficace de communication et de collaboration avec des professionnels appartenant aux disciplines connexes à l'alphabétisation (psychologie, éducation, sociologie, philosophie). On pourrait aussi envisager de former des groupes de chercheurs informels pour effectuer des recherches sur des thématiques communes.
5. Favoriser les conditions (lieux physiques, ressources bibliographiques, financement) de recherche en multipliant et solidifiant les liens avec de plus en plus de

partenaires à l'intérieur et à l'extérieur de l'alphabétisation. Ces autres sources d'appui pourraient apporter une aide d'autant plus précieuse qu'elles sont généralement liées à d'autres fonds de subvention.

6. Sensibiliser un public large en démythifiant la recherche. Diffuser ce qui existe à l'intérieur et à l'extérieur du mouvement d'alphabétisation (ex. : colloques, congrès, symposiums).

Intérêts pour la recherche manifestés durant l'atelier

- Examiner les recherches effectuées jusqu'à présent. Relater ce qui est fait et déterminer ce qui manque à nos connaissances actuelles en matière d'alphabétisation.
- Évaluer les pratiques d'alphabétisation dans les différents milieux (pédagogie, andragogie). « Les pratiques sont-elles si différentes de celles que l'école propose? »
- Tenter d'identifier les facteurs qui contribuent à la « reproduction de l'analphabétisme ». (Hypothèses : les pratiques exercées en milieu scolaire, les difficultés d'apprentissage, etc.)

Sites et ouvrages de référence suggérés :

<http://www.meq.gouv.qc.ca> (Ministère de l'Éducation du Québec)

<http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga> (Direction de la formation générale des adultes)

<http://www.mss.gouv.qc.ca> (Ministère de la Solidarité sociale)

<http://www.nald.ca/nlsf.htm> (Secrétariat national à l'alphabétisation)

<http://www.cdeacf.ca> (Documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine)

<http://www.alpha.cdeacf.ca> (Espace francophone québécois sur l'alphabétisation)

<http://www.alpha.cdeacf.ca/recraf> (Renseignements sur toutes les recherches en alphabétisation en cours ou réalisées depuis 1994)

<http://www.communautique.qc.ca/icea> (Institut canadien d'éducation des adultes)

<http://www.nald.ca/indexf.htm> (Base canadienne de données sur l'alphabétisation des adultes)

<http://www.stat.gouv.qc.ca> (Institut de la statistique du Québec)

<http://www.statcan.ca/startf.html> (Statistique Canada)

<http://www2.biblinat.gouv.qc.ca> (Bibliothèque nationale du Québec)

<http://www.petiemonde.qc.ca/eveil/default.asp> (Éveil à la lecture et à l'écriture)

Barnsley, J., et Ellis, D. (1992). *La recherche en vue de stratégies de changement. Guide de recherche-action pour les groupes communautaires.* Vancouver : Women's Research Centre (traduction Claudine Vivier, Relais femmes, Montréal).

Désilets, M., Paradis, M.-F., et Allison, C. (1996). *La recherche dans le domaine de l'alphabétisation.* Québec : DFGA.

Hautecœur, J.-P. (1991). *La recherche-action en alphabétisation.* Ottawa : Secrétariat national à l'alphabétisation.

Létourneau, J. (dir.). (1989). *Le coffre à outils du chercheur débutant. Guide d'initiation au travail intellectuel.* Toronto : Oxford University Press.

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C., et Turcotte, D. et al. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale.* Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles : De Bøeck Université.

Wagner, S. (1987). *Étude de milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes.* Toronto : Imprimeur de la Reine.

Présentation de l'atelier

L'animateur présentera une vue d'ensemble de l'Enquête internationale de 1994 et des améliorations proposées en vue de l'enquête de 2002 : nouvelles variables, suréchantillonnage possible des minorités de langue officielle au pays. Suivront une brève présentation des résultats obtenus en 1994 et des analyses effectuées quant aux niveaux d'alphabétisme des francophones. Une réflexion portera sur les difficultés et les limites de la base de données de 1994. Enfin, une discussion portera sur les thèmes de recherche des chercheurs et intervenants en matière d'alphabétisme des francophones.

Défis/enjeux

- Comment les recherches peuvent-elles susciter l'intérêt des gouvernements et influencer les politiques en alphabétisation?
- Qui devrait formuler les analyses de données de la prochaine enquête : les milieux universitaires, les ministères, etc.?
- Comment favoriser la diffusion des résultats de recherche?

9. La 2^e Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes

Animation : Jean-Pierre CORBEIL

Rapport de l'atelier

En 1994, neuf pays occidentaux ont effectué l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), première évaluation comparative d'envergure internationale concernant l'alphabétisation des adultes. Le but de cette enquête était d'évaluer les capacités de lecture des citoyens des pays participants et de fournir des données comparables. On voulait donner les profils d'alphabétisme des groupes présentant un intérêt particulier pour les décideurs. On désirait enfin faire progresser la notion d'alphabétisme compris comme un continuum de capacités de lecture et d'écriture. Cinq niveaux ont été établis pour mesurer ce continuum, le niveau trois étant le niveau minimal de compétences nécessaires à la vie quotidienne.

Les capacités de lecture furent évaluées selon trois volets :

- La compréhension de textes suivis : connaissances et capacités nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans les textes (ex. : éditoriaux);
- La compréhension de textes schématiques : connaissances et capacités nécessaires pour repérer et utiliser

l'information présentée dans divers documents (ex. : demandes d'emploi, tableaux, graphiques);

- La compréhension de textes au contenu quantitatif : connaissances et capacités nécessaires pour effectuer des opérations arithmétiques (ex. : établir le solde d'un compte de chèques, calculer le pourboire).

Au Canada, l'enquête a été menée auprès de 5660 personnes âgées de 16 ans ou plus, qui pouvaient faire le test dans la langue officielle de leur choix. On définissait si une personne était francophone ou anglophone en fonction de sa langue maternelle, soit la première langue apprise durant l'enfance et toujours comprise. De manière générale, les résultats au test de mesure de l'alphabétisme diffèrent selon le groupe linguistique : les anglophones ont obtenu des résultats plus élevés que les francophones. Cette situation serait attribuable au niveau de scolarité plus bas chez les francophones. En effet, les francophones et les anglophones ayant un même niveau de scolarité ont des résultats similaires au test de mesure de l'alphabétisme. Il y aurait donc une corrélation très forte entre la scolarité et le niveau d'alphabétisme. Par le fait même, les personnes de moins de 45 ans des deux groupes linguistiques ont obtenu de meilleurs résultats, car ils ont généralement fait des études plus poussées. On s'est aperçu aussi que les capacités de lecture se détérioraient si elles n'étaient pas utilisées. De plus, les personnes ayant de faibles capacités de lecture ne reconnaissaient pas toujours le problème.

La composition de l'échantillon de population utilisé en 1994 ne permettait pas d'étudier, de façon fiable, la situation des francophones hors Québec et celle des anglophones au Québec. Lors de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) qui se déroulera en 2002, il faudra donc augmenter l'échantillonnage de ces populations afin de pouvoir mieux les étudier.

L'EIACA est cogérée par Statistique Canada et le *U.S. National Center for Education Statistics*. Vingt-quatre pays sont associés à cette deuxième enquête. Pour le Canada, on désire :

- établir un profil des compétences des adultes canadiens, des minorités linguistiques et autres sous-groupes d'intérêt;
- identifier les déterminants socioéconomiques des niveaux de compétences observés pour ces groupes;
- comprendre les implications économiques et sociales du profil canadien des compétences;
- identifier les populations à risque.

De l'Enquête de 1994, on conservera les volets concernant la compréhension de textes suivis et la compréhension de textes schématiques. Quatre volets seront ajoutés :

1. La numératie (mathématique élargie) : connaissances, capacités et procédures nécessaires pour comprendre, utiliser, interpréter et communiquer l'information mathématique dans différents contextes de vie;
2. La résolution de problèmes : connaissances tacites et capacités nécessaires pour résoudre des situations qui ne sont pas clairement formulées et pour lesquelles il existe plusieurs solutions;
3. Les aptitudes au travail d'équipe : capacités d'adaptation et de prise de décision et mesure des qualités interpersonnelles nécessaires au travail en groupe (mises en situation et mesure des aptitudes);
4. La familiarité avec l'informatique et la technologie : mesure indirecte des connaissances et des attitudes facilitant ou inhibant le cheminement personnel d'un individu à l'intérieur d'un cadre technologique évolutif.

Les participants à l'atelier ont relevé plusieurs enjeux en ce qui concerne les deux enquêtes. Il faudrait viser une meilleure utilisation des données du recensement, car celles-ci peuvent, par exemple, légitimer des demandes de financement pour des programmes d'alphabétisation. Tant que ces informations ne seront pas analysées ni diffusées, l'Enquête n'aura pas d'impact. De plus, les résultats de ces analyses permettraient de se situer par rapport aux interventions effectuées dans le milieu de l'alphabétisation afin de déterminer si elles sont adaptées à la réalité des apprenants. On pourrait faire ressortir la corrélation qui existe entre certaines activités (ex. : langue d'écoute de la télévision, lecture dans les loisirs, lecture faite aux enfants) et l'analphabétisme. On a constaté que les données obtenues en 1994 n'ont pas incité les chercheurs à effectuer plus de recherches sur le domaine de l'alphabétisation.

Pour l'Enquête de 2002, on veut récolter les informations par province, ce qui n'était pas le cas en 1994. Certains gouvernements provinciaux sont moins favorables que d'autres à l'idée de participer au financement de cette enquête afin qu'il y ait un suréchantillonnage (permettant d'obtenir des données représentatives sur les francophones). Il faudrait donc que les minorités des différentes provinces exercent des pressions auprès de leur gouvernement afin qu'elles soient représentées dans cette enquête.

Pistes d'action

1. Établir un partenariat entre Statistique Canada et d'autres acteurs des communautés (ex. : intervenants, organismes) pour analyser les données de l'EIAA

de 1994 (puis de 2002) et ensuite les utiliser, par exemple lors des interventions en alphabétisation, pour enfin les diffuser.

2. Faire pression sur les gouvernements provinciaux afin que les francophones en milieu minoritaire soient représentés lors de la prochaine enquête de Statistique Canada sur l'alphabétisation en 2002. Les intervenants en alphabétisation désirent qu'un échantillon représentatif des francophones soit constitué, bien que ce souci ne soit pas partagé par certains gouvernements provinciaux qui ne veulent pas déboursier le coût du suréchantillonnage.
3. En ce qui concerne l'EIACA, afin d'obtenir des données plus représentatives de la situation au Canada, il faut définir ce que sont un francophone, un anglophone et un allophone. La définition d'un francophone doit être celle qui est reconnue partout au Canada.

Présentation de l'atelier

L'alphabétisation familiale est une nouvelle approche proposant un vaste éventail d'initiatives qui reconnaissent le rôle de la famille dans le processus d'alphabétisation des parents et des enfants. Les programmes et les projets en alphabétisation familiale ciblent les parents, premiers éducateurs de l'enfant. Ils ont pour objectif d'améliorer les conditions de vie du parent et de l'enfant ainsi que les habiletés, les attitudes, les valeurs et les comportements associés à la lecture.

Défis/enjeux

- La création de partenariats et le réseautage entre intervenants communautaires, gouvernementaux et le secteur privé.
- La concertation entre les partenaires tels que les intervenants auprès de la petite enfance et auprès des familles, les intervenants en alphabétisation, les instances décisionnelles, etc.
- Comment rejoindre les parents et les familles qui ont de faibles capacités en lecture et en écriture?
- L'intégration du volet « alphabétisation familiale » dans les contenus des programmes d'alphabétisation.
- La langue des services offerts aux familles et à la petite enfance.
- La recherche et l'évaluation en alphabétisation familiale.
- La formation des intervenants qui œuvrent en alphabétisation familiale.
- La disponibilité des ressources en alphabétisation familiale en français.

10. L'alphabétisation familiale

Animation : Margo FAUCHON et Charline VAUTOUR

Rapport de l'atelier

Le rapport de l'atelier présente une série de pistes d'action sur les composantes fondamentales de l'alphabétisation familiale :

■ Partenariat et concertation

- Établir des partenariats à différents paliers : local, régional, national ou canadien, etc.;
- Faire l'inventaire des partenaires potentiels en alphabétisation familiale : médias, personnes du 3^e âge, bibliothèques, services aux familles et à la petite enfance, secteur privé (par exemple, les librairies), secteur de la santé, partenaires scolaires, centres d'accueil pour femmes, etc.;
- Créer un site Internet pour favoriser les échanges;
- Organiser des tables de concertation entre les partenaires en « alpha familiale ».

■ Sensibilisation

- Sensibiliser le grand public de diverses façons : campagne

visuelle, campagne nationale avec slogan national, rediffusion du téléroman *Graffiti*, insertion du thème de l'alphabétisation familiale dans les émissions pour parents animées par Myriam Bédard, etc.;

- Sensibiliser les partenaires potentiels;
- Promouvoir l'« alpha familiale » auprès des instances décisionnelles;
- Mettre des livres en évidence partout dans les lieux publics tels que les salles d'attente.

■ Recrutement

- Aller sur le terrain pour recruter, par exemple dans les cours d'école;
- Attirer les parents en leur offrant des ateliers d'aide pour les formulaires à remplir;
- Valoriser les parents.

■ Intervention

- Développer des programmes d'alphabétisation familiale;
- Action juridique : élargir le contenu de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (qui garantit l'accès à l'école primaire et secondaire aux minorités françaises et à la minorité anglaise du Québec) pour inclure la population d'âge préscolaire;
- Valoriser les expériences des parents, en n'oubliant pas les pères;
- Mettre en œuvre des programmes pour nouveau-nés dans les bibliothèques; distribuer aux nouveaux parents des livres, une carte de bibliothèque, de l'information, etc.
- Intégrer l'alphabétisation familiale aux programmes des organismes communautaires tels que les programmes de développement de l'employabilité, les cours de compétences parentales, etc.
- Viser tous les parents, car plusieurs ont perdu leurs habiletés de lecture;
- Promouvoir l'éveil à l'écrit dès le jeune âge;
- Passer par les parents pour aider les enfants à apprendre leurs leçons; fournir des modèles aux parents; établir des programmes pour parents et enfants;
- Être présents dans les cliniques d'immunisation;
- Inviter les auteurs à parler d'alphabétisation familiale et d'éveil à l'écrit dans leurs publications ou leurs interventions (ex. : Janette Bertrand).

■ Recherche

- Identifier des partenaires potentiels;
- Répertoire des expériences d'alphabétisation familiale, les valoriser et les reconnaître;
- Établir des liens clairs entre la recherche et l'action qui permettent de fournir des arguments pour agir.

■ Formation des intervenants

- Mettre l'accent sur le côté humain;
- Outiller les intervenants pour dépister les troubles d'apprentissage.

■ Financement

- Faire appel à une diversité de sources de financement;
- Passer du financement de projets ponctuels au financement récurrent de programmes;
- Mettre sur pied des fondations.

Présentation de l'atelier

L'alphabétisation en français des allophones à travers le Canada soulève bien des questions. Avons-nous les ressources et l'expertise nécessaires pour alphabétiser les allophones qui en font la demande? Est-il stratégique pour un immigrant de choisir la langue minoritaire comme outil d'intégration? Au Québec, a-t-on développé une expertise en cette matière? Y a-t-il lieu de s'inspirer des programmes québécois ailleurs au Canada? Lors de l'atelier, nous tenterons d'identifier les stratégies et les acteurs qui peuvent les mettre en œuvre.

Défis/enjeux

- Y a-t-il une demande suffisante pour l'alphabétisation en français des allophones dans un contexte minoritaire?
- Les politiques de chacune des provinces canadiennes favorisent-elles l'alphabétisation des allophones dans l'une ou l'autre des langues officielles?
- L'alphabétisation en français des allophones peut-elle contribuer à la survie du français au Canada? Si oui, devons-nous faire valoir cet apport démographique et influencer les politiques en ce sens?

11. L'alphabétisation des allophones

Animation : George APRIL

Rapport de l'atelier

Il faut d'abord faire la distinction entre l'alphabétisation en français d'un allophone et le processus de francisation lorsque l'apprenant est à l'aise avec l'écrit dans sa langue maternelle. Dans le second cas, l'apprentissage est plus aisé puisqu'une transposition formelle du code écrit est possible.

Un aspect important de la francisation est que les clientèles sont définies par les gouvernements et non par les utilisateurs eux-mêmes. Des règles formelles régissent qui est admissible et qui doit suivre une formation. Les données factuelles et les statistiques n'ont souvent rien à voir avec les besoins réels des immigrants. Il n'est pas efficace de décider à leur place s'ils doivent ou non se franciser immédiatement. Certaines personnes sont forcées de participer à une formation en français pour pouvoir toucher une allocation supplémentaire. Par ailleurs, d'autres qui veulent se franciser sont exclus des programmes, car ils ne répondent pas aux critères d'admissibilité. On devrait plutôt mettre l'accent sur les besoins des adultes tels qu'eux-mêmes les définissent. Les apprenants devraient suivre la formation sur une base volontaire. Ceux-ci voient leur intégration de façon globale, et la francisation n'est qu'une des dimensions du défi.

Le facteur clé de la réussite de la francisation est l'intégration à la vie économique et sociale en français. On observe ainsi que les hommes qui suivent des cours du soir deviennent rapidement à l'aise en français alors que leurs conjointes qui suivent les mêmes cours pendant la journée ont plus de difficulté. L'intégration économique n'est cependant pas garante de la francisation; dans le secteur manufacturier, par exemple, la langue n'est pas un outil de travail. Certains immigrants, surtout des femmes, résidant au Québec depuis dix ou vingt ans, ne parlent toujours pas le français, souvent parce que leurs obligations parentales et leurs rôles à l'intérieur de la famille ont empêché leur intégration en français dans la communauté.

Il est important d'ajouter que la motivation à apprendre le français n'est pas toujours liée au désir de travailler. Par exemple, une personne peut vouloir « contrôler sa vie » et gagner une certaine autonomie vis-à-vis de ses enfants qui lui servent d'interprètes depuis toujours. Ce type d'apprenant volontaire n'a pas accès facilement à la francisation, puisque sa démarche n'a pas de finalité économique. Pourtant, le bien-être devrait primer sur l'avoir; les apprenants devraient pouvoir « choisir » pourquoi ils désirent apprendre le français.

Un problème concret rencontré dans les classes de francisation est que l'on ne distingue pas à l'inscription les personnes qui sont alphabétisées dans leur langue maternelle de celles qui sont analphabètes. Tous les participants ne se trouvent donc pas au même niveau d'apprentissage, ce qui rend le travail de la formatrice plus complexe.

Les ressources spécialisées n'existent que lorsque la clientèle le justifie. Par exemple, il existe un groupe d'alphabétisation pour hispanophones qui travaillent en même temps en espagnol et en français. Bien sûr, ce type de formation n'est pas possible avec une clientèle multiculturelle. Le groupe a mentionné la tendance du système scolaire à demander de plus en plus d'efforts et d'engagement de la part des parents, amenant ainsi les parents allophones à vouloir apprendre le français pour appuyer la réussite scolaire de leurs enfants.

Pistes d'action

1. L'État doit simplifier la procédure et les formulaires pour déterminer l'admissibilité des candidats immigrants à une formation d'alphabétisation ou de francisation.
2. L'État doit élargir les critères d'admissibilité et faciliter l'adaptation de ces critères aux réalités régionales. On doit respecter davantage les motivations des apprenants qui n'ont pas de finalité économique.
3. Valoriser auprès des intervenants le choix, par les immigrants, de la langue d'intégration.
4. Distinguer dès l'inscription les personnes qui sont alphabétisées dans leur langue maternelle de celles qui sont analphabètes.

Présentation de l'atelier

On sait qu'environ 50 % de la population francophone du Canada est faiblement alphabétisée. Les écrits destinés au public sont-ils réellement accessibles à tous? Cet atelier permettra de cerner les principaux obstacles auxquels se heurtent les personnes faibles lectrices.

Défis/enjeux

- Quels sont les moyens et les pistes de solutions qui faciliteraient l'accès à l'écrit dans notre société?
- Quelles sont les premières balises à mettre en place? Par quoi commencer?

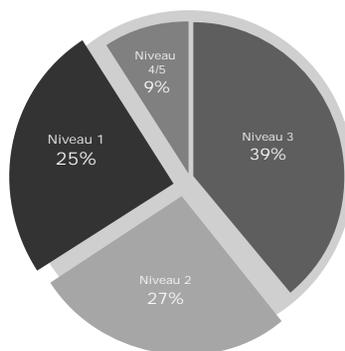
12. L'accès à l'écrit

Animation : Diane POULIOT

Rapport de l'atelier

Les capacités de lecture des lecteurs canadiens sont classées en cinq niveaux, selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994. Voici le pourcentage des Canadiens selon chaque niveau :

Niveau 1	25 %
Niveau 2	27 %
Niveau 3	39 %
Niveau 4/5	9 %



On constate, en additionnant les niveaux 1 et 2, que plus de 50 % des Canadiens ont un niveau de lecture peu élevé.

Quels obstacles les lecteurs rencontrent-ils en lisant des textes? Les barrières sont énumérées selon deux catégories de lecteurs.

■ Barrières pour les lecteurs des niveaux 1 à 3 :

- trop d'informations dans le texte (trop chargé);
- mauvaise mise en page;
- mauvaise utilisation des couleurs;
- vocabulaire compliqué;
- jargon propre à une profession (ex. : termes juridiques, vocabulaire technique);
- tâches à exécuter;
- choix du temps des verbes;
- contenu du document (l'information n'est pas toujours pertinente et ne répond pas toujours aux besoins du lecteur);
- phrases trop longues;
- manque de motivation;
- lecture qui fait sérieux (corvée);
- expérience du lecteur.

■ Barrières pour les niveaux 4/5 :

- manque de temps, saturation au travail;
- motivation;
- texte trop chargé.

Comment peut-on rendre les écrits plus accessibles au plus large public possible?

Quand les gens écrivent pour leurs collègues, ils n'écrivent pas simplement. Pourtant, on valorise aujourd'hui la lecture rapide et l'identification de ce qui nous intéresse. Les gens sont stressés par la grande quantité d'informations à lire et l'ensevelissement de l'information dans des textes trop chargés. Il est donc important de synthétiser les écrits le plus possible.

On ne peut pas retirer tous les termes techniques des écrits, mais il est important que les écoles simplifient les documents envoyés aux parents, par exemple. De cette façon, ceux-ci seront davantage portés à les utiliser et pourront repérer rapidement l'information dont ils ont besoin. L'information distribuée par les centres communautaires doit également être simplifiée, car la clientèle de ces centres est surtout constituée de gens des milieux défavorisés qui sont plus susceptibles d'avoir des difficultés de lecture.

Un projet en cours depuis 1995 au ministère fédéral du Développement des ressources humaines vise à simplifier les formulaires et différents documents gouvernementaux. En effet, selon une enquête, l'information que le gouvernement tente de communiquer au grand public est trop complexe, elle n'est pas lue et les citoyens ne reçoivent donc pas l'information à laquelle ils ont droit. Beaucoup de gens ne savent pas ce qu'ils signent et ne savent pas à quoi ils consentent, car les formulaires sont trop compliqués. Le projet en cours constitue une stratégie globale qui associe des avocats et des penseurs. En ce moment, ce projet rencontre pourtant de la résistance.

Pistes d'action

1. Mettre sur pied un centre d'expertise qui ferait le lien entre les services publics et les centres d'alphabétisation. Ce centre aurait comme mandat :
 - De dresser l'inventaire exhaustif de ce qui a été fait en simplification des écrits;
 - D'élaborer des outils andragogiques pour aider les apprenants et de les faire connaître aux institutions publiques;
 - De concevoir des politiques de rédaction simple;
 - De sensibiliser les acteurs publics à la simplification des communications;
 - De faire comprendre aux apprenants qu'ils ne sont pas les seuls à avoir des difficultés.

Présentation de l'atelier

Connaissons-nous bien la documentation francophone en alphabétisation et y avons-nous accès facilement? Ce que nous produisons est-il adapté aux besoins de nos clientèles? Les apprenants ont-ils l'occasion de participer et de faire entendre leur opinion au sujet du matériel qu'on leur propose? L'atelier se penchera sur le rôle des différents acteurs tels que les réseaux – en particulier, la communauté mondiale (réseau Aladin) et l'initiative du SNA au sujet du partage des ressources; les formateurs et formatrices; les apprenants et les apprenantes; les centres de documentation et d'information; les auteurs et les éditeurs; les producteurs de ressources disponibles par le truchement des nouvelles technologies de l'information; les bailleurs de fonds.

Défis/enjeux

- Comment faire connaître nos productions et nos réalisations auprès des intervenants francophones en alphabétisation?
- Comment faire connaître ce qui se publie en alphabétisation en français?
- Comment peut-on faciliter l'accès aux documents : catalogues, listes de titres, consultations, prêts entre bibliothèques, achats, versions numériques?
- Le matériel de lecture à l'intention des apprenants débutants est rarissime. Comment peut-on combler ces lacunes?

13. Publications, documentation et diffusion

Animation : Yves OTIS

Rapport de l'atelier

■ L'accès aux ressources

Il est difficile de trouver du matériel en alphabétisation. Il est encore plus difficile de trouver du matériel adapté aux besoins des clientèles de chaque intervenant. Certains apprenants créent déjà du matériel. Une solution pourrait être de leur en faire créer davantage et de leur faire évaluer le matériel existant. Des représentants du centre FORA (Centre franco-ontarien des ressources en alphabétisation), de la BDAA (Base de données en alphabétisation des adultes) et de CDÉACF (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine) ont mentionné qu'il existait sur leur site Internet respectif des listes de matériel disponible en alphabétisation. Ils ont toutefois avoué que ces listes sont incomplètes. On tente de les mettre à jour, mais cela demeure difficile. Le site du gouvernement du Canada est riche aussi en matériel touchant à l'alphabétisation; toutefois, il faut s'armer de patience, car il faut chercher à travers tous les ministères du gouvernement. Les mots clés pour naviguer sur ce

site sont « communication », « alphabétisation » et « bibliothèque nationale ».

■ Les obstacles à la diffusion

La variable temps constitue un obstacle important. Les formateurs n'ont pas de temps à consacrer à la recherche de matériel en alphabétisation et à l'évaluation de celui-ci en fonction des besoins de leur clientèle respective. D'autant plus que l'information concernant ce matériel est dispersée à travers plusieurs sites, ce qui rend le processus de recherche plus lourd. Une participante a mentionné le salon des exposants du colloque comme étant un moyen efficace pour diffuser de l'information sur le matériel en alphabétisation. Par ailleurs, les formateurs disent que l'évaluation du matériel répertorié est inexistante ou incomplète. Ainsi, ils ne peuvent juger de la pertinence de tel ou tel matériel pour leur clientèle. Pour alléger le processus de recherche, les formateurs ont proposé qu'on réalise l'évaluation des outils à partir d'une série de critères communs. La précarité du métier de formateur en alphabétisation est un autre problème qui affecte la diffusion de l'information sur le matériel existant. Comme ils travaillent à forfait, les formateurs n'ont pas accès à l'information diffusée au moment où ils n'étaient pas en poste. Certains participants ont parlé de l'existence d'un lieu de discussion où les formateurs pourraient échanger de l'information (par exemple, le site du CDÉACF).

Pistes d'action

1. Faire connaître aux divers intervenants (formateurs, organismes, etc.) les réseaux répertoriant tout le matériel existant en alphabétisation et consolider ces réseaux.
2. Communiquer l'information relative au matériel en alphabétisation à travers des bulletins d'information, des publications.
3. Dans la diffusion de l'information liée aux outils en alphabétisation, rendre disponible l'évaluation de ces outils (évaluation réalisée à partir de critères communs).

Présentation de l'atelier

La tradition orale est le moyen par excellence de transmission de notre histoire, de notre culture et de nos valeurs. Peu importe le milieu social ou culturel, les récits sont porteurs de messages universels. Cet atelier a pour objectif de faciliter la réflexion des participants sur leur culture orale par le biais des récits de vie hérités de leurs proches. Les participants seront appelés à réfléchir sur la nécessité de reconnaître les acquis oraux provenant de leur propre histoire, à se réapproprier leur culture orale et à utiliser cette culture pour la transmettre à leur tour. Puisque les bons « contes » font les bons amis, les échanges entre les participants ne pourront qu'être source d'enrichissement et de réflexion.

Défis/enjeux

- Comment faciliter la réappropriation de la culture orale des apprenants?
- Quels sont les liens entre la culture orale des apprenants et leur processus d'apprentissage en alphabétisation?
- Comment la transmission de la culture orale permet-elle un certain pouvoir sur notre vie? La société valorise-t-elle la culture orale et sa transmission?

14. La culture orale des apprenants

Animation : Claudette L'HEUREUX

Rapport de l'atelier

Le langage parlé est différent de l'écrit : la plupart des apprenants le possèdent et il est en lien direct avec le monde imaginaire de l'enfance. Lorsqu'on retrouve dans une classe plusieurs apprenants de diverses origines ethniques, la lecture de contes folkloriques ou traditionnels est un bon moyen de leur faire « retrouver leur monde ». L'utilisation des valeurs propres à la culture d'origine peut constituer un point de départ pour mieux faire comprendre les valeurs de la culture d'accueil.

La tradition orale n'est pas uniquement utile en milieu multiculturel. Le langage parlé étant généralement plus accessible aux apprenants que le langage écrit, il est possible d'exploiter cette stratégie pour « sortir l'individu de son analphabétisme ». Une situation d'apprentissage présentée adéquatement peut amener l'apprenant à devenir celui « qui nous en montre » (ex. : un apprenant présente sa spécialité culinaire et l'inscrit au tableau en donnant les explications associées à l'exécution du plat). La verbalisation est un principe connu : il aide à ordonner la pensée. La tradition orale et le conte peuvent donc amener les étudiants à reconnaître leurs acquis et, surtout, à se reconnaître.

Le conte rassemble, facilite l'accueil et la communication. Toutes sortes de valeurs sont transmises par l'intermédiaire du conte : le courage, la ténacité, etc. Il permet à chacun de puiser à l'intérieur de soi des éléments de sa propre vie. Il laisse à chacun le libre arbitre, le choix de prendre le meilleur de ce qu'il est. Il ne divise pas, il ne juge pas et n'émet pas d'opinion. Le conte a aussi la propriété d'enseigner « le bon usage » et un certain sens du rituel. Il peut valoriser l'estime de soi et briser les préjugés. Voici quelques principes à respecter dans l'utilisation des contes :

- Partir des forces et des caractéristiques des apprenants.
- Développer le sens de la « gratuité ». Prendre l'habitude de raconter des histoires tous les jours.
- Avant d'y aller de ses propres œuvres qui sont souvent reliées à une certaine émotivité, il est recommandé de « faire ses gammes ». Pour développer un sens de l'histoire, une structure du récit, il est bon d'améliorer sa technique en racontant des contes déjà écrits. Plus on a de la pratique, plus l'exercice devient aisé. On peut raconter les mêmes contes plusieurs fois.
- On peut s'inspirer avantageusement des inquiétudes ou des problématiques vécues par les apprenants afin les rassurer.

Pistes d'utilisation du conte et de la tradition orale

1. Dans une « pédagogie par projet », les apprenants peuvent raconter à leurs collègues la façon dont ils s'y sont pris pour exécuter leur projet.
2. Dans une séance d'apprentissage plus théorique, les apprenants peuvent illustrer et rendre significatif ce qu'ils apprennent (ex. : la théorie du développement de l'enfant) par des tranches de leur propre vécu.
3. Il apparaît important de montrer aux enfants à raconter leur histoire. Ils pourront graduellement se réapproprier leur vie.
4. Dans le cas de travail avec des aînés qui possèdent beaucoup de bagage, on peut faire le lien avec les anciennes « formulations de problèmes ». Cela rafraîchira leur mémoire et rapprochera les nouvelles connaissances de ce qu'ils sont.
5. Il ne faut pas hésiter à utiliser les chants (ce sont des récits séquentiels), les proverbes, les « vire-langue » et les dictons populaires.
6. Certains contes connus peuvent être modifiés de façon actuelle et humoristique. Par exemple, tout en gardant la structure des péripéties, on peut décider de

transformer les *Trois petits cochons* en *trois petites crevettes*; *Cendrillon* en *prince Gringalet* torturé par ses trois beaux-frères macho, etc. On peut proposer à l'apprenant d'exploiter le conte vu par un autre personnage, par exemple *Le petit chaperon rouge* vu par le loup. On peut commencer une histoire (un conte), arrêter le récit, puis demander aux apprenants de le compléter au gré de leur fantaisie.

7. Monter la représentation théâtrale d'un conte ou d'une histoire imaginée par le groupe.
8. Inviter les pionniers de la région à venir relater leur histoire. Faciliter les échanges entre les participants.

Références fournies par l'animatrice

Gougaud, H. (1984). *L'Arbre à soleils : légendes du monde entier*. Paris : Éditions du Seuil.

Gougaud, H. (1992). *L'arbre d'amour et de sagesse : contes du monde entier*. Paris : Éditions du Seuil.

Présentation de l'atelier

L'évaluation en alphabétisation des adultes est un concept à la mode qui fait maintenant partie intégrante des nouvelles politiques de gestion des dépenses publiques. De plus en plus d'exigences sont imposées aux prestataires de services d'alphabétisation qui doivent démontrer le bien-fondé de leurs services. Cela soulève plusieurs interrogations en ce qui concerne l'évaluation des programmes et l'évaluation des apprentissages.

Défis/enjeux

- L'évaluation des programmes doit-elle être axée sur le développement global des apprenants ou sur l'acquisition de compétences précises? Devrait-on évaluer la réussite d'un programme en fonction de sa performance ou de l'accessibilité? Pour qui devrait-on évaluer le programme : les apprenants, les organismes d'alphabétisation ou les bailleurs de fonds?
- Quels sont les apprentissages que l'on veut évaluer? Les objectifs d'apprentissage sont-ils déterminés par l'apprenant, par les intervenants ou par les ministères? Doit-on s'en tenir à l'évaluation de la lecture, de l'écriture et du calcul? Veut-on évaluer le progrès des compétences touchant le développement personnel, ou l'insertion professionnelle, scolaire ou sociale? Comment évaluer le transfert des apprentissages à l'extérieur des projets d'alpha? Veut-on évaluer des retombées strictement individuelles ou certaines retombées collectives?
- L'évaluation devrait-elle être participative, sommative? Axée sur le produit, le processus? Quel est le rôle de l'apprenant?

15. L'évaluation

Animation : Donald LURETTE

Rapport de l'atelier

Quels sont les objectifs d'apprentissage que l'on veut évaluer : ceux qui sont déterminés par l'apprenant, par les intervenants ou par les ministères? On doit évaluer les objectifs d'apprentissage déterminés par l'apprenant, ceux qui répondent à ses besoins en lui donnant les moyens de s'autoévaluer. Le formateur doit évaluer l'apprenant à partir de son profil et de son cheminement d'apprentissage. Avec l'apprenant, il doit établir un plan de formation et lui donner les outils dont il a besoin pour mettre en œuvre son plan. On doit sortir du cadre formel de l'alphabétisation pour se situer plutôt dans le contexte de vie de l'apprenant. Il faudrait discuter avec les ministères et les bailleurs de fonds afin d'obtenir des programmes et des moyens (échéanciers, ressources) adaptés à la réalité des communautés et non des programmes uniformes qui ne tiennent pas compte des besoins des apprenants et des réalités des milieux. Présentement, il y a des problèmes d'arrimage avec les ministères en ce qui concerne les ressources, les moyens utilisés ou le temps nécessaire pour atteindre les objectifs fixés.

L'évaluation des programmes devrait-elle se faire pour les apprenants, les organismes d'alphabétisation ou les bailleurs de fonds? À l'heure actuelle, les programmes au Canada et en France sont évalués pour les bailleurs de fonds, alors qu'ils devraient l'être en fonction des apprenants et de leurs besoins. Si les programmes étaient définis selon les besoins des apprenants, ils ne seraient plus uniformes. Il faudrait alors définir des balises générales d'évaluation afin de guider les enseignants. L'évaluation deviendrait moins technique; on éviterait également l'incohérence actuelle entre les objectifs des ministères et l'évaluation demandée. On devrait également demander aux apprenants d'évaluer eux-mêmes les programmes.

Comment évaluer le transfert des apprentissages à l'extérieur des projets d'« alpha »? Il y a plusieurs moyens susceptibles d'évaluer ce transfert :

- Échanges continus entre le formateur et l'apprenant, que ce soit pour déterminer les buts de l'apprenant ou pour évaluer s'il y a transfert des apprentissages;
- Prise en compte des besoins et des buts de l'apprenant;
- Confiance acquise par l'apprenant à la suite d'une expérience, par exemple un témoignage devant la classe;
- Évaluation quotidienne de l'atteinte des objectifs de l'étudiant, qu'ils soient sur le plan scolaire ou plutôt centrés sur la vie de tous les jours;
- Participation à des activités extérieures à l'alphabétisation qui susciteraient ce transfert;
- Soutien à l'apprenant pour qu'il puisse effectuer ce transfert (rôle actif du formateur);
- Engagement des apprenants dans l'école, création d'activités de transfert valorisantes à même le programme (ex. : conseil d'administration, journal du centre, bénévolat au centre).

Pistes d'action

1. Le mouvement de l'alphabétisation devrait donner des orientations claires quant à la nature des programmes et à leur évaluation. On suggère d'établir un processus d'évaluation participative centrée sur les besoins des apprenants. Le mouvement de l'alphabétisation doit bien faire connaître ces orientations afin d'assurer une cohérence entre les différents programmes des ministères qui appuient les apprenants (cohérence par rapport aux attentes face aux évaluations de programmes).
2. Concevoir des moyens pour favoriser et vérifier le transfert des connaissances. Créer des situations de transfert. Outiller et former les formateurs et les gestionnaires afin qu'ils soient en mesure d'amener l'apprenant à faire des transferts et à les vérifier.

Présentation de l'atelier

Le développement de l'alphabétisme représente un enjeu pour tous les pays, qu'ils soient du Nord ou du Sud. L'atelier permettra de se familiariser avec quelques projets de coopération internationale ayant cours dans différents pays. Des représentants du milieu de l'alphabétisation au Canada présenteront leurs projets et des représentants d'autres pays (Belgique, France, Maroc) feront part de leur expérience de coopération.

Défis/enjeux

- Pourquoi et comment à l'intérieur de la francophonie, dans les relations de coopération entre les pays, les programmes de coopération doivent-ils prendre en compte le développement de l'alphabétisme?
- Devons-nous inscrire nos actions et notre expertise dans une perspective de coopération internationale, pourquoi et à quelles conditions?
- Quels liens de coopération établir avec les autres pays et sur quels objets?
- À quelles conditions les projets de coopération doivent-ils répondre pour assurer un développement durable au sein du pays et des liens de collaboration durable entre les pays?

16. La coopération internationale

Animation : Hélène TREMBLAY

Rapport de l'atelier

Quelques participants sélectionnés ont présenté au groupe des exemples de coopération internationale en alphabétisation.

- L'UNESCO a présenté de l'information sur la Conférence internationale sur l'éducation des adultes de Hambourg (1997), des exemples de suivis au Canada, dont la trousse d'animation de la Commission canadienne pour l'UNESCO (*Renouveler notre vision de l'éducation des adultes*), et de l'information sur le Séminaire de Namur de juin 1999 sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés francophones (« Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés »).
- Une représentante du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) en France a discuté des suivis à Namur et du problème de continuité à cause d'une restructuration du GPLI.
- Un délégué de la Belgique a présenté des exemples de projets de coopération au sein de la Communauté européenne. Les projets doivent durer de un à quatre ans, et doivent engager au moins trois pays partenaires. On a mentionné les défis rencontrés tels

que la nécessité de bien comprendre la réalité sociale, économique, culturelle et politique des pays partenaires (ce qui prend du temps), le financement qui se fait *a posteriori*, le niveau d'implication différent des partenaires et la difficulté d'assurer le suivi et la continuité des projets. On note que les gestionnaires des projets s'impliquent plus que les formateurs et les apprenants, et que les structures actuelles de la coopération internationale au sein de la communauté européenne ne permettent pas la participation du Canada.

- Le groupe Pluri-elles du Manitoba a présenté son projet d'alphabétisation prévu au Mali. Il existe deux priorités : la nécessité d'assurer la continuité du projet et le besoin d'identifier de bons partenaires maliens. Il faudra faire beaucoup avec un financement limité. Les gestionnaires du projet devront adapter ce qui est fait par Pluri-elles à la réalité du Mali et innover.
- Le groupe Alpha Nouveau-Brunswick a présenté son approche « programme » en alphabétisation avec le ministère de l'Enseignement du Burkina Faso. Le projet *Partenaires pour l'éducation non formelle* s'est défini à la suite d'un processus de planification de deux ans. Les partenaires reconnaissent que l'alphabétisation fonctionnelle constitue le moteur du développement. La déléguée insiste sur l'importance d'écouter les partenaires.
- Le gouvernement du Maroc travaille, en partenariat avec la Commission scolaire Marie-Victorin, à un projet d'envergure nationale qui vise l'alphabétisation sociale en arabe et l'alphabétisation fonctionnelle en français en entreprise pour un grand nombre d'apprenants. La stratégie choisie est celle de la formation par l'action. L'animatrice de la Commission scolaire Marie-Victorin insiste sur le respect des valeurs mutuelles et la transparence.

Pistes d'action

1. Mettre sur pied un centre d'information et d'échanges centralisé qui présenterait tout ce dont on a besoin pour faire de la coopération internationale en alphabétisation. (Ce pourrait être un site Internet placé sous le patronage de la FCAF.) Ce centre comporterait de multiples volets :
 - Transmission de l'information sur les projets et les programmes de coopération terminés et en cours. Description des initiatives et des défis rencontrés;
 - Centre de référence selon les secteurs (alphabétisation en milieu de travail, alphabétisation familiale, etc.);
 - Guide de coopération, mise à jour sur les politiques majeures de l'Agence canadienne de développement international (ACDI), par exemple la gestion par résultats;

- Programme d'appel d'offres;
- Ouverture aux besoins en alphabétisation des entreprises qui sont des partenaires potentiels;
- Réseau d'échanges sur la coopération internationale en alphabétisation;
- Transmission de renseignements sur les expertises canadiennes et les ressources disponibles;
- Base de données d'experts internationaux;
- Lieu pour s'éduquer sur les champs d'intervention en alphabétisation sur le plan international;
- Volet « apprenants » : ceux-ci pourraient partager à l'échelle de la planète leur histoire, leurs difficultés et leurs réussites et s'encourager mutuellement.

Le site comporterait une large « porte d'entrée » (liens avec de multiples organismes de coopération internationale), mais présenterait également de l'information pointue concernant les besoins en alphabétisation de la part d'entreprises et d'organismes internationaux. Il faudrait analyser le rôle que pourrait jouer le Bureau francophone de la coopération internationale (associé à la FCFA), dont la situation actuelle est difficile.

2. Mettre sur pied un programme de formation sur les nouvelles façons de faire de la coopération internationale (par exemple, sur l'approche sectorielle (*sector wide approach*) de la Banque mondiale).
3. Se servir des résultats de la coopération intellectuelle, c'est-à-dire des grandes déclarations (outils normatifs, principes de base, cadres d'action, idéaux) des conférences internationales (Hambourg, Dakar, etc.), pour faire du lobbying et influencer les politiques de son pays. Diffuser ces grandes déclarations auprès des intervenants de son pays, qui pourront ensuite se l'approprier. Créer des outils d'animation pour enrichir cette diffusion.
4. Viser une coopération internationale à long terme (4 ans, 6 ans et plus) afin d'assurer le suivi des projets, des programmes et des interventions et de pouvoir vraiment avoir un impact durable. Cela permettra également d'influencer les gouvernements et de définir de nouvelles politiques gouvernementales.
5. Toujours cultiver la place des apprenants dans les interventions de coopération internationale, y compris les conférences internationales.

Présentation de l'atelier

Malgré l'avènement de la gestion scolaire par et pour les communautés francophones hors Québec, les parents n'exercent pas nécessairement leurs droits à l'éducation en français langue première. Un faible pourcentage d'ayants droit fréquentent l'école de langue française dans l'Ouest canadien. Parmi ces élèves, plusieurs ont un registre linguistique anglo-dominant et sont victimes d'assimilation. Le partage de responsabilités et la collaboration sont de plus en plus recherchés. Il s'agit de mettre en œuvre une véritable complémentarité entre l'école, la famille et la communauté.

Défis/enjeux

- Comment accorder une place à la refrancisation dans les centres d'alphabétisation?
- Comment mettre en œuvre des stratégies efficaces de partenariat école-famille-communauté?
- Quelles sont les meilleures pratiques de partenariat école-famille-communauté?

17. S'alphabétiser en français en contexte minoritaire

Animation : Donald MICHAUD

Rapport de l'atelier

Quelles sont les expériences positives vécues par les participants et comment peut-on en extraire des exemples à suivre? Quelles actions concrètes peut-on entreprendre à tous les niveaux pour mieux réussir nos efforts de refrancisation? On souligne qu'entre la théorie et la pratique il y a de nombreux obstacles. Par exemple, les programmes de formation offerts ne sont pas toujours appuyés par des ressources en français. L'alphabétisation en français est généralement accompagnée de peu d'occasions de mise en pratique des connaissances. Bien que l'on s'efforce d'utiliser le français le plus souvent possible, les occasions ne sont pas toujours présentes, que ce soit dans nos relations avec les gouvernements, pour s'informer ou pour se divertir. L'utilisation du français est souvent perçue comme anormale à l'extérieur du foyer. Des efforts doivent être mis en œuvre pour inciter les francophones et la majorité anglophone à percevoir le français comme une réalité de la vie courante. Quelques exemples de réussites en milieu minoritaire :

- Le guichet unique pour les services en français au Manitoba est un exemple de ressource gouvernementale liée aux efforts d'alphabétisation en français.
- En Nouvelle-Écosse, un partenariat entre les organismes communautaires francophones

et le ministère de l'Éducation permet la production d'un documentaire vidéo en français chaque année.

- Les clubs de lecture sont un moyen efficace de créer au fil des ans une base de ressources écrites en français. Les membres paient une cotisation qui permet d'acheter des livres qui seront partagés en cours d'année. Plusieurs participants insistent sur le potentiel de développement de telles collections dans les bibliothèques scolaires.

On ne peut compter sur un seul organisme ou mécanisme pour assurer la diffusion et l'échange structuré d'informations entre les communautés francophones. Le ministère du Patrimoine canadien reconnaît vingt-deux organismes nationaux francophones. La ville de Calgary compte à elle seule une trentaine d'organismes francophones. Internet peut faciliter certains échanges, à condition que tous les intervenants intéressés puissent y avoir accès.

Le financement des efforts d'alphabétisation ou de refrancisation est précaire et affecte négativement les conditions de travail des intervenants. La majorité des groupes doivent se concentrer sur la survie quotidienne plutôt que sur la planification de programmes à long terme. L'alphabétisation ne pourra se développer que si les ressources humaines sont reconnues à leur juste valeur (professionnels permanents à temps plein) et si elles sont appuyées par des ressources matérielles et financières adéquates (ordinateurs avec accès Internet, ressources pédagogiques, etc.). Les formateurs devraient être considérés comme des enseignants, avec toute la reconnaissance que cela implique. Cela est intimement lié aux efforts que les gouvernements sont prêts à consentir pour l'alphabétisation. Il est nécessaire de convaincre les décideurs du bien-fondé de l'alphabétisation comme condition nécessaire au développement économique, social et culturel des communautés francophones minoritaires.

Les participants notent que dans les couples exogames le parent anglophone est souvent un puissant allié de la francisation des enfants et de la refrancisation du conjoint francophone. Dans certaines communautés, on offre des ateliers pour enseigner aux parents à transmettre la culture francophone à leurs enfants. Les facteurs qui motivent les adultes à s'alphabétiser en français ne sont pas toujours très clairs. On constate que les parents d'enfants fréquentant l'école française ont une motivation très puissante, soit la réussite scolaire de leurs enfants. Il faudrait déployer des efforts de recherche pour mieux cerner les besoins et les motivations des adultes.

Pistes d'action

1. Promouvoir l'alphabétisation auprès des gouvernements comme étant un investissement dans le développement économique, social et culturel des communautés minoritaires.

2. Valoriser l'alphabétisation auprès des conseils scolaires en vue de partenariats pour la mise à contribution de ressources humaines et financières.
3. Valoriser la profession de formateur en alphabétisation et reconnaître le besoin de consacrer des ressources financières plus importantes et récurrentes en vue d'assurer la permanence des ressources en alphabétisation.
4. Arrimer les groupes et les programmes d'alphabétisation aux structures institutionnelles des ministères concernés afin d'en garantir la pérennité.
5. Encourager les partenariats qui favorisent l'échange, le partage ou la mise en commun de ressources, de répertoires, de formations et de stages pour les formateurs.
6. Favoriser l'utilisation de matériel adapté, en complément à la formation, pour inciter le transfert des connaissances dans les tâches quotidiennes (journaux, catalogues en français, etc.).
7. Mettre en œuvre des efforts de recherche sur les facteurs de motivation des adultes qui s'engagent dans un processus de refrancisation ou d'alphabétisation.
8. Offrir une formation aux parents et aux conjoints de couples exogames qui inclut la transmission de la culture francophone (contes, chansons, etc.).
9. Prévoir une phase de consultation auprès des groupes d'alphabétisation dans chaque province, et même dans chaque région, avant de définir les critères d'admissibilité aux programmes du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA).

Présentation de l'atelier

Bien que la reconnaissance de l'alphabétisation par l'État ait progressé, l'écart reste présent entre le discours et la politique réelle. Or, pour se développer, l'alphabétisation a besoin de l'appui de l'État. La réflexion des dernières années a démontré qu'en ce sens le rôle de l'État est complexe, car la notion même d'alphabétisation est en constante mutation.

Défis/enjeux

- Quel soutien politique à l'alphabétisation en français existe-t-il dans chaque province et territoire du Canada? Y a-t-il un droit reconnu?
- Les politiques répondent-elles aux exigences fondamentales d'accessibilité, d'équité et de qualité?
- Quels sont les moyens de livraison privilégiés : services publics (écoles, collèges communautaires) ou partenariats (organismes communautaires, organismes « hors alpha »)?
- Comment les gouvernements définissent-ils l'alphabétisation? L'appui gouvernemental est-il centré sur les structures de services, ou touche-t-il aussi l'aide à la demande, à la prévention, à la recherche, à l'intégration culturelle et socioprofessionnelle?
- Comment les politiques d'ici se comparent-elles à celles de la France et de la Belgique?
- Quel est l'engagement de l'État dans la Semaine internationale des apprenants adultes (septembre 2000)?

18. Les politiques d'appui à l'alphabétisation

**Animation : Serge WAGNER,
avec la contribution d'Anne-Marie
COSTILLES et de Nadia BARAGIOLA**

Rapport de l'atelier ⁸

Le sens de chaque mot du titre de l'atelier a évolué au cours des dernières années. Ainsi, « politique » peut correspondre à des programmes ou à des législations engageant soit un, soit plusieurs ministères (politique **ministérielle** ou **interministérielle**), soit le gouvernement (politique **gouvernementale**), soit le gouvernement et des partenaires, et parfois même l'ensemble d'une société ou d'une collectivité (politique **sociale** ou **sociétale**). Quant à l'« alphabétisation », elle peut renvoyer à : l'apprentissage, par les adultes, de la lecture, de l'écriture et du calcul, ainsi qu'à l'acquisition d'autres compétences estimées fondamentales; mais elle peut aussi comprendre l'ensemble des dimensions permettant à une société de devenir **alphabétisée** : statut de l'écrit dans la société, dynamisation

⁸ En raison du nombre élevé de participants à l'atelier et du temps réduit de travail, les présentations initiales ont été écourtées.

des communications sociales, concertation entre partenaires pour y parvenir, etc. Enfin, si la langue dominante est usuellement « choisie », ce choix soulève des questions en regard des minorités linguistiques et de la diversité culturelle.

Bref, le spectre de l'« alphabétisation » s'étend d'une conception réduite à une conception large ou **renouvelée**; et l'expression « politique d'appui » correspond peut-être mieux à la diversité induite par une **vision élargie**. Toutefois, dans le milieu de l'alphabétisation, les politiques sont parfois négligées par des intervenants débordés par la pratique, et les revendications se limitent souvent aux « demandes de financement ». Les politiques jouent pourtant un rôle déterminant.

■ Tendances contradictoires actuelles

La conceptualisation « revisitée » de l'alphabétisation entraîne des changements dans les politiques. Des tendances contradictoires se dégagent.

- Longtemps, les politiques d'alphabétisation ont été formulées de façon étroite et négative : leur but était d'« éradiquer l'analphabétisme » (les *déficits* des *analphabètes*) par l'enseignement normatif et scolaire du code écrit. Le champ tend à être désormais défini de façon plus positive et diversifiée : *apprentissage* et non seulement *enseignement*; code écrit, mais aussi un nombre croissant de *compétences* fondamentales. Le terme « alphabétisation » est parfois remplacé par *formation de base* (pour marquer l'élargissement du contenu) ou par *alphabétisme* ou *littératie* (pour renvoyer à l'écrit dans la vie quotidienne).
- L'alphabétisation a été longtemps définie dans une perspective de *rattrapage* (d'adultes âgés ou d'immigrants peu alphabétisés); elle englobe désormais de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences, par exemple, la capacité d'utiliser de façon autonome et créatrice les technologies de l'information et des communications – les TIC. Mais elle concerne aussi les jeunes ayant connu l'échec scolaire. Aussi, le rapport entre l'« alpha » et la formation initiale est critique.
- On semble davantage conscient de l'intégration de l'alphabétisation à des finalités sociales, économiques, culturelles. Une tendance notable est son inféodation à des fins de gestion économique et sociale des populations marginales. C'est le cas de l'alphabétisation vouée à la (ré)insertion professionnelle des sans-emploi (dans le cadre des *Politiques actives du marché du travail*) ou à l'intégration linguistique et économique des immigrants ou des minorités linguistiques. Le contenu de la formation est parfois minimal (dans plusieurs programmes d'*employabilité*, par exemple). D'autres associent plutôt l'alphabétisation à des stratégies « globales » (comme en alphabétisation *familiale* ou *intergénérationnelle*), communautaires ou culturelles (dans le cas des minorités). Enfin, certains préconisent plutôt une

approche fondée sur le droit, l'État devant garantir à tous (y compris les adultes) l'éducation de base tout au long de la vie.

- L'acquisition généralisée d'une formation de base est condition, pour les uns, d'une citoyenneté pleinement partagée, pour d'autres, de la compétitivité économique ou de la cohésion sociale. L'autonomisation des individus et de leurs pratiques en ce qui a trait aux communications socioculturelles est au cœur de plusieurs politiques. Dans tous les cas, l'alphabétisation et la formation de base constituent le socle de l'apprentissage tout au long de la vie.
- L'intervention s'étend également à l'aménagement d'*environnements lettrés* où la communication écrite est promue dans tous les milieux (maison, travail, vie sociale).
- Une attention plus grande est accordée à l'apprentissage et aux apprenants, à leurs besoins (diversifiés), à leurs apprentissages antérieurs, à leur patrimoine culturel et linguistique et au transfert des acquis dans la vie quotidienne. À l'« offre de service » et aux structures souvent prépondérantes, on oppose l'« expression des besoins et de la demande ». La *Semaine internationale des apprenants adultes*, qui viendra enrichir la *Journée internationale de l'alphabétisation* du 8 septembre, est emblématique d'une priorité accordée aux apprenants, à leur culture, à leurs besoins et à leurs apprentissages, plutôt qu'aux appareils et aux structures.
- La conscience du phénomène a progressé (à la suite de campagnes de sensibilisation et d'enquêtes – dont celles de Statistique Canada et de l'OCDE), mais les politiques restent marginales par rapport à d'autres en émergence (comme dans le champ de l'éducation préscolaire). Toutes les statistiques révèlent pourtant le caractère inéquitable des systèmes d'éducation et de formation des adultes, car les moins alphabétisés et les moins scolarisés sont ceux qui y participent le moins. Au moment où les sociétés industrialisées sont prospères, où les rapports entre l'État et la société civile sont redéfinis, le positionnement des politiques d'alphabétisation et de formation de base des adultes constitue un enjeu crucial.

■ Communauté française de Belgique

Dans la Communauté française de Belgique, les fonds alloués à l'alphabétisation proviennent principalement de trois sources : 1) l'Union européenne, qui soutient des actions de formation de base dans le cadre de remise à l'emploi de personnes en chômage et traditionnellement exclues des réseaux culturels, économiques et sociaux; 2) le pouvoir public wallon, axé sur la réintégration dans un circuit professionnel des personnes peu scolarisées et socialement exclues, 3) les fonds communautaires (belges), orientés sur l'insertion culturelle et sociale.

Même si ces subsides sont bien réels, ils restent néanmoins nettement insuffisants par rapport aux besoins identifiés. Mais tout ne semble pas avoir été mis en œuvre pour interpeller les décideurs politiques. Aussi, un projet d'évaluation des critères a-t-il été lancé pour arriver à une alphabétisation de qualité. La première étape aura lieu le 8 septembre, alors que des apprenants des régions de *Lire et Écrire* montreront aux pouvoirs publics où sont les points faibles, les lacunes ou les incohérences qui ne permettent pas encore de parler d'une société « pleinement alphabétisée ».

■ France

Sur le plan institutionnel, l'alphabétisation et la formation de base des adultes n'ont pas d'existence propre en France. Elles se fondent dans un dispositif d'ensemble plus large, celui de la formation professionnelle (loi du 16 juillet 1971 portant sur l'organisation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente). De ce fait, la formation de base des adultes est intégrée dans la formation professionnelle continue. La lutte contre l'illettrisme est elle-même intégrée aux dispositifs de la formation professionnelle (comme le précise explicitement la loi du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions). C'est pourquoi elle est rattachée au ministère de l'Emploi et de la Solidarité.

En effet, la commande gouvernementale du rapport *Des illettrés en France*, sa publication, ainsi que la création du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), en 1984, marquent la reconnaissance officielle du phénomène de l'illettrisme en France. À partir de cette date, la lutte contre l'illettrisme a une importance politique et est régulièrement citée dans les priorités nationales (ce fut encore le cas dans le cadre de la loi du 29 juillet 1998 contre les exclusions prévoyant un triplement des crédits accordés par l'État).

Le GPLI, mission interministérielle placée auprès du ministre de l'Emploi et de la Solidarité, lieu de travail commun à de nombreux partenaires publics et privés, suscite et anime la politique nationale de lutte contre l'illettrisme. Il dispose d'un secrétariat national à Paris et de correspondants régionaux et départementaux désignés par les préfets dans les services extérieurs de l'État (services des ministères de l'Emploi, des Affaires sociales, de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, services de coordination des préfetures...).

Ceux-ci sont chargés, à l'échelon régional comme à l'échelon départemental, de définir les programmes sur la base d'orientations nationales communes, de mobiliser partenaires et moyens. Ils recherchent leur complémentarité et assurent la cohérence des actions retenues et leur financement en relation avec les collectivités territoriales. L'action du GPLI s'appuie sur la mobilisation des dispositifs financiers de droit commun. Elle fait également appel à des crédits d'intervention spécifique inscrits au ministère de l'Emploi et de la Solidarité, à d'autres provenant du Fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale (FFPPS) et à des crédits européens (FSE).

Ses efforts portent principalement sur l'accueil des individus freinés dans leur insertion par la fragilité des connaissances de base dont ils disposent, la mise en place de formations de base et d'actions d'accompagnement vers l'emploi ou dans l'emploi, ainsi que d'actions de développement social (1500 organismes de formation conventionnés). Une volonté de prévenir les difficultés dès l'enfance caractérise également l'action du GPLI et de ses partenaires.

Une attention particulière est portée à la qualification des intervenants. C'est notamment le sens de l'animation d'un réseau de 55 « centres ressources illettrisme » implantés sur l'ensemble des régions, de programmes de recherche et du développement d'une gamme de publications.

À l'automne 2000, le GPLI passe le relais à un groupement d'intérêt public localisé à Lyon.

* * *

- Partout, la reconnaissance par l'État a progressé, mais l'écart reste important entre le discours et la réalité. Or, pour se développer, l'alphabétisation a besoin de l'appui de l'État. On reconnaît une volonté politique de la part des gouvernements qui prêchent la formation continue. Cependant, aucune loi ne reconnaît le droit de s'alphabétiser tout au long de la vie.
- On doit comparer davantage les différentes politiques aux échelons provincial, canadien et international et se questionner quant aux différences. Que ce soit sur le plan provincial, canadien ou international, il existe des difficultés et l'on observe une fragilité de l'alphabétisation. On doit solidifier la structure présente de l'alphabétisation et il faudra peut-être redéfinir le terme « alphabétisation ». Alphabétiser, ce n'est pas seulement apprendre à lire et à écrire; c'est aussi développer l'aspect social et humain de la personne. C'est transmettre un savoir, un savoir-faire et un savoir-être pour atteindre un savoir-devenir.
- Les difficultés majeures concernent le recrutement des apprenants et la recherche du financement.
- Les politiques ne répondent pas toujours aux exigences fondamentales d'accessibilité, d'équité et de qualité. Les programmes manquent de suivi, ce qui peut démotiver les apprenants.
- La diversité des structures apparaît intéressante, mais elle est problématique lorsque les réseaux ne sont pas reconnus de la même manière (on donne l'exemple du Québec). Différents projets indirects et interministériels, avec la participation du secteur privé dans différents cas, ont pour effet de diversifier et d'éparpiller les financements.

- Il est difficile d'alphabétiser les adultes ayant un emploi.
- L'insertion professionnelle est favorisée au détriment de l'insertion sociale. On préfère une courte formation pour intégrer l'individu au marché du travail et l'on ne s'attarde pas à alphabétiser la personne dans sa totalité d'être humain, ou encore à un niveau scolaire souhaitable pour l'avenir de l'individu.

Pistes d'action

1. Faire de la prévention dès la petite enfance, entre autres, par le biais des bibliothèques et de l'éveil à l'écrit.
2. Sensibiliser et former les enseignants à la problématique de l'alphabétisation.
3. Instaurer un meilleur ratio élèves/enseignants afin d'améliorer la qualité de l'enseignement.
4. Développer le soutien politique à l'alphabétisation :
 - Faire circuler une pétition pour faire adopter une loi reconnaissant le droit à l'alphabétisation, peu importe l'état physique, mental ou social, l'âge, la langue et la culture des adultes.
 - Adopter des lois et des politiques assurant le financement de l'alphabétisation. Accorder un financement équitable aux différents réseaux offrant des services.
 - Établir une meilleure concertation entre les différents paliers gouvernementaux et les différents ministères, notamment entre le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) et les autorités provinciales.
 - Faire reconnaître les acquis des personnes adultes.
 - Mettre au point ou améliorer les critères permettant de mesurer et d'évaluer l'efficacité des programmes.
 - Promouvoir la lecture dans la société par divers moyens, dont l'élimination de la TPS sur les livres et les magazines d'information.
5. Se joindre au mouvement international de la **Semaine des apprenants adultes** venant enrichir la *Journée internationale de l'alphabétisation*. Faire en sorte que cette semaine contribue à sensibiliser la population et à valoriser les adultes en processus d'apprentissage dans leur langue et dans leur culture et en réponse à leurs besoins et à leurs projets de formation.

Présentation de l'atelier

Pourquoi la clientèle en alphabétisation quitte-t-elle nos organisations?

Qu'est-ce qui a changé durant les dernières années?

Faut-il remettre en question notre expertise?

Connaissons-nous vraiment nos apprenants, notre organisation et son environnement?

Y a-t-il une synergie dans notre organisation?

Avons-nous des alliés dans notre milieu?

Sommes-nous capables de faire preuve d'imagination et d'innovation?

L'atelier permettra de se donner un cadre de réflexion pratique pour analyser la problématique de l'alphabétisation sous des éclairages différents et parvenir à faire les choses autrement.

Défis/enjeux

- Quelles sont les pistes d'action possibles et efficaces pour arrêter « l'hémorragie des abandons des apprenants » et envisager de nouveaux développements en alphabétisation?

19. L'expression des besoins et le recrutement

Animation : Huguette LARIVIÈRE

Rapport de l'atelier

Les attentes des participants ont été regroupées sous deux grands thèmes :

Comprendre la problématique, c'est-à-dire les raisons de la baisse des inscriptions en alphabétisation.

Entreprendre des actions, c'est-à-dire mettre en œuvre des stratégies afin d'augmenter le recrutement.

L'animatrice a expliqué le processus de planification stratégique entrepris dans sa commission scolaire autour de l'alphabétisation. Elle a défini les différentes étapes de la planification stratégique. Ce processus a permis de dresser un portrait global de la situation, de mieux comprendre les enjeux et ensuite de déterminer les actions à entreprendre à tous les niveaux. L'animatrice a présenté les conditions de succès d'une planification stratégique et a ajouté que ce processus est pertinent pour tous, les petites organisations comme les grandes. Chaque participant a reçu un document sur le processus de planification stratégique qui inclut de l'information sur le processus entrepris dans les régions de la Capitale nationale et de Chaudière-Appalaches à l'hiver 2000. Ce processus a permis d'identifier deux enjeux majeurs : la

segmentation des clientèles et la différenciation des « produits éducatifs » qui devraient leur être offerts.

Les participants ont partagé différentes stratégies gagnantes visant le recrutement d'apprenants : marche des apprenants, kiosque durant la semaine du bénévolat, visibilité au centre commercial, embauche estivale d'un étudiant à des fins de recrutement, vente de garage, information sur le site Internet de la municipalité, etc.

Pistes d'action

1. Rédiger un argumentaire clair et efficace pour convaincre les décideurs de la nécessité de mettre en place et de financer des programmes d'alphabétisation. Les décideurs doivent comprendre la problématique dans une perspective de moyen et de long terme, au-delà des questions économiques (« l'économie roule, il y a du travail pour les gens, il n'y a pas de problème »). Les jeunes travailleurs d'aujourd'hui deviendront des adultes sous-scolarisés dans dix ans lorsque la croissance économique ralentira. Tous ceux qui interviennent en alphabétisation peuvent participer à l'élaboration de l'argumentaire. Inclure des histoires de réussite des personnes apprenantes dans l'argumentaire.
2. Créer des partenariats avec les commissions scolaires et les entreprises pour le recrutement des apprenants.
3. Mettre en œuvre une campagne nationale de sensibilisation qui ne soit pas misérabiliste. Inclure des faits, des statistiques et des témoignages positifs. S'inspirer de ce qui se fait en anglais avec le Collège Frontière et son porte-parole Wayne Gretzky (grande qualité du contenu et du contenant). S'inspirer de la campagne *Participation*.
4. Créer dans les communautés des tables locales de concertation multisectorielles pour définir des stratégies de recrutement des apprenants. Il faut inviter le gérant de la Caisse populaire (qui peut souvent identifier de nombreuses personnes faibles lectrices), le curé, les personnes d'affaires, etc. à se joindre aux « gens de l'alpha » à la table de concertation. Cela doit se faire à l'échelon local.

Présentation de l'atelier

Notre société accorde beaucoup d'importance aux diplômes et aux attestations d'études formelles. Pour une personne peu ou pas à l'aise avec l'écrit, la recherche d'emploi est un énorme défi. Quelle est la place de la reconnaissance des acquis comme facteur d'employabilité? À la suite des compressions dans les programmes d'emploi, l'accès à la formation et à l'alphabétisation est de plus en plus restreint. Pour de nombreux apprenants, se former sans viser une plus grande employabilité n'a guère de sens. Pour les apprenants âgés, la réinsertion sur le marché du travail est un défi d'autant plus grand.

Défis/enjeux

- Quels sont les moyens pour contourner ces freins à une plus grande employabilité?
- Comment envisager la question pour les chômeurs, les travailleurs et les employeurs?

20. Alphabétisation et employabilité

Animation : Jean-Marie NADEAU

Rapport de l'atelier

Les participants ont insisté sur l'importance de la reconnaissance de l'alphabétisation par les employeurs, les syndicats et les gouvernements. Pour qu'il y ait une meilleure employabilité, l'alphabétisation doit être valorisée. Même lorsque l'alphabétisation ne débouche pas sur l'emploi, elle permet d'avoir une meilleure qualité de vie. Par contre, la majorité des allophones qui s'engagent dans un processus d'alphabétisation le font pour entrer sur le marché du travail. À Chibougamau, on a mis en œuvre un programme innovateur qui allie alphabétisation et employabilité. Les jeunes sont en stage l'avant-midi et en classe l'après-midi. Dans leur milieu de stage, ils travaillent dans une cafétéria où ils apprennent la cuisine et les règles d'hygiène.

La diminution du nombre d'apprenants au Québec est due en partie aux « coupures » de la part d'Emploi-Québec qui, à l'été 1999, a retiré l'aide financière aux apprenants. Selon la perspective d'Emploi-Québec, les programmes d'alphabétisation ne donnent pas assez de résultats à court terme pour justifier de telles subventions. Les apprenants qui ne reçoivent plus d'aide financière abandonnent les classes d'alphabétisation, car ils n'ont plus de source de revenus. Ils se retrouvent au chômage ou dans des emplois qui leur rapportent un salaire sous le seuil de la pauvreté. On doit arrêter de

prêcher la productivité et la vision à court terme. Il faut tenir compte des besoins des apprenants plutôt que des besoins du marché du travail.

Aujourd'hui, avec l'essor de la technologie, la priorité est mise sur les capacités intellectuelles du travailleur plutôt que sur ses habiletés manuelles, d'où une diminution de l'employabilité chez les travailleurs peu alphabétisés. Les employeurs ne reconnaissent pas les stages qui sont intégrés aux programmes d'alphabétisation et ferment leurs portes à notre clientèle. Dans ce cas, les apprenants n'ont pas beaucoup de choix et doivent continuer leurs études secondaires. Il serait intéressant que les entreprises reconnaissent davantage les compétences des apprenants. En ce moment, on demande une troisième année du secondaire pour avoir accès au Diplôme d'études professionnelles québécois. Il faudrait rendre ces programmes plus accessibles afin que les apprenants aient accès à de la formation plus spécialisée.

Il faut réveiller et « sauver » les jeunes en alphabétisation afin qu'ils réussissent. Ils doivent travailler sur leur personnalité et leur estime de soi. Nous devons impliquer les apprenants dans la cause de l'alphabétisation. On constate qu'il est à l'avantage du gouvernement de garder une certaine proportion de la population analphabète, car ainsi il y aura toujours de la main-d'œuvre à bon marché. En Ontario, on conseille aux gens d'aller en alphabétisation en leur promettant des emplois et, ensuite, on les oblige à faire du bénévolat sous peine de leur couper leurs revenus d'aide sociale.

Pistes d'action

1. Restaurer le soutien financier aux apprenants.
2. Reconnaître les acquis et les compétences au-delà des compétences formelles (formation hybride, modèle du Manitoba).
3. Organiser des événements d'envergure tels que l'Année de l'alphabétisation (en 1990) afin de toucher le public et de le sensibiliser à l'« alpha ». Remplacer peut-être aussi l'appellation « alpha » pour insister davantage sur l'apprentissage.
4. Sensibiliser les employeurs et les syndicats et en faire des partenaires. Également, les sensibiliser sur la valeur du travail et l'importance de tous les types d'emplois.
5. Donner une mission sociale au gouvernement du Canada comme cela s'est fait en Suède. Tout le monde devrait atteindre un certain niveau d'instruction (ex. : diplôme d'études secondaires).

Présentation de l'atelier

Les entreprises doivent s'adapter à un contexte domestique et international marqué par le changement et les transformations structurelles. Cet effort de modernisation exige des compétences renouvelées pour de nombreux travailleurs. Ainsi, les travailleurs peu scolarisés doivent s'engager dans la formation de base et la formation professionnelle. L'alphabétisation en milieu de travail, amorcée depuis une quinzaine d'années chez les grandes entreprises, rencontre de nombreux obstacles au sein des petites et moyennes entreprises.

Défis/enjeux

- Pourquoi les entreprises en général ne voient-elles pas la nécessité ni l'urgence d'alphabétiser leurs travailleurs?
- Comment inciter et soutenir les petites et les moyennes entreprises dans la mise en place d'actions d'alphabétisation en milieu de travail?
- Les services d'alphabétisation qu'offrent actuellement les intervenants publics ou communautaires sont-ils « facilitants » pour l'entreprise? Sont-ils bien adaptés à la réalité des petites et des moyennes entreprises?
- Quels rôles les intervenants des milieux d'affaires, gouvernementaux et communautaires peuvent-ils jouer pour que les entreprises reconnaissent le rôle stratégique de leurs ressources humaines et qu'elles n'hésitent pas à s'engager dans des efforts d'alphabétisation?

21. L'alphabétisation en milieu de travail

Animation : Jacinthe ALLARD

Rapport de l'atelier

Pourquoi les entreprises en général ne voient-elles pas la nécessité et l'urgence d'alphabétiser leurs travailleurs? Elles veulent probablement demeurer compétitives et pour ce faire, elles ont besoin de produire et de performer. Elles ne veulent pas perdre temps et argent à former leurs employés durant les heures de travail. Ceux-ci ne sont pas prêts à assumer leur formation entièrement durant leur temps libre. Par ailleurs, certaines entreprises doutent que les dépenses engagées pour l'alphabétisation de leurs employés soient réellement un investissement. D'autres employeurs veulent peut-être garder leurs employés dans l'ignorance afin de mieux les contrôler. Il est possible que les employeurs ne connaissent pas l'existence des services d'alphabétisation en milieu de travail. Enfin, certains employeurs craignent peut-être de trop en demander à leurs employés.

Comment inciter et soutenir les petites et moyennes entreprises

dans la mise en œuvre d'actions d'alphabétisation en milieu de travail? Il est important de présenter aux entreprises les bénéfices à long terme du processus d'alphabétisation et d'être bien préparé pour le faire. Les intervenants doivent être en mesure de « vendre » ce processus aux employeurs. Il faut convaincre ces derniers que leurs employés auront une meilleure estime de soi, qu'ils travailleront mieux en équipe, que tout message écrit représente l'entreprise et que la productivité sera améliorée. Les intervenants doivent informer les entreprises qu'elles bénéficieront d'une réduction d'impôts grâce à l'alphabétisation de leurs employés. Le gouvernement devrait inciter davantage les entreprises à faire de l'alphabétisation au moyen d'allègements fiscaux plus importants pour les entreprises et les employés.

Les services d'alphabétisation actuellement offerts par les intervenants publics ou communautaires sont-ils « facilitants » pour l'entreprise? Sont-ils bien adaptés à la réalité des petites et des moyennes entreprises? La résistance des employeurs et des employés est un obstacle à l'alphabétisation en milieu de travail. Il faut donc que les intervenants partent d'un besoin spécifique ou d'une problématique particulière à chaque milieu. Par exemple, le contremaître a besoin de comprendre ce qu'écrit son employé dans son rapport journalier. Il est stratégique que les intervenants s'allient à une personne clé dans l'entreprise telle que le contremaître, un responsable des ressources humaines ou un représentant du syndicat. On peut proposer à l'entreprise de répartir le temps de formation des employés entre le temps de travail et le temps personnel de l'employé. Enfin, les intervenants peuvent suggérer à l'entreprise de former des multiplicateurs qui formeraient leurs collègues (formation de type apprentissage par les pairs), plutôt que de former elle-même tous les employés.

Quels rôles les différents intervenants des milieux d'affaires, gouvernementaux et communautaires peuvent-ils jouer pour que les entreprises reconnaissent le rôle stratégique de leurs ressources humaines et qu'elles n'hésitent pas à s'engager dans des efforts d'alphabétisation? Peu d'entreprises au Canada font de l'alphabétisation. Ainsi, un effort de sensibilisation et de concertation avec les acteurs clés, dont les syndicats locaux, serait bénéfique. Établir des liens directs avec les syndicats nationaux serait encore plus profitable. On doit informer les acteurs au sujet des programmes de financement en place. L'alphabétisation pourrait être intégrée au service de soutien aux employés (programme d'aide aux entreprises). L'implication des entreprises dans le processus d'alphabétisation serait favorisée par la diffusion d'expériences réussies d'alphabétisation dans d'autres entreprises. Le lien entre l'alphabétisation et la performance est très important.

Pistes d'action

1. Offrir une formation commune et de type « marketing » aux intervenants qui font de l'alphabétisation en milieu de travail. Cela permettra d'offrir de multiples interventions possibles aux entreprises et un service personnalisé à chacune d'elles.

-
2. Diffuser toute l'information liée au processus d'alphabétisation en milieu de travail, et ce, du début jusqu'à la fin du processus. Cette action devrait mener à la valorisation de l'image de l'entreprise et à la sensibilisation des autres entreprises.
 3. Dépister les entreprises susceptibles d'effectuer un virage technologique (technologies de l'information et des communications – TIC) afin de leur offrir un service d'alphabétisation en milieu de travail.
 4. Recommander au gouvernement fédéral d'accorder des réductions fiscales aux entreprises et aux travailleurs participant au processus d'alphabétisation et faire connaître les mesures fiscales déjà existantes à ce propos.

Présentation de l'atelier

Cet atelier posera un regard sur certaines réalités du monde de l'alphabétisation. Par exemple, l'Ontario se voit imposer des normes de qualité qui laissent peu de place à la liberté des choix de contenu en alphabétisation. En est-il de même ailleurs? Au cours de l'atelier, les participants seront invités à s'exprimer ouvertement, à présenter la problématique du contenu en alphabétisation des adultes telle qu'elle est vécue dans leur milieu de pratique, ainsi qu'à alimenter la réflexion du groupe en partageant leurs préoccupations, leurs expériences et leurs questions.

Défis/enjeux

- En quoi consiste la réalité présente des différents programmes d'alphabétisation?
- Qui se charge de déterminer le contenu des ateliers d'alphabétisation : les bailleurs de fonds, la direction, l'alphabétiseur, les apprenants?

22. Le contenu de l'alphabétisation

Animation : Marc BISSONNETTE

Rapport de l'atelier

L'atelier a abordé les contenus de l'alphabétisation en examinant d'abord la structure de livraison des programmes au Québec, en Ontario et en Normandie.

■ La situation au Québec

On a présenté l'action de trois types d'organisations québécoises : celle des commissions scolaires, celle des groupes populaires et celle d'« organisations autres ». Sur le plan quantitatif, ce sont les commissions scolaires qui interviennent le plus, suivies par les groupes populaires. L'activité des « autres organisations » est moins importante.

a) Les centres d'alphabétisation régis par les commissions scolaires

Dans le réseau des commissions scolaires, les activités d'alphabétisation sont le plus souvent offertes dans des centres d'éducation des adultes qui présentent généralement un ensemble de cours en formation générale. Ces centres, souvent accusés de ne viser que le diplôme, sont soucieux du profil de sortie de leurs apprenants. Les programmes y sont conçus par des formateurs en alphabétisation selon des « codes » visant à satisfaire aux exigences bureaucratiques.

L'estime de soi, la communication orale et les notions de base sont des composantes des programmes. On y travaille, entre autres, en utilisant la « pédagogie par projet ». Les formateurs désirent diversifier les services offerts pour répondre aux différents besoins des apprenants. La clientèle s'inscrit souvent dans ces centres dans le but de recevoir un diplôme reconnu.

Le ministère de l'Éducation du Québec et les commissions scolaires œuvrent présentement à l'élaboration d'un **programme commun** de formation de base qui serait équivalent aux apprentissages réalisés par les jeunes après les neuf premières années de scolarité.

b) Les groupes populaires

Dans ce milieu, le contenu est défini par les formateurs et les apprenants réunis en petits groupes (huit apprenants et moins). Ces groupes bénéficient d'une certaine autonomie même s'ils doivent fournir des rapports financiers. La clientèle des groupes populaires d'alphabétisation ne s'inscrit pas nécessairement à plein temps et est caractérisée par une grande mobilité. Les apprenants poursuivent des objectifs différents de ceux des autres centres, tels que leur culture personnelle ou l'accroissement de leur qualité de vie et de leur autonomie.

c) Les autres organismes (ex. : Collège Frontière, YMCA)

Ces organismes fonctionnent selon une structure tout à fait différente. Le YMCA, par exemple, est appuyé par des organismes donateurs et des bénévoles. Il donne une formation de base pour les formateurs et les tuteurs et répond aux besoins particuliers des apprenants. Il fournit des rapports et jouit d'une grande autonomie pour élaborer des projets. Le Collège Frontière, financé par le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA), forme des bénévoles et des tuteurs recrutés à l'université. Le contenu est défini par l'apprenant et peut être en lien direct avec les contenus d'autres centres où l'apprenant est aussi inscrit. Quant aux cercles de lecture, leur contenu est défini par les bénévoles qui en ont la responsabilité.

■ Les organismes communautaires et les conseils scolaires en Ontario

Ces groupes sont régis par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Puisque leur objectif à long terme est l'employabilité, ces groupes doivent observer certains ratios de recrutement (ex. : un nombre maximum de personnes âgées de plus de 50 ans). Ils ont l'obligation d'atteindre certains résultats d'apprentissage, peu importe les moyens utilisés. À cette fin, ils remplissent des plans de formation individualisés basés sur des objectifs terminaux, puis spécifiques. Les évaluations sont effectuées par la constitution d'un portfolio (dans les groupes populaires) et par des examens (dans les conseils scolaires). Une supervision est exercée par des agents de

vérification. Lors de l'implantation de ce programme, les intervenants ont résisté aux changements puis se sont conformés aux règles, car ce fonctionnement comporte des avantages. Le fait que les apprenants suivent les mêmes programmes en même temps et qu'on leur a constitué un dossier de cheminement minimise les pertes de temps lorsqu'ils déménagent. Le suivi est plus aisé d'un centre à un autre. Les intervenants utilisent le même vocabulaire, ce qui facilite la communication et les transferts de centres. De plus, il y a une reconnaissance du travail accompli. Enfin, les subventions sont plus nombreuses et plus généreuses.

■ La situation en Normandie, France

Plusieurs programmes existent, qu'ils soient d'instance locale, régionale ou nationale. On retrouve principalement trois grands types : les programmes pour jeunes (région), les programmes pour adultes (État, département) et les programmes pour le public en difficulté (autorités locales). On retrouve aussi l'éducation populaire (les « cours de quartier »). Chaque programme utilise une typologie particulière. La **formation** peut être de base, générale, professionnelle, sociale et éducative. On offre la formation professionnelle : préformation, préqualification, qualification. Le volet **insertion** est garanti par des chantiers, des ateliers-écoles, des entreprises-promotions. Un accompagnement social, professionnel, économique, culturel et de logement est assuré. On utilise aussi le **développement local** pour travailler sur les compétences et les méthodologies dites professionnelles. Les apprenants sont rémunérés au salaire minimum pour accomplir ces tâches qui relèvent du travail communautaire. Dans chaque région, on a installé un référentiel avec des « niveaux » permettant d'évaluer les apprenants dès leur entrée et de procéder à une réévaluation à leur sortie du programme. Les contenus, les méthodes et les moyens sont au choix du formateur. Ce dernier peut s'inspirer des lignes directrices du programme à condition d'exposer sa démarche *a posteriori*.

* * *

Les intervenants manifestent un réel souci de l'individualisation de la formation. On doit s'assurer que l'élève est réellement venu « trouver ce dont il avait besoin ». Les contingences des bailleurs de fonds, qui cherchent à former plus en moins de temps, exercent une pression irritante et désagréable sur plusieurs groupes d'alphabétisation. Par exemple, les centres locaux d'emploi imposent des critères de temps pour des clientèles données. Les contenus offerts sont également définis selon les valeurs de fonctionnement, le niveau d'implication des apprenants et l'accès à l'informatique (Internet). Si l'aspect « développement personnel » n'est plus bureaucratiquement admis dans certains cas, les intervenants soutiennent qu'il est possible de l'aborder en passant par la pédagogie de projet par exemple.

Pistes d'action

1. Effectuer une réévaluation des curriculums ou programmes d'études : les services et les contenus offerts répondent-ils aux besoins des diverses catégories d'apprenants?
2. Donner une place plus importante à la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage (« apprendre à apprendre »). Réhumaniser l'alphabétisation, qui doit trop souvent composer avec des limites de temps, de budget, etc.
3. Former une coalition des intervenants en alphabétisation au Québec (consultation préalable au sujet des critères de contenu des *programmes communs* ou *complémentaires* d'alphabétisation) afin d'engager des démarches auprès du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). Il faudrait parvenir à des décisions structurelles claires mais souples quant au fonctionnement de l'alphabétisation (garantir un suivi personnalisé du cheminement des apprenants, assurer aux apprenants la possibilité de passer facilement d'un centre à un autre sans être pénalisés). L'objectif est d'assurer le financement de l'alphabétisation.

Présentation de l'atelier

Les technologies de l'information et des communications (TIC) font partie depuis quelques années des pratiques d'alphabétisation dans plusieurs milieux institutionnels et communautaires. L'atelier désire susciter une réflexion globale sur l'apport des TIC en alphabétisation : les possibilités et les limites des TIC, comment les TIC influent sur l'atteinte des objectifs en alphabétisation et les besoins de formation relatifs aux TIC. On discutera également des réalisations, des usages et des difficultés, ainsi que des possibilités de collaboration et d'échange entre les réseaux représentés par les participants de l'atelier.

Défis/enjeux

- Les politiques et les programmes gouvernementaux permettent-ils un véritable accès des personnes analphabètes aux TIC? Les TIC créent-elles de nouvelles exclusions?
- Les TIC améliorent-elles le niveau d'alphabétisme et, par extension, la pratique de la citoyenneté et le développement de la société civile?
- Quels sont les effets des TIC sur les pratiques pédagogiques et l'élaboration des programmes?
- Comment évaluer l'impact des TIC au sein des groupes communautaires et des institutions?
- Comment l'intégration des TIC agit-elle sur l'organisation du travail des groupes et des institutions, sur leur mission et leur financement?

23. Alphabétisation et technologies

Animation : Serge QUENNEVILLE et Diane LAMBERT

Rapport de l'atelier

Dans le cadre de l'atelier, les TIC ou les NTIC (*nouvelles technologies de l'information et des communications*) se réfèrent aux logiciels de traitement de texte, au courrier électronique, à Internet et à l'utilisation de cédéroms. Les TIC sont pertinentes en alphabétisation dans la mesure où l'on croit qu'un apprenant n'est pas seulement une personne qui vient apprendre à lire et à écrire, mais aussi une personne qui veut sortir de son isolement et devenir un citoyen à part entière. Ne pas mettre un apprenant en contact avec les TIC, c'est l'exclure une seconde fois de la société.

■ État de la situation actuelle

L'utilisation des TIC dans les classes ou ateliers d'alphabétisation varie beaucoup d'un endroit à l'autre. Dans certains cas, les nouvelles technologies sont disponibles et les apprenants sont très sensibilisés et éveillés face aux logiciels. Ailleurs, l'accès y est beaucoup plus limité.

En certains endroits, les apprenants utilisent surtout le traitement de texte et le courrier électronique, alors qu'ailleurs, c'est la navigation sur Internet qui les intéresse. Les nouvelles technologies peuvent servir à l'élaboration du contenu des programmes ou encore à la formation des formateurs. De plus en plus souvent, ce sont les apprenants qui demandent à travailler à l'ordinateur et avec Internet.

■ **Témoignage et expériences positives**

« Cela m'a obligé à perfectionner mon français, m'a donné confiance en moi et m'a permis de progresser dans l'apprentissage. »

Pour certains aînés, l'utilisation de logiciels appropriés et adaptés à leurs besoins a démythifié les nouvelles technologies. Des apprenants initiés à Internet sont devenus à leur tour des formateurs pour d'autres groupes. Un groupe d'apprenants a décidé d'expérimenter l'utilisation d'Internet dans un café, ce qui a permis de briser son isolement. En Colombie-Britannique, un projet de site sur l'histoire des francophones a permis de mettre en place un volet communautaire. L'outil permet à des apprenants situés à travers la province de participer à cette recherche.

De façon générale, on note qu'Internet n'exclut pas le travail collectif. Au contraire, il favorise la collaboration et l'échange. Il permet une ouverture sur l'extérieur, ce qui contribue à briser la routine et la solitude de l'apprenant. L'utilisation des nouvelles technologies n'est pas en contradiction avec l'esprit communautaire. C'est un médium nouveau et il faut apprendre à se l'approprier.

■ **Les défis rencontrés**

On rencontre de nombreuses difficultés lorsqu'on utilise les nouvelles technologies en classe. Parfois, les apprenants appréhendent la machine et ont peur de ne pas obtenir le résultat recherché. Face à ces craintes, il ne faut pas oublier un préalable important : l'apprentissage de l'utilisation de l'ordinateur. L'apprenant doit maîtriser la mécanique de base (ex. : comment double-cliquer sur la souris). Il faut parvenir à démythifier la machine. Les outils disponibles ne sont pas simples à utiliser. On n'a qu'à penser aux moteurs de recherche d'Internet pour nous en convaincre. Une fois sur un site Web, il y a beaucoup de mots et de publicité et il est difficile pour les apprenants de faire le tri et d'accéder à l'essentiel.

Souvent, les formateurs sont eux-mêmes en train de se familiariser et de s'adapter à la technologie. Ils doivent trouver des activités adaptées aux apprenants, ce qui n'est pas évident. De plus, si les activités ne sont pas assez encadrées ou ne correspondent pas aux intérêts des apprenants, ils s'en désintéresseront. Selon certains, l'obstacle principal à l'utilisation des nouvelles technologies provient des formateurs qui ne sont pas suffisamment qualifiés et qui manquent de soutien pédagogique.

Plusieurs formateurs considèrent que les TIC entraînent une perte de temps, car ils ont souvent à régler des problèmes techniques ou à chercher des informations manquantes. Il n'y a pas toujours quelqu'un pour les dépanner, ou alors il s'agit de techniciens au langage inaccessible. Il y a également un problème linguistique. De nombreux sites Web sont en anglais, tout comme les logiciels de base disponibles. Il y a énormément de concepts abstraits reliés à l'informatique (*Windows*, Internet, naviguer sur le Web, cyberspace, monde virtuel). Ce vocabulaire est relié à un niveau d'abstraction élevé; il s'agit d'un « code » qu'il faut connaître.

Afin de pallier certaines de ces difficultés, le CDÉACF (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine) propose des sessions de formation afin de montrer aux formateurs à organiser des activités et à choisir des sites Internet qui conviennent à des lecteurs débutants. Il propose des exercices d'utilisation de la souris disponibles gratuitement sur le Web et des stratégies pour travailler avec les moyens disponibles. Il a aussi produit un document où sont répertoriés des sites éducatifs. Enfin, il existe sur le site du CDÉACF un forum « alpha » où les formateurs peuvent échanger et s'entraider.

■ Le problème du financement

Les besoins en informatique sont récurrents aux deux ou trois ans, alors que les ordinateurs deviennent désuets ou défectueux. De nouvelles versions de logiciels apparaissent qui ne sont plus compatibles avec le matériel. Il faut alors renouveler les parcs informatiques – ce qui oblige les responsables à chercher du financement. Cette recherche de fonds entrave la mission de l'organisme, qui doit alors faire des choix.

Selon plusieurs participants, les politiques et les programmes gouvernementaux ne permettent pas aux personnes analphabètes d'avoir véritablement accès aux TIC. Les représentants des gouvernements présents à l'atelier ont suggéré d'établir un plan d'action avec d'autres groupes. Afin de démontrer l'utilité de l'informatique en alphabétisation, les groupes d'« alpha » devraient se concerter et recenser les résultats obtenus pour ensuite les faire connaître. Cette démarche pourrait faciliter la demande de subventions et l'identification de nouvelles sources de financement. On pourrait aussi recenser les points de vue et les témoignages des apprenants.

Cette stratégie a suscité une réaction de la part des groupes qui se démènent tout au long de l'année pour trouver du financement de base. Il faut aussi mettre sur pied de nouveaux projets, produire des rapports et des justifications pour recevoir les subventions. Les groupes ont besoin d'ordinateurs, mais aussi de ressources d'accompagnement et de formation. On propose de mieux informer tous les paliers de gouvernement des besoins des groupes. On constate une certaine incohérence entre ce que proposent les gouvernements et ce que demandent les groupes pour répondre aux besoins de l'alphabétisation. On demande que les décideurs responsables des

politiques d'alphabétisation créent de véritables programmes incluant des mesures appropriées pour les TIC.

■ Le besoin de mieux diffuser l'information

Il est important d'établir des liens entre les sites qui existent afin d'en faciliter l'accès. Il y aurait lieu de créer un répertoire facilement accessible. Des groupes existent, mais on ne sait pas comment les rejoindre. L'information sur les ressources disponibles et les activités réalisées dans les écoles, les centres ou les organismes n'est pas assez diffusée. Il manque une réflexion concertée de ce qui se fait en alphabétisation avec les nouvelles technologies. Des outils sont disponibles pour aider les apprenants, mais ils sont souvent difficiles à trouver. Au total, il y a peu de modèles disponibles qui pourraient inspirer les actions.

■ Des outils intéressants et disponibles

Le logiciel *Antidote* (<http://www.druide.com>) est un guide d'aide à la rédaction en français. Il contient un logiciel phonétique puissant et peut être très utile à des personnes en cours d'apprentissage, mais pas à des débutants.

Alpharoute est un didacticiel pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Créé sous forme de simulation virtuelle, il adopte une approche pratique. L'apprenant doit effectuer les tâches demandées dans une usine d'extraction. Les tâches sont divisées en quatre degrés de difficulté. Pour plus d'informations : <http://www.alpharoute.qc.ca>.

Le site de CLE (<http://communautaire.qc.ca/cle>) présente un répertoire de sites intéressants pour les apprenants classés par catégories et par ordre alphabétique. Un cahier du participant contenant des idées d'activités est disponible.

Le logiciel *Mystère à l'usine* aborde les éléments de base dans l'utilisation de l'ordinateur. Il est bien, mais il est long et requiert beaucoup de lecture. Le livre *Touche et retouche* et les logiciels *Sourisklik* et *Puzzle à Zibulon* travaillent ces mêmes éléments. On peut trouver *Sourisklik* et d'autres logiciels intéressants sur le site suivant : <http://www.multimania.com/ajls/softedu.html>.

Pistes d'action

1. Développer des services de soutien technique adaptés aux formateurs.
2. Créer du matériel informatique adapté, accessible et répondant aux intérêts des apprenants et des formateurs.

3. Diffuser l'information disponible concernant :

- les outils;
- les activités;
- les moyens techniques, les ressources disponibles;
- les résultats obtenus dans les groupes utilisant l'informatique (ce qui aura un impact quand on voudra renouveler les subventions);
- le point de vue des apprenants par rapport à l'utilisation de l'informatique;
- les expériences réalisées ailleurs dans le monde.

4. Créer un réseau informatique par courriel entre les apprenants, concevoir une banque ou un répertoire « classe à classe » en alphabétisation pour prévenir l'exclusion.

5. Stabiliser le financement en fonction des besoins des groupes (outils didacticiels, équipement informatique).

6. Assumer un leadership dans la communauté de l'alphabétisation par rapport au financement, à la diffusion d'une réflexion concertée et au partage des connaissances.



III.

ÉCRITURES

Pistes d'action pour une société pleinement alphabétisée

Introduction aux pistes d'action

Serge WAGNER

Le sous-titre de cette publication indique que les actes comportent un « premier suivi ». Ce suivi se matérialise dans la section consacrée aux pistes d'action puisque, à la suite du colloque, les pistes proposées ainsi que d'autres matériaux des plénières et des ateliers ont servi de matière première à l'édification du document qui suit.

Le processus de construction de cet ensemble a été rendu possible par la contribution de plusieurs personnes. Au départ, le comité d'organisation a intégré cette perspective dans la problématique du colloque et les personnes-ressources ont alimenté la réflexion. Puis, les participants ont besogné avec une créativité remarquable eu égard au nombre, à la diversité et à la spécificité de l'ensemble des pistes, dont les secrétaires d'atelier ont recueilli la matière première pour la transmettre à Odette Langlais, coordonnatrice interactive à la réception des textes. Ensuite, au cours de l'été 2000, Stéphane Ratel, assistant de recherche à l'UQÀM, a participé au chantier presque incessant de construction et de reconstruction de la structure, dont l'une des moutures a été commentée par mon collègue Paul Bélanger. Enfin, le secrétariat du Département des sciences de l'éducation de l'UQÀM a collaboré à ce que soit appliqué le conseil de Boileau : « Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage. »

Pendant trois jours, dans le cadre de la première grande rencontre sur l'alphabétisation en français depuis 1990, plus de 250 personnes ont œuvré à échanger autour d'un objectif commun : l'avènement d'une société pleinement alphabétisée en français. De l'avis unanime, la situation présente est insatisfaisante et elle doit être améliorée, d'où le thème mobilisateur « Pour une société pleinement alphabétisée »; d'où également l'importance accordée à un vaste projet d'**écriture** collective de *pistes d'action*, mobilisant les organisateurs, les personnes-ressources et les participants au colloque.

L'état actuel de l'alphabétisation ou de l'alphabétisme (en français) au Canada est le **produit** de la combinaison d'une multitude de facteurs : individuels, sociaux, culturels, historiques, économiques, politiques, etc. La solution à l'état insatisfaisant de l'alphabétisme en français exigeait de faire d'abord le point sur la situation, puis d'explorer les avenues prometteuses de changement. Les « pistes » qui suivent visent justement à ce que l'alphabétisme ne se résume plus à être le résultat de facteurs divers, mais qu'il devienne plutôt un **projet** engageant plusieurs agents sociaux et mobilisant la société tout entière.

En conséquence, tous ont cherché à formuler des pistes d'action permettant de progresser dans l'atteinte d'une telle société, à mettre de l'avant un ensemble de propositions qui constitueraient un cadre général susceptible de guider et d'inspirer l'action des intervenants en alphabétisation et de leurs partenaires pour les prochaines années.

Comme le colloque n'était pas de nature décisionnelle, aucune des pistes n'a fait l'objet d'une adoption formelle; on recherchait moins un consensus que l'expertise créative des participants. Cela dit, l'exercice ne devait pas rester académique. Ces pistes d'action, qui ne sont la propriété d'aucune organisation, sont à la disposition de tous les partenaires. Les suivis et la mise en œuvre des pistes d'action appartiennent à toutes les personnes, à tous les groupes et à tous les partenaires qui veulent contribuer à l'avènement d'une société alphabétisée.

Étapes de l'élaboration et de la constitution du texte

Pendant les deux premiers jours, les participants ont formulé, dans des séances plénières et lors des ateliers thématiques, des pistes d'action préliminaires. Au cours du troisième jour, ces pistes ont été reprises, approfondies, modifiées et enrichies. La problématique d'une société pleinement alphabétisée a été subdivisée en onze composantes. Quelques pistes d'action se sont retrouvées dans plus d'un atelier lorsqu'elles étaient liées à plus d'un thème.

Après le colloque, les secrétaires de chaque atelier ont recueilli près de 200 pistes d'action, reflet de la grande créativité des participants.

Si l'essentiel du matériau provient des travaux du colloque, un travail important d'harmonisation et d'intégration a été réalisé par la suite. Onze grandes divisions furent finalement retenues. Les propositions ont été reprises par thème, puis introduites; certains éléments, dont on avait traité au cours des premiers jours, mais qui n'avaient pas toujours été transposés dans les pistes d'action, ont été ajoutés. Quelques pistes sont répétées ou formulées de façon complémentaire dans plus d'un thème; cette redondance nous a semblé acceptable dans la mesure où le doublon était pertinent pour chaque piste et parce que nous anticipions que la totalité des pistes ne serait pas lue par tous. Ultimement, nous avons tenté de réaliser un document cohérent et fonctionnel, qui soit accessible à la collectivité.

* * *

La thématique d'une société pleinement alphabétisée a été subdivisée en onze sections :**1. Les apprenants**

Les personnes apprenantes : leur place en alphabétisation, leur réalité dans la société d'aujourd'hui, etc.

2. Vers des sociétés lettrées : prévention, alphabétisation familiale, etc.

La prévention de l'analphabétisme, les initiatives d'alphabétisation familiale et d'éveil à l'écrit, le rôle de l'école, etc.

3. Économie, alphabétisation et politiques socioéconomiques

Les liens entre l'alphabétisme et le développement économique, y compris les questions d'employabilité et l'alphabétisation en milieu de travail.

4. Promotion, expression de la demande et recrutement

Les différents partenariats possibles et souhaitables entre les organismes d'alphabétisation et les écoles, les milieux de travail, les organismes sociaux, etc.

5. Réseautage, aiguillage et partenariat

Les liens entre les différents organismes et intervenants en alphabétisation : centres d'alpha, conseils et commissions scolaires, centres de ressources, formatrices, gestionnaires, bénévoles, décideurs, apprenants, chercheurs, etc.

6. Contenus de l'alphabétisation et évaluation

Le contenu des programmes d'alphabétisation, de l'apprentissage de la lecture à l'utilisation des ordinateurs, et les méthodes utilisées pour évaluer les apprentissages et l'atteinte des objectifs.

7. Politiques et dispositifs

Les politiques d'alphabétisation au Canada et l'état actuel des programmes à l'échelle pancanadienne.

8. Alphabétisation et milieux minoritaires

Points touchant l'alphabétisation des francophones hors Québec.

9. Les intervenants en alphabétisation

Les conditions de travail et les réalités vécues par les intervenants en alphabétisation : gestionnaires, formatrices, bénévoles, etc.

10. La connaissance, la réflexion et la recherche

Les projets de recherche en cours, à venir et souhaités, la diffusion des recherches portant sur l'alphabétisation et l'alphabétisme, l'utilisation des recherches, etc.

11. Coopération internationale et solidarité

La coopération entre les différents gouvernements, les institutions et organismes non gouvernementaux de différents pays en ce qui a trait à l'alphabétisme et à l'alphabétisation (politiques, programmes, projets, recherches, etc.).

S'il revient à chacun d'apprécier les pistes proposées, quelques observations préliminaires peuvent toutefois être avancées.

- Les pistes formulées sont de nature différente. Quelques-unes ont une portée très générale, alors que plusieurs sont très concrètes et que d'autres explicitent ce qui est mis de l'avant. Dans notre travail d'harmonisation, nous avons toutefois jugé à propos de conserver en bonne partie la formulation diversifiée de plusieurs des pistes.
- Certaines propositions peuvent s'appliquer à l'ensemble des interventions, tandis que d'autres concernent des contextes précis.
- Les pistes devaient se centrer sur l'objectif global d'une société pleinement alphabétisée; nombre d'entre elles restent fortement centrées sur l'alphabétisation proprement dite, reflétant en cela la difficile transition de l'alphabétisation à l'alphabétisme.

Mode d'utilisation

- Les pistes regroupées en onze subdivisions ne doivent pas nécessairement être lues en séquence continue. On peut aisément les lire dans un ordre différent ou ne prendre connaissance que de celles qui nous intéressent.
- De façon analogue, on peut examiner les pistes sans prendre connaissance des textes de présentation qui les précèdent.
- Afin de faciliter leur repérage, les pistes sont numérotées selon un ordre décimal correspondant à chaque grand thème; de plus, lorsqu'il y a lieu, les sous-éléments de chaque piste sont subdivisés par une lettre de l'alphabet.
- Un individu ou un groupe qui voudrait réfléchir à l'aide des pistes d'action pourrait, par exemple, identifier d'abord les thèmes qui l'intéressent, prendre connaissance des pistes qu'ils comprennent, en se demandant à quel point chaque piste apparaît pertinente, en quoi elle pourrait améliorer l'intervention, comment elle pourrait être implantée, etc.

* * *

L'une des pistes d'action était formulée ainsi :

La FCAF devrait acheminer les pistes d'action du colloque aux intervenants concernés pour favoriser un suivi efficace et à court terme.

Les pages qui suivent cherchent à répondre au vœu exprimé.

Chacun est interpellé. Il lui appartient d'apprécier ces propositions, de rejeter celles qui ne sont pas pertinentes, de retenir celles qui semblent appropriées ou de les bonifier pour œuvrer ensuite à la mise en œuvre du projet démocratique d'une société pleinement alphabétisée.

Pistes d'action 1

Les apprenants

Présentation

Une société pleinement démocratique tente d'éliminer les inégalités entre les citoyens : inégalités liées à la condition sociale, à l'appartenance ethnolinguistique, ou encore au niveau de scolarité ou d'alphabétisme. En conséquence, une société démocratique cherche à être une société pleinement alphabétisée. Dans une société pleinement alphabétisée, toutes les personnes devraient être considérées comme égales et devraient être respectées. Si le mouvement de l'alphabétisation se centre authentiquement sur les besoins et les aspirations des personnes et des collectivités touchées, il fera en sorte que ces personnes puissent non seulement lire et écrire, mais aussi assumer pleinement leur condition de citoyen ou de citoyenne.

Les pistes d'action sur les « apprenants » sont délibérément présentées en premier lieu, car, trop souvent, les systèmes d'alphabétisation ont fonctionné sans tenir suffisamment compte de la réalité et des besoins des apprenants. À l'instar d'autres institutions socioéducatives, ces appareils ont eu tendance à se centrer davantage sur leurs structures que sur les personnes à qui fournir des services.

Depuis la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997), le mouvement de l'alphabétisation tente de délaissier la « lutte contre l'analphabétisme » au profit de la « promotion de l'alphabétisation » et de l'établissement

d'« environnements lettrés ». Il cherche à se concentrer davantage sur les personnes qui s'alphabétisent ou qui pourraient le faire que sur les *analphabètes*. Plusieurs estiment d'ailleurs que le terme *analphabète* constitue une « étiquette négative ». En d'autres mots, on veut remplacer les conceptualisations négatives de l'analphabétisme et des analphabètes par une vision plus positive. Enfin, on est conscient que les dichotomies *analphabétisme/alphabétisme* ou *analphabète/personne alphabétisée* sont fausses : il existe un continuum, une progression dans le passage de l'analphabétisme à l'alphabétisme.

Le terme *apprenant* marque aussi le déplacement qui s'est opéré dans le monde de l'éducation de l'*enseignement* à l'*apprentissage*.

* * *

Les apprenants jouent un rôle marquant depuis les débuts du mouvement communautaire d'alphabétisation en français à l'extérieur du Québec. Par exemple, dès la création du Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario (RGFAPO), en 1988, les apprenants obtenaient une participation statutaire à toutes les instances de l'organisme. Ce modèle s'est rapidement étendu à d'autres organisations; il a été adopté par la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF).

Mais la « place des apprenants » est loin d'être acquise; elle constitue encore un enjeu majeur du mouvement de l'alphabétisation. Pourtant, la moisson de pistes d'action est un peu maigre. Cela s'explique peut-être par la difficulté de passer de l'objectif, voire du slogan, à l'application

pratique. Le paternalisme des intervenants et une participation factice de la part des apprenants constituent autant d'écueils à surmonter. Une proposition souligne d'ailleurs que les apprenants ne doivent pas seulement être « présents », mais qu'ils doivent « participer activement ». Dans le mouvement de l'alphabétisation en français au Canada, la « place des apprenants » reste encore à conquérir. Elle s'apparente encore trop à la rhétorique et au rituel.

* * *

« Apprenant » (personne inscrite à une activité d'alphabétisation) est le terme le plus fréquemment utilisé dans les *pistes d'action*. D'autres termes sont aussi employés comme *participant*, *étudiant*, *adulte*, *élève*, etc. Toutes ces appellations définissent les personnes en contexte d'apprentissage. Mais elles sont insuffisantes par rapport à la « société pleinement alphabétisée » du thème. En effet, les personnes qui ne sont pas ou plus inscrites en alphabétisation sont également partie intégrante de la problématique. En fait, le remplacement du terme *analphabète* par *apprenant* n'est pas sans poser problème. Certes, le mot *analphabète* est négatif, mais il présente l'avantage d'évoquer l'ensemble des individus éprouvant des problèmes avec la communication écrite; de plus, *analphabète* s'applique exclusivement aux individus qui ont des lacunes dans leur formation de base, alors que le vocable *apprenant* est non spécifique, car il concerne tout individu en processus d'apprentissage.

Le terme *apprenant*, qui est de nature pédagogique ou andragogique, individualise, désincarne une vie qui est toujours

imbriquée dans des réseaux divers. Par exemple, *l'apprenant* francophone minoritaire ou *l'apprenant* allophone sont, chacun, confrontés à des enjeux identitaires que l'appellation générique tend à gommer.

L'évocation de la place des apprenants dans la société en général devrait aussi conduire à poser la question des exclusions sociales, économiques, culturelles et politiques, puis à s'engager dans la voie de la revendication et de la « conscientisation ». Quelle est la situation des *apprenants* ou des *analphabètes* dans la société, dans la « cité »? On sait que nombre de ces personnes éprouvent des difficultés à la fois dans les communications écrites et dans leur insertion sociale, en matière d'emploi, de revenu, etc.

Que proposent les pistes d'action à ce sujet? Elles sont peu nombreuses, mais dans l'ensemble la finalité émergente est une finalité « citoyenne » – même si cela n'est peut-être pas énoncé très explicitement. Concrètement, cela signifie que l'alphabétisation ne se limitera pas à l'enseignement de l'écriture aux « apprenants », mais qu'elle tentera surtout de faire de ceux-ci des personnes autonomes, tant en matière de communication (orale et écrite) que d'exercice des autres rôles sociaux et civiques. Quant aux personnes qui sont en marge de l'alphabétisation, l'objectif est de faire en sorte qu'elles soient considérées comme des personnes à part entière et qu'elles puissent assumer de la façon la plus autonome possible leurs droits démocratiques.

Les pistes d'action mises de l'avant suivent une progression. Au départ, il

s'agit de démocratiser la relation apprenants-formateurs ainsi que la relation entre les apprenants. C'est là que commence l'autonomisation des apprenants pour aboutir ultimement à la vie en société. Deux étapes intermédiaires importantes dans le processus d'autonomisation se dégagent : l'expression de « témoignages » à l'intérieur des ateliers ou classes d'alphabétisation puis, surtout, l'exercice de responsabilités dans la gestion même de l'organisation. Par ailleurs, la participation à la gestion des organisations exige à son tour l'apprentissage d'autres compétences sociales, tout particulièrement les savoir-faire liés à la gestion (démocratique) des organisations, la prise de parole en public, etc. Elles supposent toujours que l'apprenant ait acquis une certaine « estime de soi ». En fait, l'accroissement de la participation des « apprenants » exige une double condition de la part des partenaires en cause. Les apprenants doivent s'initier à des savoirs et des savoir-faire particuliers. Quant à l'organisation concernée, elle doit soutenir les apprenants, simplifier les procédures, les expliciter, les rendre plus transparentes et plus compréhensibles. Cette double exigence s'applique tout autant aux organismes d'alphabétisation et aux services publics qu'à un processus démocratique tel que les élections.

Par ailleurs, il importe que la société et les institutions sociales, tout particulièrement l'État, fassent un effort. Les communications sociales doivent être simplifiées et rendues plus accessibles.

Un mot au sujet de l'« écriture simple ». Issue du monde anglo-saxon, l'« écriture simple » (*plain writing*) cherche à simpli-

fier la communication orale et écrite en accroissant la lisibilité des messages. L'« écriture simple » a fait l'objet de plusieurs publications et de nombreuses sessions de formation s'adressant particulièrement au personnel des services publics en position de communication avec la population. Mais l'« écriture simple » est une composante fondamentale d'une exigence démocratique : l'accès aux institutions et aux communications publiques pour le plus grand nombre. Cette accessibilité permet la circulation des informations et constitue une condition de la participation sociale. Les exigences de transparence favorisent la démocratie.

Par ailleurs, on prête attention aux technologies de l'information et des communications (TIC) que plusieurs « apprenant » peuvent s'approprier facilement. L'explosion des nouvelles technologies est précisément en voie de créer une forme additionnelle d'exclusion sociale. D'ailleurs, nombre d'apprenants accordent beaucoup d'importance aux communications entre eux, au-delà du contexte de l'alphabétisation, au-delà de leurs organisations, ou encore des frontières provinciales.

Les apprenants désirent se concerter. Mais, en même temps, le modèle d'organisation dominant est celui de leur intégration dans les structures communes plutôt que dans une structure parallèle. L'avantage de la formule est précisément de leur permettre d'être partie prenante des processus décisionnels. Mais l'inconvénient est de circonscire l'espace et le temps où les apprenants pourraient d'abord se concerter et mieux définir

leurs intérêts propres dans la négociation ultérieure avec les détenteurs du pouvoir.

Un danger connexe est l'*instrumentalisation* des apprenants, leur utilisation comme *faire-valoir*, par exemple, pour le recrutement ou pour les négociations avec les bailleurs de fonds. L'autonomi-

sation des apprenants doit être au cœur du projet de l'alphabétisation. Aussi, certaines actions proposées (comme le téléroman ou la *Semaine des apprenants adultes*) paraissent-elles intéressantes parce qu'elles sont axées sur la valorisation des personnes, leur présentation comme « modèles ».

Pistes d'action

1.1 Dans l'apprentissage

- a) Trouver des méthodes pour responsabiliser l'apprenant dans son processus d'apprentissage, afin que chacun devienne responsable de l'acquisition du savoir.
- b) Provoquer plus souvent des échanges entre les personnes apprenantes et les formateurs. Planifier des rencontres individuelles avec l'apprenant afin de pouvoir identifier certaines lacunes et afin que l'apprenant puisse préciser sa pensée et identifier des moyens de prise en charge et d'autonomie.
- c) Reconnaître les savoirs et les compétences que les apprenants ont acquis à l'extérieur de l'éducation formelle.

1.2 Dans la gestion des organisations

- a) Impliquer les apprenants dans toutes les instances décisionnelles du mouvement de l'alphabétisation pour leur donner la possibilité d'agir comme des citoyens à part entière. Offrir des outils aux apprenants afin qu'ils puissent s'approprier leur rôle dans les structures et devenir plus autonomes.
- b) Fournir la formation requise pour favoriser la participation des personnes apprenantes. Par exemple, former les apprenants à être membres de conseils d'administration (droits et devoirs, rôles et responsabilités). Avant les réunions importantes, former les apprenants à déceler les enjeux, les décisions importantes à prendre, etc. afin qu'ils puissent participer pleinement au processus. Travailler par consensus et négociation, et utiliser des codes de procédure simplifiés.
- c) Faciliter et soutenir le processus d'organisation des apprenants, notamment en les initiant à des outils qui leur permettent de s'approprier leur rôle dans les structures et de devenir plus autonomes. Exemples d'outils : liste des organismes

d'alphabétisation dans chaque province, information sur la réalité des apprenants dans les différentes provinces, outils de communication tels que le courriel, journal informatisé et liste de groupes de discussion comme *Alpha.com*.

1.3 Dans les activités connexes à l'alphabétisation

- a) Permettre aux personnes apprenantes de connaître et de s'approprier les ressources informatiques.

Créer un réseau entre les apprenants (ex. : par courriel), concevoir une banque ou un répertoire « classe à deux » en alphabétisation pour prévenir l'exclusion. Faire connaître et faciliter l'accès au réseau ontarien *AlphaPlus*.

- b) Utiliser des activités différentes pour amener les gens à une alphabétisation qui n'épouse pas le format de cours formels. Par exemple : témoignage d'apprenant, bibliothèque, ateliers de cuisine, ateliers sur la santé, etc. Réaliser un téléroman et une pièce de théâtre qui incluraient la vie d'une personne apprenante ou d'un bénévole.

- c) Toujours cultiver la place des apprenants dans les conférences internationales. Tout représentant des apprenants devrait participer activement et pas seulement être présent.

Établir un volet *apprenants* dans les projets de coopération internationale en alphabétisation. Les apprenants pourront partager à l'échelle de la planète leur histoire, leurs difficultés et leurs réussites; ils pourront s'encourager mutuellement.

1.4 Dans la société

- a) Donner la parole aux personnes apprenantes. Par exemple, en milieu scolaire, les apprenants devraient assister aux réunions d'enseignants.
- b) Valoriser les apprenants et l'apprentissage adulte, entre autres par l'organisation de la Semaine internationale des apprenants adultes en lien avec la Journée internationale de l'alphabétisation (8 septembre).

1.5 Autre

- a) Restaurer, là où elles ont été supprimées, les allocations de subsistance accordées aux apprenants en alphabétisation. Les organismes provinciaux devraient revoir cette question et s'assurer que les fonds soient vraiment destinés aux apprenants.

 Pistes d'action 2

**Vers des sociétés lettrées :
prévention, alphabétisation
familiale, etc.**

Présentation

La politique et la stratégie de formation des sociétés lettrées constituent l'une des avancées les plus importantes des dernières années hors d'une conception et d'une pratique étroites de l'alphabétisation des adultes. C'est un chantier récent dont les contours ne sont pas complètement arrêtés. Le domaine en cause est large; il recouvre plusieurs types d'activités, dont la *prévention* ou l'*alphabétisation familiale*. Au Québec, le terme *prévention* est couramment utilisé. Dans plusieurs provinces à l'extérieur du Québec, l'expression *alphabétisation familiale* est davantage usitée.

La *prévention* représente une illustration intéressante et probante du principe de l'«éducation tout au long de la vie». Il s'agit en quelque sorte d'un cas d'espèce qui montre la complexité du champ de l'alphabétisme, met en lumière le problème courant de la fragmentation des programmes et de la segmentation des populations (appelées souvent «populations cibles») et qui expose, en contrepartie, la nécessité d'approches globales, holistiques, systémiques et intégrées. Enfin, la *prévention* dévoile que les mécanismes de l'exclusion se manifestent très tôt dans la vie des individus. L'exclusion est d'abord sociale (et familiale) avant de devenir, dans trop de cas, scolaire.

Plusieurs expressions sont utilisées pour

identifier le champ dans son ensemble ou en partie : *lutte contre le décrochage scolaire, éveil à l'écrit, alphabétisation familiale, renforcement des compétences parentales*, etc. Le terme *prévention* est souvent utilisé seul. L'usage sous-entendu du terme *analphabétisme* s'explique, d'une part, par une volonté de plus en plus partagée d'utiliser le moins possible des termes négatifs (*analphabètes* et *analphabétisme*) et, d'autre part et surtout, par une détermination à promouvoir les environnements éducatifs.

Si l'éveil à l'écrit peut mener à l'alphabétisation familiale, les deux activités sont néanmoins distinctes. L'éveil à l'écrit se définirait ainsi : les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'un enfant acquiert avant tout apprentissage formel et avant l'entrée à l'école; ce processus s'accompagne d'une sensibilisation du parent. Quant à l'alphabétisation familiale, elle inclurait des apprentissages du code écrit (pour les parents) et le développement de certaines «compétences parentales».

Cependant, la correspondance qui se généralise entre *prévention* et *enfance* ne doit pas faire perdre de vue que la *prévention* doit aussi s'étendre à l'âge adulte. Le phénomène de l'*analphabétisme de retour* est un effet découlant de lacunes en matière de *prévention* auprès des adultes.

L'essor du champ de la *prévention* résulte d'une meilleure compréhension de la réalité de l'alphabétisation et de l'alphabétisme – consécutif, en particulier, à des recherches menées aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Ce champ est consti-

tutif de la vision élargie du phénomène. On a mieux compris la complexité de l'apprentissage et de l'usage de l'écrit, de la pratique de la communication écrite. La lecture et l'écriture ne se réduisent pas à des procédés de décodage et d'encodage. Plus que des techniques, ce sont des pratiques enracinées socialement, culturellement, « intergénérationnellement » et, notamment dans le cas des francophones minoritaires, linguistiquement.

L'insertion des individus dans l'alphabétisme se révèle donc un processus ou phénomène complexe. L'« éveil à l'écrit » commence dès la prime enfance, soit bien avant la période de la scolarisation, et est influencé par l'environnement, tout particulièrement celui de la famille : présence d'écrits à la maison, pratiques de lecture et d'écriture, attitudes positives à l'endroit de la communication écrite, valorisation de comportements associés à la lecture, etc. Le recours à des stratégies diversifiées facilitant cet éveil exige plusieurs institutions (famille, école, bibliothèque, etc.) indispensables. L'intervention en prévention et en alphabétisation familiale ne peut donc se faire en vase clos. Elle doit mobiliser plusieurs partenaires nouveaux (organismes intervenant auprès de la petite enfance, bibliothèques, écoles, ministères à vocation sociale et culturelle, personnes du 3^e âge, etc.), lesquels doivent accepter d'agir en coopération, en synergie. Traditionnellement, une hostilité ouverte ou sourde a caractérisé l'attitude du milieu de l'alphabétisation des adultes à l'endroit du système scolaire. La *prévention* invite à un changement d'attitude et à l'instauration de rapports de collaboration et de complémentarité entre ceux qui intervien-

nent auprès des jeunes et ceux qui le font auprès des adultes, entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

Chez les francophones hors Québec en région minoritaire, la prévention est cruciale, car, lorsque les parents maîtrisent mal la langue française, celle-ci se transmet mal aux enfants. Ces derniers risquent alors d'arriver à l'école avec des attitudes ou des aptitudes problématiques face à l'écrit et, surtout, de ne pas maîtriser la communication orale *en français*, préalable à l'apprentissage de la communication écrite.

L'intervention dans le champ de la prévention et de l'alphabétisation familiale s'appuie largement sur la motivation des parents. Les parents de jeunes enfants sont souvent très motivés à parfaire leur maîtrise de la langue écrite afin d'assumer plus adéquatement leur responsabilité parentale. À ce sujet, on notera que la formulation des pistes d'action est plutôt asexuée : si l'on parle des parents en général, en fait, ce sont principalement les femmes, les mères de famille qui s'engagent dans ces activités. Une piste d'action aurait donc pu s'adresser à la responsabilisation des pères de famille... Quelques pistes évoquent particulièrement les parents issus de « milieux défavorisés », sans approfondir cette réalité pourtant importante. On sait, par exemple, qu'un pourcentage élevé de « parents pauvres » est constitué de mères chefs de famille monoparentale. Certes, ces mères aussi doivent acquérir ou consolider certaines compétences parentales. Mais il faut prendre garde de ne pas culpabiliser les femmes à outrance (en particulier celles qui sont pauvres), à ne pas occulter

une responsabilité qui relève également de l'ensemble de la société.

La transmission et l'essor de l'alphabétisme dépendent **aussi** et beaucoup de la situation socioéconomique des familles, des politiques sociales. Une proportion élevée d'enfants au Canada vivent dans la pauvreté. L'«entrée dans l'écrit» et l'«entrée dans la vie» sont assurément affectées par la situation socioéconomique et par la régression des politiques sociales et familiales des dernières années. La nécessité concomitante de politiques familiales, de politiques sociales, de mesures anti-pauvreté doit être rappelée, même si les pistes d'action en font peu mention.

Quelques pistes évoquent néanmoins la «pauvreté économique, culturelle et sociale», mais une autre ajoute que les programmes doivent être «accessibles à tous les parents, et non seulement à ceux des milieux défavorisés». L'esprit universel de la proposition est compréhensible, mais il faut rappeler l'effet «inégal» des mesures «égales» : les personnes qui participent le plus aux activités socio-éducatives et socioculturelles sont celles qui sont les plus «motivées» et qui appartiennent souvent aux classes moyennes. D'où l'absolue nécessité de cibler les milieux défavorisés, les pauvres, les personnes qui vivent en marge des institutions sociales et qui, souvent, ne semblent pas «motivées».

Un domaine plus traditionnel de la «prévention» concerne l'action de l'école. On constate que la *scolarisation* n'assure pas nécessairement l'*alphabétisation*. De plus, on saisit davantage que les filières scolaires de l'«éducation spécialisée»

contribuent à «analphabetiser» plusieurs jeunes qui ont pourtant les capacités d'apprendre. En fait, on comprend mieux les mécanismes complexes d'analphabetisme qui sont à l'œuvre au sein de l'école et qui conduisent au retard scolaire, à la ségrégation scolaire, à l'échec scolaire et au décrochage.

Le problème du décrochage est considérable dans toutes les sociétés industrialisées. Au Canada, dans certaines communautés ou dans certains quartiers, près de 40 % des jeunes n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires à l'âge usuel – alors que l'obtention d'un tel diplôme constitue le facteur le plus déterminant de bonnes capacités en matière d'alphabétisme et la garantie minimale pour l'insertion professionnelle.

Si l'«éveil à l'écrit» pour la petite enfance est un champ encore récent, la réalité de l'abandon et de l'échec scolaire est beaucoup mieux connue. Aussi s'étonne-t-on que la société et les autorités scolaires agissent encore de façon si peu vigoureuse alors même qu'une action déterminée et à grande échelle est manifestement et prioritairement requise, et que la recherche démontre que les problèmes cognitifs, affectifs et sociaux des jeunes se manifestent dès les premières années de l'enseignement primaire. La lutte contre le décrochage (ou pour la réussite éducative) doit désormais être beaucoup plus enracinée dans les pratiques de l'institution scolaire et de son milieu environnant.

La reconnaissance inégale de la prévention dans le champ de l'alphabétisation apparaît problématique. Au Québec et

dans quelques autres provinces (Nouveau-Brunswick et Alberta, notamment), la prévention ou l'alphabétisation familiale sont reconnues comme parties légitimes du champ de l'alphabétisation des adultes. En Ontario, ce ne serait pas le cas. Néanmoins, la reconnaissance de la prévention et de l'alphabétisation familiale dans certaines provinces ou régions où les francophones sont minoritaires monopolise parfois toute l'énergie en alphabétisation. Certes, l'intervention en milieu familial est importante, mais la prévention, ou l'alphabétisation familiale, ne doit pas exclure la réponse aux autres besoins de formation de base, particulièrement auprès des adultes difficiles à rejoindre.

* * *

Au total, le chantier de l'éveil à l'écrit et de l'alphabétisation familiale illustre bien le type d'élargissement nécessaire au champ traditionnel de l'alphabétisation. Il ajoute d'autres compétences de base que les adultes (et les enfants) devraient

acquérir. Il constitue une nouvelle stratégie additionnelle pour briser le « cercle (intergénérationnel) de l'analphabétisme »; il vise aussi la transformation des environnements lettrés.

La période de la petite enfance et de l'enfance joue un rôle crucial dans la vie ultérieure des jeunes. C'est la période où l'on peut le plus assurer l'égalité des chances. Après la période de la scolarité obligatoire, il sera plus difficile de compenser les inégalités liées à l'origine sociale ou aux lacunes de la formation initiale. Accroître et consolider les « environnements lettrés » pour les petits enfants et les jeunes paraissent plus que jamais possibles. Des voies concrètes sont désormais suggérées. Même s'il est encore trop tôt pour apprécier l'impact de la prévention sur les habitudes de lecture des enfants et la réussite scolaire des jeunes, le domaine offre de multiples voies créatives d'engagement en vue d'une société pleinement alphabétisée.

Pistes d'action

2.1 Aspects généraux

- a) Inscrire la prévention dans une perspective de valorisation de la lecture pour le plaisir, sans toujours établir un lien avec la réussite scolaire. La valorisation de la lecture et de l'écrit s'inscrit dans un projet de société à long terme.
- b) Valoriser et promouvoir la lecture, la communication écrite (*en français*) dans la société. Mettre des livres en évidence partout dans la vie de tous les jours : dans les foyers, les entreprises, les salles d'attente, etc.
- c) Accroître l'accessibilité à l'écrit des personnes peu ou pas alphabétisées, entre autres, par la publication de documents accessibles (« écriture simple ») et par la simplification des communications écrites et des communications sociales.

- d) Reconnaître le bien-fondé des interventions en prévention et en alphabétisation familiale dans le cadre des politiques d'alphabétisation (et subventionner les pratiques en conséquence). Les actions dans ce domaine sont indispensables pour assurer la reproduction de l'alphabétisme entre les générations et son essor au sein de tous les membres de la société.
- e) Faire en sorte que chaque communauté dispose des infrastructures culturelles de base (en français) telles que des bibliothèques publiques et que ces dernières soient accessibles physiquement et gratuitement. Ce n'est pas le cas présentement dans plusieurs communautés à l'extérieur du Québec et au Québec même. On devrait mettre en œuvre un « droit à la bibliothèque partout ».
- f) Changer la terminologie de « prévention de l'analphabétisme » en « promotion de l'alphabétisation » afin qu'on s'éloigne du concept de « victime » pour s'approcher du concept de « personne responsable ».
- g) Sensibiliser les instances scolaires (commissaires scolaires, personnel scolaire, conseils ou commissions scolaires) et les groupes communautaires à l'importance de la prévention et assumer le leadership dans le développement de partenariats entre les intervenants scolaires et communautaires. Reconnaître et utiliser l'expertise des organismes d'alphabétisation dans le domaine de la prévention.

2.2 Prévention de l'analphabétisme et éveil à l'écrit

- a) La communauté et la société doivent prendre tous les moyens pour que chaque enfant soit éveillé à l'écrit dès le plus jeune âge. Il faut concevoir des programmes et les mettre en œuvre à une grande échelle, et faire de la prévention dès la petite enfance, entre autres, par le biais des bibliothèques et de l'éveil à l'écrit.

Trouver un moyen de convaincre les autorités (ministères et gouvernements) d'investir dans la prévention, car il est prouvé que la prévention fonctionne. Le rapport *McCain-Mustard*⁹ sur le développement de la petite enfance en Ontario avance des arguments solides en faveur de la prévention et de l'importance d'investir dans la petite enfance.

Intégrer l'éveil à l'écrit au sein des pratiques d'un plus large éventail d'organismes.

Engager également les entreprises privées dans la prévention de l'analphabétisme et de l'éveil à l'écrit. Les entreprises privées, qui profiteront plus tard des bienfaits

⁹ Margaret McCain et J. Fraser Mustard. (1999). *Early Years Study, Reversing the Brain Drain*. Toronto : Ontario Children's Secretariat.

des sociétés lettrées, peuvent par exemple soutenir des centres de la petite enfance et les bibliothèques publiques.

- b) Reconnaître et renforcer les compétences que les parents possèdent déjà. Démontrer le plus grand respect envers le rôle des parents comme premiers éducateurs de leur enfant. Permettre aux parents d'avoir accès à des ressources pour jouer pleinement leur rôle. Rendre les compétences parentales additionnelles (y compris l'éveil à l'écrit) accessibles à tous les parents, et non seulement à ceux des milieux défavorisés. La sensibilisation des parents au processus éducatif des enfants commence dès que l'enfant vient au monde. Les grands-parents peuvent aussi jouer un rôle préventif auprès de leurs petits-enfants.

Sensibiliser les parents aux conditions préalables à l'apprentissage (ex. : lecture d'histoires aux enfants d'âge préscolaire, déjeuner avant d'aller à l'école).

- c) Rejoindre les parents analphabètes est primordial dans une perspective de prévention, car cela permet briser le cycle de récurrence de l'analphabétisme. On peut rejoindre les parents peu alphabétisés par des moyens visuels comme la publicité à la télévision relative à la prévention des incendies ou aux accidents du travail.

2.3 Prévention à l'école et lutte contre le décrochage scolaire

- a) Développer des partenariats avec les commissions scolaires ou autres groupements de la société. Le milieu scolaire doit créer un climat de confiance avec les familles des enfants défavorisés. Parents et enfants doivent participer ensemble à des projets scolaires.

Encourager le milieu scolaire à recourir à l'enseignement différencié pour aider les élèves en difficulté. Il doit agir rapidement, dès le préscolaire (pour le dépistage) et le primaire auprès des jeunes qui ont accumulé un retard souvent lié à la pauvreté économique, culturelle et sociale de leur milieu. Repérer les décrocheurs potentiels bien avant le décrochage à 16, à 17 et à 18 ans.

- b) Améliorer la formation des maîtres afin de leur donner d'autres pistes, stratégies et outils pour contrer le décrochage scolaire. Conscientiser les enseignants sur l'importance du respect de l'élève en difficulté d'apprentissage. Sensibiliser les enseignants au problème de l'analphabétisme.

Accorder plus de soutien aux enseignants, aux orthopédagogues, etc.

Limiter le nombre d'élèves en salle de classe afin de mieux soutenir les élèves en difficulté.

- c) Offrir du soutien à domicile aux familles, par exemple en aidant les parents à superviser les devoirs de leurs enfants.
- d) Mettre sur pied des programmes de *mentorat* ou de tutorat où, par exemple, des jeunes du secondaire ou de la fin du deuxième cycle du primaire aident des enfants de l'élémentaire identifiés comme étant des décrocheurs potentiels. Impliquer les jeunes dans les pistes de solutions, ce qui les valorise et les responsabilise en plus d'aider d'autres jeunes.
- e) Repenser le fonctionnement des classes spéciales pour éviter que les jeunes soient étiquetés. Souligner les réussites au lieu de dire que les jeunes ne sont pas bons.
- f) Les autorités scolaires doivent effectuer des visites à domicile pour communiquer avec les parents de jeunes de classe spéciale.

2.4 Concertation pancanadienne

- a) Établir un partenariat entre différents organismes d'éveil à l'écrit à l'échelle pancanadienne, qui diffuseraient toute l'information disponible sur l'éveil à l'écrit.
- b) Organiser un forum pancanadien sur la prévention et l'éveil à l'écrit afin de réfléchir sur l'éveil à l'écrit, partager les outils, échanger, sensibiliser les gouvernements et présenter les programmes. Le forum ferait également état des politiques gouvernementales et présenterait la pratique sur le terrain. Un tel forum devrait être *structurant* en s'inscrivant dans une perspective de développement de l'éveil à l'écrit.

Pistes d'action 3

Économie, alphabétisation et politiques socioéconomiques

Présentation

Après la période de la petite enfance et de l'enfance, au terme de la formation initiale, les jeunes entrent dans la « vie active ». Ceux d'entre eux qui n'ont pas acquis une solide formation de base risquent d'être désavantagés tout au long de leur vie adulte. Car une formation de base insuffisante limite l'accès au marché du travail et à la mobilité professionnelle. De plus, elle rend plus difficile l'apprentissage des savoirs et savoir-faire nouveaux que la « nouvelle économie » ou l'« économie du savoir » exige, puisque les individus peu alphabétisés ne disposent pas des préalables souvent indispensables à des apprentissages plus spécialisés.

Après un premier « cercle vicieux de l'analphabétisme » lié à l'origine sociale, la famille et l'institution scolaire, se profile un deuxième « cercle de l'analphabétisme » institué dans le système de l'économie et de l'emploi. Les grandes mutations économiques dans lesquelles toutes les sociétés sont désormais engagées affectent tout particulièrement les adultes en situation marginale. Plusieurs individus peu scolarisés qui étaient parvenus à survivre dans l'économie fordiste¹⁰ – et parfois, à vivre fort convenablement – sont rattrapés par une

« nouvelle économie » implacable qui bouleverse l'ordre des choses. Si tous n'ont pas été directement affectés, tous sont devenus vulnérables. Car depuis, le niveau général de scolarité et de compétence a continué à s'élever, accroissant d'autant les écarts avec les laissés-pour-compte de la formation initiale, qui sont désormais davantage déqualifiés ou disqualifiés.

Les rapports entre la formation (de base) et l'emploi constituent plus que jamais un enjeu social majeur. On les retrouve dans tous les discours publics et pourtant le rapport entre, d'une part, la formation (de base) et, d'autre part, l'économie et l'emploi paraît semé d'embûches.

Les liens entre l'alphabétisation et l'emploi sont problématiques.

* * *

Un des problèmes majeurs soulevés est celui de l'**exclusion** du « cercle de la pauvreté ». Les personnes faiblement alphabétisées ou scolarisées éprouvent de plus en plus de difficultés à obtenir un emploi. Nombre d'entreprises ont tendance à exiger au moment de l'embauche des seuils de qualification supérieurs à ce qu'exige le travail offert. D'autre part, lorsqu'ils sont en emploi, les travailleurs peu scolarisés ou alphabétisés éprouvent des difficultés à accéder à des programmes de formation de base et de formation professionnelle. Œuvrant dans une perspective de compétitivité et de pro-

¹⁰ Le fordisme est un modèle économique fondé sur une production standardisée de masse, en référence aux méthodes de production de la première usine Ford.

ductivité, plusieurs entreprises estiment probablement contre-productive toute dépense dans le développement des compétences de leurs employés peu qualifiés. Pire, ceux qui perdent leur emploi ont assez difficilement accès à des programmes subventionnés d'alphabétisation et de formation générale, et ce, contrairement aux nouvelles tendances en Europe. Au Québec, on l'a vu lorsque Emploi-Québec a mis fin, en 1999, à la subvention aux formations de longue durée à l'intention des adultes faiblement scolarisés. Plusieurs d'entre eux sont au mieux orientés vers des formations courtes d'« employabilité » qui se limitent souvent à l'acquisition d'aptitudes au travail – sans véritablement accroître ni les compétences générales, ni les compétences professionnelles et techniques.

Force est d'admettre qu'un discours rassurant sur l'alphabétisation, la formation de base et l'emploi occulte en fait des processus complexes qui conduisent à la marginalité et à l'exclusion. Car, en dépit d'un certain discours, les données sont implacables : ce sont les plus scolarisés, les plus alphabétisés qui profitent le plus de la formation continue reliée au travail. Les inégalités de la formation initiale s'accroissent donc à l'âge adulte. Dans une large mesure, la formation des adultes est inféodée aux lois de l'économie : ceux qui détiennent un capital culturel (ou éducatif) élevé sont ceux qui sont en mesure de le faire le plus fructifier. Si l'on affirme que la faible qualification d'une partie de la main-d'œuvre est la cause de plusieurs maux économiques, on limite, par ailleurs, l'accès à la formation de base ou encore l'on dirige les adultes vers des filières de « formation » ou d'insertion qui contour-

nent les besoins de formation de base, d'acquisition de compétences de base des adultes. Plusieurs adultes qui se voient refuser l'accès aux programmes d'alphabétisation et de formation de base sont plutôt *aguillés* sur des formations rapides et peu qualifiantes (dites souvent d'*employabilité*). Un autre cercle de la pauvreté a été refermé.

Le faible investissement en formation de base en lien avec l'emploi est le fait et des gouvernements et des employeurs. Certains se demandent même si l'inaction de ces deux acteurs n'est pas concertée, si elle ne s'explique pas par un intérêt à garder un pourcentage de la population analphabète afin de conserver une « main-d'œuvre à bon marché ».

* * *

Comment changer pareille situation?

Manifestement, la question doit être soulevée dans toute sa complexité. La société, les autorités gouvernementales et les partenaires économiques (employeurs et syndicats) doivent réfléchir aux effets économiques et sociaux à long terme de la non-qualification d'une proportion significative de la main-d'œuvre. Les bénéfices qu'engendrent les dépenses de formation doivent être envisagés à moyen et à long terme. La formation de base répond à des besoins immédiats, mais aussi à des nécessités imminentes, eu égard à l'accélération des changements dans l'organisation du travail. Cela est d'autant plus surprenant que les travaux internationaux sur le retour économique des investissements relèvent un retour plus élevé au sein des groupes moins qualifiés.

Et peut-être certaines catégories de personnes en marge de l'emploi auraient-elles pu être ciblées : jeunes assistés sociaux, adultes présentant une incapacité ou un handicap, femmes « à la maison » en transition vers le marché du travail.

- Également, on demande de lever certaines barrières (seuils de scolarité ou d'alphabétisme) qui interdisent l'accès à l'emploi, qui ont pour effet de refouler hors du marché du travail (dans la précarité, dans la pauvreté et dans l'assistance) des personnes que l'on disqualifie. Ici, on aurait pu rappeler l'importance des mesures anti-pauvreté, de la nécessité du « filet de la sécurité sociale ».
- Par ailleurs, on recommande une action beaucoup plus vigoureuse de la part des gouvernements en matière de reconnaissance du droit à la formation de base. Et eu égard à la durée de toute formation de base et du fait que les adultes doivent subvenir à leurs besoins, le soutien financier aux adultes en formation est crucial pour assurer une accessibilité réelle aux programmes d'alphabétisation, de formation de base et de formation professionnelle. Au demeurant, la formation de base est un bien social collectif qui transcende les réalités de l'économie ou de l'emploi. On réclame également des entreprises qu'elles agissent de façon (plus) responsable.
- En outre, on soulève le problème de l'articulation entre la formation professionnelle et la formation générale. Dans certaines provinces, le seuil d'accès à la formation professionnelle,

fixé arbitrairement, est trop élevé. De plus, les programmes doivent être adaptés et assouplis. Ils doivent être offerts dans des formats et selon des modalités qui les rendent accessibles.

La perspective d'une société alphabétisée commanderait également une piste d'action sur la promotion de l'écrit et les environnements lettrés en milieu de travail. Quelques enquêtes démontrent en effet qu'une proportion appréciable de la main-d'œuvre a peu l'occasion de lire, d'écrire ou de compter dans le cadre de l'emploi.

Ensuite, un ensemble de mesures incitatives concrètes sont mises de l'avant : une plus grande valorisation de la formation, des stratégies concrètes de pénétration des milieux (ciblage d'entreprises, sensibilisation des employeurs et des syndicats, diversification des « produits éducatifs »), etc.

Les propositions n'opposent pas la *formation générale* à la *formation professionnelle*, l'*alphabétisation* à l'*employabilité*. Elles invitent plutôt à intégrer les deux dimensions, en insistant sur la nécessité de fournir des formations adaptées au contexte de l'emploi ou de l'entreprise.

* * *

La situation présente est paradoxale. Comme la société est prospère, ne pourrait-on pas d'autant plus investir dans la formation de base des adultes? Ne serait-ce pas un bon « investissement »?

Pistes d'action

3.1 Contre l'exclusion

- a) Sensibiliser les employeurs et les syndicats à la valeur du travail et à l'importance de tous les types d'emplois. Il faut regarder l'ensemble des compétences du travailleur et ne pas accorder autant d'importance au diplôme d'études secondaires comme préalable à l'obtention d'un emploi.
- b) Inciter les gouvernements et les employeurs à investir en alphabétisation et en formation de base, particulièrement dans les périodes de prospérité économique.
- c) Rappeler aux gouvernements l'importance de l'accès à l'alphabétisation (ou à la formation de base manquante) pour les travailleurs. Mobiliser l'opinion publique afin que l'entreprise contribue au développement des compétences de base de ses travailleurs.
- d) Exiger des programmes de formation professionnelle des adultes qu'ils reconnaissent les acquis expérimentiels de ces derniers.
- e) Appuyer les réformes des programmes de formation initiale des jeunes qui donnent accès assez tôt à la formation professionnelle ou qui comportent des formules d'alternance travail-études.

3.2 Engagement de l'État

- a) Inciter les gouvernements à reconnaître le droit à la formation de base des travailleurs et à encourager celle-ci.
- b) Recommander aux gouvernements fédéral et provinciaux d'accorder des réductions fiscales aux entreprises et aux travailleurs participant au processus d'alphabétisation et faire connaître les mesures fiscales déjà existantes à ce propos (Exemple du Maroc : les ministères remboursent à l'entreprise 80 % des frais engagés dans la formation en alphabétisation des employés).
- c) Exiger que soient instaurées ou restaurées les allocations budgétaires rendant accessibles l'alphabétisation et la formation de base pour les personnes sans emploi (évitant ainsi, par exemple, les problèmes suscités par Emploi-Québec, en 1999).

3.3 Stratégies de pénétration et d'organisation

- a) Sensibiliser les employeurs et les syndicats à la problématique de l'alphabétisme en milieu de travail, et en faire des partenaires. Il faut amorcer le processus avec

les entrepreneurs, mais ensuite sensibiliser les syndicats, car les initiatives d'alphabétisation seront difficiles si ces derniers n'en sont pas parties prenantes. La plus belle porte d'entrée au sein d'une entreprise est une invitation à siéger à un comité paritaire (entreprise et syndicat).

- b) Dépister les entreprises susceptibles d'effectuer un virage technologique majeur afin de leur offrir un service d'alphabétisation en milieu de travail avant le virage. Pour ce faire, il faut être intégré dans les réseaux de développement économique (municipalités, chambres de commerce, organismes de développement communautaire, etc.).
- c) Offrir une formation aux intervenants qui font de l'alphabétisation en milieu de travail. Cela permettra d'offrir de multiples interventions possibles aux entreprises et une panoplie d'activités éducatives, telles que l'alphabétisation, la formation à l'emploi et la formation générale. On doit offrir un service « sur mesure » à chaque entreprise qui peut ensuite choisir les services qui lui conviennent. Les intervenants doivent se familiariser avec la culture d'entreprise et en comprendre le discours d'affaires afin de percer ce marché. Une stratégie gagnante est de cibler, dans l'entreprise, la personne qui comprend l'importance de l'enjeu, ou encore celle pour qui l'alphabétisation répond à un besoin (par exemple, le contremaître qui a besoin de travailleurs plus à l'aise avec l'écrit). Ces personnes sont des alliées de choix. Une autre stratégie peut être d'utiliser le terme « développement des compétences de base » plutôt que celui d'« alphabétisation ».
- d) Mettre sur pied des programmes hybrides qui conjuguent l'alphabétisation et les Services d'intégration socioprofessionnelle (SIS, au Québec, ou le modèle de formation hybride du Manitoba).

3.4 Diffusion et échange

- a) Diffuser toute l'information liée au processus d'alphabétisation en milieu de travail, et ce, du début jusqu'à la fin du processus. Cette action valorisera l'image de l'entreprise et sensibilisera les autres entreprises. Il est crucial de s'assurer de l'accord de l'entreprise avant de diffuser l'information.
- b) Faciliter le partage des expériences d'alphabétisation en milieu de travail. Diffuser les stratégies de réussite et faire l'inventaire d'expériences gagnantes sur le plan international (Angleterre, Maroc, etc.). Regrouper les expériences sur un site Internet. Cela se fait pour le Québec par l'intermédiaire du CDÉACF. Utiliser le bulletin de la FCAF pour faire connaître les expériences québécoises dans le reste du Canada.

Pistes d'action 4

Promotion, expression de la demande et recrutement**Présentation**

L'alphabétisation en français au Canada existe depuis au moins dix ans et, dans certaines provinces, depuis plus de vingt ou trente ans. Pourtant, le domaine reste marginal.

On ne peut prétendre que la population ou l'opinion publique sont véritablement sensibilisées au phénomène ou intéressées par lui. On n'est pourtant plus en 1990, au moment de l'Année internationale de l'alphabétisation : il existe maintenant des programmes d'alphabétisation dans l'ensemble des provinces et territoires, et des activités d'alphabétisation en français ont cours dans la plupart d'entre eux. De plus, le gouvernement fédéral a reconnu le domaine et a créé un Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). En réalité, ni les manifestations militantes des premiers intervenants, ni les grandes enquêtes de Statistique Canada et de l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE), ni les études gouvernementales ou les projets de politique de formation des adultes ne semblent avoir changé significativement le statut « esseulé » de l'alphabétisation.

En outre, force est d'admettre que la reconnaissance de l'alphabétisation par l'opinion publique et par les décideurs est moins élevée dans les milieux francophones que dans les milieux anglophones. Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de cet état de fait : la résistance traditionnelle des

élites francophones à admettre un problème d'analphabétisme, la monopolisation de l'opinion publique par les problèmes de la formation initiale, l'indifférence ou l'opposition de certains responsables de l'alphabétisation face à l'intervention **en français**, etc.

Mais il y a pis. D'une part, la population visée semble peu intéressée par les activités; selon les données disponibles, moins de 10 % des adultes concernés s'inscrivent à des activités d'alphabétisation et dans plusieurs cas, ce taux avoisine 1 %. D'autre part, il y a même régression par rapport à la situation qui prévalait dans les années antérieures marquées par une baisse généralisée des inscriptions. Une spécialiste a même évoqué l'« hémorragie des apprenants », tout en se demandant si les intervenants connaissaient véritablement la population visée. La situation présente se révèle donc paradoxale : alors que les besoins sont objectivement croissants, les programmes actuels parviennent peu à rejoindre les adultes et les communautés touchés.

Enfin, si la sensibilisation au phénomène de l'alphabétisation est dans une situation problématique, que dire de la conscience des enjeux d'une société pleinement alphabétisée?

Manifestement, l'alphabétisation n'est pas parvenue à s'imposer comme priorité sociale.

* * *

Pour l'essentiel, les pistes d'action portent peu sur la connaissance du milieu et sur l'expression de la demande éducative; elles se concentrent plutôt sur la sensibilisation et le recrutement.

La **sensibilisation** cible deux groupes principaux : la population en général (dont l'opinion publique) et les décideurs ou partenaires éventuels. La stratégie sous-jacente est évidente : tout affermissement du statut politique de l'alphabétisation exige à la fois la pression de l'opinion publique et l'engagement individuel des décideurs. Une troisième cible est celle des « analphabètes » que l'on veut « conscientiser ». C'est là une tâche délicate, si l'on veut éviter de les culpabiliser davantage.

Quant au **recrutement**, il s'inscrit dans un prolongement des activités de sensibilisation – dont il est souvent une partie intégrante.

* * *

Dans une large mesure, les activités de sensibilisation, de promotion et même de recrutement ont peut-être trop épousé la forme des campagnes publicitaires. L'alphabétisation n'est-elle qu'un produit à mettre en marché? Les activités en cause ne doivent-elles pas s'inscrire plutôt dans une perspective de dialogue, de concertation et de mobilisation?

Pour le **contenu du message**, on veut se démarquer de l'image misérabiliste qui caractérise encore trop souvent la sensibilisation publique au phénomène. L'un des défis est d'ajuster les représentations de l'analphabétisme et de l'alphabétisme. Souvent, les apprenants qui ont cessé d'apprendre à lire et à écrire conservent une représentation de l'écrit fréquente dans le milieu scolaire : on doit écrire parfaitement ou pas du tout ! Pareille perception dichotomique est également présente dans la société. Il faut

faire comprendre que le problème de l'analphabétisme d'ici n'est pas tant un problème d'analphabétisme total ou complet, que de faible alphabétisme. Il faut également faire saisir les dimensions concomitantes du phénomène : sociales, culturelles, économiques et démocratiques.

Un autre défi quant au contenu est de faire comprendre l'étendue et la nature des activités d'alphabétisme : ses contenus actuels comme ses contenus possibles.

On relève également un effort pour étendre la sensibilisation à la vision élargie de l'alphabétisme et de l'alphabétisation : éveil à l'écrit, promotion de la lecture, valorisation de l'acte d'apprendre, etc. De façon analogue, la perspective se veut globale en incluant les enfants, les parents, les intervenants scolaires, etc. Enfin, globalement, il importe de promouvoir l'écrit (en français), l'acte d'apprendre, la culture de l'apprentissage tout au long de la vie et de la formation continue.

Si la plupart des activités de sensibilisation visent un intérêt volontaire accru des publics ciblés, la recommandation sur la reconnaissance du droit à l'alphabétisation se situe d'emblée sur un autre terrain. La proposition évoque d'ailleurs des « moyens de pression » plutôt que des activités de sensibilisation.

Les modalités tant de la sensibilisation que du recrutement proposent une double stratégie : une campagne « nationale » et des actions locales. On souhaite que les actions nationales se réalisent en partenariat, qu'elles soient diversifiées et créatives. Les apprenants sont conviés à

la sensibilisation et au recrutement de façon diversifiée : en présentant des témoignages, en contribuant eux-mêmes à sensibiliser la population. C'est là une autre façon de leur donner une « place ». Le *recrutement* est à l'évidence une tâche prioritaire et ardue. À la réflexion, il semble impérieux de lier le recrutement à l'expression et à l'analyse des besoins – ce qui exige de se mettre à l'écoute des apprenants potentiels *avant* d'offrir les programmes d'alphabétisation. Concrètement, il faut analyser les besoins du milieu et les aspirations des populations, entrer en contact direct avec les populations concernées et avec les organisations qui sont en contact avec elles. Plus concrètement encore, il faut affiner systématiquement l'analyse des besoins en fonction d'une variété de critères ou de catégories : le sexe, l'activité, la localisation, la scolarité, l'âge, les handicaps, etc. Et il faut pratiquer l'écoute active en envisageant l'impact des constats sur la programmation des activités. Tout particulièrement, il faudra se concentrer sur les demandes latentes ou peu explicitées, sur les besoins méconnus ou non satisfaits. Ce faisant, on déborde manifestement de l'activité usuelle de recrutement en prenant également pied dans l'activité de recherche. La méthodologie de la recherche est utile pour mener les analyses de besoins et pour examiner, par exemple, les itinéraires de formation antérieurs des adultes en cause, leurs biographies éducatives.

Le recrutement offre une opportunité remarquable de donner la parole aux apprenants. On pourrait d'ailleurs commencer par le faire en interrogeant

les apprenants déjà inscrits dans les activités et ceux qui ont abandonné.

Au moins deux leçons se dégagent de l'expérience de recrutement des dernières années. L'une est précisément que l'on s'est trop contenté d'offrir des services prédéfinis sans suffisamment interroger les personnes sur leurs réalités, leurs besoins et leurs aspirations. L'autre grande leçon est que les campagnes de sensibilisation et de recrutement permettent de rejoindre en priorité les catégories de personnes déjà motivées ou qui peuvent l'être facilement. Il reste un noyau dur et important de personnes en marge des institutions sociales et de l'alphabétisation. Les adultes les plus difficiles à rejoindre et à motiver sont pourtant ceux qui sont les plus démunis, les plus exclus.

* * *

Sensibilisation et promotion, recrutement et expression des besoins : ces tâches connexes sont considérables. À l'évidence, elles doivent être repensées et reprises de façon systématique. Elles exigent une mobilisation, une concertation et un partenariat qui ont peut-être fait défaut.

Ce sont certes des activités complexes qui réclament l'apport de personnel spécialisé. Il est néanmoins essentiel d'y associer directement et organiquement ceux qui sont au cœur de l'action : les gestionnaires, les formateurs et les apprenants déjà inscrits. C'est aussi une condition pour que le champ de l'alphabétisation accroisse sa pertinence et s'ouvre davantage à la réalité et aux besoins socioéducatifs.

Pistes d'action

4.1 Sensibilisation et promotion

a) Sensibiliser la population, les gouvernements et les divers partenaires sociaux à la cause de l'alphabétisation.

b) Créer des activités qui favorisent la reconnaissance sociale de l'alphabétisation.

Planifier des événements analogues à ceux de l'Année internationale de l'alphabétisation de 1990.

Créer des partenariats pour améliorer la visibilité de l'alphabétisation.

Trouver des endroits stratégiques pour faire de la publicité, sensibiliser les entreprises et les clubs sociaux, utiliser les journaux de quartier et la télévision communautaire, se servir du bouche à oreille et publier des textes.

c) Présenter une image plus juste de l'analphabétisme, de l'alphabétisation et de la promotion de l'écrit.

d) Mettre en œuvre une campagne nationale ou pancanadienne de sensibilisation qui ne soit pas misérabiliste. Inclure des faits, des statistiques et des témoignages positifs. S'inspirer de ce qui se fait en anglais avec le Collège Frontière et le porte-parole Wayne Gretzky (grande qualité du contenu et du contenant). S'inspirer de la campagne fédérale de promotion de l'activité physique *Participation*.

e) Intervenir dans différents lieux publics fréquentés par des parents et de futurs parents pour leur signifier l'importance de l'éveil à l'écrit (cours prénataux, bibliothèque publique, etc.). Les médias doivent également faire connaître la problématique de l'éveil à l'écrit dans toute la société.

f) Faire participer davantage les médias et ainsi faire connaître et rendre « visibles » les coûts économiques et sociaux de l'analphabétisme. Réaliser un téléroman et une pièce de théâtre qui incluraient la vie d'une personne apprenante ou d'un bénévole.

g) Mettre sur pied, partout au Canada, la *Semaine des apprenants adultes* en lien avec la Journée internationale de l'alphabétisation. Cette semaine devrait servir à valoriser l'apprentissage adulte, à donner une vision positive des adultes qui apprennent et à permettre aux organisations d'apprenants adultes d'exposer leur situation et leurs besoins.

h) Accroître le niveau de conscientisation des gens peu scolarisés à l'égard de leur situation.

- i) En milieu minoritaire, convaincre de la pertinence et de la valeur d'une formation de base *en français*.
- j) Utiliser différents moyens de pression pour faire reconnaître le droit à l'alphabétisation et à la formation de base – dont des pétitions.

4.2 Sensibilisation des décideurs et des partenaires

- a) Communiquer avec les politiciens de chaque région afin de leur transmettre nos inquiétudes en ce qui concerne l'alphabétisation.
- b) Inviter les députés, commissaires d'école, parents, curés, dirigeants des caisses populaires, de banques, etc. à venir visiter et à participer aux activités d'alphabétisation pour en saisir la réalité.
- c) Sensibiliser les employeurs et les syndicats, et en faire des partenaires.

4.3 Recrutement

- a) Inscrire les activités de recrutement dans un processus de planification stratégique d'ensemble. Chaque organisme doit d'abord dresser un portrait global de la situation et mieux comprendre les enjeux afin de déterminer les actions à entreprendre à tous les niveaux. Deux enjeux majeurs semblent émerger : la segmentation des clientèles et la différenciation des « produits éducatifs » qui devraient leur être offerts.
- b) Créer dans les communautés des tables locales de concertation multisectorielles pour définir des stratégies de recrutement des apprenants. Il faut inviter le gérant de la caisse populaire (qui peut souvent identifier de nombreuses personnes faibles lectrices), les gens d'affaires, le personnel des commissions scolaires, le curé, etc. à se joindre aux « gens de l'alpha » à la table de concertation.

Les stratégies de recrutement doivent être élaborées sur une base locale, mais en lien avec les objectifs régionaux et globaux.

- c) Utiliser des activités différentes pour attirer les gens vers l'alphabétisation sans utiliser le format de cours. Offrir d'autres types de soutien à l'écrit pour reconnaître les adultes en besoin et les attirer vers l'« alpha ».
- d) Mettre en œuvre des démarches nouvelles et innovatrices pour le recrutement : marche des apprenants, kiosque durant la semaine du bénévolat, visibilité au centre commercial, embauche estivale d'un étudiant à des fins de recrutement, vente de garage, information sur le site Internet de la municipalité, etc.

Pistes d'action 5

Réseautage, aiguillage
et partenariat**Présentation**

La concertation, les échanges et le partenariat constituent des modalités transversales qui doivent pénétrer l'ensemble du champ.

La coopération entre différentes organisations, entre différentes catégories d'intervenants est indispensable. Elle est d'ailleurs l'une des conditions du renouvellement de la pratique et de l'atteinte de l'objectif : la progression vers « une société pleinement alphabétisée ». À l'évidence, pareil projet ne peut être atteint par un seul type d'intervention ou par une seule institution. Toutefois, comme dans le cas d'autres pistes, les propositions sont centrées davantage sur l'alphabétisation que sur une généralisation de l'alphabétisme.

* * *

Un des aspects les plus intéressants de la concertation est l'« aiguillage¹¹ », notion utilisée en Ontario et qu'on appelle plutôt « accueil et référence » dans d'autres provinces. L'organisme qui accueille se place du point de vue des apprenants, s'assurant que tout individu peut obtenir les services requis de l'organisme auquel il s'est adressé; sinon, l'individu est « aiguillé » vers un ou d'autres organismes susceptibles de mieux répondre à ses

besoins. De plus, les individus qui s'engagent dans une voie particulière ne se retrouvent pas dans des culs-de-sac, car des passerelles sont assurées pour la poursuite des études ou pour l'intégration sociale, économique ou culturelle. Les structures synergiques d'aiguillage ou d'accueil et de référence (comprenant des services de reconnaissance des acquis) sont d'autant plus nécessaires que la formation de base des adultes emprunte nécessairement des voies diversifiées.

La relation entre les apprenants et les institutions ne saurait se limiter à un aiguillage technique ou... ferroviaire en direction des services existants. Comme dans le cas de la sensibilisation et du recrutement, les « aiguilleurs » doivent se mettre à l'écoute des apprenants et les soutenir dans l'expression de leurs besoins de formation. La demande exprimée devra ensuite être soutenue et les adultes devront être accompagnés dans la quête de solutions à leurs problèmes ou besoins.

* * *

La coopération et la concertation supposent un certain nombre de conditions : partage d'objectifs communs, respect mutuel, adhésion volontaire. Imposée (par les bailleurs de fonds, par exemple), la concertation risque d'inhiber les pratiques, de les homogénéiser ou de les bureaucratiser. Le paradoxe a été soulevé dans le cas de l'Ontario, où les organismes d'alphabétisation doivent élaborer

¹¹ L'aiguillage ou les services d'accueil et de référence ont été placés dans cette section parce qu'ils constituent l'une des expressions fondamentales de la coopération et du partenariat. Mais ils font aussi partie des « dispositifs » de l'alphabétisation qui seront présentés à la section 7.

un plan qu'une commission locale soumet au ministère de la Formation. La formule entraîne une grande imputabilité de chaque organisme et conduit à une description rigoureuse des services à assurer. Mais elle exige aussi un effort de gestion considérable : plan de services annuel, production de statistiques semi-annuelles, etc.

Plus fondamentalement, il faut se demander jusqu'à quel point la concertation peut permettre ou faciliter la créativité et la diversité des projets locaux qui émergent de la base.

La concertation et le partenariat supposent une bonne compréhension de ce que font les différents partenaires. Elles exigent la recherche de formules efficaces qui évitent les dédoublements tout en respectant la spécificité de chacun. De plus, il est souvent avantageux de les « formaliser » dans des ententes écrites ou dans des contrats afin d'éviter les malentendus.

Enfin, dans les régions du Canada où des réseaux distincts se superposent, la concertation et le partenariat doivent composer avec la spécificité de ces derniers.

* * *

L'isolement semble être une caractéristique assez généralisée : isolement des organisations, isolement aussi des individus. La difficulté de concertation serait en partie liée à la (sur)charge de travail et à la précarité qui affectent nombre d'intervenants et d'organisations. Une autre difficulté semble être la (sur)abondance des informations. Aussi souhaite-t-on une sélection plus rigoureuse des

informations et des expériences, et la production de textes sur les « bonnes pratiques ».

Il semble qu'on a accordé beaucoup d'attention à l'accès à l'information et à des formes d'échanges. Les ressources actuelles sembleraient insuffisantes. Une suggestion porte même sur la création d'un « super » centre d'expertise sur l'alphabétisme et l'accès à l'écrit. Peut-être y aurait-il intérêt à regarder la formule des « centres ressources » mis sur pied en France (mais qui sont implantés dans les régions). Toutefois, avant de proposer un nouveau centre, il y a lieu de se demander si le besoin est véritablement fondé ou s'il n'est pas plutôt lié au fait que les centres déjà existants ne s'acquittent pas suffisamment bien de leurs fonctions.

Une autre forme d'isolement est l'« enfermement alphabétique ». La concertation en vue d'une société alphabétisée exige un élargissement hors du « monde alphabétique ». Plus que jamais les intervenants en alphabétisation doivent s'associer à diverses organisations : sociales, culturelles, économiques, etc. Pareille ouverture permet de mieux comprendre les autres dimensions de la vie des personnes peu alphabétisées. Elle permet également la mise en place d'un réseau complexe et fonctionnel qui transcende les domaines et les modes d'intervention.

La vie des personnes n'est pas compartimentée. Les institutions ne devraient pas être cloisonnées.

* * *

S'agissant de concertation, de « réseautage », d'échanges et de partenariat, une piste d'action formulée de façon implicite est la mise en place de structures d'échanges en français entre organisations **francophones**. Que ce soit sur une base locale, régionale, provinciale, pancanadienne ou internationale, il est impératif de créer des espaces de concertation **en français**. Ici encore, rappelons que la langue n'est pas seulement un véhicule technique : elle s'enracine dans un terreau culturel. De plus, la création de réseaux de coopération et d'échanges

renforce précisément le but commun d'une francophonie pleinement alphabétisée. Si besoin est, rappelons qu'un réseautage francophone homogène n'exclut pas une concertation avec les homologues anglophones; au contraire, il en est une condition. Peut-être y aurait-il lieu de se rappeler le piètre état de l'alphabétisation en français en Ontario et au Nouveau-Brunswick lorsque l'action *en français* y était souvent menée par des organisations officiellement *bilingues*, mais, dans les faits, anglophones.

Pistes d'action

5.1 Général

- a) Établir entre toutes les organisations qui interviennent en alphabétisation des relations de coopération *horizontales* et *verticales* : horizontales, en travaillant ensemble pour offrir des services de qualité à tous ceux qui en ont besoin; verticales, en trouvant la collaboration et les ressources permettant de mettre en œuvre ces services et de rejoindre les apprenants.
- b) Encourager les partenariats qui favorisent l'échange, le partage ou la mise en commun de ressources, de répertoires, de formations et de stages pour les formateurs et les gestionnaires.

5.2 Aiguillage pour les apprenants

- a) Sensibiliser les intervenants qui œuvrent dans l'offre de services aux populations peu alphabétisées (ministères, conseils scolaires, services d'éducation des adultes, milieu de la santé et des services sociaux, de la formation) quant à la nécessité de se concerter pour assurer un meilleur encadrement de ces populations.
- b) Créer des passerelles fonctionnelles entre l'alphabétisation et les autres services éducatifs (formation de base, cours crédités) de façon à encourager l'étudiant à poursuivre ses études. Cela est plus difficile lorsque les services d'alphabétisation et de formation générale sont situés dans des lieux différents et relèvent de responsabilités différentes. Un processus d'aiguillage efficace et réaliste repose sur une bonne coopération entre les différents organismes.

- c) S'assurer d'un suivi auprès des partenaires pour que les apprenants ne soient pas laissés de côté, pour qu'ils aient une chance de terminer leurs études et qu'ils aient ensuite accès au marché du travail.

5.3 Échanges et dialogues

- a) Mettre sur pied un forum d'échanges électroniques pour les gestionnaires en alphabétisation, sur le modèle du forum pour les formateurs du CDÉACF. Rendre accessibles cette ressource et les ressources existantes (CDÉACF, *Alpha.com*, BDAA) par des efforts de diffusion, de coordination et de fonctions communes (ex. : outils de recherche).
- b) Former des partenariats avec des gens qui ont déjà monté des programmes en alphabétisation et qui ont eu du succès. Produire avec eux des documents sur les « bonnes pratiques ».
- c) Établir des tables de concertation locale en alphabétisation rassemblant les intervenants de la communauté et permettant d'établir les priorités de formation pour une région donnée. On pourrait utiliser le forum de la BDAA (Base de données en alphabétisation des adultes) pour faire connaître, par exemple, les modèles de tables de concertation du Collège du savoir de Brampton et du Collège Boréal en Ontario.

5.4 Information-diffusion

- a) Élargir l'accessibilité des services de minibibliothèques à l'ensemble des communautés francophones du Canada en préservant la gratuité pour les usagers emprunteurs. Plusieurs variantes de ce concept existent déjà : service du CDÉACF, les « boîtes blanches » de documentation d'*AlphaPlus*, etc.
- b) Faire connaître aux divers intervenants (formateurs, organismes, etc.) les réseaux répertoriant tout le matériel existant en alphabétisation et consolider ces réseaux. Communiquer l'information relative au matériel en alphabétisation à travers les bulletins et les publications. Inclure la liste des outils en alphabétisation et l'évaluation de ces outils.
- c) Diffuser l'information disponible concernant les nouvelles technologies et l'alphabétisation :
- les outils;
 - les activités;
 - les moyens techniques, les ressources disponibles;

- les résultats obtenus dans les groupes quant à l'utilisation de l'informatique (ce qui aura un impact au renouvellement des subventions);
 - le point de vue des apprenants sur l'utilisation de l'informatique;
 - les expériences réalisées ailleurs dans le monde.
- d) Mettre sur pied un centre d'expertise sur l'alphabétisme et l'accès à l'écrit qui ferait un lien entre les services publics et les centres d'alphabétisation. Son mandat serait de :
- faire un inventaire exhaustif de ce qui a été fait en simplification des écrits;
 - élaborer et faire connaître aux institutions publiques des outils andragogiques pour aider les apprenants;
 - développer des politiques de rédaction simple;
 - sensibiliser les acteurs publics à la simplification des communications;
 - faire comprendre aux apprenants qu'ils ne sont pas les seuls à avoir des difficultés.

5.5 Partenariats spécifiques

- a) Planifier une phase de consultation auprès des groupes d'alphabétisation dans chaque province, et même dans chaque région, avant de définir les critères d'admissibilité aux programmes du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA).
- b) En matière d'éveil à l'écrit, faire connaître et partager les ressources et les programmes existants (ex. : trousse *Montre-moi* de la FCAF), et ce, par la diffusion des outils et par les programmes de formation des intervenants. Créer de nouveaux modèles.
- c) Établir un partenariat pancanadien entre les organismes d'éveil à l'écrit, entre autres, pour diffuser l'information et organiser un forum pancanadien sur la prévention.
- d) Susciter l'engagement des entreprises privées, par exemple, dans le soutien des activités de prévention et d'éveil à l'écrit des centres de la petite enfance et des bibliothèques publiques.

Pistes d'action 6

Contenus de l'alphabétisation et évaluation

Présentation

Les contenus des programmes d'alphabétisation et l'évaluation sont deux réalités indissociables, étroitement liées aux finalités poursuivies. Le milieu de l'alphabétisation se questionne beaucoup sur le contenu de la formation de base. Les pistes d'action proposées reflètent le questionnement actuel à ce sujet.

Pendant longtemps, un discours sur une alphabétisation ouverte et adaptée aux besoins des individus a été contredit par des programmes rigides et didactiques centrés sur l'apprentissage du code et importés de l'enseignement primaire.

* * *

Dans quelques provinces (l'Ontario et le Québec ont été mentionnées), un curriculum provincial (ou son équivalent) est redéfini ou en voie de l'être. Ainsi, les autorités ontariennes ont arrêté des « normes de qualité » qui encadreraient le choix des contenus. Quant au Québec, le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires tentent actuellement de définir un « programme commun » de formation de base.

Plusieurs estiment qu'il y a tension entre, d'un côté, les attentes ou perspectives des autorités et des bailleurs de fonds et, de l'autre côté, les besoins des apprenants. Les « profils de sortie », les « résultats d'apprentissage » attendus s'opposent parfois aux besoins des apprenants.

Dans certains cas, la contrainte est liée à un curriculum ou programme prédéterminé, dans d'autres, elle naît des contraintes de temps ou de budget imposées par les organisations subventionnaires. Le contenu de certains programmes d'employabilité ou d'insertion professionnelle ferait souvent peu de cas des besoins de formation de base, de formation qualifiante des apprenants. De plus, l'évaluation des programmes et des apprentissages fait désormais partie des mécanismes de contrôle et d'encadrement des services et ces mécanismes sont parfois ressentis comme contraignants.

Les pistes d'action mises de l'avant optent clairement pour des programmes centrés sur les besoins des adultes et respectueux de ceux-ci, mais aussi pour une négociation de la demande éducative entre les adultes concernés et les organismes de formation.

* * *

Quant au contenu du curriculum d'alphabétisation – ou de **formation de base**, selon certains –, les pistes ne l'abordent pas dans son ensemble. Cela est compréhensible dans la mesure où l'on affirme que les contenus doivent être déterminés en fonction des besoins des adultes. On peut néanmoins supposer que le contenu du curriculum doit comprendre à tout le moins les compétences de base de la communication écrite et de la communication orale, particulièrement en contexte minoritaire francophone.

Les programmes doivent être pertinents, s'enraciner dans la culture des apprenants, tenir compte de la diversité des apprenants et de leurs besoins d'apprentissage.

Une question clé est l'*estime de soi*. Plusieurs personnes peu ou pas alphabétisées doivent regagner une confiance en elles qu'elles ont perdue au cours de leur vie et s'engager dans un processus de déculpabilisation; elles doivent donc « sortir de leur isolement » et ont besoin d'être soutenues dans leur « développement personnel ». Les dimensions affectives doivent être intégrées aux curriculum ou programmes.

La conscience et l'affirmation de son identité sont indissociables de l'estime de soi. Sans sombrer dans la généralisation, l'alphabétisation constitue souvent un espace et un moment privilégiés de conciliation ou de réconciliation des dimensions fondamentales de la personnalité. Les aspects en cause sont multiples : identité personnelle (caractéristiques individuelles, histoire de vie, condition sociale, sexuelle, professionnelle, etc.), identité culturelle (francophone, Canadien, Québécois, immigrant, etc.)... Il faut « développer la personne dans sa totalité » et, assurément, dans sa créativité.

De plus, l'élaboration des stratégies d'apprentissage (« apprendre à apprendre ») doit être incorporée à tout curriculum. « Apprendre à apprendre » comprend le goût d'apprendre, la culture de la formation continue, l'aptitude à résoudre des problèmes, à exprimer ses idées et à communiquer.

L'un des grands défis de tout programme de formation de base est de faire comprendre que s'alphabétiser ne se réduit pas à apprendre un code, mais consiste plutôt à s'approprier la communication. Et encore, la langue doit être perçue

comme un instrument de communication et comme le véhicule de l'expression de soi, du soi, de son identité propre et de sa culture.

On a proposé un programme pancanadien. Mais n'y a-t-il pas contradiction entre cette proposition et la nécessité affirmée de fonder l'apprentissage sur les besoins des apprenants et les cultures régionales? Ces besoins sont diversifiés, et le champ de l'« alpha » doit s'ouvrir à des interventions diversifiées qui, comme le suggérait une autre piste, n'épousent pas seulement le format traditionnel des cours. À titre d'exemple, on pense à des *ateliers* de conversation, de création littéraire, ou encore à des ateliers sur la culture populaire. Le champ de l'alphabétisation familiale ou celui de l'alphabétisation lié à l'emploi constituent d'autres exemples de la diversification des contenus. Une autre facette, soulevée dans les sections précédentes, est l'articulation entre la formation professionnelle, d'une part, et l'alphabétisation et la formation de base, d'autre part. L'intégration de la première dans la seconde ne semble pas avoir encore donné lieu à des formules satisfaisantes.

En outre, il semble qu'un champ n'ait pas été abordé : l'intégration de l'alphabétisation dans des activités qui ne sont pas centrées précisément sur l'« alpha », par exemple, dans des projets de développement communautaire, de santé, etc. Une réflexion reste à faire sur l'intégration d'éléments curriculaires de l'« alpha » comme composantes de projets de développement.

Pour ce qui est des **moyens** de parvenir aux fins d'un curriculum révisé ou de contenus adaptés, on a avancé quelques principes. Au départ, il faut partir de la réalité et des besoins des apprenants et de leurs communautés, et ce, dans une perspective d'autonomisation des personnes. La formation doit être le plus possible individualisée – et l'on suggère à cette fin l'établissement de plans individualisés de formation.

Par ailleurs pour ce qui est de l'expérience des apprenants et de leur culture, plusieurs propositions sont faites. D'une part, les acquis antérieurs doivent être reconnus dans le cadre des formations (qualifiantes). En outre, les acquis et la culture des apprenants doivent être intégrés au processus d'apprentissage. D'autre part, il paraît impératif que les contenus de la formation acquise soient transférés et appliqués dans la vie quotidienne. Et c'est probablement en vue d'éviter les formations stériles ou « scolaires » qu'on insiste autant sur le transfert et sur la vérification de sa mise en œuvre.

Les technologies de l'information et des communications (TIC) doivent désormais être intégrées au contenu de l'« alpha », à la fois comme outil et comme objet de l'apprentissage. En premier lieu, tout adulte doit désormais s'initier aux TIC. En second lieu, les TIC offrent des outils qui peuvent grandement faciliter l'apprentissage. En l'absence d'une telle initiation, les TIC risquent de constituer un nouveau champ d'exclusion pour les populations faiblement alphabétisées. En pratique, ces technologies doivent d'abord être démythifiées pour que l'apprenant

puisse ensuite se familiariser avec elles et s'initier aux procédures de base. À l'occasion, les formateurs semblent éprouver plus d'appréhension à recourir aux TIC que les apprenants eux-mêmes... La multiplicité et l'hétérogénéité des besoins des adultes posent un défi sérieux à l'établissement des contenus de formation. Mais le problème n'est pas insurmontable. D'une part, l'individualisation de la formation permet d'y apporter partiellement réponse. D'autre part, l'attention que l'on accorde au fait d'« apprendre à apprendre » permettra de distinguer les apprentissages fondamentaux qui doivent être effectués dans le cadre des formations, des apprentissages complémentaires ou spécifiques qui peuvent être réalisés en autoapprentissage.

Enfin, l'hétérogénéité de plusieurs besoins ne saurait occulter ceux qui sont communs comme l'estime de soi et l'affermissement de l'identité. Au demeurant, l'hétérogénéité des besoins est fort compatible avec une formation commune, en groupe.

* * *

Au total, les pistes d'action sur les contenus des programmes d'alphabétisation et sur l'évaluation sont succinctes; elles sont plus catégoriques sur les principes de base que sur les modalités pratiques. Leur mise en œuvre systématique entraînerait néanmoins un changement radical du paysage « alphabétique » au Canada.

Pistes d'action

6.1 Principes

- a) Le mouvement de l'alphabétisation devrait établir des orientations claires quant à la nature des programmes et à leur évaluation.

Adapter la formation en fonction de la promotion individuelle des individus, mais aussi de la promotion collective des collectivités, en particulier pour les communautés francophones minoritaires.

6.2 Curriculum et activités

- a) Effectuer une réévaluation des curriculum afin qu'ils contribuent à développer la personne dans sa totalité et à répondre aux besoins des diverses catégories d'apprenants :

- donner une place plus importante à l'élaboration des stratégies d'apprentissage : « apprendre à apprendre »;
- réhumaniser l'alphabétisation – qui doit trop souvent composer avec des limites de temps, de budget, etc. – et y incorporer la dimension affective;
- déterminer les besoins précis des apprenants de l'an 2000 en effectuant des recherches sur le terrain **avec** les apprenants;
- accorder la priorité à la rentabilité éducative plutôt qu'à la rentabilité économique;
- inclure les apprenants lors de l'élaboration des programmes.

- b) En partant des caractéristiques des apprenants, organiser des activités faisant appel à la culture orale des apprenants en alphabétisation pour développer des compétences de créativité dans un esprit de plaisir. Par exemple :

- prendre l'habitude de faire des récits, gratuitement et régulièrement (sans condition);
- traiter d'une problématique vécue par les apprenants (le deuil, par exemple) à l'aide de la lecture ou de la composition d'un conte;
- inciter les apprenants à raconter eux-mêmes des histoires pour perpétuer la culture;
- partir d'un conte connu pour effectuer une création littéraire humoristique ou pour exploiter l'histoire vue par un autre personnage, par exemple l'histoire du petit chaperon rouge vue par le loup;
- monter la représentation théâtrale d'un conte ou d'une histoire.

- c) Mettre en œuvre des moyens (outils, ressources humaines, financières et matérielles) pour favoriser et vérifier le transfert des apprentissages. Créer des situations de transfert : l'apprenant participe à des activités de l'organisme telles que le conseil d'administration et le journal, ou encore des activités dans la communauté. Il doit y avoir une communication continue entre le formateur et l'apprenant. La communication est un moyen privilégié pour favoriser et réaliser le transfert. Favoriser l'utilisation de matériel adapté, en complément à la formation, pour inciter le transfert des connaissances sous forme de tâches quotidiennes (journaux, catalogues, magazines en français, etc.). Privilégier les petits groupes et favoriser des contextes qui facilitent une meilleure communication.

6.3 Technologies de l'information et des communications

- a) Créer des outils technologiques adaptables (sites Internet, activités, matériel informatique), accessibles et répondant aux intérêts des apprenants et des formateurs en ce qui a trait au contenu et à l'aspect technique. Ce type d'activités pourrait être réalisé en partenariat avec la BDAA (Base de données en alphabétisation des adultes) et le CDÉACF (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine).
- b) Promouvoir l'intégration des nouvelles technologies en alphabétisation et mettre en œuvre diverses formes d'intégration en fonction des groupes avec lesquels on travaille. Élaborer des contenus en français sur Internet. Rendre les sites plus accessibles et créer des liens entre eux. Créer un répertoire facile d'accès pour une meilleure diffusion. Mettre sur pied un salon technologique itinérant de matériel didactique et pédagogique en « alpha » afin de prendre connaissance de ce qui se fait partout. Ce pourrait être fait en partenariat avec la BDAA et le CDÉACF; le SNA (Secrétariat national à l'alphabétisation) pourrait servir de diffuseur.

6.4 Évaluation

- a) Favoriser une évaluation participative centrée sur les besoins des apprenants. Privilégier l'évaluation des objectifs d'apprentissage déterminés par les apprenants de concert avec les formateurs.
- b) Vérifier de façon diversifiée et efficace le transfert des apprentissages des apprenants dans leur vie quotidienne.
- c) Outiller les formateurs en méthodologie de l'évaluation.

Pistes d'action 7

Politiques et dispositifs**Présentation**

Les revendications traditionnelles du mouvement de l'alphabétisation se polarisent souvent sur l'« obtention d'une politique d'alphabétisation » et, tout particulièrement, d'une « politique de financement ». Malgré l'importance d'une telle revendication, une « société pleinement alphabétisée » exige le rassemblement d'un ensemble plus diversifié de conditions critiques, de politiques et de dispositifs.

Cela dit, le terme *politique* est polysémique; il peut s'appliquer à des mesures arrêtées par les autorités publiques, mais peut aussi correspondre à un engagement que prend une société tout entière – que certains appellent un « projet de société ». Les deux dimensions sont ici touchées. Par ailleurs, il importe aussi de distinguer une « politique d'alphabétisation » d'une politique visant l'avènement d'« une société pleinement alphabétisée ». La première est plus limitée que la seconde. Même si les pistes d'action portent surtout sur la « politique d'alphabétisation », il est impérieux de se rappeler aussi l'absolue nécessité de la seconde.

* * *

En ce qui a trait aux politiques d'alphabétisation et à leurs dispositifs, les pistes d'action mettent de l'avant deux stratégies distinctes. La première consiste à réclamer **l'amélioration des programmes** actuels et de leur financement, une accessibilité accrue, l'ouverture à certains

adultes exclus, etc. En plusieurs endroits, des critères restrictifs paraissent freiner la demande sociale pour l'alphabétisation. Aussi recommande-t-on de mettre fin au caractère arbitraire de plusieurs programmes d'alphabétisation.

La seconde stratégie est fondée sur le **droit**. On réclame en fait un droit à la formation de base pour tous les adultes, droit analogue au droit à l'éducation reconnu et accordé à tous les enfants. Dans une certaine mesure, l'obtention d'un droit universel garanti par la législation résoudrait les problèmes d'accessibilité et de financement. En effet, un droit universel reconnu à la formation de base éliminerait ou atténuerait le caractère conjoncturel de plusieurs programmes actuels dont des adultes sont exclus pour des motifs divers : l'âge, la langue, la situation économique, le lieu de résidence et même, paraîtrait-il, certains handicaps.

Les deux stratégies sont complémentaires. Les hésitations pour réclamer le droit à la formation de base sont peut-être liées à la difficulté d'obtenir pareille législation et au délai pour y parvenir. Par ailleurs, ces hésitations s'appuient peut-être aussi sur le fait qu'au Québec ce droit est accordé aux adultes dans la *Loi sur l'instruction publique* depuis 1988, alors que, dans les faits, par un règlement, les autorités gouvernementales en limitent l'application. On oublie l'accroissement des inscriptions que cela a provoqué, même si, par la suite, l'enveloppe budgétaire « ouverte » après l'adoption de la loi a été « refermée ».

Quoi qu'il en soit, le contraste entre le droit universel reconnu aux enfants et les

programmes circonscrits d'alphabétisation et de formation de base des adultes est saisissant. En dépit des discours gouvernementaux sur la « formation continue » et sur l'« éducation pour tous tout au long de la vie », force est de reconnaître que l'éducation des adultes connaît un traitement marginal par rapport à la formation initiale des jeunes. Les mentalités ne semblent pas encore entièrement disposées à l'endroit de l'éducation des adultes. La même opinion publique qui reconnaît le bien-fondé de l'investissement public majeur en formation initiale et qui, au Canada, semble de plus en plus favorable à l'éducation préscolaire deviendrait plus réservée lorsqu'il s'agit des adultes. Le « droit à l'éducation » est pourtant un droit fondamental faisant partie de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Un droit humain fondamental ne devrait-il pas être assuré à tout âge?

L'intervention de l'État en matière de formation de base des adultes est d'autant plus indispensable que la logique du « marché de la formation » (des adultes) défavorise nettement les moins alphabétisés et les moins scolarisés. Toutes les statistiques disponibles sur la participation à la formation et à l'éducation des adultes démontrent ce fait, au Canada et dans d'autres pays : seule une intervention vigoureuse de l'État peut permettre de corriger les inégalités résultant, entre autres, de la formation initiale. Seul l'État peut assurer l'égalité des chances. Et seul l'État dispose de la légitimité et de l'autorité pour garantir ***l'éducation de base pour tous tout au long de la vie et à n'importe quel moment de la vie.***

Et il est vrai qu'une intervention de l'État entraîne des changements. À preuve, la participation des adultes peu scolarisés s'est accrue considérablement lorsque les gouvernements provinciaux et fédéral ont subventionné les programmes de formation de base. À preuve également, la formation linguistique de base des immigrants (allophones et peu ou pas alphabétisés) s'est grandement améliorée quand le gouvernement fédéral et certains gouvernements provinciaux ont appuyé (remplacé, parfois) les organisations volontaires qui intervenaient dans le domaine.

Mais l'intervention de l'État est, à elle seule, insuffisante; la société doit elle aussi valoriser la formation tout au long de la vie. Ici encore, on pourrait donner l'exemple de pays où la population favorise l'apprentissage, tels que la Suède, citée dans les pistes d'action.

Et c'est ainsi que l'on revient à la « politique » au sens d'un projet engageant l'ensemble de la société, et non seulement le gouvernement. Mais pour que la société soit mobilisée, pour qu'elle encourage et appuie la formation de base des adultes, elle doit y être sensibilisée. D'où les propositions diverses sur la concertation et la sensibilisation.

En matière de concertation, quelques propositions sont particulières. Bien sûr, on réclame une reconnaissance de l'alphabétisation et un financement adéquat. Certains se placent même en position défensive en demandant de « conserver » les services actuels ! Mais on va au-delà de simples demandes corporatistes. On exige des organismes

d'alphabétisation qu'ils défendent les intérêts des apprenants.

* * *

Il est difficile de traiter des dispositifs et du financement de l'alphabétisation en français à l'échelle du Canada, compte tenu des situations fort différentes des communautés francophones. On propose néanmoins des infrastructures souples, multidimensionnelles et interministérielles permettant des interventions formelles et informelles et des modes de formation variés. Le principe fondamental de l'ouverture et de la complémentarité des dispositifs est clairement réitéré.

La complémentarité des responsabilités fédérales, provinciales, voire régionales, est également proposée et la responsabilité fédérale à l'endroit des communautés francophones minoritaires, explicitement évoquée.

Les pistes sont toutefois très générales quant à l'articulation avec d'autres fronts comme la promotion de l'écrit, la valorisation et la reconnaissance du français, l'intégration de l'alphabétisation et de l'alphabétisme dans d'autres secteurs d'intervention : services sociaux et de santé, développement économique, économie sociale, etc. Et comme cela a déjà été relevé, aucun lien spécifique n'est établi avec les politiques sociales, avec la lutte anti-pauvreté. On retrouve néanmoins des propositions complémentaires à l'alphabétisation concernant les infrastructures culturelles, la petite enfance, l'éveil à l'écrit et la prévention. D'aucuns ont même évoqué le « droit à être prêt à apprendre ».

D'autres sections présentent des propositions plus étayées sur la promotion de l'écrit dans la société, sur la création d'environnements lettrés, sur l'accessibilité accrue et simplifiée à la communication écrite, sur le recours à la culture orale, ou encore sur le transfert et l'utilisation des acquis dans la vie quotidienne, autant d'éléments, autant de constituants d'une éventuelle société pleinement alphabétisée.

* * *

La recommandation invitant à repenser l'appellation **alphabétisation** est intéressante. Pour plusieurs, le terme est insatisfaisant parce qu'il n'insiste pas suffisamment sur l'**apprentissage** et qu'il ne reflète pas assez la diversité des activités. Il y a malaise; on recherche un terme plus positif, plus englobant. Mais on n'en est pas encore à l'étape d'une solution.

* * *

Le champ des politiques est à ce point vaste qu'on risque de s'y perdre. Il est toutefois manifeste que les politiques ne sont pas d'abord liées à des décisions d'ordre organisationnel, curriculaire ou didactique. Les politiques d'alphabétisation et d'alphabétisme concernent au premier chef les finalités qu'on retient et celles qu'on rejette. Les politiques varient selon qu'elles favorisent l'intégration économique, la participation sociale, l'épanouissement des personnes ou l'essor d'une collectivité.

De plus, les politiques favorisant l'alphabétisation et l'alphabétisme sont d'autant plus fondamentales que la formation de base se révèle de plus en plus comme le fondement de tout apprentissage ultérieur (la « formation continue ») et la con-

dition d'une insertion sociale assurée à long terme.

Cette dimension du long terme est fondamentale. Car l'avènement d'une « société pleinement alphabétisée » repose sur une vision *écologique, systémique* de la vie

en société. Une telle société exige une transformation des attitudes et des comportements et s'appuie sur une *société éducative* où les apprentissages se réalisent dans des cadres spécifiques et dans la vie de tous les jours. Pareil projet exige une politique englobante et à long terme.

Pistes d'action

7.1 *Politique sociale*

- a) Donner une mission sociale au gouvernement du Canada et aux gouvernements provinciaux, comme cela a été fait en Suède, où tout le monde a droit à un certain niveau d'instruction (par exemple, le certificat d'études secondaires) et où l'État a l'obligation de donner à tous, à tout âge, la possibilité d'atteindre ce niveau.

7.2 *Mobilisation et concertation*

- a) Former une ou des coalitions des intervenants en alphabétisation (par exemple, au Québec, face aux politiques gouvernementales).

Le mouvement de l'alphabétisation doit faire connaître ses orientations afin d'assurer une cohérence entre les différents ministères appuyant directement ou indirectement les programmes et les apprenants.

Le mouvement « alpha » doit être en mesure de bien défendre ses utilisateurs et d'exercer son influence pour contrer les politiques (éducatives, sociales, etc.) qui iraient à l'encontre des intérêts des apprenants.

- b) Construire et élargir le soutien public et politique à l'endroit de l'alphabétisation. Il est possible d'amorcer des changements qui convergeront vers un même but. Pour ce faire, il faut sensibiliser les gens à la cause de l'alphabétisation :
 - sensibiliser les gouvernements et les autres instances touchées à l'importance de mettre sur pied ou de conserver les services d'alphabétisation des adultes;
 - associer les différentes agences travaillant auprès des adultes peu alphabétisés ou peu scolarisés afin qu'elles participent à la définition des priorités gouvernementales;
 - établir une concertation des différents paliers gouvernementaux ou des instances interministérielles.

- c) Se joindre au mouvement international de la **Semaine des apprenants adultes** venant enrichir la *Journée internationale de l'alphabétisation*. Faire en sorte que cette semaine contribue à sensibiliser la population, à valoriser les adultes en processus d'apprentissage dans leur langue et dans leur culture et à répondre à leurs besoins et à leurs projets de formation.
- d) Formuler un argumentaire clair et efficace pour convaincre les décideurs de la nécessité de mettre en place des programmes d'alphabétisation et de les financer. Les décideurs doivent comprendre la problématique dans une perspective de moyen et de long terme, au-delà des questions économiques (« l'économie roule, il y a du travail pour les gens, il n'y a pas de problème »). Les jeunes travailleurs d'aujourd'hui deviendront des adultes sous-scolarisés dans dix ans, lorsque la croissance économique ralentira. Tous ceux qui interviennent en alphabétisation peuvent participer à la rédaction de l'argumentaire. Inclure des histoires de réussite des personnes apprenantes.

7.3 Droit, accessibilité

- a) Adopter une loi reconnaissant le droit à l'alphabétisation. Le droit à l'alphabétisation et à la formation de base (en français) doit être accessible à tout individu et assuré gratuitement.

Utiliser divers moyens de pression pour faire reconnaître le droit à l'alphabétisation et à la formation de base – dont des pétitions, comme cela s'est fait en Suisse.

- b) Demander à l'État d'élargir les critères d'admissibilité aux programmes d'alphabétisation et de formation de base, et de faciliter l'adaptation de ces critères aux réalités régionales. Simplifier la procédure et les formulaires pour déterminer l'admissibilité des candidats immigrants à une formation d'alphabétisation et de francisation.

Le principe d'accessibilité doit en tout temps primer sur les critères d'employabilité, qui vont souvent à l'encontre des intérêts réels des apprenants. Toute personne doit avoir accès à la formation en alphabétisation (**en français**), peu importe son âge, sa culture, sa condition physique ou mentale, avec du matériel qui lui est propre (adapté).

Au besoin, il faut informer les partenaires en « alpha » de l'importance de la participation des apprenants d'âges différents (jeunes, adultes, personnes âgées). Les adultes plus âgés ont droit à la formation au même titre que les autres.

7.4 Infrastructure, système de livraison des services

- a) Il faut établir des structures diversifiées et souples, mais aussi claires et fonctionnelles.

Il faut soutenir l'offre de plusieurs types de services, l'intervention de divers partenaires, de plusieurs réseaux.

Bien arrimer les organisations et les programmes d'alphabétisation aux structures institutionnelles (ministères en cause) afin d'en garantir la pérennité.

- b) Instaurer un ratio élèves/enseignants afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Il faut garantir un suivi personnalisé du cheminement des apprenants, assurer la possibilité pour les apprenants de passer facilement d'un centre à un autre sans être pénalisés.
- c) Reconnaître et valider les savoirs et les compétences que les apprenants ont acquis à l'extérieur de l'éducation formelle.
- d) Assurer les formes appropriées de certification ou de «diplômation».
- e) Mettre au point ou améliorer les critères permettant de mesurer et d'évaluer l'efficacité des programmes tout en respectant l'autonomie et la créativité des projets et des communautés de base.

7.5 Ressources et financement

- a) Garantir un niveau adéquat de ressources humaines et financières pour assurer l'encadrement des apprenants, bien au-delà des ressources bénévoles sur lesquelles s'appuient de nombreux groupes d'alphabétisation. Nous pouvons sensibiliser et susciter de nouveaux besoins chez les apprenants, mais il faudra être beaucoup mieux équipés pour répondre à la nouvelle demande. Sensibiliser les intervenants qui œuvrent dans l'offre de services (ministères, conseils scolaires, services d'éducation des adultes, milieu de la santé et des services sociaux, de la formation).
- b) Le financement entre les différents réseaux doit être équitable.

Établir une meilleure concertation entre les différents paliers gouvernementaux et les différents ministères, notamment entre le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) et les autorités provinciales.

Au palier provincial, il faudrait un financement de base des programmes d'alphabétisation qui soit alloué en fonction du service offert et à partir d'un exercice collectif de réflexion et de planification. Tout groupe qui fait de l'alphabétisation ne devrait pas avoir à refaire la preuve de la pertinence de sa demande de financement auprès des gouvernements alors que ceux-ci ont déjà fait le constat des besoins.

Au palier fédéral, il faudrait obtenir un financement récurrent en recherche et en développement; ainsi, les gestionnaires n'auraient pas à soumettre des demandes chaque année. Stabiliser le financement en fonction des besoins des groupes (outils didacticiels, équipement informatique). À l'extérieur du Québec, le SNA devrait envisager de subventionner les activités d'alphabétisation en français quand les autorités provinciales responsables de l'alphabétisation s'y refusent.

- c) Les ministères de l'Éducation doivent reconnaître que plusieurs adultes scolarisés perdent leurs capacités en lecture et en écriture. Ils doivent mettre sur pied un programme de subventions pour ces individus. Plusieurs d'entre eux sont parents et se retrouvent ainsi à la base d'un nouveau cycle d'éducation. Ces fonds devraient être distribués sans discrimination, peu importe le niveau de scolarité des parents.
- d) Mobiliser l'opinion publique afin que l'entreprise contribue au développement des compétences de base de ses travailleurs. Recommander aux gouvernements fédéral et provinciaux d'accorder des réductions fiscales aux entreprises et aux travailleurs participant au processus d'alphabétisation. Faire connaître les mesures fiscales déjà existantes à ce propos.
- e) Demander aux compagnies privées de contribuer à l'alphabétisation en rendant disponibles des ressources dont elles disposent : des ordinateurs, de l'argent pour du matériel, etc.

7.6 Appellation

- a) Repenser l'appellation **alphabétisation** afin d'insister sur l'aspect de l'apprentissage. Repenser les termes *alphabétisation*, *francisation* et *refrancisation* en fonction des différentes populations auxquelles on s'adresse. Les termes retenus doivent également refléter les préoccupations des apprenants issus des milieux minoritaires. Les vocables suivants mériteraient d'être étudiés : *formation de base*, *compétences de base*, *compétences essentielles*, *formation continue*, *francisation*, *refrancisation*, *alpha-langue* et *postalpha*.

7.7 Domaines connexes à l'alphabétisation

- a) Proposer aux gouvernements provinciaux et fédéral de mettre sur pied un programme national de développement de la petite enfance qui reconnaîtrait l'importance de la prévention et de l'éveil à l'écrit. Ce programme pourrait se manifester sous forme d'aide aux parents. Les entreprises privées pourraient y être associées (ex. : le magasin à grande surface Sears a commandité un cahier d'idées pratiques *Né pour lire*, qui est distribué gratuitement dans certains hôpitaux).
- b) Promouvoir la lecture dans la société par divers moyens, dont l'élimination de la TPS sur les livres et les magazines d'information.

- c) Il faut un investissement public massif dans la prévention de l'analphabétisme (éveil à l'écrit) et les gouvernements doivent y allouer des fonds additionnels. Une source de financement pourrait être un programme de 1 % des budgets des entreprises privées (comme ce qui se fait pour la formation des employés au Québec ou pour la recherche et le développement).

Pistes d'action 8

Alphabétisation et milieux minoritaires

Présentation

D'entrée de jeu, une double mise en garde s'impose. D'une part, il faut se méfier des généralisations, car la situation des francophones minoritaires varie d'une région à l'autre et à l'intérieur d'une même région. D'autre part, plusieurs des pistes d'action avancées ne sont pas exclusives à l'alphabétisation en milieu minoritaire. C'est d'ailleurs pourquoi la présente section fait suite à la section sur les politiques. Du même souffle, ajoutons qu'il y a des caractéristiques propres à plusieurs communautés minoritaires. Par exemple, alors qu'au Québec les francophones n'ont pas à être convaincus de la pertinence de s'alphabétiser **en français**, ce n'est souvent pas le cas hors Québec. D'ailleurs, un pourcentage élevé d'adultes francophones optent pour l'anglais – y compris comme langue de l'alphabétisation.

La situation de l'alphabétisation en français en milieu minoritaire est révélatrice de la condition actuelle des mino-

rités. Le contexte minoritaire pose clairement l'enjeu de l'identité des communautés linguistiques et la contribution possible de l'éducation à sa construction, à son renforcement, voire à sa reconstruction.

Cela dit, les communautés minoritaires françaises ne sauraient être perçues sous le seul angle d'un laboratoire. Eu égard au taux d'assimilation croissant des minorités, ce qui est en cause pour plusieurs, c'est leur survie. Si l'on constate que dans l'ensemble du Canada l'alphabétisation est en crise, dans plusieurs communautés minoritaires, c'est la survivance même de la communauté qui est menacée. Dans un tel contexte, l'alphabétisation est contrainte à contribuer énergiquement à la tâche prioritaire et communautaire de la survivance.

* * *

Les recommandations mises de l'avant se fondent sur ce diagnostic sévère de la situation en milieu minoritaire. Les besoins constatés sont considérables et complexes. L'alphabétisation proprement dite ne constitue qu'une partie des **besoins de formation de base** des communautés francophones minoritaires. D'où la diversité des besoins et la multiplicité

corollaire des appellations : *alphabétisation, alphabétisation familiale, francisation, refrancisation, compétences de base, actualisation linguistique*, etc. Précisément, plusieurs intervenants en « alphabétisation » désirent répondre à l'ensemble des besoins de formation de base des communautés francophones minoritaires. Cette intention s'explique par le fait que, dans plusieurs provinces ou localités, le champ de l'alphabétisation est organisé et subventionné, alors que les activités de formation de base ou de postalphabétisation qui devraient y faire suite ne le sont pas. De plus, la faible taille de plusieurs communautés exigerait souvent qu'on se préoccupe également des autres besoins de formation pour rendre viable et « rentable » l'investissement en alphabétisation de base.

En fait, les besoins en « alphabétisation » ne peuvent être interprétés qu'en les situant dans le **contexte** de la difficile vie en français en contexte minoritaire : en raison du faible nombre de francophones, en raison de la pression de l'anglais sur tous les fronts et dans presque toutes les facettes de la vie quotidienne. Déjà la mondialisation accentue l'influence de l'anglais dans la vie professionnelle et culturelle. En plus, nombre de « communautés » francophones sont en fait isolées dans un univers anglo-dominant. La vie en français se limite alors à la sphère domestique. Pis encore, la vie familiale s'anglicise rapidement et plusieurs francophones croient désormais que l'endroit qui suffit à l'apprentissage du français et à la vie en français est l'école... primaire. Plusieurs francophones estiment que le français est davantage la langue de

l'enfance que celle de l'adolescence et de l'âge adulte, qu'elle est une langue davantage scolaire que familiale ou identitaire. Plusieurs francophones se définissent comme « bilingues ». Et en alphabétisation, certains accepteront de s'engager dans un processus de formation en français comme première étape d'une transition à l'anglais. Cette vue semble également partagée par plusieurs responsables de l'alphabétisation dans certaines provinces anglo-dominantes. L'alphabétisation en français vue comme une étape (optionnelle), voire comme un pis-aller?

À la suite d'un tel diagnostic, un pronostic s'impose : seule une **approche globale et intégrée** est susceptible de répondre aux besoins et aux aspirations des francophones. Un aspect crucial, déterminant, est la transmission de la langue et de la culture françaises – en situation de crise dans plusieurs endroits. S'il faut prioritairement renforcer la langue et la culture françaises, on refuse toutefois de les dissocier de leurs dimensions économiques, sociales, voire humaines. L'adoption d'une approche globale, jugée indispensable, interdit également d'isoler les catégories de personnes (même si les besoins de chacun doivent être pris particulièrement en considération). L'hétérogénéité des besoins peut être prise en compte dans des approches « combinées », comme le souligne une piste d'action.

De façon analogue, on privilégie l'établissement d'une **concertation** ainsi que la formation de partenariats ou d'alliances avec l'ensemble des autres intervenants de la communauté. Bien souvent, le nombre de francophones est peu élevé,

alors que les besoins sont diversifiés. Les intervenants cherchent donc des voies de mise en commun que les bailleurs de fonds devraient reconnaître. Parallèlement, les autres institutions francophones doivent aussi soutenir énergiquement l'alphabétisme et l'alphabétisation en français. La notion de « compétence institutionnelle » mise de l'avant par le sociologue Raymond Breton est plus pertinente que jamais : les francophones doivent pouvoir se retrouver dans les institutions unilingues françaises pour être en mesure de vivre et de confirmer leur « francité ». À ce sujet, relevons que la presque totalité des projets d'alphabétisation en français ont rejeté le modèle des projets bilingues qui a connu une certaine vogue dans les années 1970.

Il existe un pôle incontournable à partir duquel les actions collectives semblent s'organiser : l'**école française**. Plus que jamais depuis l'intégration, dans la Constitution canadienne¹², de la reconnaissance du droit des minoritaires à l'éducation primaire et secondaire en français et à la gestion de cette éducation, l'école française se situe au cœur de la survie et de l'épanouissement des communautés. De plus, les écoles (homogènes) françaises génèrent désormais des ressources matérielles et humaines susceptibles de renforcer la vitalité culturelle et organisationnelle des communautés francophones. Une grande partie du mouvement de l'alphabétisation en français désire se greffer à la dynamique de l'école française.

La réussite de l'éducation en français exige par conséquent le concours de toutes les forces du milieu. La contribution propre du mouvement de l'alphabétisation en français se profile désormais assez clairement : alphabétisation des parents, re francisation des parents francophones qui ont perdu leur langue maternelle (ceux qui ont été « assimilés »), francisation des conjoints non francophones (en particulier lorsqu'ils sont des « ayants droit » avec des enfants susceptibles de fréquenter l'école française), alphabétisation familiale, promotion de la lecture et de la communication orale et écrite, etc. En alphabétisation familiale, les enfants maîtrisant peu ou pas le français constituent un groupe prioritaire.

* * *

Pour parvenir à ces différents buts, on a indiqué certaines conditions critiques.

Au point de départ, tel qu'il est mentionné plus haut, les différents **gouvernements** doivent soutenir la **perspective globale et intégrée** qu'adoptent et réclament les communautés minoritaires et leurs organisations. Le « guichet unique pour les services en français » du Manitoba a été donné en exemple pour illustrer cette perspective intégrée. On ne semble pas avoir acquis encore de la part de tous les paliers de gouvernement la reconnaissance politique réclamée. On ne peut que s'interroger sur le fait que plusieurs autorités gouvernementales semblent refuser d'appuyer des stratégies éminem-

¹² Il s'agit de l'article 23, qui permet aux enfants dont l'un des parents a fréquenté l'école primaire ou secondaire en français de s'inscrire à l'école française. Ces parents, qui peuvent être francophones, anglophones ou allophones, sont souvent dénommés les « ayants droit ».

ment logiques et rationnelles dans la perspective du soutien culturel et linguistique à la francophonie. Précisément, c'est peut-être la reconnaissance de la francophonie qui fait défaut : un Canada constitué de deux communautés linguistiques et culturelles. D'ailleurs, plusieurs réclament qu'on reconnaisse aux adultes le droit à une formation linguistique et culturelle en français analogue à celui que la Constitution accorde aux enfants. Dans plusieurs provinces ou territoires, la reconnaissance problématique de l'alphabétisation en français découle directement de cet enjeu politique quant au caractère de la société canadienne.

En certains endroits, l'« alpha » en français s'appuie principalement sur le gouvernement fédéral qui reconnaît les communautés francophones et qui est même contraint, par la Loi sur les langues officielles, de les appuyer. Or les critères d'admissibilité du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) suscitent nommément des réactions. En effet, en vertu de ses critères, le SNA ne peut subventionner l'alphabétisation proprement dite. On comprend d'autant mieux la préoccupation (et la revendication) des francophones, car le SNA est le principal bailleur de fonds de l'alphabétisation en français dans les provinces ou territoires où les francophones sont fortement minoritaires.

* * *

En fait, le mouvement de l'alphabétisation en français en milieu minoritaire cherche donc à se dégager de la précarité qui le caractérise à l'heure actuelle. Il souhaite obtenir une **stabilité** de financement pour être en mesure d'offrir

une expertise professionnelle engagée, qui soit à la hauteur des besoins des communautés. Il désire que soit mise en place une « structure permanente de livraison de services ».

Le milieu de l'alphabétisation souhaite également se donner une meilleure compréhension des besoins du milieu par la réflexion (la recherche), par des activités et des programmes de formation et en ayant accès à des ressources documentaires et didactiques. Et, en raison du caractère limité des ressources disponibles dans plusieurs communautés, on souhaite une mise en commun pancanadienne de plusieurs ressources ou services.

* * *

On accorde une importance considérable à l'**Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes** et à celle (à venir) sur l'**alphabétisation et les compétences des adultes** (EIAA et EIACA). On se retrouve en effet dans une situation paradoxale. Les deux grandes enquêtes pancanadiennes de Statistique Canada ont procuré peu d'informations sur l'alphabétisme des francophones, et ce, alors même que les données globales disponibles révèlent une situation problématique. De plus, certaines données régionales disponibles sur les francophones n'ont fait l'objet d'aucune analyse approfondie. Aussi met-on de l'avant quelques propositions concrètes et opérationnelles.

Pistes d'action

8.1 Promotion, reconnaissance et financement

- a) Reconnaître aux adultes en milieu minoritaire un droit analogue à celui qui est reconnu aux enfants des minorités linguistiques officielles dans la Constitution du Canada.
- b) Promouvoir l'alphabétisation auprès des gouvernements comme un investissement dans le développement économique, social et culturel des communautés francophones en milieu minoritaire. Cela inclut les différents paliers de gouvernement (fédéral, provincial, scolaire, municipal), l'Association nationale des conseils scolaires, le Conseil des ministres de l'éducation du Canada, etc.
- c) Promouvoir les avantages culturels et humains de l'alphabétisation, et non seulement ses avantages économiques et sociaux. Pour les besoins des politiques, définir des indicateurs qualitatifs permettant d'évaluer l'impact de l'alphabétisation sur le développement économique, social et culturel de la société et sur le développement des individus.
- d) Déterminer les divers programmes gouvernementaux qui peuvent financer la formation.
- e) Confier à la FCAF la direction de ce dossier.

8.2 Organisation et livraison de services

- a) Offrir une formation aux parents et aux conjoints des couples exogames, dont une immersion dans la culture francophone (contes, chansons, etc.), ce qui facilitera la sensibilisation et la francisation des « ayants droit » à l'école française et de leurs enfants.
- b) Tenir compte des catégories particulières d'apprenants comme les francophones hors Québec, dont plusieurs sont effectivement scolarisés mais ont perdu leur langue maternelle à la suite de l'assimilation.

Offrir des formations « combinées » s'adressant à la fois aux parents et aux enfants.

Créer des partenariats afin de concerter le travail des intervenants en milieu minoritaire en alphabétisation, en alphabétisation familiale, en francisation et en refrancisation.

S'allier avec les autres organismes francophones provinciaux et profiter des différentes tribunes de développement économique et social pour promouvoir l'alphabétisation familiale, la francisation et la re francisation.

Définir les termes et concepts suivants : *alphabétisation*, *alphabétisation familiale*, *francisation* et *re francisation*, *compétences de base*, *actualisation linguistique*, etc.

8.3 Soutien aux interventions

- a) Organiser des activités de formation, concevoir des outils pédagogiques et d'évaluation adaptés aux bénévoles, aux formateurs et aux intervenants en milieu minoritaire. En matière de formation à l'alphabétisation, établir un partenariat entre la FCAF, la Cité collégiale d'Ottawa et d'autres institutions qui offrent des programmes de formation aux formateurs d'adultes.
- b) Préparer un répertoire comprenant les sources de financement qui correspondent aux besoins des communautés francophones minoritaires en ce qui touche l'alphabétisation, l'alphabétisation familiale, la francisation et la re francisation (sous la responsabilité de la FCAF). Ce répertoire devrait être disponible dans Internet avec des hyperliens (exemples de sources : Banque centrale, Banque de fonds pour les formateurs et Banque de fonds pour programmes).

8.4 Enquêtes de Statistique Canada

- a) Faire des pressions auprès des gouvernements fédéral et provinciaux afin que les francophones en milieu minoritaire soient correctement représentés lors de la prochaine enquête de Statistique Canada sur l'alphabétisation en 2002. Les intervenants en alphabétisation désirent que l'on constitue un échantillon représentatif des francophones, mais certains gouvernements provinciaux ne partagent pas ce souci, car ils ne veulent pas déboursier le coût du suréchantillonnage.
- b) Approcher les chercheurs dans les provinces afin qu'ils participent à l'analyse des données statistiques.
- c) Exercer des pressions sur le gouvernement du Nouveau-Brunswick afin de s'assurer que les échantillons de répondants francophones en milieu minoritaire sont assez importants pour que les résultats soient significatifs. La FANB pourrait s'en charger.

Pistes d'action 9 Les intervenants en alphabétisation

Présentation

Les ressources humaines sont au cœur des dispositifs et des processus. On a parfois tendance à l'oublier. Ultimement, la qualité des actions dépend de la qualité des personnes qui interviennent au quotidien. Dans la présente section, nous avons considéré trois catégories d'intervenants : les gestionnaires, les formateurs et les bénévoles. Les pistes se limitent aux agents de l'alphabétisation, mais d'autres ressources humaines sont aussi concernées par l'objectif d'une « société pleinement alphabétisée ». Or, l'ensemble des personnes touchées par ce grand projet doivent y être sensibilisées et formées si l'on veut qu'il ait quelque chance de se matérialiser.

* * *

Quelques pistes posent le problème de la précarité des formateurs et du personnel de l'alphabétisation. Cette précarité est elle-même une conséquence directe de la fragilité des programmes ou des dispositifs de l'alphabétisation et de la faible importance que la société et l'État accordent à la formation de base des adultes. Dans une certaine mesure, tous ont appris à composer avec la précarité des personnels et avec l'instabilité qu'elle entraîne, de sorte que les revendications quant à leur statut ne reçoivent peut-être pas toute l'attention qu'elles commanderaient. Est-il besoin de redire que les formateurs sont les agents les plus importants de l'alphabétisation, que leurs condi-

tions de travail sont des plus précaires, qu'ils sont les plus mal rémunérés, qu'ils ont le moins accès au perfectionnement? À la lecture des pistes d'action, il semble qu'il y ait bien lieu de le faire.

Le statut précaire des formateurs pose le problème de leur professionnalisation. La professionnalisation se réalise généralement lorsqu'une occupation repose sur un « art » (plutôt qu'une technique), lorsqu'on y accède par une formation postsecondaire, lorsqu'elle est reconnue par des instances supérieures et par les pairs. Les enseignants ont (presque) atteint un plein statut professionnel. C'est loin d'être le cas des intervenants en alphabétisation. Les pistes mettent néanmoins de l'avant des éléments pour y parvenir : concertation, spécificité des tâches, formation et perfectionnement, conditions de travail, etc.

Mais au-delà du statut professionnel, l'enjeu fondamental est celui des finalités. À quelles fins interviennent les formateurs, les gestionnaires et les bénévoles dans le champ de l'alphabétisation? à l'apprentissage du code? à l'utilisation de la communication réécrite dans la vie quotidienne? à l'exercice du pouvoir sur l'écrit, mais aussi sur soi-même, sur sa condition sociale, culturelle, économique, civique? Toutes les réponses ne sont pas possibles ou ne sont pas retenues. Elles conditionnent pourtant le devenir de l'alphabétisation en raison du rôle de médiation entre les institutions sociales et les apprenants qu'assument les intervenants.

On se demande si une professionnalisation accrue de ce champ d'intervention pourrait se concilier avec une adhésion

des personnels à la promotion éducative et sociale des personnes marginalisées. Dans une large mesure, les intervenants en alphabétisation représentent un pont entre la société et les populations marginalisées. Leur allégeance s'affirme-t-elle à l'endroit du pouvoir qui les subventionne (piètrément) ou s'exercera-t-elle plutôt en direction des adultes sans pouvoir? La précarité des personnels de l'alphabétisation est ici évoquée de façon générale, mais il y a lieu de mentionner qu'elle varie considérablement selon les réseaux ou les projets et qu'elle épouse des formes différentes d'un lieu à l'autre. Ainsi, dans certains cas, les intervenants disposent d'un (faible) revenu, analogue à celui des apprenants, alors que dans d'autres cas le revenu des intervenants est décent. C'est le cas, par exemple, du milieu scolaire au Québec : le problème des enseignants est d'être (ré)embauchés à partir de « listes de rappel des enseignants » qui sont sources de tensions diverses.

La disparité se manifeste aussi en matière de formation. Les deux programmes de formation postsecondaire des formateurs (Université du Québec à Montréal et Cité collégiale d'Ottawa) n'ont plus qu'une existence virtuelle. Les profils de formation varient selon les réseaux ou les organismes. Plusieurs intervenants détiennent un brevet d'enseignement aux jeunes (qui est même obligatoire en milieu scolaire québécois), mais d'autres intervenants détiennent d'autres formations. Par ailleurs, il n'y a pas unanimité quant à la nécessité de détenir un diplôme postsecondaire. Tous s'entendent cependant sur la diversité des compétences que doivent maîtriser les intervenants. À titre

d'exemple, les participants ont dressé cette liste des qualités d'une « bonne formatrice » : la patience, l'écoute et la disponibilité, l'ouverture d'esprit, le respect, le sens de l'initiative, la créativité, le sens de l'organisation, l'efficacité, la capacité d'adaptation, la bonne santé, le sens de l'humour, le goût d'apprendre, le leadership, l'engagement, la confiance, l'acceptation de l'erreur, le dévouement, la capacité de communiquer facilement, la capacité de favoriser l'autonomie et le charisme.

Enfin, la faible institutionnalisation du champ et les interrelations avec de multiples acteurs sociaux exigent des intervenants une grande polyvalence à laquelle les formations d'enseignants, par exemple, préparent peu ou pas.

En raison à la fois du sous-financement de l'alphabétisation et du mode d'organisation (conseil d'administration, comités divers, etc.) de plusieurs organismes, de nombreuses personnes interviennent à titre de bénévoles dans les activités. Plusieurs pistes d'action suggèrent diverses façons de valoriser ces personnes, de les soutenir et de les former. Mais, au-delà des propositions, l'un des aspects intéressants de la présence des bénévoles est la constitution de communautés, composées d'apprenants, de formateurs, de gestionnaires et de bénévoles qui se mobilisent pour la démocratisation de la lecture, qui s'entraident et apprennent à « vivre ensemble ». Cet aspect de la revitalisation culturelle et ce lieu d'apprentissage sont peut-être sous-estimés. Au demeurant, le progrès de l'alphabétisation dépend d'une mobilisation accrue de

divers acteurs qui pourront d'autant mieux promouvoir l'alphabétisme. À cet égard, la résolution concernant la création d'une association de formateurs se révèle fort intéressante.

Signalons par ailleurs que le terme *formateur* a été uniformisé au masculin, alors que plusieurs pistes spécifiaient « formateurs et formatrices » (mais conservaient

le masculin pour les *apprenants*). Le statut précaire de l'alphabétisation explique probablement qu'on y retrouve un nombre aussi élevé de femmes. Il y a là matière à réflexion.

Relevons enfin que les pistes se concentrent sur les intervenants en formation. Les agents en amont et en aval de la formation méritent aussi considération.

Pistes d'action

9.1 Général

- a) Clarifier le rôle de chaque intervenant en alphabétisation en établissant une description de tâches.
- b) Dans un souci de formation des intervenants en alphabétisation, faire appel à des personnes-ressources (ex. : un apprenant faisant part de son expérience, un expert sur un sujet particulier, etc.) qui se déplacent d'un milieu à l'autre.
- c) Dépasser la division par spécialisation pour développer une approche véritablement intégrée.

9.2 Gestionnaires

- a) Mettre en place un réseau permanent d'échanges entre les gestionnaires afin de briser leur isolement.
- b) Outiller et former les gestionnaires afin qu'ils soient en mesure d'amener l'apprenant à faire des transferts de connaissances et de vérifier les transferts.

9.3 Formateurs

- a) Valoriser la profession de formateur en alphabétisation et reconnaître le besoin de consacrer des ressources financières plus importantes et récurrentes en vue d'assurer la permanence des ressources en alphabétisation.
- b) Lancer une association de formateurs et en faire un lieu d'échanges.
- c) Définir un ratio d'apprenants par formateur qui assure la qualité de l'enseignement.

- d) Développer des services de soutien technique adaptés aux formateurs. Ils devraient avoir accès à davantage de matériel didactique, pédagogique ou andragogique.
- e) Trouver de nouveaux partenaires, percer les milieux de travail, se rapprocher des jeunes et, en milieu minoritaire, convaincre plus de gens de s'alphabétiser en français.
- f) Amener l'apprenant à faire des transferts de connaissances et ils doivent être en mesure de vérifier les transferts.
- g) Amener les apprenants à prendre conscience des activités de lecture et d'écriture qu'ils effectuent dans leur vie quotidienne, afin de faciliter l'appropriation des apprentissages et le changement dans le rapport à l'écrit.
- h) Instaurer un rapport à l'écrit qui soit dynamique et pertinent à leur contexte de vie. Ils doivent placer les apprenants dans des situations où le rapport à l'écrit est agréable.

Prendre conscience du fait que leur propre rapport à l'écrit conditionne le rapport à l'écrit de leurs apprenants. Ils auraient avantage à adopter de façon systématique la modélisation : en cours d'écriture, la personne apprenante exprime à voix haute, devant les apprenants, toutes les réflexions que lui inspire ce qu'elle écrit.

- i) Avoir accès à des programmes divers de formation et de perfectionnement.
- j) Entreprendre des démarches auprès du gouvernement pour que la formation offerte aux enseignants du milieu scolaire soit aussi offerte aux formateurs en alphabétisation et à ceux des garderies.
- k) Demander aux facultés d'éducation des universités de sensibiliser les futurs enseignants à l'alphabétisation et de rendre leurs formations accessibles aux formateurs en alphabétisation.
- l) S'assurer que les formateurs en alphabétisation familiale sont bien formés.
- m) Offrir une formation commune et de type « marketing » aux intervenants qui font de l'alphabétisation en milieu de travail pour leur permettre d'offrir un choix de multiples interventions aux entreprises et un service personnalisé à chacune d'elles.

9.4 Bénévoles

- a) Encourager l'implication des bénévoles et accroître leur sentiment d'appartenance et de reconnaissance. Assurer leur formation.

-
- b) Encourager le bénévolat des apprenants et favoriser leur implication dans des activités du centre d'alphabétisation.
 - c) S'ajuster au profil changeant des bénévoles. Par exemple, si les jeunes veulent s'engager, il faut les accueillir et accepter le fait qu'ils peuvent avoir moins de disponibilité.
 - d) Penser à un mécanisme d'information pour que les bénévoles puissent aller chercher de l'information sur tous les services auxquels eux-mêmes (et les apprenants) ont droit (tels que le « supplément de revenu garanti » qui assure aux personnes âgées un revenu de base déterminé par le gouvernement fédéral).
 - e) Réaliser un téléroman qui inclut la vie d'une personne apprenante ou d'un bénévole et favoriser la diffusion de ceux qui existent déjà (ex. : *Graffiti*) à travers tout le Canada.

Pistes d'action 10

La connaissance, la réflexion et la recherche

Présentation

Le projet même d'une « société pleinement alphabétisée » invite à une vision élargie du champ de l'alphabétisation. Projet ambitieux, il exige un dépassement des conceptions et des pratiques actuelles. La société et les intervenants ne peuvent s'engager dans une telle perspective qu'en y consacrant du temps de réflexion et de recherche. Les pratiques plus traditionnelles d'alphabétisation, actuellement en crise, ont besoin de l'apport de la recherche pour mieux s'adapter à la réalité et répondre aux besoins véritables des individus et des collectivités.

* * *

Le milieu de l'intervention en alphabétisation est souvent critique face à la recherche. L'articulation s'établit encore mal entre ces deux sphères d'activités. Les « intervenants » estiment souvent que la recherche est déconnectée de la réalité. La *pratique* est souvent présentée en opposition avec la *théorie*. En fait, la pratique actuelle est peut-être trop souvent empirique, alors que la recherche, déjà marginale, reste plutôt isolée. La recherche ou la réflexion doit être d'abord présente chez les intervenants, elle doit se dérouler dans l'action et porter sur l'action. La recherche au sens traditionnel est une extension et une systématisation de la recherche liée à l'action. Les mêmes attitudes fondamentales de questionnement systématique doivent se retrouver autant chez le praticien que chez le chercheur professionnel.

D'ailleurs, chaque thème ou piste d'action traités ici tire profit des recherches réalisées à son sujet ou serait enrichi par elles : qu'il s'agisse des apprenants, des politiques, des programmes, de la réalité des milieux minoritaires, de la prise en compte de la culture populaire, de la mise en place d'« environnements lettrés », etc. La recherche est nécessaire, elle est une des conditions d'une compréhension plus juste de la réalité (complexe) et de l'amélioration des pratiques.

Afin de corriger la marginalité de la recherche, les pistes d'action proposent une stratégie d'intégration accrue de la recherche à l'action, ce qui permettrait de lier la pratique et la recherche, de dynamiser celle-ci, de la rendre davantage pertinente. L'utilisation de termes comme *alliance*, *échanges*, *partenariat*, illustre bien le besoin perçu de créer des liens entre les chercheurs et les intervenants, entre la recherche et l'appropriation des résultats.

* * *

Pour ce qui est de la **recherche concernant les francophones**, rappelons que le plus important chantier de recherche canadien sur l'alphabétisme des Canadiens est celui des enquêtes récurrentes de Statistique Canada. Or, celles-ci accordent somme toute peu d'importance à la constitution d'un échantillon francophone représentatif permettant de mener des analyses valables. Ces enquêtes fournissent un tableau général de l'alphabétisme de l'*ensemble* des adultes canadiens. À ce jour, la position de Statistique Canada a été de considérer que les francophones faisaient partie de groupes cibles particuliers (comme les immigrants, les jeunes, etc.) et qu'il appartenait aux partenaires

provinciaux d'assumer les coûts de suréchantillonnage. Pour l'enquête de 2001, seul le Québec, pour l'instant, se serait engagé à accroître son échantillon francophone. Des données quantitatives détaillées sur l'alphabétisation des francophones, scientifiquement contrôlées par Statistique Canada, sont essentielles. De plus, des données sur l'alphabétisme des francophones (pratiques de lecture, d'écriture et de numération) et selon la langue utilisée apporteraient des informations indispensables pour connaître la situation et établir des stratégies pertinentes. Enfin, l'accès à des données fiables devra être suivi d'analyses permettant d'en tirer pleinement profit.

* * *

D'autre part la **recherche en français** est problématique dans la mesure où la communauté francophone du Canada n'est pas considérable et qu'elle ne peut prendre toujours directement appui sur la recherche menée en anglais, tout particulièrement aux États-Unis. Sur cette question également, il n'existe aucune réflexion générale sur la recherche en français dans le domaine. Les réflexions produites portent sur la situation de la recherche au Canada en général ou dans certaines provinces. Enfin, un partenaire est interpellé, mais peut-être pas suffisamment : le milieu universitaire francophone. Ce sont encore les universités qui génèrent la plus grande proportion de recherches (libres et subventionnées). Or ces dernières se sont peu ou pas ouvertes à l'alphabétisation et à l'alphabétisme. Les facultés d'éducation, en particulier, sont plus que jamais des facultés de *pédagogie*, de la formation initiale. Elles devraient prendre, elles aussi, le virage de l'éducation tout au long de la vie, par des activités de recherche, certes, mais aussi

par une expansion des études de cycles supérieurs dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes.

* * *

En somme, les pistes d'action qui suivent s'appuient sur un diagnostic de situation de la recherche dans le champ de l'alphabétisme : le monde de l'intervention est plutôt dissocié de la recherche, tandis que le monde de la recherche semble peu intéressé par l'alphabétisation.

Précisément, on cherche à dégager les conditions qui permettraient de (re)vitaliser la recherche et de la rendre utile à l'intervention. Sans le proposer expressément, on souhaiterait voir émerger une infrastructure de recherche francophone sur l'alphabétisation ou, à tout le moins, une communauté francophone de la recherche.

Comme les pistes d'action sont principalement formulées par des praticiens, on comprend mieux l'importance accordée à la recherche liée à l'action, à la *recherche-action*. On reconnaît toutefois que tous les types de recherche sont nécessaires : recherche quantitative et qualitative, recherche interdisciplinaire, etc.

* * *

Mais une question sous-jacente persiste. Comment enclencher le changement souhaité? Bien sûr, cela peut se faire au sein de chaque instance nommée. Pour que les souhaits ne restent pas pieux, quelle stratégie permettra de secouer et de mobiliser significativement les partenaires interpellés? Une formule d'« États généraux » sur la recherche ou, plus modestement, un colloque? Une initiative de la FCAF, du SNA ou du Québec en concertation?

Pistes d'action

10.1 Organisation, concertation, diffusion

- a) Accorder une priorité à la recherche, la concevoir comme une composante indispensable dans le champ de l'alphabétisme. Établir les alliances nécessaires pour élargir le partenariat dans la conception de la recherche et établir une stratégie d'action globale.
- b) Développer des stratégies pour permettre une meilleure communication et plus d'échanges d'information entre les divers groupes impliqués dans la recherche, dont les gouvernements (Statistique Canada), le milieu scolaire et les organismes d'alphabétisation. Faire un bilan comparatif des programmes canadiens et provinciaux de recherche et de leur « performance » : programme « Valoriser l'alphabétisme au Canada » du CRSH (Conseil de recherche en sciences humaines), programme « lecture » du FCAR (Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche au Québec), initiatives fédérales-provinciales en alphabétisation, etc. Comparer aussi avec des programmes étrangers d'appui à la recherche en alphabétisation (par exemple, le programme de la France).
- c) Développer une capacité de recherche hors des pistes habituelles. Explorer la possibilité de mettre en place un comité permanent de la recherche en alphabétisation (en français). Créer des comités de recherche avec certains ministères et des représentants de la communauté. Trouver de bonnes sources de financement, car le manque de financement a entraîné la dissolution des comités de recherche dans le passé (le Comité de recherche de la FCAF, par exemple).
- d) Favoriser les conditions de recherche en multipliant et en solidifiant les relations entre partenaires, à l'intérieur et à l'extérieur de l'alphabétisation (sensibilisation auprès du public et des bailleurs de fonds, soutien à la diffusion, démythification de la recherche).
- e) Trouver un moyen efficace pour communiquer et collaborer avec des disciplines connexes à l'alphabétisation (psychologie, éducation, sociologie, philosophie) pour préciser les sujets pertinents de recherche et collaborer avec elles.
- f) Créer des groupes de chercheurs informels pour réaliser des recherches sur des thématiques communes.
- g) Il est particulièrement difficile d'intégrer les recherches faites au Québec. Les expertises de cette province pourraient être davantage utilisées par les autres communautés francophones du Canada, en tenant compte de leurs particularités.

10.2 Recherche-action

- a) Valoriser la recherche-action. Construire des ponts entre les praticiens et les chercheurs. Mener les recherches conjointement avec la communauté. Viser les études quantitatives et qualitatives qui se rejoignent. Le questionnement doit se faire au sein des groupes ou organismes d'« alpha » et permettre ainsi de bâtir avec eux un plan de recherche. Associer davantage les apprenants aux recherches. La recherche-action doit conduire à une utilisation concrète sur le terrain. Elle doit refléter les préoccupations des groupes ou organismes et mener à des pressions politiques si cela s'avère nécessaire.

10.3 Formation à la recherche

- a) Offrir du soutien à la « formation en méthodologie de recherche » et aux groupes qui ont amorcé des recherches (ex. : site Web, ateliers).
- b) Les universités ou collèges qui forment des intervenants en « alpha » doivent intégrer la formation à la recherche dans leur programme de formation.

10.4 Centres de ressources

- a) Créer une toile unique (un portail) de références pour réaliser et utiliser la recherche.
- b) Rendre accessible une base de données mise à jour régulièrement de chercheurs et de consultants disponibles ou intéressés, en mentionnant leurs champs de spécialisation. Il faudrait aussi mentionner les colloques existants.

10.5 Recherches particulières

- a) Les enquêtes de Statistique Canada doivent mieux prendre en compte la réalité des francophones. Concrètement :
 - Établir un partenariat entre Statistique Canada et d'autres acteurs des communautés (ex. : intervenants, organismes) pour analyser les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994 (puis celles de l'enquête de 2002) et ensuite les utiliser, par exemple lors des interventions en alphabétisation, pour enfin les diffuser.
 - Faire des pressions auprès des gouvernements provinciaux afin que les francophones en milieu minoritaire soient représentés lors de la prochaine enquête de Statistique Canada sur l'alphabétisation en 2002. Les intervenants en alphabétisation désirent qu'un échantillon représentatif des francophones soit constitué, mais certains gouvernements provinciaux ne partagent pas ce souci, car ils ne veulent pas déboursier le coût du suréchantillonnage.

- En ce qui concerne l'EIACA (Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes) de 2002, il faut définir ce qu'est un francophone, un anglophone et un allophone. La définition d'un francophone doit être celle qui est reconnue partout au Canada.
- b) Créer des liens plus clairs et plus cohérents entre le milieu de l'alphabétisation familiale et la recherche.
- c) Thèmes de recherche intéressants mentionnés :
- les pratiques du milieu de l'alphabétisation : sont-elles si différentes des pratiques de l'école?
 - quelles sont les barrières à la participation à l'alphabétisation?
 - bilan des recherches effectuées jusqu'à présent : ce qui est fait, ce qui manque, etc.
 - les facteurs de motivation des adultes inscrits en retranscription ou en alphabétisation.

Pistes d'action 11

Coopération internationale et solidarité

Présentation

Le contexte contemporain de mondialisation et de multiplication des échanges internationaux affecte également un champ aussi spécialisé que celui de l'alphabétisation. Depuis assez longtemps, en fait, l'alphabétisation est traversée par des débats et des enjeux qui ont cours dans l'ensemble du monde : le mouvement de conscientisation de Paolo Freire, à partir des années 1960, l'approche de l'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO, le courant de l'alphabétisation familiale des États-Unis et de la Grande-Bretagne, la notion de *littératie* de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), etc.

Les pistes d'action se terminent sur la coopération internationale, mais cela ne signifie en aucune façon que cette dernière soit peu importante ou secondaire. L'esprit de coopération doit pénétrer toutes les sphères des interventions contribuant à une société pleinement alphabétisée. La coopération doit désormais caractériser l'intervention sur les plans local, régional, provincial, pancanadien et international.

Le mouvement de l'alphabétisation d'ici est déjà présent dans les débats internationaux. Plusieurs personnes et organisations ont, par exemple, participé à la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA) en 1997; d'autres ont fréquenté les *Universités d'été* du Groupe permanent de lutte contre l'illet-

trisme (GPLI) de France. Mais l'action la plus considérable a été la concertation en vue du Séminaire international de Namur (Belgique, 1999), « Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés », auquel ont participé 35 délégués francophones du Canada. D'ailleurs, la poursuite des liens avec la Francophonie s'est manifestée au colloque par la présence de délégués de France, de Belgique et du Maroc. De plus, plusieurs organismes d'ici sont aussi engagés dans des formes diverses de coopération : peu organisées, dans certains cas, et plus structurées dans d'autres.

Si le thème du colloque était « Pour une société pleinement alphabétisée », les pistes d'action en matière de coopération internationale visent, quant à elles, à « mondialiser » l'objectif, à s'engager plus avant dans l'avènement d'un « monde pleinement alphabétisé ».

* * *

Le désir d'engagement plus actif dans toutes les dimensions de la coopération internationale doit se comprendre dans le contexte de deux difficultés majeures qui contribuent à isoler le mouvement de l'alphabétisation en français du Canada. D'une part, une large partie des échanges internationaux en matière d'alphabétisation se déroulent en anglais et sont manifestement dominés par les États-Unis et le monde anglo-saxon, rendant d'autant plus difficile la prise de parole en français et la contribution des francophones. D'autre part, une autre partie de la concertation entre pays industrialisés se déroule désormais au sein des institutions de l'Europe – en particulier les programmes de la Communauté européenne, auxquels le Canada et ses organisations ne

peuvent participer. Or cette concertation européenne influence de plus en plus la coopération avec les pays du Sud.

Il ressort des pistes d'action proposées que le mouvement de l'alphabétisation doit s'engager de façon beaucoup plus vigoureuse dans la coopération internationale. Des propositions ambitieuses, très concrètes et opérationnelles sont formulées en ce sens.

La coopération internationale est comprise de façon large et englobante. Elle comporte au premier chef une connaissance accrue de la réalité de l'alphabétisation dans les autres pays. Elle postule également une coopération solidaire – par exemple, par la sensibilisation des partenaires aux enjeux de la formation de base dans l'ensemble des pays du monde –, car les mécanismes d'exclusion au sein des sociétés industrialisées sont analogues à ceux qui produisent l'exclusion dans les sociétés du Sud. La coopération internationale se veut également réciproque : par l'apprentissage des façons de faire des autres, par la création de réseaux d'échange, par des pressions auprès de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) visant un accroissement de la contribution du Canada à la formation de base dans les pays du Sud, etc. Cela dit, on souhaiterait que se développe ici une expertise francophone authentique qui puisse être mise à contribution avec des partenaires étrangers.

Relevons enfin une position implicite aux propositions. On se refuse à établir une distinction fondamentale entre l'analphabétisme du Nord et celui du Sud et d'établir, de façon corollaire, une problé-

matique particulière aux sociétés industrialisées. Pareille position postule précisément l'universalité des mécanismes d'exclusion sociale et culturelle, sans nier pour autant les spécificités nationales ou continentales. L'enjeu est de taille. Le concept de *littératie* de l'OCDE, par exemple, correspond à des compétences sophistiquées qui écartent et rejettent les sociétés du Sud. De plus, on se demande si le concept d'« illettrisme » n'introduit pas une *distinction*, une différenciation malencontreuse avec l'« analphabétisme » du Sud.

* * *

Les pistes d'action en matière de coopération internationale peuvent être subdivisées en deux grandes catégories :

- quelques pistes, de portée générale, qui portent sur les grands enjeux de la coopération internationale en alphabétisation et sur un engagement solidaire des agents de l'alphabétisation;
- un ensemble de pistes davantage centrées sur l'organisation et l'institutionnalisation d'activités de coopération internationale.

Pour l'essentiel, les actions proposées semblent inspirées par quelques grandes caractéristiques :

- adhésion à la perspective humaniste, mise de l'avant, entre autres, par l'UNESCO;
- appui sur l'expertise en matière d'alphabétisation en langue maternelle;
- établissement de liens privilégiés avec la Francophonie des pays industrialisés et du Sud;

- congruence avec les valeurs défendues ici, par exemple en ce qui a trait à la place des apprenants; Par la perspective adoptée et par les modalités proposées, les pistes d'action sont ambitieuses.
- promotion d'une alphabétisation solidaire. On souhaite qu'elles ne restent pas lettre morte.

Pistes d'action

11.1 Connaissance et engagement face aux grands enjeux mondiaux

- a) Analyser la problématique de l'alphabétisation dans les différents contextes économiques et sociaux. Connaître les stratégies de mise en œuvre des politiques et des programmes d'alphabétisation ainsi que les ressources disponibles et les formes de partenariat dans d'autres pays.
- b) Sensibiliser les adultes de nos associations et organisations à la réalité des populations d'autres pays.
- c) Être présent dans les grands échanges internationaux sur l'éducation de base et sur l'alphabétisation. Se servir des résultats de la coopération intellectuelle, c'est-à-dire des grandes « déclarations » et des « plans d'action » des conférences internationales (comme celle de Hambourg sur l'*Éducation des adultes* et celle de Dakar sur l'*Éducation pour tous*) pour exercer des pressions et influencer les politiques de son pays. Diffuser ces grandes déclarations auprès des intervenants de son pays, qui pourront ensuite se les approprier. Créer des outils d'animation pour enrichir cette diffusion.
- d) Proposer à l'ACDI d'accorder une place beaucoup plus grande à l'alphabétisation et à la formation de base dans ses priorités et dans ses projets de coopération internationale. Que l'Agence reconnaisse la complémentarité de la formation initiale et de la formation ultérieure.
- e) Établir un partenariat avec l'UNESCO, entre autres, en s'engageant dans le mouvement international de la Semaine des apprenants adultes qui vise à enrichir la Journée internationale de l'alphabétisation. Que l'Agence reconnaisse la complémentarité de la formation initiale et de la formation ultérieure.
- f) Poursuivre la concertation entre les organisations des milieux francophones dans le suivi de la rencontre de Namur, « Alphabétisation, Francophonies », en s'ouvrant davantage au Sud et à la collaboration avec l'Agence de la Francophonie.

11.2 Organisation de la coopération

- a) Créer des structures d'accueil pour réaliser des échanges internationaux entre les formateurs de différents pays. Cela permettrait de mieux connaître l'expertise des autres, de se familiariser avec des façons de faire différentes et de renouveler nos forces. Il faut cultiver des liens d'égal à égal et une réelle coopération.
- b) Viser une coopération internationale à long terme (4 ans, 6 ans et plus) afin d'assurer le suivi des projets, des programmes et des interventions et d'avoir un impact vraiment durable. Cela permettra également d'influencer les gouvernements et de définir de nouvelles politiques gouvernementales.
- c) Mettre sur pied un centre d'information et d'échanges centralisé qui présenterait tout ce dont on a besoin pour faire de la coopération internationale en alphabétisation. (Ce pourrait être un site Internet sous la direction de la FCAF). Ce centre inclurait :
- de l'information sur les projets et les programmes de coopération terminés et en cours (en décrivant les initiatives et les défis rencontrés);
 - des conseils méthodologiques, opérationnels et organisationnels sur la façon de concevoir des projets de coopération, dont les modes d'évaluation des besoins des apprenants et des compétences des formateurs;
 - un centre de référence selon les secteurs d'intervention (alphabétisation en milieu de travail, alphabétisation familiale, etc.);
 - un guide général sur les façons de faire de la coopération et une mise à jour des politiques majeures de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) : par exemple, la gestion par résultats;
 - un programme d'appel d'offres;
 - l'accès aux besoins en alphabétisation des entreprises qui sont des partenaires potentiels;
 - un réseau d'échanges sur la coopération internationale en alphabétisation;
 - les expertises canadiennes et ressources disponibles;
 - un fichier d'experts à l'échelle internationale (base de données);
 - un lieu pour s'éduquer sur les champs d'intervention en alphabétisation sur le plan international;
 - un volet « apprenants » : ceux-ci pourraient partager à l'échelle de la planète leur histoire, leurs difficultés et leurs réussites; ils pourraient s'encourager.

Le site aurait une « porte d'entrée » large (liens avec de multiples organismes de coopération internationale), mais présenterait également de l'information pointue sur les besoins en alphabétisation d'entreprises et d'organismes à l'échelle internationale. Il faudrait analyser le rôle que pourrait jouer le Bureau francophone de la coopération internationale (associé à la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada – FCFA), dont la situation actuelle est difficile.

Les formateurs pourraient se mettre à jour selon une méthode autodidacte. Le site pourrait contenir un volet d'évaluation du niveau de français des apprenants et un autre pour l'évaluation des besoins. Les formateurs pourraient bien évaluer leurs apprenants et devenir des spécialistes en la matière et, par conséquent, transmettre leurs habiletés à l'échelle internationale.

- d) Mettre sur pied un programme de formation sur les nouvelles façons de faire de la coopération internationale (par exemple, la *sector wide approach* de la Banque mondiale).
- e) Toujours cultiver la place des apprenants dans les interventions de coopération internationale, y compris les conférences internationales.



IV.

FERMETURE

1. Bilan provisoire du cheminement vers une société pleinement alphabétisée¹³

Serge WAGNER

Trois jours durant, le thème « Pour une société pleinement alphabétisée » aura mobilisé et canalisé l'essentiel de nos énergies. Au terme de ce travail, nous tenterons d'en dresser un premier bilan – nécessairement partiel, car il ne peut refléter la richesse et la complexité de l'ensemble des interventions et des échanges des trois derniers jours. Mon intervention se limitera donc à un bilan circonscrit et personnel. Ce bilan traduit mon propre point de vue – et n'engage que moi –, mais il a été enrichi par les réflexions du comité d'organisation et par des rapports succincts que les secrétaires d'atelier m'ont remis sous la supervision efficace d'Odette Langlais. Qu'il me soit permis de les remercier. Si j'assume la responsabilité de mon propos, je recourrai néanmoins au « nous » pour le formuler. Je crois que l'emploi du pluriel se justifie parce que la plupart de mes observations reprennent des constats que plusieurs participants ont faits. Et j'invite les individus qui ne se reconnaîtraient pas toujours dans ce « nous » collectif à se dire alors : « ce sont eux qui le pensent, mais pas moi ! »

Alors, quel est donc ce bilan que « nous » dressons au terme de ces trois jours? À mon avis, il peut être regroupé autour de quatre affirmations :

1. **Nous sommes choqués;**
2. **Nous sommes inquiets;**
3. **Nous voulons du changement;**
4. **Nous sommes confiants.**

1. NOUS SOMMES CHOQUÉS...

Au cours des trois jours, j'ai entendu des gens affirmer qu'ils étaient choqués. Dès la plénière d'ouverture, Frédéric Canuel a clamé : « Je suis choqué. » Plusieurs instances et plusieurs situations nous choquent, nous scandalisent ou nous révoltent, car ils freinent la progression vers une société pleinement alphabétisée.

¹³ Le texte de l'intervention reprend l'essentiel de l'allocation de clôture au colloque. Quelques passages n'avaient pas été communiqués en raison de contraintes de temps; d'autres ont été révisés.

1.1 ... par l'école

Plusieurs d'entre nous sont choqués par l'école lorsqu'elle manque à sa mission. L'école primaire et secondaire a pour mission fondamentale d'instruire. Aussi doit-elle assurer l'alphabétisation et la formation de base de TOUS les enfants.

Aussi, nous dénonçons l'école lorsqu'elle :

- conduit un nombre élevé d'enfants à l'échec scolaire;
- regroupe dans des dispositifs discriminatoires et inefficaces les jeunes en difficulté. Pour un grand nombre, ces dispositifs (désignés sous l'appellation trop souvent fallacieuse *adaptation scolaire* ou *éducation spécialisée*) constituent une « voie de garage », un cul-de-sac dont on peut difficilement sortir. Remémorons-nous les propos de Frédéric Canuel : « Dès que les élèves ont des difficultés, on s'en débarrasse dans des programmes complètement stupides et ridicules comme "classe ressource, classe de cheminement particulier ou classe en milieu de stage au travail" »;
- blâme ses propres victimes en apposant des étiquettes aux enfants en difficulté, en situation virtuelle de décrochage ou d'échec; tolère que les jeunes qui réussissent dévalorisent et dénigrent ceux qui sont en difficulté. L'école fait en sorte que ces jeunes se sentent responsables de leur propre échec. Plusieurs apprenants, dont Marie-Claire Brousseau de l'Alberta, nous ont indiqué à quel point la faible estime de soi qui leur avait été instillée pendant la fréquentation scolaire les avait inhibés leur vie durant. Lorsque l'école parvient à intérioriser chez les exclus son entreprise de marginalisation, souvent ces derniers se retrouvent mentalement, culturellement et socialement piégés, et ce, durant des années, voire des décennies, parfois pour la vie. S'il faut le noter, les francophones minoritaires peu alphabétisés sont souvent accablés par un double tourment : leur estime de soi en général et leur estime de soi *en français*, comme francophones.

Jamais on ne pourra contrer le phénomène de l'analphabétisme par l'alphabétisation si l'école ne parvient pas à assumer davantage sa responsabilité déterminante de formation initiale de base.

1.2 ... par les gouvernements

S'il faut blâmer l'école, il faut aussi mettre en cause l'attitude des gouvernants et des gouvernements. Trois champs de responsabilité particuliers sont en cause.

a) La responsabilité en éducation. C'est à l'école qu'il appartient d'assurer la base de

l'éducation pour tous tout au long de la vie. Si l'éducation est une responsabilité partagée, c'est ultimement l'État qui est responsable de l'école. En conséquence, il faut déplorer le fait que l'État ne parvient pas à faire en sorte que l'alphabétisation et la formation de base soient assurées à tous les enfants. Qui plus est, alors que nos sociétés sont désormais engagées dans la voie de « l'éducation permanente » ou de « l'éducation tout au long de la vie », nous constatons un grand décalage entre le discours de nos gouvernements et leurs politiques – tout particulièrement dans le champ de la formation de base des adultes. Plusieurs constats convergent : les gouvernements ne reconnaissent pas le droit à la formation de base pour tous les adultes, et ce, quels que soient leur âge, leur condition de vie, leur projet de formation. Nous avons appris qu'en certains endroits les programmes d'alphabétisation ne sont subventionnés que lorsqu'ils sont en lien avec l'emploi. On nous a également dit que certaines instances ministérielles d'éducation des adultes préfèrent réinsérer rapidement les adultes peu scolarisés dans le segment précaire du marché de l'emploi en leur refusant l'accès à des formations qualifiantes mais plus longues, qui accroîtraient leurs compétences de base.

b) Le droit à la formation *en français*. De plus, si les autorités gouvernementales ne reconnaissent que partiellement le droit à la formation de base, dans plusieurs provinces ou territoires elles reconnaissent de façon plus limitée encore le droit à la formation en français. Plusieurs gouvernements se limitent (plusieurs avec réticence) à accorder aux francophones les seuls droits à l'instruction publique en français précisément garantis par la Constitution de 1982. À la réflexion, plusieurs gouvernements provinciaux et territoriaux ne reconnaissent pas ou ne reconnaissent plus le caractère bilingue et biculturel du Canada. Pour eux, la connaissance de l'anglais assure les bases de la citoyenneté commune.

Partout et chaque fois qu'ils se manifestent, ces refus ou ces réticences des gouvernements handicapent l'existence et la survie de la francophonie pancanadienne.

1.3 ... par certains programmes gouvernementaux

Nous sommes aussi heurtés par la « logique » qui sous-tend certains programmes gouvernementaux. En plénière ou en atelier, des fonctionnaires nous ont informés de l'existence de programmes gouvernementaux en nous invitant à en tirer parti. Certes, cela est louable. Encore ne faudrait-il pas perdre de vue qu'il est illogique d'exiger des programmes d'alphabétisation et de formation de base de s'adapter aux critères des programmes existants. Ne serait-il pas plus « logique » (et plus démocratique) que les programmes s'adaptent plutôt aux besoins des adultes? L'enjeu en cause est considérable.

Deux cas particuliers illustrent bien l'illogisme de certains programmes. Celui de la « refrancisation », besoin incontournable dans plusieurs collectivités où les taux d'assimilation sont élevés, qui dans bien des cas ne peut être subventionnée dans le

cadre des programmes d'alphabétisation. Autre cas, celui de la « francisation » d'un conjoint non francophone, en particulier dans le contexte de la transmission de la culture francophone aux enfants et de la fréquentation de l'école française. Bien souvent, ces adultes ne répondent pas aux critères des programmes d'alphabétisation – ni d'aucun autre programme accessible. Dans ces cas, les autorités gouvernementales en cause ne reconnaissent pas aux adultes le droit à la formation de base en français qu'elles sont pourtant tenues d'assurer aux enfants en vertu de la Constitution canadienne.

De façon générale, l'éducation des adultes paraît trop centrée sur les structures et les normes des programmes, et insuffisamment sur les besoins des populations. De plus, les gouvernements doivent composer avec les changements majeurs qui affectent maintenant la vie des francophones. Hors Québec, en particulier, les « communautés francophones » sont de moins en moins homogènes : elles sont de plus en plus hétérogènes par leur composition, les valeurs, les langues en usage, l'occupation, etc.

Les programmes qui catégorisent à outrance, qui excluent même des catégories de personnes, doivent être dénoncés et modifiés. Comme le mentionnait en ouverture Nancy Neamtan, il faut adopter des approches globales, holistiques et intégrées correspondant aux besoins des individus et des collectivités.

1.4 ... par l'esprit de clocher en alphabétisation

Si des reproches peuvent être adressés aux gouvernements et aux fonctionnaires, des attitudes et des comportements au sein du mouvement de l'alphabétisation doivent aussi être dénoncés.

Il faut le dire, un certain « esprit de clocher » contamine parfois le mouvement de l'alphabétisation, par exemple, chaque fois qu'une organisation défend son territoire et son petit empire au lieu de promouvoir le progrès de l'alphabétisation et de l'alphabétisme. Trois exemples suffiront à illustrer le problème.

- L'opposition entre francophones du Québec et francophones hors Québec. Depuis la Révolution tranquille québécoise des années 1960, les nombreuses fissures qui sapent les relations entre les Franco-Québécois et leurs compatriotes canadiens se répercutent dans le champ de l'alphabétisation. Quelle opposition stérile et suicidaire! Ainsi à la rencontre internationale « Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés », à l'été 1999 en Belgique, une guerre des drapeaux a failli éclater au sein de la délégation canadienne. Heureusement, de façon générale, comme l'a souligné la représentante de la FCFA, le champ de l'alphabétisation est l'un des rares où la francophonie du Canada est reliée en réseau. Mais nous devons rester vigilants en cherchant à dépasser les incompréhensions et les tensions qui nous écartent de nos objectifs généraux.

- Les rivalités entre nos réseaux et avec nos partenaires. Trop souvent les réseaux scolaires, populaires ou communautaires en alphabétisation s'engagent dans des rapports d'opposition. De plus, ces réseaux, cantonnés parfois dans leur univers, se mobilisent tantôt pour « protéger » leur territoire contre toute « intrusion » d'autres intervenants sociaux qui voudraient s'engager, eux aussi, en alphabétisation.
- L'enfermement alphabétique. L'« esprit de clocher » se traduit également par l'isolement aux seules réalités « alphabétiques », par le refus de voir que l'apprentissage du code est indissociable de son usage et qu'à son tour l'usage est lié aux conditions sociales et culturelles de la communication.

On rejoint si peu de personnes en alphabétisation, alors même que les besoins sont si grands, qu'on aurait intérêt à se concerter plutôt qu'à se diviser et, parfois, à s'entre-déchirer. De plus, la vision élargie de l'alphabétisation exige un cloisonnement des contenus, une diversification des actions et des intervenants – et un partenariat conséquent.

1.5 ... par l'indifférence sociale

Nous sommes consternés par l'indifférence sociale trop répandue à l'endroit des populations démunies et vulnérables. Un esprit d'individualisme ambiant conduit certains individus, groupes sociaux et gouvernements à se désintéresser de l'avancement vers une société plus juste, plus égale et, par conséquent, davantage alphabétisée. L'appauvrissement planifié des populations sous-scolarisées et peu alphabétisées a été dénoncé.

En outre, nous sommes affligés par l'indifférence à l'endroit du français au Canada. Au Québec, une certaine intelligentsia s'affole face à une certaine progression de l'anglais. Mais cette même intelligentsia fait l'autruche face aux problèmes persistants de faible alphabétisme des francophones. Et, à l'échelle du Canada, comment ne pas s'inquiéter de la régression objective du français qui se manifeste par l'assimilation, certes, mais aussi par un désintéressement (voire du mépris) de la part des élites et de certaines opinions publiques.

Nous déplorons du même souffle une opinion publique et ses médias qui accordent cent fois, mille fois plus d'importance au grand cirque du « Grand prix » automobile du Canada qu'à l'enjeu démocratique d'une société pleinement alphabétisée.

2. NOUS SOMMES INQUIETS

Alors que certains éléments nous révoltent, d'autres nous inquiètent.

2.1 ... en raison de la baisse des effectifs

La plupart des statistiques disponibles sur les inscriptions en alphabétisation révèlent une chute constante dans les inscriptions au cours des dernières années. Au Québec, par exemple, la baisse a été dramatique. Les données nous indiquent pourtant que les problèmes persistent et que les besoins et des défis sont plus importants aujourd'hui qu'ils ne l'étaient il y a quelques années.

Comment expliquer cette situation? Il est possible que les services offerts ne répondent plus aux besoins des individus (comme semblent l'indiquer les taux élevés d'abandons). Précisément, un atelier du colloque tentait de lier le problème du recrutement à l'écoute des besoins de formation.

2.2 ... en raison de l'inconscience de plusieurs

Le manque de conscience de plusieurs à l'endroit d'une société pleinement alphabétisée nous alarme également.

Ici nous avons affaire à deux catégories de personnes. D'une part, il y a les « inconscients » : les personnes qui ne savent pas. Dans leur cas, il faudra intensifier, comme plusieurs ateliers l'ont suggéré, les campagnes de sensibilisation. D'autre part, il y a les « méprisants » : les personnes qui savent, mais qui ne veulent pas savoir, qui connaissent le phénomène, mais qui ne le considèrent pas comme digne d'attention. Face à ces personnes indifférentes ou méprisantes, il faudra redoubler les actions de sensibilisation. Mais dans le cas des personnes détentrices de pouvoir, il faudra établir des rapports de force, leur demander des comptes, faire appel à leur responsabilité morale ou politique.

2.3 ... face à une société qui s'affaiblit

La baisse des inscriptions et l'inconscience ou l'indifférence de certains ne sont pas en soi des problèmes. Ce qui est problématique, c'est l'effet combiné de ces phénomènes sur les individus et sur les communautés (francophones). Or la plus grande richesse de la francophonie du Canada, ce sont les francophones, les personnes. Comment une société où la communication et les savoirs ont de plus en plus d'importance peut-elle tolérer la marginalité substantielle que des statistiques répétées révèlent – tout particulièrement chez les francophones du Canada? Fondamentalement, le peu d'actions face aux déficits de la formation de base handicape le devenir à long terme de nombreux individus, de plusieurs collectivités, de la société tout entière et de la

démocratie dans notre société. Car ce qui est en cause, c'est notre « projet collectif de société », comme un autre atelier l'affirmait, mais un « projet de société » qui articule l'objectif à une visée sociale solidaire. Ce qui est en cause, c'est la définition que l'on donne du contenu de la citoyenneté (francophone), de la formation de base que tous les individus devraient partager. Ce qui est ultimement en cause, ce sont les valeurs culturelles, humanistes que nous accordons à notre identité francophone.

Manifestement, il faut secouer l'inconscience ou l'indifférence devant l'ampleur du problème, sa nature fondamentale et l'urgence d'agir.

Il y aurait avantage à se remémorer le propos du chroniqueur de *La Presse*, Pierre Foglia : « C'est le monde ordinaire qui fait la richesse d'une communauté. Les intellectuels peuvent en être la fierté. Mais la richesse culturelle d'une communauté se mesure dans la capacité du plombier et du vendeur d'assurances à appréhender le monde » (96-03-30).

3. NOUS VOULONS DU CHANGEMENT

Nous sommes à un point tournant. L'ensemble des partenaires sociaux doivent s'engager dans des changements majeurs. Nous voulons nous changer nous-mêmes et nous voulons que les autres changent... pour le mieux !

3.1 ... un changement de perspective...

Le thème de notre colloque est « Pour une société pleinement alphabétisée ». Pareil choix était « songé ». Il y a dix ou vingt ans, nous aurions probablement choisi un thème comme « Pour le développement de l'alphabétisation¹⁴ ».

Les mots sont porteurs de sens. Le comité organisateur a opté « pour une société pleinement alphabétisée » précisément parce que nous sommes davantage conscients de l'erreur qui a consisté à mettre l'accent sur les structures et sur le seul domaine de l'enseignement de l'écrit. Nous devons nous **centrer sur les personnes et sur la société** plutôt que sur nos organisations et nos services.

Concrètement, ce recentrage exige une mobilisation pour assurer à **tout individu** :

- le droit de lire, d'écrire et de communiquer;

¹⁴ D'ailleurs, un document québécois de 1980 s'intitulait précisément « Pour le développement de l'alphabétisation ».

- le droit d'acquérir les connaissances et les compétences indispensables à la vie contemporaine;
- le droit de comprendre l'univers dans lequel chacun vit, sa position et ses conditions sociales, culturelles, économiques;
- la possibilité de maintenir les compétences de base dans la vie familiale, sociale et économique.

Notre mobilisation pour le droit d'apprendre s'applique à tous; dans les faits, nous sommes prioritairement concernés par les laissés-pour-compte, par les exclus de l'éducation, du développement social et de l'essor économique.

Plus concrètement encore, nous sommes préoccupés par ceux qui passent à travers les interstices ou (pour parler franco-canadien ou franco-québécois) les *craques* des « systèmes » :

- les *craques* du système d'éducation;
- les *craques* des services sociaux;
- les *craques* du marché du travail.

3.2 ... en français...

Ici, entre nous, nous œuvrons en français depuis trois jours. Nous vivons aussi presque exclusivement en français, même si plusieurs ont constaté, au contact du personnel de cet hôtel situé au cœur du *West-Island*, que le français n'est pas encore la langue commune de tous les Québécois. Et nous savons qu'à l'extérieur de ce microcosme le français est en situation précaire.

Aussi aspirons-nous à une **collectivité pleinement alphabétisée... en français**. Nous sommes à ce point si peu nombreux et si fragiles à l'échelle du Canada, de l'Amérique du Nord et du monde que tous ceux qui font partie de la communauté francophone doivent être pleinement alphabétisés. À l'échelle mondiale, la Francophonie veut se tailler une place dans les nouvelles « économies et sociétés du savoir ». Notre francophonie ne pourra être forte avec 25 %, 30 % ou 50 % de faibles lecteurs. En outre, dans le contexte où un pourcentage élevé de francophones sont dispersés, mais aussi dans un monde où la communication écrite connaît une expansion fulgurante, la possibilité de communiquer *en français* est devenue une nécessité incontournable.

En conséquence, nous, francophones, nous devons valoriser beaucoup plus l'éducation, la langue et la culture françaises. Mais la « culture française » que nous voulons promouvoir est une culture ouverte, plurielle et diversifiée, qui respecte et intègre la culture des apprenants et des collectivités composites qui constituent la « Francophonie ». La langue française est un trésor diversifié dont chacun possède une parcelle

qu'il peut faire fructifier. Aussi désirons-nous que *citoyenneté*, *francophonie* et *alphabétisme* ou *alphabétisation* aient un solide fondement commun.

La langue française appartient donc à tout le monde et n'est la propriété de personne – y compris les élites. Dans l'atelier sur le « rapport à l'écrit », on a relevé que ce rapport est souvent « chargé d'émotions », en ajoutant qu'il reste connoté par le modèle scolaire normatif. On aurait pu faire une observation analogue au sujet du français oral. Trop souvent, les apprenants sont gênés par « leur » langue française. Le « bon » français normatif qu'on leur enseigne amplifie parfois leur gêne à écrire en français et, en milieu minoritaire tout particulièrement, à le parler. Et le phénomène dépasse le champ de l'alphabétisation : nombre de francophones hors Québec m'ont avoué recourir à l'anglais plutôt qu'au français avec d'autres francophones, parce que leurs fautes en anglais paraissent moins graves que celles qu'ils « commettent » en français devant des interlocuteurs francophones instruits. A-t-on suffisamment réfléchi à cette attitude élitiste¹⁵? Plus encore, comment expliquer qu'on valorise encore si peu la riche culture orale des apprenants, le patrimoine linguistique et culturel remarquable de plusieurs régions?

Le projet d'une « société pleinement alphabétisée » doit être un projet social commun. Plus que jamais, l'ensemble des francophones doivent avoir accès à la communication écrite (en français), doivent pouvoir s'exprimer en français, doivent pouvoir maîtriser les instruments et les technologies de l'information et de la communication. On le constate déjà, le faible alphabétisme constitue un obstacle important à la communication sociale.

3.3 ... dans plusieurs facettes de nos institutions

Mais, concrètement, quels changements appelons-nous?

Déjà, nous en avons indiqué certains. En fait, depuis trois jours, en plénière et en atelier, nous œuvrons à dresser un nouveau *plan d'action* non seulement *pour l'alphabétisation*, mais surtout *pour une société alphabétisée*.

Nous avons ouvert des chantiers, nous avons formulé plus concrètement le contenu et les modalités d'une vision renouvelée de l'alphabétisation. Et force est de constater la grande différence entre les propositions de la présente rencontre et celles qui avaient

¹⁵ Attention, il ne s'agit pas de s'opposer à l'amélioration, en alphabétisation, de la qualité de la langue parlée et écrite. Ce qui est ici dénoncé, c'est une attitude élitiste qui méprise le « franglais » ou le « joul » des milieux populaires (et, insidieusement, les individus qui le parlent) et qui se révèle incapable de voir dans la langue et dans la culture des personnes peu ou pas alphabétisées la moindre valeur culturelle.

été formulées lors des deux grandes concertations pancanadiennes antérieures : le congrès de l'ACELF de 1989 et le séminaire *En toutes lettres et en français* de 1990.

Nos divers chantiers, nos « pistes d'action » émergent donc comme l'armature possible d'un **Plan d'action**. Quelques éléments de ce plan peuvent être immédiatement dégagés.

- Le milieu de l'alphabétisation doit **s'ouvrir à la situation globale** des adultes qui sont en marge de l'écriture et de la communication sociale. Il faut cesser de segmenter les problématiques pour considérer les adultes dans la globalité des environnements où ils évoluent. Ainsi, l'alphabétisme commence dès la prime enfance et se déploie sur l'ensemble de la vie jusqu'à la fin de l'âge adulte en passant, comme on l'a vu, par l'école. Les interventions doivent donc tenir compte de la complexité et de la richesse de la vie des personnes et, chaque fois que cela s'avère nécessaire, franchir les frontières imposées par les programmes. Le chantier de l'« alphabétisation familiale » constitue un exemple intéressant d'une intervention qui dépasse les cadres institués et rejoint les générations dans une perspective globale.
- Il nous faut « penser *globalement* pour agir *localement* » et, parfois, « penser *globalement* et agir *globalement* ». Il faut, en particulier, créer ou soutenir des « **environnements lettrés** » qui faciliteront la communication écrite et sociale par tous et pour tous. Ainsi, les nombreuses recommandations relatives à l'amélioration des infrastructures documentaires (bibliothèques publiques, scolaires, minibibliothèques, librairies) et des infrastructures technologiques (accès à Internet, à des forums d'échanges électroniques, etc.) s'inscrivent dans la perspective de l'instauration d'une « société lettrée ».
- Les besoins en alphabétisation ne seront véritablement pris en considération que lorsque la société et les gouvernements en feront une priorité d'action. Pour ce qui est des gouvernements, la **perspective du droit** paraît fondamentale : le droit à la formation de base (en français) doit être légalement reconnu et appuyé ensuite par des programmes souples. Seules des législations permettront de se dégager de l'arbitraire et du caractère limité des programmes actuels, qui dépendent trop souvent du bon vouloir des fonctionnaires ou des « autorités ». De plus, une compréhension plus globale du phénomène exige l'intervention concertée de plusieurs ministères et non seulement de l'instance gouvernementale responsable de l'alphabétisation : services sociaux, travail, culture, santé, etc.
- L'élargissement des perspectives nécessite aussi une **diversification des partenariats** au sein des gouvernements, mais aussi dans la société civile. Aussi le milieu de l'alphabétisation doit-il s'ouvrir au monde du travail, aux services publics connexes (comme les bibliothèques, l'école), aux organismes sociaux et culturels, etc. Et il faut apprendre à coopérer sur le plan local, régional, « national » et international. La

transition vers la coopération n'est pas et ne sera pas chose facile, parce qu'elle requiert un changement de perspective et l'adoption de nouveaux modes de travail.

- Pour les organismes d'alphabétisation, l'ampleur des changements attendus est donc considérable. Au départ, ces organismes devront accorder beaucoup plus d'attention aux besoins d'ensemble des adultes en réadaptant en conséquence leurs programmes ou curriculum. Ils devront aussi se préoccuper particulièrement des apprentissages des adultes et des **transferts des acquis** dans la vie quotidienne.
- Ces transformations demandent une **professionnalisation** accrue de l'intervention. Attention, *professionnalisation* ne signifie pas *bureaucratisation*! Pour accroître la qualité des programmes, il faudra s'ouvrir davantage : à la recherche, entre autres, pour mieux connaître la réalité et les besoins des populations en cause, et à l'évaluation, pour mesurer l'impact réel des interventions. En clair, la professionnalisation exige que les intervenants ne soient pas de simples techniciens de l'alphabet ou des plans d'adaptation des individus. Tout au contraire, les intervenants *professionnels* sont compétents, autonomes, conscients des enjeux sociaux et engagés dans la promotion réelle des populations marginalisées. Serait-il utopique d'aspirer à un modèle de socialisation qui soit socialement et culturellement militant tout en maintenant et valorisant la contribution des bénévoles?
- Enfin, le milieu de l'alphabétisation doit améliorer la **vie démocratique**. La démocratisation concerne la nature des relations entre l'ensemble des partenaires – et le présent colloque est en quelque sorte emblématique des rapports égalitaires qu'il nous faut instaurer ou intensifier dans nos organisations. Mais il y a une catégorie de partenaires avec qui l'établissement de rapports démocratiques est complexe : les apprenants. Comme le mouvement « alpha » propose que les apprenants deviennent des citoyens à part entière, il doit appliquer ce principe à sa vie interne. Déjà, plusieurs réseaux tentent d'aménager une place pour et avec les apprenants. Des formules originales sont expérimentées, mais le processus est exigeant. Et l'on peut sombrer facilement dans la *démagogie* plutôt que dans la... *démocratie*. Au fond, il nous faut déterminer à quel type de démocratie nous voulons que les apprenants participent. Les intervenants, nommément, doivent décider s'ils sont disposés à s'engager dans une alliance de classe sociale avec les apprenants.
- J'ajouterais une dernière dimension, davantage sous-jacente aux pistes d'action proposées mais qui, à la réflexion, n'en paraît pas moins décisive, celle de la nécessaire **conciliation entre citoyenneté et nationalité**, qui ne peut résulter que d'une convergence, d'une alliance entre les gouvernements du Canada, d'une part, et la société francophone, d'autre part.
- D'un côté, le projet francophone de formation de base doit, dans les faits, s'appuyer sur des gouvernements soucieux de l'atteinte d'une maîtrise commune

de la langue et de la communication sociale par tous les citoyens, mais qui reconnaissent en même temps le caractère biculturel de la société canadienne et qui appuient, par conséquent, la « nation » francophone dans son projet « alphabétique » propre. D'un autre côté, priorité doit être accordée au sein de la « nation » francophone à l'alphabétisation et à l'alphabétisme de tous. Concrètement, la société civile francophone doit accorder priorité à un tel objectif et en faire un objet de négociation avec les gouvernements en cause.

- Cette position peut sembler simpliste ou utopiste, mais elle permet à tout le moins de mieux camper les enjeux politiques. Au demeurant, elle est pertinente pour l'ensemble des communautés francophones du Canada et pour l'ensemble des gouvernements – y compris le Québec.

4. NOUS SOMMES CONFIANTS

Trois jours durant, nous avons travaillé fort, avec plusieurs partenaires nouveaux et récents, et nous avons dégagé diverses pistes d'action.

Mais nous ne nous illusionnons pas par rapport aux **défis** qui nous attendent. Nous savons que les gouvernements semblent peu prêts à s'engager plus à fond pour une société pleinement alphabétisée. Nous sommes conscients que le partenariat qu'exige la vision élargie de l'alphabétisme ne se constituera pas facilement, comme en fait foi la participation limitée à cette rencontre des partenaires clés (les responsables gouvernementaux, le réseau populaire du Québec, les universités, etc.). Nous n'oublions pas non plus que l'alphabétisation est en crise, que les inscriptions ont diminué dans la plupart des réseaux et que les taux d'abandons sont considérables. Plus fondamentalement peut-être, nous sommes conscients de la fragilité de la francophonie du Canada : taux élevé d'anglicisation dans les milieux à majorité anglophone, recul de la reconnaissance publique du français, valorisation insuffisante de l'éducation et de la culture française.

S'il est vrai que nous nous sommes déclarés choqués et inquiets, s'il est vrai que nous réclamons des changements, il est également vrai que nous sommes confiants. Et notre confiance n'est pas béate : elle est lucide, résolue et déterminée.

Nous sommes donc confiants...

4.1 ... *parce que notre société est plus prospère*

Nous sommes confiants en raison de la présence de certaines **conditions économiques et sociales favorables** au changement. D'abord, notre société est plus prospère qu'il y a

quelques années. De plus, la plupart des gouvernements ont atteint l'équilibre budgétaire et disposent même de surplus, comme dans le cas des milliards de dollars de la Caisse de l'assurance-emploi, détournés en grande partie pour éponger la dette du gouvernement fédéral alors qu'ils devraient être investis dans le perfectionnement de la main-d'œuvre.

Si, comme nous l'avons vu, il est difficile de dire qu'« en alpha il y a de la joie », nous constatons cependant que, dans notre société, « il y a du fric ». Or nous croyons déceler une ouverture pour tirer davantage profit de ces conditions sociales favorables.

4.2 ... parce que nous sommes ici!

Nous sommes aussi confiants parce que nous sommes plus de 250 personnes, issues de divers horizons, provenant de toutes les régions du Canada et mobilisées pour améliorer radicalement l'alphabétisme et la démocratie dans nos collectivités.

Cela mérite d'être relevé. En effet, d'aucuns croyaient qu'il serait impossible de rassembler autant de personnes, provenant d'horizons aussi divers pendant trois jours. Nous y sommes pourtant parvenus, et cela, à la suite du colloque de février sur l'alphabétisation de la Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TRÉAQFP), qui a lui-même rassemblé environ 125 personnes.

Et le fait que des partenaires de la Francophonie mondiale se soient joints à nous et que nous soyons ouverts aux courants progressistes internationaux en matière de formation de base qui se sont manifestés à la Conférence internationale de Hambourg sur l'éducation des adultes (1997) et à la rencontre « Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés » (Namur, 1999) démontrent bien notre ouverture à des changements démocratiques et solidaires. Bref, l'alphabétisation est en crise, le climat est morose et nous parvenons pourtant à nous mobiliser avec de nouveaux partenaires en mettant de l'avant des propositions novatrices plutôt qu'en récriminant sur nos problèmes!

* * *

Cela dit, nous ne devons pas perdre de vue nos limites. Certes, nous sommes plus de 250, mais l'ampleur des besoins aurait commandé la participation d'au moins 500 personnes! De plus, la présence de nouveaux partenaires ne doit pas nous empêcher de constater l'absence d'autres intervenants :

- la majorité des responsables gouvernementaux provinciaux de l'alphabétisation;
- les universitaires;
- la francophonie multiculturelle;
- des partenaires dans les champs de la santé, des services sociaux, de la culture, de l'économie, du syndicalisme, etc.

D'autres ont aussi relevé que le nombre d'apprenants était insuffisant et, plus encore peut-être, que les organisations qui œuvrent avec les personnes dont la formation de base est déficiente ne sont pas ici. On a aussi noté que les groupes populaires (du Québec) n'étaient pas suffisamment présents¹⁶.

Mais ne sombrons pas dans la déprime et constatons de nouveau que c'est la première fois depuis dix ans que nous parvenons à un pareil rassemblement, à une telle mobilisation.

4.3 ... parce que nous avons des pistes d'action

Avouons-le, pendant ce colloque, nous nous sommes grandement amusés. Dans cette salle, les rires n'ont pas manqué et l'émotion a aussi été au rendez-vous. Nous n'avons pas à avoir honte d'avoir vécu dans une atmosphère de simplicité et de convivialité qui caractérise la culture des francophones d'ici! Mais, si nous avons beaucoup ri, nous avons aussi beaucoup travaillé! Et nous ne repartons pas les mains vides. Trois jours durant, nous avons confronté nos visions afin d'élaborer et de formuler des **pistes d'action** parce que nous voulions du changement.

Aujourd'hui, nous avons récolté tellement de « pistes d'action » qu'une indigestion collective nous guette... Précisément, ces « pistes d'action » constituent l'héritage de notre rencontre, notre contribution à l'avancement vers une société pleinement alphabétisée. Bien sûr, il faudra trier, synthétiser ces propositions nombreuses, diverses et disparates. Mais il nous appartient surtout de les faire fructifier.

4.4 ... parce que nous allons agir

Ce colloque que nous venons de vivre a-t-il été une réussite? Pour l'instant, nous n'en savons rien, car il ne faut pas perdre de vue qu'un colloque n'est pas un *objectif* mais un *moyen*.

- Nous voulions engager le mouvement de l'alphabétisation en français dans une voie élargie et actualisée. Nous avons posé des jalons en ce sens.
- Nous voulions rassembler les différentes catégories de partenaires interpellés. Nous n'avons que partiellement agrandi le noyau habituel des intervenants.

¹⁶ Les femmes étaient « surreprésentées » au colloque – ce qui reflète leur position prépondérante dans la formation, mais non dans la gestion gouvernementale de l'alphabétisation. Paradoxalement, cette réalité n'a fait l'objet d'aucun questionnement pendant le colloque.

Mais nous savons au moins que nous sommes **250 personnes convaincues, motivées et décidées**. Dans quelques semaines, nous recevrons le texte des actes du colloque et de l'ensemble de **nos** pistes d'action. Il nous reste donc seulement à passer de la parole et de l'écrit aux actes. Nous aussi, nous devons opérer un « transfert des acquis » de cette rencontre dans la vie quotidienne du mouvement de l'alphabétisation.

Nous repartons donc avec une **responsabilité éthique**. Chacun d'entre nous, dans son milieu et en concertation avec les partenaires concernés, doit intervenir pour changer radicalement la situation de l'alphabétisation en français, pour s'engager de façon beaucoup plus déterminante dans le sens d'une société pleinement alphabétisée qui reconnaît à tous le droit de lire, d'écrire et de communiquer, qui contribue à l'autonomisation de tous les individus.

Si nous sommes conscients du chemin à parcourir, nous savons au moins que nous avons connu un départ assez bon! De façon un peu gauche parfois, mais conviviale toujours, nous avons cherché à vivre concrètement dans l'esprit de cette société pleinement alphabétisée, où toutes les voix sont entendues et considérées, et où aucune exclusion n'est tolérée. Mais comme cela a aussi été mentionné, cette rencontre constituait en quelque sorte un « paradis artificiel » par rapport au réel.

En terminant, souhaitons que chacun d'entre nous parte en reprenant à son compte, à Montréal, l'engagement solennel des participants à la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes :

Convaincus de la nécessité de l'éducation des adultes, nous, qui sommes réunis à Hambourg, nous engageons à faire en sorte que tous les hommes et toutes les femmes se voient enfin offrir la possibilité d'apprendre tout au long de leur vie. Dans ce dessein, nous constituerons des alliances plus larges afin de mobiliser et de mettre en commun nos ressources pour faire de l'éducation des adultes une joie, un moyen, un droit et une responsabilité.

Je vous remercie.

2. Échanges lors de la plénière de clôture

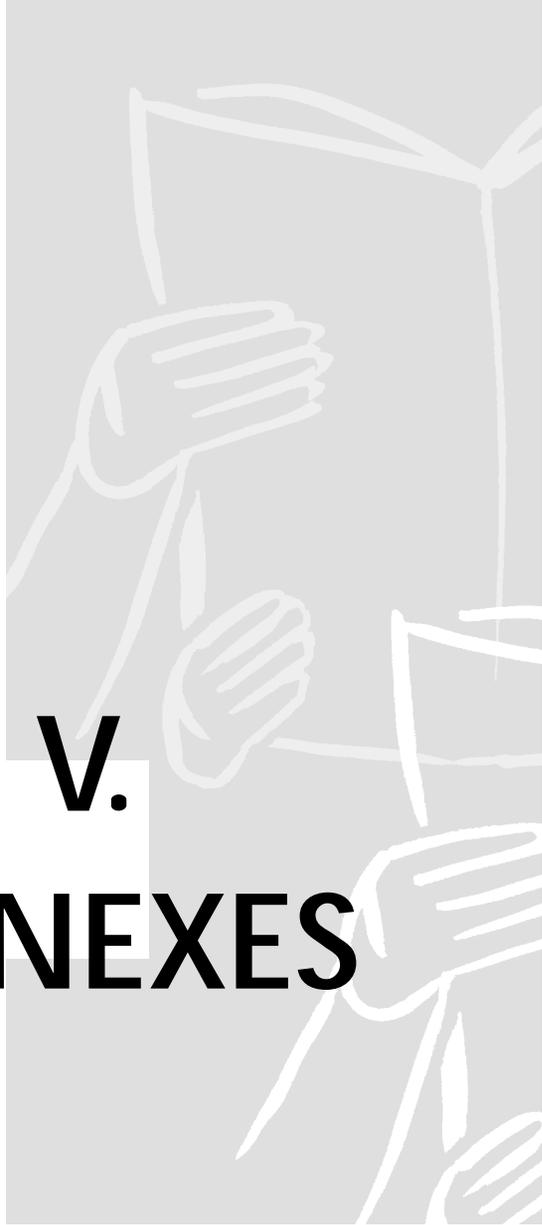
Les apprenants présents au colloque ont communiqué, par l'entremise d'une porte-parole, la déclaration suivante :

Selon les apprenants :

- les ateliers étaient très intéressants;
- la prévention et la refrancisation doivent être prioritaires;
- on doit commencer avec les jeunes;
- les ateliers n'étaient pas assez longs;
- le colloque a permis de rencontrer des gens, ce que les apprenants ont apprécié;
- les apprenants ont retiré du colloque de l'information utile dont ils pourront se servir une fois de retour dans leurs communautés;
- les apprenants ont apprécié l'intimité qui s'est créée durant le colloque;
- il faudrait qu'un plus grand nombre d'apprenants assistent au colloque;
- ils sont enchantés de leur expérience!

Une apprenante ajoute qu'elle a appris beaucoup lors du colloque et qu'elle se sentait acceptée par l'ensemble des participants. À son avis, les apprenants veulent s'impliquer et désirent le changement. Ils y ont leur place et veulent *monter plus haut*. Elle affirme que le rôle des enseignantes et des animatrices est fondamental et que, sans elles, *le pont s'écroule*. Un apprenant poursuit en se disant fier d'être apprenant. Il félicite les apprenants qui s'affirment de plus en plus. Une intervenante qui facilitait l'animation au Salon des apprenants (lieu réservé aux apprenants durant le colloque) souligne la richesse inestimable des apprenants, qui sont des personnes extraordinaires. Elle se sent *accrochée à leurs rêves*.

Une autre participante est ravie d'avoir participé et dit qu'elle a appris beaucoup. Elle croit profondément au droit à l'éducation tout au long de la vie. Une formatrice du Québec s'étonne du ton alarmiste employé en parlant de l'état de l'alphabétisation; le financement de son centre d'alphabétisation s'est accru; elle soutient que, quand on s'y met, cela fonctionne. Une autre participante pense qu'il faut revoir nos arguments et convaincre nos décideurs afin de parvenir à une volonté politique ferme et continue; il faut leur parler d'une voix unie, unique et forte.



V.

ANNEXES

Annexe 1

Données sur le colloque

1.1 Le Comité d'organisation et l'Équipe d'organisation

Le comité organisateur du colloque

Suzanne Belleville

Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec

Gaston Betty

Apprenant, Ontario

Ronald Bisson

Consultant en animation, planification, développement organisationnel

Margo Fauchon

Intervenante en alphabétisation, Alberta

Luce Lapierre

Directrice, Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français

Hélène Tremblay

Consultante en alphabétisation, Québec

Charline Vautour

Conseillère et agente en alphabétisation familiale, Nouveau-Brunswick

Serge Wagner

Professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

L'équipe d'organisation**Coordination**

Gilles Thériault

Adjointe à la coordination

Johanne Renaud

Agente de bureau

Ruth Lafrenière

**Collaboration à la rédaction de documents et encadrement
des secrétaires des ateliers**

Odette Langlais

Graphisme des documents

Linda Labrecque

Appui à l'accueil du colloque (bénévoles)

Hélène Brisson, Odette Langlais, Evelyne Lapointe, Annie Lepage,
Marie-Christine Pilotte et Catherine Turcot

Personnes-ressources au salon des apprenants

Gaston Betty, apprenant, et Roberta Gilbert, formatrice

Secrétaires des ateliers

Suzanne Belleville, Carmen Bossé, Lorraine Cadotte, Paul-Émile Cormier,
Réjeanne Cormier, Charles Draper, Linda Haché, Odette Langlais,
Evelyne Lapointe, Annie Lepage, Marie-Christine Pilotte, Catherine Turcot
et Marie-Paule Turquety

Préparation des actes du colloque

Rapporteur-éditeur : Serge Wagner, Université du Québec à Montréal
Avec la collaboration d'Odette Langlais, contractuelle, FCAF

Équipe de la FCAF

Directrice : Luce Lapierre

Agente de projet et de liaison : Diane Pouliot

Agent de projet : Gilles Thériault

Adjointe aux agents de projet : Johanne Renaud

Secrétaire : Renée Laurin

***Nous remercions également toutes les autres personnes qui ont collaboré
à la réalisation du colloque (animateurs, conférenciers, panélistes, etc.) et,
bien entendu, les participants.***

1.2 Les organismes collaborateurs du colloque

La Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF)

La FCAF regroupe des associations provinciales et territoriales qui travaillent en alphabétisation en français. La FCAF aide ses groupes membres à maintenir et à rendre accessibles les services d'alphabétisation. Elle informe la population et les instances gouvernementales sur les enjeux de l'alphabétisation et de l'analphabétisme. Elle coordonne divers projets de promotion, de recherche et de prévention.

FCAF
235, chemin Montréal
Bureau 205
Vanier (Ontario)
K1L 6C7
Tél. : (613) 749-5333 ou, sans frais, 1 888 906-5666
Télec. : (613) 749-2252
Site Internet : <http://www.franco.ca/alpha>
Courriel : alpha@fcaf.franco.ca

* * *

L'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA)

L'ICÉA a pour but de promouvoir l'exercice du droit des adultes à l'éducation et de travailler à cet exercice en favorisant l'adoption et le développement d'un modèle démocratique de formation continue. Ce modèle tient compte de la diversité des besoins des personnes et des collectivités. Il garantit aux personnes l'équité d'accès à l'éducation et aux savoirs tout au long de leur vie pour leur permettre d'assumer l'ensemble de leurs rôles sociaux, de contribuer à leur croissance personnelle et au développement de leur société.

ICÉA
5225, rue Berri
Bureau 300
Montréal (Québec)
H2J 2S4
Tél. : (514) 948-2044
Télec. : (514) 948-2046
Site Internet : <http://www.communautaire.qc.ca/icea>
Courriel : icea@cam.org

* * *

La Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA)

La FCFA du Canada célèbre en l'an 2000 son vingt-cinquième anniversaire de fondation. Cet organisme a œuvré, au cours des ans, à faire reconnaître l'existence des communautés francophones et acadienne du Canada en exposant l'ensemble de leurs besoins, de leurs préoccupations et de leurs intérêts. La population de ces communautés, à l'extérieur du Québec, compte près de un million de personnes.

FCFA du Canada
Place de la Francophonie
450, rue Rideau
Bureau 300
Ottawa (Ontario)
K1N 5Z4
Tél. : (613) 241-7600
Télé. : (613) 241-6046
Site Internet : <http://www.franco.ca/fcfa>
Courriel : fcfa@fcfa.franco.ca

1.3 Programme du colloque

Mercredi 7 juin 2000

Matinée

Ouverture du colloque

Donald Gratton, président de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation

Bernard Normand, directeur de l'Institut canadien d'éducation des adultes

Diane Côté, au nom de M. Gino LeBlanc, président de la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada

Conférence : « **Alphabétisation : une responsabilité collective** »

Mme **Nancy Neamtan**, vice-présidente Développement stratégique du Regroupement pour la relance économique et sociale du Sud-Ouest (RÉSO) de Montréal et membre de la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre

« Points de vue sur le thème du colloque »

Panélistes :

- **Frédéric Canuel**, apprenant;
- **Christine Caillé**, Agropur;
- **Marcelle Mersereau**, députée du Nouveau-Brunswick;
- **David Sherwood**, coordonnateur du projet $A+B=S$

Après-midi

Ateliers thématiques (Groupe 1)

1.1 L'éveil à l'écrit

1.2 L'école, le décrochage et les jeunes

1.3 Le rapport à l'écrit

1.4 Les personnes qui interviennent en alphabétisation

A. Les formatrices et formateurs

B. Les gestionnaires

C. Les bénévoles

1.5 Le rôle des personnes apprenantes

1.6 La recherche en alphabétisation

1.7 La 2^e Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes

Plénière

Mercredi 7 juin 2000

Soirée

Présentation des publications :

- *Alpha 2000, Éducation écologique dans la vie quotidienne.* Ministère de l'Éducation du Québec et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- *Rapport du Séminaire de Québec sur les politiques d'éducation et de formation des adultes.* Ministère de l'Éducation du Québec et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- *Alphabétisation et citoyenneté.* Communauté française de Belgique et Agence de la Francophonie.

Présentation très spéciale d'**Irénée Fourré-Partout**

Jeudi 8 juin 2000

Matinée

L'alphabétisme chez les francophones du Canada.
Activité humoristique animée par la Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO).

Plénière

Ateliers thématiques (Groupe 2)

- 2.1 L'alphabétisation familiale
- 2.2 L'alphabétisation des allophones
- 2.3 L'accès à l'écrit
- 2.4 Publications, documentation et diffusion
- 2.5 Culture orale des apprenants
- 2.6 Évaluation
- 2.7 Coopération internationale

Après-midi

Ateliers thématiques (Groupe 3)

- 3.1 S'alphabétiser en français en contexte linguistique minoritaire
- 3.2 Les politiques d'appui à l'alphabétisation
- 3.3 L'expression des besoins et le recrutement
- 3.4 Alphabétisation et employabilité
- 3.5 Alphabétisation en milieu de travail
- 3.6 Contenu de l'alphabétisation
- 3.7 Alphabétisation et technologies (Groupe A et Groupe B)

Plénière

Vendredi 9 juin 2000

Matinée

Droit de parole : Les partenaires d'une société alphabétisée, discussion animée par madame **Anne-Marie Dussault**

Panélistes

- Madame **Christine Caillé**, Agropur
- Monsieur **Sylvain Lavoie**, Bibliothèque publique de Rivière-du-Loup, Québec
- Monsieur **Donald Michaud**, Conseil scolaire de langue française pour le centre-est de l'Alberta
- Monsieur **Jean-Marie Nadeau**, Fédération des travailleurs et travailleuses du Nouveau-Brunswick
- Madame **Judith Poirier**, Fédération des unions de familles du Québec
- Madame **Marie-Claude Rioux**, Fédération des parents acadiens de la Nouvelle-Écosse
- Monsieur **Jean-Marie Thériault**, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick
- Madame **Maryline Dion**, Association des éducatrices et éducateurs francophones des services à l'enfance de l'Ontario

Plénière

Pistes d'action pour l'avenir

1. Alphabétisation en milieu minoritaire
2. Les apprenants en alphabétisation et dans la société
3. Le partenariat avec le milieu scolaire, économique, social, etc.
4. Concertation, réseautage et échanges en alphabétisation
5. Contenu de l'alphabétisation et son évaluation
6. Économie, employabilité et travail
7. La coopération internationale
8. Les ressources humaines en alphabétisation
9. Politiques et programmes en alphabétisation
10. Prévention
11. Recherche

Après-midi

Plénière de clôture : Allocution de synthèse, **Serge Wagner**, Université du Québec à Montréal

1.4 Biographie des personnes-ressources

Jacinte Allard détient une maîtrise en gestion de la formation. Elle travaille actuellement aux Services aux entreprises de la Commission scolaire Marie-Victorin de Longueuil. Elle a notamment travaillé à l'élaboration et à la mise en place du programme d'alphabétisation pour les travailleurs des compagnies Weston, Agropur et Reynolds.

George April travaille à titre de formateur en alphabétisation avec des immigrants depuis plus de quinze ans; il est intervenu auprès de groupes composés uniquement d'allophones. Pour lui, la langue de la communauté d'accueil est un des principaux outils d'intégration à celle-ci.

Gaston Betty est apprenant au Centre Alpha Partage, à St-Charles, en Ontario. En plus de son apprentissage, il est très engagé dans le mouvement de l'alphabétisation. M. Betty est membre du comité des apprenants du Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario (RGFAPO). Il est également membre du conseil d'administration de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.

Marc Bissonnette travaille dans le domaine de l'alphabétisation depuis quatorze ans. Il a notamment été alphabétiseur et a participé à titre d'assistant de recherche à une étude portant sur les origines socio-culturelles de l'analphabétisme chez les jeunes Franco-Ontariens de 16 à 29 ans vivant en milieu urbain. M. Bissonnette est également engagé au sein de divers comités et conseils. Depuis dix ans, il dirige le centre d'alphabétisation, d'éducation et de formation pour adultes La Route du Savoir, à Kingston, en Ontario.

François Blain travaille en gestion de projets dans les secteurs de la santé, du développement communautaire et de l'éducation depuis vingt ans. Il œuvre depuis 1994 au sein du projet pilote *De A à Z, on s'aide!* portant sur le développement de l'éveil à l'écrit en milieu populaire. M. Blain prépare un doctorat sur la contribution de l'approche écologique dans le développement des pratiques d'éveil à l'écrit chez les familles de milieux populaires. Il est membre du Conseil de la famille et de l'enfance.

Christine Caillé est au service d'Agropur/Natrel depuis 1988 et elle est responsable du développement des ressources humaines depuis 1992. À ce titre, elle a mis en place plusieurs programmes de développement des ressources humaines dans tous les secteurs de l'organisation, et piloté divers projets de nature organisationnelle. En 1997, M^{me} Caillé a mis en place un programme de formation visant à rafraîchir les compétences de base des employés salariés de la division Natrel. Ce programme porte le nom de ECLAT. À ce jour, plus de cent personnes ont bénéficié de ce programme.

Frédéric Canuel est né à Saint-Nicolas, près de Québec. Il est apprenant au Centre d'éducation des adultes du Phénix de la Commission scolaire des Découvreurs, à

Sainte-Foy. M. Canuel nous a parlé des défis qu'il a relevés et de ses préoccupations actuelles face à l'alphabétisme dans notre société.

Jean-Pierre Corbeil est analyste et chercheur à la Division de démographie de Statistique Canada. Il a effectué quelques études analytiques approfondies des résultats de l'enquête internationale de 1994 sur l'alphabétisation des adultes portant sur les disparités entre anglophones et francophones au pays. Il a participé activement à l'élaboration du module linguistique de la prochaine enquête de 2002 sur l'alphabétisation et les compétences des adultes.

Anne-Marie Costilhes, chargée de mission au Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI, ministère de l'Emploi et de la Solidarité) est, depuis novembre 1993, rédactrice en chef du bulletin trimestriel *En toutes lettres*, organe de liaison et d'information des acteurs de la lutte contre l'illettrisme en France. Elle s'est particulièrement impliquée dans les politiques de développement culturel et s'attache à établir des liens entre les partenaires internationaux du GPLI et les équipes de terrain françaises.

Suzanne Daneau est coordonnatrice de la Boîte à lettres de Longueuil, au Québec. Cet organisme d'alphabétisation populaire est au service des jeunes de 16 à 25 ans. La Boîte à lettres a mené une recherche sur l'appropriation de la lecture et de l'écriture chez les jeunes.

Joëlle Désy est coordonnatrice de la Formation des adultes au ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, au sein duquel elle est responsable de la formation des formateurs et formatrices en alphabétisation dans les régions acadiennes. Elle a œuvré pendant de nombreuses années dans le milieu communautaire acadien, entre autres, comme coordonnatrice de l'Équipe d'alphabétisation – Nouvelle-Écosse.

Maryline Dion participe depuis plusieurs années au développement de services à l'enfance pour la communauté francophone de l'Ontario. Elle est gestionnaire de projets à l'Association des éducatrices et éducateurs francophones des services à l'enfance de l'Ontario (AÉFSEO).

Martine Dupont est formatrice à la Boîte à lettres. Elle a offert des ateliers dans le cadre de la recherche mentionnée ci-dessus avec une approche d'autobiographie.

Anne-Marie Dussault anime depuis plusieurs années les principaux magazines d'information de Télé-Québec, dont l'émission *Droit de parole*. Cette journaliste chevronnée a gagné de nombreux prix, dont quatre Gémeaux (prix de l'industrie de la télévision au Québec). Elle anime aussi depuis quelques années la grande finale de la Dictée des Amériques.

Margo Fauchon est avant tout une mère engagée dans l'éducation de ses enfants. Elle œuvre comme bénévole, formatrice et gestionnaire en alphabétisation depuis cinq ans,

et occupe actuellement le poste de coordonnatrice provinciale pour l'alphabétisation en français en Alberta. Elle siège au conseil d'administration de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF) à titre de vice-présidente.

François Gareau, originaire de Casselman, village de l'Est ontarien, se fait connaître grâce à ses talents d'improvisateur. En mai 1999, il a animé et coordonné une tournée d'animation rejoignant 3315 élèves de douze écoles. Il anime pour les « petits » comme pour les « plus grands » dans différents contextes de formation et d'animation scolaire et communautaire.

Renée Hudon, au cours de ses trente-cinq ans d'expérience en radio-télévision, a été tour à tour animatrice et chercheuse pour de nombreuses émissions culturelles et d'affaires publiques. Animatrice, conférencière et maître de cérémonie comptant à son actif pas moins de 200 congrès et forums, Renée Hudon fait régulièrement partie de jurys chargés d'attribuer des prix culturels, dans les domaines du théâtre et de l'art oratoire. Elle est notamment présidente du Salon international du livre de Québec depuis 1998.

Diane Lambert est animatrice, formatrice et chercheuse depuis plus de dix ans au Centre de lecture et d'écriture (CLÉ), groupe d'alphabétisation populaire à Montréal qui intègre depuis quelques années les nouvelles technologies de l'information et des communications dans ses interventions en alphabétisation. M^{me} Lambert participe également à la création du site Internet *Espace Alpha*, initiative du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF).

Luce Lapierre travaille depuis plusieurs années dans le secteur du développement communautaire. Elle a été l'un des membres fondateurs de la Magie des lettres, un centre d'alphabétisation à Ottawa. M^{me} Lapierre a coordonné les activités qui ont conduit à la création de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF). Elle assume la direction de cet organisme depuis sa création en 1991.

Huguette Larivière est agente de communication à la pige depuis 1985 et collabore étroitement avec le Centre d'éducation des adultes de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy, à Trois-Rivières (développement de l'alphabétisation et recrutement des apprenants). Elle pilote le processus de planification stratégique de l'équipe d'alphabétisation du Centre, qui lutte pour sa survie.

Sylvain Lavoie est directeur de la bibliothèque publique de Rivière-du-Loup au Québec. Il a notamment écrit, en 1999, un article intitulé « L'évolution des bibliothèques publiques dans le maintien de la langue et de la culture françaises en Amérique ».

Françoise Lefebvre est chargée de projet en alphabétisation à l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA). Elle a notamment collaboré avec la Boîte à lettres de

Longueuil, à titre d'agente de recherche, à une étude sur l'appropriation de la lecture et de l'écriture chez les jeunes de 16 à 25 ans.

Claudette L'Heureux est animatrice communautaire en alphabétisation populaire et enseignante en formation personnelle et sociale auprès d'adultes. C'est particulièrement à titre de conteuse professionnelle qu'elle a animé cet atelier.

Donald Lurette est responsable de la formation au Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP) de Hawkesbury dans l'Est ontarien. À ce titre, il supervise la formation des apprenants, il organise l'encadrement et la formation des formatrices et se charge des projets spéciaux.

Marcelle Mersereau est députée libérale à l'Assemblée législative du Nouveau-Brunswick depuis 1991. Économiste familiale de formation, M^{me} Mersereau a été une alliée du dossier d'alphabétisation en tant que ministre au sein de ce gouvernement de 1991 à 1999, et demeure très engagée. Depuis 1994, elle est notamment présidente d'honneur de Défi Alpha, une activité d'envergure dont le but est de recueillir des fonds pour les classes d'alphabétisation communautaire dans les régions Chaleur et Péninsule acadienne.

Donald Michaud œuvre dans le domaine de l'éducation depuis plusieurs années. Il occupe actuellement le poste de directeur général du *Conseil de l'école nouvelle*, le Conseil scolaire de langue française pour le centre-est de l'Alberta.

Jean-Marie Nadeau a travaillé auprès d'organismes acadiens du Nouveau-Brunswick et d'organismes communautaires au Québec pendant plusieurs années. Il est actuellement adjoint exécutif à la Fédération des travailleurs et travailleuses du Nouveau-Brunswick et coordonnateur provincial du Front commun pour la justice sociale.

Nancy Neamtan assume la présidence du Chantier de l'économie sociale, une corporation autonome créée dans la foulée du Sommet sur l'économie et l'emploi d'octobre 1996 au Québec. Elle est également vice-présidente – Développement stratégique du Regroupement pour la relance économique et sociale du sud-ouest de Montréal (RÉSO), après en avoir été la directrice générale de 1989 à 1998. M^{me} Neamtan participe activement au bien-être de la société québécoise. Elle est membre, notamment, de la Commission des partenaires du marché du travail en tant que représentante du milieu communautaire, et siège aux conseils d'administration de plusieurs sociétés, dont le Réseau d'investissement social du Québec (RISQ) et la Fondation Ville-Marie. Elle a participé aux travaux du chantier *Promouvoir une société équitable* dans le cadre du Sommet du Québec et de la jeunesse tenu en février 2000.

Yves Otis est historien de formation, il s'intéresse depuis plusieurs années à l'utilisation des technologies d'information et des communications dans les milieux

de l'éducation des adultes et de l'action communautaire. Depuis 1997, il est coordonnateur du projet *Internet et alpha* et responsable du développement du site *Web Espace alpha* pour le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et de la condition féminine (CDÉACF).

Judith Poirier est coordonnatrice du projet *Éveil à l'écrit* de la Fédération des unions de familles du Québec. Le but de ce projet est d'offrir aux membres de la Fédération des outils et des ressources pour soutenir les parents d'enfants de 0 à 4 ans dans leur rôle d'ambassadeurs de l'écrit.

Diane Pouliot est agente de projet et de liaison à la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français et travaille en alphabétisation depuis une douzaine d'années. À titre de relationniste, elle a dû simplifier et vulgariser de nombreux textes d'organisations privées et publiques. Depuis 1999, elle travaille activement à la formation *Écrire simplement* de la FCAF.

Serge Quenneville travaille comme collaborateur pour le groupe d'alphabétisation CLÉ (Centre de lecture et d'écriture) de Montréal dans le cadre d'une recherche sur l'impact des nouvelles technologies sur les pratiques d'un groupe d'alphabétisation. M. Quenneville a travaillé dans le milieu communautaire sur la gestion de conflits, les processus de consultation et de prise de décision, l'analyse de risque et d'impact, l'animation et la formation.

Marie-Claude Rioux est directrice générale de la Fédération des parents acadiens de la Nouvelle-Écosse. Cet organisme a notamment mis sur pied le Centre provincial de ressources préscolaires, responsable de fournir des ressources aux centres préscolaires, aux prématernelles et aux garderies membres de la Fédération.

Sylvie Roy est engagée dans le domaine de l'alphabétisation depuis plus de quinze ans comme enseignante, comme auteure de matériel pédagogique et comme chercheure au sein d'un groupe populaire et pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec.

Normand Savoie travaille au sein des organismes communautaires francophones de la région du Niagara. Depuis 1988, il est directeur du centre d'alphabétisation L'ABC Communautaire de Welland, et enseignant en français langue seconde au Collège Niagara.

David Sherwood est consultant en développement communautaire. Il est actuellement coordonnateur du projet *A+B=S, Alphabétisme et développement économique*, dans l'Est ontarien. M. Sherwood a participé activement au mouvement des villes et villages en santé. *A+B=S* veut faire de l'alphabétisme un projet de société dans sa région.

Jean-Marie Thériault travaille dans le milieu de l'éducation au Nouveau-Brunswick depuis plusieurs années. Il a enseigné pendant une quinzaine d'années. M. Thériault

est directeur adjoint à la Direction des programmes d'études pour le secteur francophone du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

Jasmine Thibault occupe le poste de directrice régionale au Collège Frontière depuis trois ans. Elle coordonne l'élaboration des programmes bénévoles d'alphabétisation sur les campus universitaires du Québec et ceux de langue française du reste du pays.

Hélène Tremblay travaille dans le milieu de l'alphabétisation depuis onze ans. Elle réalise depuis 1989 plusieurs projets de recherche et développement en alphabétisation d'envergure locale, régionale, provinciale et internationale. M^{me} Tremblay coordonne actuellement les développements en alphabétisation dans la région de la Montérégie au Québec. Sur le plan international, elle a mis sur pied des missions et des projets au Nicaragua, en France, en Belgique, et plus récemment au Maroc, et y a collaboré.

Charline Vautour est intervenante en alphabétisation depuis 1990. Elle a occupé plusieurs postes : depuis 1997, elle est coordonnatrice de l'*Initiative communautaire en alphabétisation familiale* à Alphabétisation Nouveau-Brunswick inc., coordonnatrice d'un projet pilote multimédia pour adultes en récupération scolaire, conceptrice de matériel pédagogique pour adultes en alphabétisation, formatrice auprès des formateurs en alphabétisation à l'Université de Moncton et bénévole dans les organismes locaux et provinciaux en alphabétisation.

Serge Wagner, professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, a contribué à la fondation du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec et de l'Ontario, de l'Équipe inter-régionale en alphabétisation et de la FCAF. Il est également l'initiateur de la 1^{re} concertation internationale « Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés » (Namur, 1999).

1.5 Liste des participants

A

Allard Jacinthe

CS Marie-Victorin
Longueuil QC
jallard@videotron.ca

April Georges

Formateur en alpha
Montréal QC
g.april@arobas.net

Aucoin Colette

Société éducative de
l'Île-du-Prince-Édouard
Wellington IPE
bernice@teleco.org

Audet Martine

A.P.E.T.
Ville-Marie QC
apet@moncourrier.com

B

Baki Guettai

CÉCA du Nord-Ouest
Edmonton AB
b.guettai@fraucalta.ab.ca

Baragiola Nadia

Lire et écrire
Bruxelles, Belgique
lire.et.ecrire@skynet.be

Baribeau Jocelyne

La Magie des lettres
Ottawa ON
magie@ican.net

Béliveau Jeannine

CS des Bois-Francs
Victoriaville QC
j_belivo@ivic.qc.ca

Belleville Suzanne

CS des Draveurs, Centre
Nouvel-Horizon
Gatineau QC
sbelleville@csdraveurs.qc.ca

Bennani Waffa

Office de la formation
professionnelle et technique
Maroc

Benoit Suzanne

Coalition francophone pour
l'alphabétisation
de base de l'Ontario
Vanier ON
sbenoit_ca@yahoo.com

Benoit Ron

Association régionale de
la côte ouest
Port-au-Port TN
r.renoit@nf.sympatico.ca

Bernard Michèle

CEBO
Hull QC
miviber@yahoo.com

Bérubé Danielle

Comité ALA
Lacolle QC

Betty Gaston

RGFAPO
Verner ON

Bisson Ronald

Ronald Bisson et associé. e.s.
Nepean ON

Bissonnette Marc

La Route du Savoir
Kingston ON
marchbiss@ican.net

Blain François

La Boîte à projets
Boucherville QC
projebo@videotron.ca

Blondin Mireille

Comquat Inc.
Kirkland QC

Blouin Carole

Le Collège du Savoir
Brampton ON

Boiteau Ann

FPFA - Parents Alberta
Galgary AB
fpfa@francalta.ab.ca

Bossé Carmen

Alphabétisation
Saint-Quentin NB

Bouchard Micheline

Clés en main
St-Jean-Port-Joli QC
clesmain@globetrotter.net

Boucher Caroline

Association franco-
yukonnaise
Whitehorse YN
cboucher@yukon.net

Boulangier Michel

CS des Hautes-Rivières
St-Jean-sur-Richelieu QC

Bourbeau Pierre

Alpha-Yukon
Whitehorse YN
franco.yk.yknet.ca

Bourdage Selma

CS de la Baie-James
Chibougamau QC

Brennan Matthieu

Brynaert & Associés
Chelsea QC

Brideau Amède

FANB
Pont-Lafrance NB

Brisseau Nathalie

Magazine *Autrement dit*
Québec QC
autrementdit@acica.com

Brisson Hélène

CS des Draveurs,
Centre Nouvel-Horizon
Gatineau QC
cafein@videotron.com

Brisson-Lacroix Colette

La Magie des lettres
Ottawa ON
magie@ican

Brouillette Lynn

Collège Boréal
Sudbury ON
llbrouillette@academe.boreal
e.on.ca

Brousseau Marie-Claire

CÉCA du Nord-Est
St-Paul AB

Brunetta François

CS Pointe-de-L'Île
Montréal QC
francois_brunetta@cspi.qc.ca

C

Cadotte Lorraine

Consultante en commu-
nication pédagogique
Montréal QC
cadottel@sympatico.ca

Caillé Christine

Agropur-Natrel
Longueuil QC

Canuel Frédéric

CS des Découvreurs
Ste-Foy QC
f.canuel@caramail.com

Carbonneau Denise

Comsep
Trois-Rivières QC
comsep@tr.cgocable.ca

Caya Thérèse

CS Marguerite-Bourgeois
Pointe-Claire QC

Cayouette Élisabeth

Alphabétisation
Saint-Quentin NB

Charbonneau Sophie

CÉCA du Nord-Est
St-Paul AB
scharbonneau@cen3.ab.ca

Chénard Claude

Groupe Entraide IOTA
Longueuil QC

Chénier Andrée

Éducacentre Campus
Victoria
Victoria CB
achenier@francocentre.com

Chiasson Lorette

Base de données en
alphabétisation des adutes
(BDAA)
Fredericton NB
lorette@nald.ca

Chourin Michel

Éducation et formation
Rouen, France
education-et-formation.
rouen@wanadoo.fr

Cisneros Manuel

ICÉA
Montréal QC
iceaprl@cam.org

Claveau Manon

Comsep
Trois-Rivières QC
comsep@tr.cgocable.ca

Cloutier Cécile

Consultante en écriture
simple
Lac-Beauport QC
cecileclou@sympatico.ca

Collar Michelle

DFGA-MEQ
Québec QC
andree.racine@meq.gouv.qc.ca

Comeau Louisette

Équipe d'alphabétisation
Nouvelle-Écosse
Meteghan NE
colouissette@hotmail.com

Constant Luc

Bureau d'Information
Canada (BIC)
Ottawa ON
lucconstant@cio-bic.qc.ca

Corbeil Jean-Pierre

Statistique Canada
Ottawa ON
corbjea@statcan.ca

Cormier Paul-Émile

Conseil d'Alpha Kent-Sud
St-Antoine NB
cormiepe@nbnet.nb.ca

Cormier Réjeanne

PCRS
Maltempec NB

Costilhes Anne-Marie

Groupe permanent de lutte
contre l'illettrisme (GPLI)
Paris, France

Côté Anyle

Commission canadienne
pour l'UNESCO
Ottawa ON
anyle.cote@unesco.ca

Côté Diane

FCFA du Canada
Ottawa ON
d.cote@fcfa.franco.ca

Crête Line

Le Cap – Centre
d'apprentissage et de
perfectionnement
Hawkesbury ON
cap@hawk.igs.net

D

Daneau Suzanne

La Boîte à lettres
Longueuil QC

Davy Michelle

FESFO
Ottawa ON
fesfo@franco.ca

Deburme Godeliva

Université de Sherbrooke
Sherbrooke QC
deburme@courrier.usherb.ca

Denis Rita

SFEA
Domremy SK
silhouette@sk.sympatico.ca

d'Entremont Anne-Marie

Équipe d'alphabétisation
Nouvelle-Écosse
Pubnico-Ouest-le-bas NE

Derouet Raymond

ARCO
Goulds TN
newayloos@thezone.net

Derouin Line

CS Marie-Victorin
Longueuil QC

Desmarais Albert

AFY
Whitehorse YN

Destordeur Jacques

Lire et écrire
Bruxelles, Belgique
lire.et.ecrire@skynet.be

Désy Joëlle

Ministère de l'Éducation
aux adultes
Dartmouth NE
dejoelle@darthmouth.
ccfne.ns.ca

Dion Maryline

Association des
éducateurs/trices franco.
des services à l'enfance
Ottawa ON

Dionne Ghyslaine

CS du Fleuve-et-des-Lacs
Cabano QC

Doiron Marie

Conseil Nouveau Départ
Brantville NB
marisoleil2@hotmail.com

Drapeau Michèle

Société GRICS
Montréal QC
drapeaum@grics.qc.ca

Draper Charles

Verdun QC
draper@moncourrier.com

D'Souza Gregory

FANB
Shippagan NB
fref@cus.ca

Duchaine Guylaine

Commission scolaire
de Sept-Îles CSSI
Gallix QC

Dufour Michelle

Direction régionale
Montréal-Banlieue et Laval
Laval QC
michelle.dufour@mss.
gouv.qc.ca

Dumont Barbara

SFEA
Régina SK

Dupont Martine

La Boîte à lettres
Longueuil QC

Dupuis Carole

CSDM
Laval QC
carber@sympatico.ca

Dussault Anne-Marie

Animatrice
Outremont QC

F

Fauchon Margo

CÉCA du Nord-Est
St-Paul AB
mfachon@ccinet.ab.ca

Ferani Zaia

YWCA de Montréal
Montréal QC

Fortier Michelle
Pluri-elles
Saint-Laurent QC
fortierallain@mb.sympatico.ca

Fournier Marthe
CEBO
Hull QC
mm.fournier@sympatico.ca

Fournier Pierrette
Clés en main
St-Jean-Port-Joli QC
clesmain@globetrotter.net

Fréchette Diane
Bibliothèque de Montréal
Montréal QC
diane_frechette@ville.montreal.qc.ca

Frenette Nancy
Fédération franco-ténoise
Hay River TNO
frenettenancy@hotmail.com

Frénette Catherine
ACELF
Québec QC
frenette@acelf.ca

Frenière René
CS de St-Hyacinthe
St-Hyacinthe QC
rene.freniere@cssh.qc.ca

G

Gagné Julie
RNAÉF
Gloucester ON
rnaef@sympatico.ca

Gagné-Ouellette
Murielle Commission nationale des parents francophones
Winnipeg MB
mgagneouellette@cnpf.ca

Gallego Diego
Collège Frontière
Montréal QC
mistralgagnant@caramel.com

Gareau François
FESFO
Ottawa ON
fesfo@franco.ca

Gaudet Evelyn
SFEA Région Nord
Bellevue SK
sfea.egaudet@sk.sympatico.ca

Gauthier Michel
DRHC
Vanier ON
michel.gauthier@hrdc-drhc.qc.ca

Gauthier Denis
ABC Lotbinière
St-Flavien QC
abcl@globetrotter.ca

Gauthier Mireille
Alfamille
Montréal QC
mireille.gauthier@sympatico.ca

Germain Pierre
Le groupe Guérin
Montréal QC
ginette.bisaillon@guerinediteur.qc.ca

Gilbert Roberta
CS des Découvreurs
Ste-Foy QC
roberta@moncourrier.com

Girard Nicole
CS Seigneurie des Mille-Îles
Boisbriand QC
nicole.girard@cssmi.qc.ca

Giroux Jessica
Centre de formation continue des Patriotes École
Mirabel QC

Gouault Michel
Bénévole en alpha
Gloucester ON
mgouault@synapse.net

Gratton Donald
FCAF
Hearst ON

Gravel Josée
CDC Corporation
Développement
Communautaire Amos
Amos QC
cdcamos@sympatico.ca

Guay Pierrette
CS Lac-Saint-Jean
Alma QC
pguay@cslacst-jean.qc.ca

Guérard Isabelle
Le Trésor des mots
Orléans ON
mots@ican.net

H

Haché Linda
PCRS
Maltempec NB

Hall Edna
Association régionale de la côte ouest
Lourdes TN

Hashie Zelma
Société éducative de l'Île-du-Prince-Édouard
Richmond IPE

Hébert Nicole
ICÉA du Goéland
La Prairie QC
ceag@csdgs.qc.ca

Heon Gilles
Direction régionale
de la Solidarité sociale
Laval QC
gilles.heon@mss.gouv.qc.ca

Homère Marie-Carmel
Centre ethnoculturel
des aînés(es)
Ottawa ON

Hudon Renée
Animatrice
Ste-Foy QC

J

Jetté Ghislaine
CDÉACF
Montréal QC
jette@cdeacf.ca

K

Kassou Farid
Éducacentre
Vancouver CB

L

Labbé François
Groupe en alphabétisation
Montmagny-Nord
Montmagny QC
gamn@globetrotter.net

Labonté Suzanne
La Cité collégiale
Ottawa ON
slabon@lacitec.on.ca

Labonté Jeannine
ABC Lotbinière
St-Flavien QC
abcl@globetrotter.ca

Labonté Lise
Secrétariat national à
l'alphabétisation
Gatineau QC
lise.labonté@hrdc-drhc.qc.ca

Labrecque Sophie
Fondation québécoise
pour l'alphabétisation
Montréal QC
slabrecque@fondationalpha.org

Labrie Mériilda
Alphabétisation
Saint-Quentin NB

Lafond Sylvie
Comsep
Trois-Rivières QC
comsep@tr.cgocable.ca

Laforge Aline
TRÉAQFP
St-Félicien QC

Lafrenière Louis
CS Marie-Victorin
Longueuil QC
louis_lafreniere@csmv.qc.ca

Lafrenière Ruth
FCAF
Messines QC

Lahyany Ali
DLCA
Maroc

Lainey Chantal
ACELF
Québec QC
lainey@acelf.ca

Lajoie Berthe
Pluri-elles
Richer MB

Laliberté Céline
Regroupement Bouche
à Oreilles
Chibougamau QC

Lalonde Louise
Centre d'alpha Moi
j'apprends
Rockland ON
moijapprends@primus.ca

Lalonde Denise
Aide pédagogique
aux adultes et aux jeunes
(APAJ)
St-Hyacinthe QC
apaj@ntic.qc.ca

Lalonde Lynne
Secrétariat national à
l'alphabétisation
Hull QC
lalonde@fox.nstn.ca

Lambert Diane
Centre de lecture et
d'écriture (CLÉ)
Montréal QC
ecriture@microtec.net

Lambert Marie-Claire
CS de St-Hyacinthe
St-Hyacinthe QC
Mclambert88@hotmail.com

Lamontagne Marc
Élections Canada
Ottawa ON

Landry Ken
Comquat Inc.
Île-Perrot QC
ken.landry@moncourrier.com

Langevin Laurianne

CÉCA du Nord-Est
St-Vincent AB
llange@ccinet.ab.ca

Langlais Lise

Bibliothèque de Montréal
Montréal QC
lise_langlais@ville.montreal.
qc.ca

Langlais Odette

Consultante
Chelsea QC
olanglais@vl.videotron.ca

Lanthier Jean-Sébastien

Comquat Inc.
Île-Perrot QC
jean_sébastien_lanthier@hotmail.com

Lapalme-L'Heureux

Mélanie
École de la vie
Longueuil QC
eldv@cam.org

Lapierre Jasmine

Centre alpha Mot de Passe
Windsor ON

Lapierre Luce

FCAF
Vanier ON
l.lapierre@fcaf.franco.ca

Lapointe Sylvain

Centre Alpha plus
Toronto ON
slapointe@alphaplus.ca

Lapointe Evelyne

Étudiante en activité
physique
Gatineau QC

Larivière Huguette

CS du Chemin-du-Roy
Trois-Rivières QC
huguette.lariviere@sympatico.com

Laroche Lucie

Le Trésor des mots
Orléans ON
mots@ican.net

Larouche Annie

Regroupement Bouche à
Oreilles
Chibougamau QC

Laurin Renée

FCAF
Vanier ON
alpha@fcaf.franco.ca

Lavallée France

Centre de formation
Rimouski-Neigette Clef
Mitis/Neigette
Rimouski QC
cfrn_clef@csphares.qc.ca

Lavoie Jocelyne

Conseil d'alpha
« Une 2^e chance »
Grand-Sault NB
fanb@nbnet.nb.ca

Lavoie Sylvain

Bibliothèque publique
Rivière-du-Loup
Rivière-du-Loup QC
slavvrld@icrdl.net

Leblanc Doris

Conseil d'alpha Kent-Sud
St-Antoine NB

LeBlanc Jocelyne

CS de Laval
Laval QC
jleblanc@calaval.qc.ca

LeBlanc Thérèse

CDÉACF
Montréal QC
leblanc@cdeacf.ca

Leclerc Céline

Centre d'alpha. populaire
de Beauce
Saint-Georges QC
centre.alphabetisation@sg.cgocable.ca

Leclerc Chantal

Groupe alpha des Etchemins
Lac-Etchemin QC
alpha@belin.qc.ca

Lefebvre Françoise

ICEA
Montréal QC
iceanfc@cam.org

Lefebvre Julie

Association des scouts
du Canada
Montréal QC
scout@asc.ca

Legault Marie-Josée

Lettres en main
Montréal QC
lem@cam.org

Lemay Maryse

M.S.S.
Amos QC

Lemelin Monique

CS des Hauts-Cantons
Cookshire QC

Lepage Annie

Étudiante en orthopédagogie
Bellefeuille QC

Lévesque Jacques

Alpha route
Rimouski QC
jalevsqu@cgcocable.ca

Lévesque Manon

École de la vie
Longueuil QC
eldv@cam.org

L'Heureux Claire

La Maison du soleil levant
Rouyn-Noranda QC

L'Heureux Claudette

Conteuse
Montréal QC

Lurette Donald

Le CAP – Centre
d'apprentissage et de
perfectionnement
Hawkesbury ON
cap@hawk.igs.net

M

Marineau Colette

CS Chemin-du-Roy
Trois-Rivières QC

Marmen Louise

Statistique Canada
Ottawa ON
marmlou@statcan.ca

Martineau Lyne

La Magie des lettres
Ottawa ON
magie@ican.net

Martineau Nancy

Éduca-Pop des Bois-Francis
Victoriaville QC

Matte-Lebeau France

DRHC
Hull QC
francematte@hrdc-drhc.
qc.ca

Maurice Marie-Josée

ABC des Hauts-Plateaux
St-Fabien-de-Panet QC

McCulloch Denise

Élections Canada
Ottawa ON

Mersereau Marcelle

Députée
Bathurst NB

Michaud Donald

Conseil de l'école nouvelle –
Centre-Est Alberta
St-Paul AB

Michaud Danielle

Comité communautaire
Mad-Vic
Grand-Sault NB
fanb@nbnet.nb.ca

Mignault Catherine

Comquat Inc.
Île-Perrot QC

Montreuil Suzette

Fédération franco-ténoise
Yellowknife TNO
suzettemon@hormail.com

N

Nadeau Jean-Marie

Fédération des travailleurs
et travailleuses du N.-B.
Moncton NB
fttblf@nbnet.nb.ca

Naud-Létourneau Murielle

Alpha-entraide
Chutes de la Chaudière
Charny QC
alphaentraide@oricom.ca

Neamtan Nancy

Chantier de l'économie
sociale
Montréal QC

**Nepveu Thibodeau
Gabrielle**

Centre de formation
continue des Patriotes École
Mirabel QC

Noël-Landry Huguette

Min. Éducation de l'Ontario
Toronto ON
huguette.noel-landry@edu.
gov.on.ca

Normand Bernard

Institut canadien
d'éducation aux adultes
Montréal QC

O

Otis Yves

CDÉACF
Montréal QC
otis@cdeacf.ca

Ouellet Martine

Hydro-Québec
Montréal QC
ouellet.martine.c@hydro.qc.ca

P

Paquet Mariette

Centre de formation
continue des Patriotes École
Pointe-Calumet QC

Paquette Boily Monique

CS de Portneuf – Centre
La Croisée
St-Casimir QC

Pelletier Pauline

Min. Éducation du N.-B.
Fredericton NB

Pelletier Lise

Groupe en alphabétisation
Montmagny-Nord
Montmagny QC
gamm@globetrotter.net

Pilote Marie-Christine

Étudiante en orthopédagogie
Anjou QC

Plante Marguerite

CS des Premières Seigneuries
– Centre Nouvel-Horizon
Beauport QC
nhorizon@csdps.qc.ca

Poirier Judith

Fédération des unions
de familles
St-Lambert QC
fufamil@cam.org

Poisson Monique

L'Écrit Tôt de Saint-Hubert
Saint-Hubert QC
ecritot@cam.org

Poulin François

Collège Frontière
Beauport QC
fpoulin@qc.aira.ca

Pouliot Diane

FCAF
Vanier ON
d.pouliot@fcf.franco.ca

Prentout-Buché Fabienne

Alpha Stoneham
Stoneham QC
fabuche@sympatico.ca

Q

Quenneville Serge

Centre de lecture et
d'écriture (CLÉ)
Montréal QC

Raymond Denis

CS des Découvreurs
Ste-Foy QC
denisraymond@mon
courrier.com

Renaud Johanne

FCAF
Vanier ON
jrenaud@magma.ca

Renaud Francine

Groupe alpha des Etchemins
Lac-Etchemin QC
alpha@belin.qc.ca

Rhéaume Yolande

ATRCE – Centre alpha
Sudbury
Sudbury ON
alphacul@ican.net

Ricard Jean-Marc

CAMO
Montréal QC
jimiri@moncourrier.com

Rioux Marie-Claude

FPANE
Darmouth NE

Rioux Lemay Marielle

Centre de formation
Harricana
Amos QC

Rivard Maryse

CDÉACF
Montréal QC
rivard@cdeacf.ca

Roch Lorraine

Pluri-elles
Winnipeg MB
pluridg@home.co

Rollin Cindy

Base de données en
alphabétisation
Fredericton NB

Ross Diane

Fédération d'alphabé-
tisation du N.B.
Grand-Sault NB
fanb@nbnet.nb.ca

Roussel Roger R.

FANB
Le Goulet NB
roger_roussel@hotmail.com

Roussel Claudette

Centre alpha du
Haut-Saguenay
Chicoutimi QC

Roy Sylvie

Chercheuse
Montréal QC

Royer Hugo

Société éducative de
l'Île-du-Prince-Édouard
Wellington IPE
hugo@cifta.com

S

Saint-Hilaire Estelle

Pluri-elles
Winnipeg MB

Saintil Dorcase

Centre ethnoculturel
des aînés(es)
Ottawa ON

Santini Éléonora

Centre Champagnat
Montréal QC
santinie@csom.qc.ca

Saucier Louise

CS de la Baie-James
Chibougamau QC

Savard Réjeanne

La Maison des mots
Ste-Thérèse QC
lamaison@qc.aira.com

Savoie Normand

ABC Communautaire
Welland ON

Seeley Yolande

Équipe d'alphabétisation
Nouvelle-Écosse
Ste-Anne du Ruisseau NE
equipealphane@fane-
argyle.ns.ca

Sénécal Diane

Centre FORA
Sudbury ON
dsenecal@centrefora.on.ca

Sherwood David

A+B=S
Ste-Anne-de-Prescott ON

Simard Christine

CDÉACF
Montréal QC
simard@cdeacf.ca

Simard Michel

CS Lac-Saint-Jean
Alma QC
simardm@cslacst-jean.qc.ca

Sirois Micheline

Alphabétisation Nouveau-
Brunswick Inc.
Fredericton NB
micheline.sirois@gnb.ca

Soulaké-Abou Oumou

Pluri-elles
Winnipeg MB
alphao@home.com

St-Amant Lucie

ABC des Hauts-Plateaux
St-Pamphile QC
stalu@moncourrier.com

St-Germain Jean

Druide informatique
Montréal QC
www.druide.com

St-Pierre Berthe

CEBO
Hull QC

T

Tardif Sylvain

Comquat Inc.
Île-Perrot QC
sylvain.tardif@videotron.ca

Théoret Nicole

Centre les Berges -
CS de Laval
Laval QC

Thériault Jean-Marie

Ministère de l'Éducation
N.-B.
Fredericton NB
jeanmt@gov.nb.ca

Thériault Gilles

FCAF
Vanier ON
alpha@fcaf.franco.ca

Therrien Lise

Centre québécois de res-
sources à la petite enfance
Montréal QC
enfance@cqrpe.qc.ca

Thibault Jasmine

Collège Frontière
Toronto ON
jthibault@frontiercollege.ca

Thibodeau Fernand

Alpha Brantville
Brantville NB
fernandt67@hotmail.com

Tisdelle Robert

Centre alpha culturel de
Sudbury
Sudbury ON
alphacul@ican.net

Tougas Janine

« Irenée Fourré-Partout »
Shilo MB

Tremblay Onésime

Centre Alpha plus,
Centre Toronto
Sudbury ON

Tremblay Andrée

Patrimoine canadien
Hull QC
andree_tremblay@pch.qc.ca

Tremblay Hélène

CS Marie-Victorin
Longueuil QC
helene_tremblay@csmv.qc.ca

Turcot Catherine

Étudiante en orthopédagogie
St-Isidore QC

Turner Odette

CS Chemin-du-Roy -
Centre St-François Xavier
Trois-Rivières QC

Turquety Marie-Paule

Éducatrice
Verdun QC
marieturquety@hotmail.com

V

Vachon France

Éducacentre
Vancouver CB
francevachon@educacentre.ca

Vachon Julie

Comité ALA
Lacolle QC

Vanbrugghe Annick

ACREF
Dieppe NB
vanbran@nbed.nb.ca

Vautour Charline

Alphabétisation N.-B.
Nigadoo NB
cvautour@nbnet.nb.ca

Veltri Anna

Le Collège du Savoir
Brampton ON
college.anna@sympatico.ca

Verreault Nathalie

Alpha-entraide
Chutes de la Chaudière
Charny QC
alphaentraide@oricom.ca

Villeneuve Chantale

CS de l'Or et des Bois,
Centre l'Horizon
Val-d'Or QC

Vinet Guylaine

Centre Alpha plus
Toronto ON
gvinet@alphaplus.ca

Virgilio Fred

Centre les Berges –
CS de Laval
Laval QC
fvirgilio@bp.cslaval.qc.ca

W

Wagner Serge

Université du Québec à
Montréal, Département
des sciences de l'éducation
Montréal QC
wagner.serge@uqam.ca

Ward Louise

Centre canadien
de la dyslexie
Ottawa ON

Whittom Réjeanne

Centre de formation
Rimouski-Neigette Clef
Mitis/Neigette
Rimouski QC
cfrn_clef@cspheres.qc.ca

1.6 Statistiques sur la participation au colloque

Sexe		
	Nombre	%
Féminin	197	76,0 %
Masculin	62	24,0 %
Total	259	100,0 %

Origine		
	Nombre	%
Alberta	7	2,7 %
C.-B.	3	1,2 %
Î.-P.-É.	3	1,2 %
Manitoba	7	2,7 %
N.-B.	24	9,2 %
N.-É.	5	1,9 %
Ontario	49	18,9 %
Québec	144	55,6 %
Saskatchewan	3	1,2 %
T.-N.	3	1,2 %
T.N.-O.	2	0,8 %
Yukon	3	1,2 %
Belgique	2	0,8 %
France	2	0,8 %
Maroc	2	0,8 %
Total	259	100,0 %

Catégorie		
	Nombre	%
1 : Groupes « alpha » – communautaires et CS		
*Coordonnateurs, gestionnaires, directeurs, etc.	52	20,1 %
*Formateurs, enseignants, animateurs	57	22,0 %
*Autres (agents de projet, conseillers, etc.)	54	20,8 %
*Bénévoles	14	5,4 %
2 : Apprenants	17	6,6 %
3 : Gouvernements – Alpha/éducation	8	3,1 %
4 : Gouvernements – Autres	10	3,9 %
5 : Entreprises, institutions, consultants, etc.	19	7,3 %
6 : Autres (bibliothèques, famille, santé, etc.)	28	10,8 %
Total	259	100,0 %

1.7 Évaluations

Aperçu général		
	Positif (réponses 1 et 2)	Négatif (réponses 3 et 4)
Satisfaction générale	98 %	2 %
Objectifs clairs	89 %	11 %
Objectifs pertinents	97 %	3 %
Objectifs atteints	95 %	5 %
Ouverture		
Conférence d'ouverture	91 %	9 %
Discussion « Points de vue... »	95 %	5 %
Ateliers thématiques (Groupes 1, 2 et 3)		
L'atelier a répondu à mes attentes	72 %	28 %
J'ai apprécié les échanges et les sujets traités	81 %	19 %
L'animation a aidé au bon déroulement de l'atelier	82 %	18 %
Activité sur l'alphabétisme des francophones (jeu)		
Cette activité m'a informé(e)	81 %	19 %
Cette activité était divertissante	92 %	8 %
Droit de parole		
Cette activité a permis de démontrer le rôle que peuvent jouer différents partenaires	90 %	10 %
Les panélistes m'ont intéressé(e)	88 %	12 %
L'animation a facilité le déroulement de la discussion	98 %	2 %
Ateliers – pistes d'action		
L'atelier a permis d'approfondir les pistes d'action	74 %	26 %
L'atelier a répondu à mes attentes	81 %	9 %
J'ai apprécié les échanges et les sujets traités	95 %	5 %
L'animation a aidé au bon déroulement	95 %	5 %
Plénière de clôture		
La plénière m'a intéressé(e)	100 %	0 %
Organisation générale		
Du colloque	98 %	2 %
Services à l'hôtel Royal Pavillon	91 %	9 %
Services à l'hôtel Ramada	74 %	16 %

1.8 Le colloque dans les médias

« *TVA en direct* »

Entrevue avec Gaston Betty

Date : 9 juin 2000

Diffusion : réseau TVA

« *Le quart des francophones sont analphabètes* »

Article de Lilianne Lacroix

La Presse, 9 juin 2000

« *L'Ontario en direct* »

Entrevue avec Luce Lapierre

Date : 12 juin 2000

Diffusion : RDI

« *Émission du matin à CBOF Radio-Canada (radio)* »

Entrevue avec Luce Lapierre

Date : 12 juin 2000

Diffusion : Radio-Canada Ottawa/Outaouais

« *Au Canada, 25% d'analphabètes chez les francophones* »

Entrevue avec Margo Fauchon

Diffusée sur le site Internet de « Parents d'aujourd'hui » (Radio-Canada) dans la section « Éducation », actualités des 13 et 14 juin 2000

<http://radio-canada.ca/parentsdaujourd'hui/html/education/actualites/act44.htm>

« *Les gouvernements se désintéressent de l'alphabétisation* »

Article d'Yves Lusignan, Association de la presse francophone (APF)

Publié dans *Le Gaboteur* (Terre-Neuve), 26 juin 2000 et dans d'autres hebdomadaires francophones à l'extérieur du Québec au cours du mois de juin.

« *Pour une société pleinement alphabétisée* »

Photo avec vignette de la délégation du Nouveau-Brunswick au colloque

L'Acadie Nouvelle, 4 juillet 2000

Note

L'émission *Code d'accès* (TQS et TFO) a établi des contacts sur les lieux du colloque en vue des enregistrements de la saison 2000-2001.

Le quart des francophones sont analphabètes

La Presse, 9 juin 2000, p. A12
Texte de Lilianne Lacroix

Pourriez-vous lire les directives sur une bouteille d'Aspirine? Lors d'une enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, le quart de la population francophone du Canada s'est révélé incapable de saisir ces directives, alors que le taux est de 17 % dans la population canadienne en général et de 13 % si l'on compile seulement les anglophones.

Si le taux d'analphabétisme est beaucoup plus répandu chez les francophones de 55 ans et plus, il n'en demeure pas moins que 10 % des jeunes se retrouvent au plus faible niveau d'alphabétisme (niveau 1). Réunis en colloque, les experts, enseignants, intervenants des affaires sociales et dirigeants de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français considèrent donc qu'ils ont encore bien du chemin à faire.

Au niveau 2, un lecteur pourrait lire comment prendre soin de plantes, par exemple, mais ce n'est qu'avec les acquis de niveau 3 qu'on peut parler d'alphabétisme fonctionnel dans notre société. Aux niveaux 4 et 5, on peut véritablement commencer à jongler avec les concepts.

Le silence de la honte

Pendant des années, Gaston Betty s'est démené pour cacher le fait que, malgré ses dix années sur des bancs d'école, il savait à peine signer son nom. Tous les trucs pour s'esquiver, il les connaissait : prétendre qu'il n'a pas ses lunettes, prétexter que personne ne comprend son écriture. Le cœur en compote et le moral à plat, il a souvent dû refuser des emplois ou des promotions parce qu'il aurait fallu qu'il sache lire ou écrire...

Quand, à la suite d'ennuis de santé, le médecin l'a empêché de poursuivre son travail sur une ferme, ce fut la catastrophe. « Tout s'est écroulé autour de moi, dit-il. J'étais acculé à la misère, au bien-être social. Et puis, ce qui me faisait le plus mal, c'est que mes enfants s'en venaient comme moi. »

Même le jour où il s'est résolu à appeler le centre d'alphabétisation, M. Betty n'a pas pu dire la vérité : « J'ai dit que je savais lire, mais que j'avais besoin de m'améliorer. » Pendant deux ans, il a suivi ses cours en privé avec un bénévole, trop gêné d'admettre publiquement la vérité.

Huit ans plus tard, à 41 ans, M. Betty se sent maintenant capable de relever la tête. « Je suis fier de moi. J'ai acquis du vocabulaire, même mon parler a changé. Je n'ai plus peur de m'exprimer alors qu'avant j'avais de la misère à dire oui. Par honte, j'ai vécu tellement longtemps dans le silence. »

Il lit maintenant des journaux, des livres de psychologie, aide ses enfants dans leurs travaux scolaires. En lecture, il situe son apprentissage à la 8^e ou 9^e année, mais poursuit toujours son alphabétisation pour améliorer son écriture. Dans sa région, entre North Bay et Sudbury, en Ontario, il a lancé sa propre entreprise, une ferme bio-organique de culture du sarrasin.

Même si des experts se montrent moins optimistes, selon Jean-Pierre Corbeil, du secteur démographie à Statistique Canada, l'important fossé séparant anglophones et francophones se comblera avec le temps. « Les francophones plus âgés ont habituellement reçu moins d'éducation. Chez les jeunes, les deux groupes ne présentent quasiment pas de différences. »

Inquiétudes dans les régions

Par contre, certaines réalités régionales inquiètent. « Au Nouveau-Brunswick, dit-il, 65 % de la population ne dépasse pas le niveau 2 et les jeunes traînent la patte par rapport à leurs contemporains anglophones. Mais la situation est inversée par les anglophones de certains secteurs québécois, comme la Gaspésie, ou de quartiers plus défavorisés de Montréal. » Au Québec, entre 52 et 55 % de la population ne dépasse pas ce niveau 2 (38 % chez les anglophones).

Luce Lapierre, de la Fédération, fut particulièrement touchée par le témoignage d'un jeune Québécois que l'école a mis sur la voie de garage et qui a joint le rang des analphabètes. « Quand il a demandé pourquoi il n'avait jamais pu apprendre à l'école ce qu'il a pourtant pu assimiler en alphabétisation, personne n'a pu lui répondre », dit-elle.

« C'est la même chose dans tous les pays de l'OCDE, estime Serge Wagner, vice-doyen au secteur éducation de l'UQÀM. Entre 15 et 25 % performant mal dans le cadre scolaire traditionnel. Mais le système d'éducation ne sait pas y répondre. »

Francophonie canadienne

Le Gaboteur, Le 26 juin 2000

Les gouvernements se désintéressent de l'alphabétisation

Ottawa (APF) – Par-delà les beaux discours sur l'importance de l'alphabétisation, le Canada fait du surplace à ce chapitre depuis quelques années.

« D'une façon générale il y a une régression, ou une stagnation du côté des politiques gouvernementales » déplore le vice-doyen à la formation continue et aux études de premier cycle, Serge Wagner.

Le Canada a développé une drôle d'attitude face à l'alphabétisation au cours de la dernière décennie. Il y a d'abord eu une prise de conscience de l'importance de l'alphabétisation entre 1990 et 1996. Depuis, constate M. Wagner, les interventions gouvernementales dans le domaine de la formation de base sont à la baisse.

« Il y a manifestement une incompréhension de l'exigence d'une société plus alphabétisée. C'est assez étonnant mais ce n'est pas propre au Canada » explique cet expert canadien en alphabétisation en langue française.

Cela est d'autant plus « surprenant et décevant » dit M. Wagner, que la plupart des gouvernements au pays ont mis de l'ordre dans leurs finances publiques, qu'il y a plus d'argent dans les coffres, et qu'on comprend mieux l'impact social de l'analphabétisme.

À ce soudain désintérêt s'ajoute le refus des provinces anglophones de reconnaître que les adultes francophones ont aussi droit à une éducation de base en langue française.

La plus récente enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes révèle pourtant que 25 pour cent de la population francophone canadienne a de la difficulté à lire les directives sur une bouteille d'aspirine.

Selon M. Wagner, entre 15 et 25 pour cent des citoyens de tous les pays industrialisés ne performant pas dans le système scolaire. « Les gouvernements ne sont pas parvenus, dans aucun pays, à trouver des modes d'intervention qui assurent la formation de base de l'ensemble des jeunes. Dans une large mesure, les gouvernements sont démunis par rapport aux performances de l'école chez les jeunes. »

C'est encore pire au niveau de l'éducation des adultes : « Les gouvernements ont un discours qui affirme l'importance de l'éducation tout au long de la vie, mais dans les

faits, le droit d'apprendre pour les adultes, et en particulier pour les moins scolarisés, n'est pas une réalité. »

Il cite le cas d'Emploi-Québec, qui a coupé l'automne dernier les subventions pour la formation de base des chômeurs qui étaient peu ou sous-scolarisés.

Pendant que le Canada fait du surplace dans le dossier de l'éducation aux adultes, certains pays ont pris le taureau par les cornes : « Aux États-Unis, sans arrêt les présidents américains font de l'éducation de base une priorité. Il n'y a pas l'équivalent de ça au Canada. »

Les entreprises canadiennes ne font guère mieux et investissent peu dans la formation de base de leurs employés, déplore aussi M. Wagner : « Dans plusieurs entreprises, les sommes allouées à la formation professionnelle servent au perfectionnement des cadres, des dirigeants, des ouvriers spécialisés. »

Un colloque sur l'alpha

Quelque 250 personnes venant de tous les coins du pays ont eu l'occasion de discuter de l'alphabétisation et de partager leurs constatations, leurs inquiétudes et leurs propositions novatrices lors d'un colloque organisé par la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français sous le thème « Pour une société pleinement alphabétisée. » Et des idées, il y en a eu plusieurs.

Marie-Claude Rioux de la Fédération des parents acadiens de la Nouvelle-Écosse se préoccupe par exemple de l'alphabétisation au sein des couples mixtes ou exogames : « Le conjoint anglophone aurait avantage à suivre des cours de francisation s'il veut contribuer à l'éducation de son enfant. » Elle est bien placée pour en parler puisqu'elle vit justement avec un anglophone : « Je ne rate pas l'occasion de lui dire que je lui ai donné un statut additionnel de parent ayant droit. Il m'en doit beaucoup. »

D'autres parents ont cependant fait remarquer lors d'un atelier que le gouvernement fédéral, par l'entremise de son Secrétariat national à l'alphabétisation, refuse de financer ce genre de formation pour les parents anglophones.

Sylvain Lavoie de la bibliothèque publique de Rivière-du-Loup au Québec, qui a vécu 7 ans au Nouveau-Brunswick, pense de son côté que les communautés francophones doivent maintenant revendiquer la création de bibliothèques publiques scolaires de langue française, tout comme elles ont revendiqué des écoles homogènes de langue française.

Traditionnellement, dit-il, les bibliothèques publiques ont été un lieu propice à l'assimilation en ne proposant que trop souvent des livres uniquement en anglais. Son

idée : élargir le mandat de la bibliothèque scolaire francophone, qui offrirait aux parents toute une gamme de livres en français pour les tout-petits.

Il rejette à l'avance l'idée d'une bibliothèque virtuelle pancanadienne sur Internet : « La bibliothèque doit être dans le milieu. Les parents n'iront pas commander des livres électroniques. »

D'autres enfin ne cachent pas leur amertume face aux exigences des gouvernements qui financent les centres d'alphabétisation : « les bailleurs de fonds demandent des performances, des résultats palpables. Améliorer la qualité de vie de quelqu'un, comment peut-on le quantifier? Il faut le voir comme un investissement. »

Annexe 2

Textes de participants

2.1 Textes libres sur le thème du colloque

Dans le cadre du colloque, les participants ont été conviés à un concours d'écriture. Chacun devait exprimer, en quelques lignes, les conditions nécessaires pour que notre société soit pleinement alphabétisée. Les textes qui suivent ont été sélectionnés parmi les textes reçus.

* * *

QUAND

Quand on partagera la richesse, quand on mondialisera le respect des différences, quand on produira de la solidarité, quand on reconnaîtra la valeur de chaque citoyen et chaque citoyenne, notre société sera pleinement alphabétisée.

* * *

LES PETITS MOTS

Avant de savoir lire quand j'étais toute petite, l'une des choses les plus impressionnantes qu'il m'ait été donné de voir est le journal La Presse du samedi matin. Avez-vous déjà réalisé le nombre de p'tits mots qui remplissent toutes ces pages? Comment mon père pouvait-il lire tous ces p'tits mots à une telle vitesse!

- Papa, est-ce que tu lis tous les p'tits mots?
- Bien sûr que non ma chouette! Je lis seulement ce qui m'intéresse vraiment!
- Comment tu fais pour le savoir si tu l'as pas lu?
- Tu verras quand tu sauras lire.

J'ai donc attendu. Depuis, j'ai appris. Et après plusieurs centaines de livres, chaque fois que je termine un livre, je mesure des yeux l'épaisseur du volume et je m'étonne d'avoir lu tous les p'tits mots. L'écriture et la lecture m'ont permis bien sûr d'avoir un métier et d'apprendre, mais par-dessus tout ça, il y a l'incroyable satisfaction d'avoir chaque fois une réponse à ma question d'enfant : « Est-ce qu'il faut lire tous les p'tits mots? » Et maintenant je sais que je peux, pour de vrai, lire seulement ce qui m'intéresse vraiment.

Regarder papa lire le journal, maman un roman ou une histoire d'enfant, voir un adulte rire devant des mots qu'on ne comprend pas encore, découvrir une vieille lettre d'amour dans le grenier sans pouvoir la lire, voilà des conditions nécessaires pour que notre société soit pleinement alphabétisée.

* * *

VERS UNE SOCIÉTÉ DE PLUS EN PLUS ALPHABÉTISÉE

Pour une société
Pleinement alphabétisée,
Il nous faudra des ingrédients diversifiés
Pour y arriver.

Après plusieurs années
De travail concerté,
De besoins identifiés,
De recherches étoffées,

De partenariats créés,
De temps et d'énergie donnés,
D'initiatives innovatrices réalisées
Et de nouvelles amitiés liées.

Il est temps de profiter
De ce colloque très bien organisé
Afin d'obliger
Nos décideurs bien éduqués

À légiférer des politiques bien élaborées
Qui garantissent, année après année,
La livraison instantanée
D'une alphabétisation bien adaptée.

Il ne faut surtout pas oublier
Que dans notre société,
Toute personne de l'humanité
A sa place dans notre ciel étoilé.

* * *

PAS DE SIROP MIRACLE, MAIS UN COMPTE-GOUTTES

Une autre question me vient à la tête. Qu'est-ce qui m'a influencé pour apprendre?

Je ne crois pas qu'il existe un sirop miracle qui vous permettrait d'avoir les conditions nécessaires pour que notre société soit pleinement alphabétisée. Toutefois, je crois qu'il existe un compte-gouttes. Ce compte-gouttes est rempli de modèles influençables. C'est vous, c'est nous, c'est toi, c'est lui, c'est elle, c'est moi, c'est la société même qui permet de créer ces conditions nécessaires!

S'identifier à une idole de musique donne le goût de jouer le même instrument.
S'identifier à un joueur vedette dans un sport donne le goût de pratiquer le même sport.
S'identifier à un auteur donne le goût d'écrire... etc.

C'est à partir de la famille que l'on doit trouver notre modèle de lecture... S'identifier, développer et instaurer le goût de la lecture et de l'écriture.

* * *

QUI EST MIEUX PLACÉ QU'UN APPRENANT?

Qui est mieux placé qu'un apprenant pour parler d'alphabétisation? J'étais une personne qui pensait qu'elle n'avait pas le droit...

Nous sommes en 1945. Je suis une petite fille de 6 ans et j'entre à l'école. Je me demande pourquoi des parents si aimants me mettent dans cette situation? Six ans, francophone pure laine. Je commence l'école dans une classe avec un professeur anglophone... Ça commence mal ! Ça ne m'a pas pris bien des années pour réaliser que je n'étais « RIEN ». À l'intérieur de moi-même, survivait une flamme et un grand désir d'apprendre à lire et à écrire. À 48 ans, je me suis donné cette chance et c'est un cadeau pour toute ma famille; je venais de briser le cycle de l'analphabétisme!

La lecture nous a donné une nouvelle vie à moi et ma famille. Je n'avais pas confiance en moi et l'alphabétisation m'a ouvert des portes. C'est à mon tour de partager mon savoir avec les enfants qui en ont besoin.

S'alphabétiser, c'est donner la vue à un aveugle.

* * *

IL FAUT

Il faut en premier s'entendre sur la signification de « société pleinement alphabétisée ».

Il faut surtout aimer les gens et croire en leur potentiel.

Il faut une source de financement assurée.

Il faut des gens convaincus qui donnent sans compter.

Il faut que les paroles soient accompagnées d'actions.

Il faut valoriser l'apprentissage et le plaisir d'apprendre.

Il faut accepter nos limites et celles de l'autre.

Il faut savoir écouter dans l'amour et le respect de soi et de l'autre.

Il faut être capable de rêver.

* * *

ALPHABÉTISER LA SOCIÉTÉ

Avec les efforts collectifs de la société civile et des gouvernements

Lois qui répondent aux besoins des apprenants, formateurs, gestionnaires, décideurs et

Politique qui reconnaît et encadre le droit de s'alphabétiser nous aurons

Hétérogénéité, diversité et pluralité des pratiques elle respectera

Approches et couleurs variées elle maintiendra

Bien entendu, un financement récurrent et adéquat

Elle fournira

Terminé! les demandes financières à justifier, répéter, recommencer

Insécurité et instabilité seront choses du passé

Services de qualité nous pourrons enfin dispenser

Et vers l'avenir regarder

Réussir enfin à joindre les deux bouts

Laisser s'exprimer notre créativité

Apprendre aux autres à lire, à écrire et aussi à rire

Satisfaction profonde de les regarder grandir

Oser s'alphabétiser, quel beau défi!

Comment ne pas le relever?

I imagine un monde qui comprend ce qui l'entoure

Et l'univers entier qu'il habite et dont il fait pleinement partie

Trouver ainsi sa voie et prendre sa place

Enfin, pouvoir se dire merci d'y être arrivé!

* * *

POUR UNE SOCIÉTÉ PLEINEMENT ALPHABÉTISÉE

Il faudrait accueillir les analphabètes
En ouvrant nos cœurs
Et leur présenter les lettres
Sans leur faire peur

Inclure tous les individus de la société
En mettant personne de côté
Les aider à communiquer
Ainsi les revaloriser

Les petits tout émerveillés
Prêts à se re franciser
Les ados ou les parents
Devenant des apprenants

Écrire, lire ou compter
Mais aussi pouvoir parler
Et aussi être écoutés
Sans avoir à crier

Grandir et s'épanouir
Dans notre société à bâtir

* * *

APPEL AU CŒUR DES CHEFS GOUVERNEMENTAUX

Pour une société pleinement alphabétisée, il faut que les chefs gouvernementaux se rendent compte de ce que c'est être analphabète. Ils doivent ressentir le mal que les apprenants souffrent quand ils se trouvent en face d'un formulaire, ou de directives qui leur sont écrites pour se rendre à un endroit. Ils doivent ressentir le pincement au cœur qu'un père ou une mère vivent quand un enfant dit à un de ses parents « Papa, Maman, viens me lire un livre. » À ce moment, ils auront compris. La condition nécessaire est d'être un humain avec du cœur.

* * *

SEPT CONDITIONS POUR UNE SOCIÉTÉ PLEINEMENT ALPHABÉTISÉE

Stimuler la lecture chez les jeunes enfants en mettant sur pied des programmes d’alphabétisation familiale.

Augmenter l’accès aux bibliothèques publiques.

Développer des partenariats entre les écoles et les groupes communautaires.

Mettre en place des services tels que garderies et transport pour les apprenants – les services doivent être gratuits.

Augmenter le nombre de personnes-ressources pour les jeunes en difficulté à l’école afin d’éviter le décrochage.

Offrir de la formation en milieu de travail.

Augmenter le financement des groupes pour leur permettre d’offrir des services qui répondent aux besoins.

2.2 Textes de participants étrangers à la suite du colloque

DEUX À JOUER À « TINTIN AU QUÉBEC »...

Nadia BARAGIOLA, Charleroi, Belgique

Nous étions deux à jouer à « Tintin au Québec » pour y représenter la Communauté Wallonie-Bruxelles (nouvelle appellation de la Communauté française de Belgique).

Comme d'habitude, nous avons été ravis d'être accueillis comme des amis chers, même si quelque peu éloignés.

Ces quelques mots n'ont pas la prétention de faire un bilan du colloque, mais plutôt de mettre le doigt sur des éléments communs qui nous rapprochent et sur nos spécificités qui, si elles ne le font déjà, pourraient nous amener à nous enrichir mutuellement.

Ce qui nous rapproche :

- La langue française et notre volonté de l'affirmer et de la valoriser.
- Le nombre croissant de personnes en difficulté de lecture/écriture.
- Assez paradoxalement, le nombre d'inscrits aux cours qui baisse.
- La prise de conscience d'un changement nécessaire, voire capital, dans notre façon d'envisager les formations en « alpha » et de leur donner une nouvelle dimension plus complète, ouverte sur d'autres horizons.
- Notre souci de réaffirmer le droit à être alphabétisé et à se former tout au long de la vie et notre exigence de pouvoir réellement jouir de ce droit.

Ce que nous vous envions :

- Votre capacité à « impulser » la participation et la contribution des universités dans le domaine de l'« alpha ».
- Votre créativité pédagogique et votre capacité à mobiliser formateurs et apprenants autour de thèmes, de recherches ou autres rencontres.

Ce dont nous sommes fiers :

- Notre réseau serré qui nous permet d'échanger rapidement les informations et les projets, de maintenir le contact.
- La coordination des responsables de projet, qui nous évite de nous sentir isolés et

nous permet de mener des actions communes tout en gardant une autonomie et une spécificité locale ou régionale. (Il est vrai que la vaste étendue de votre territoire ne facilite pas ce type de tâche.) Ce qui permet, pour reprendre une phrase de S. Wagner, « d'agir localement et de penser globalement ».

Ce qui ne cesse de nous étonner :

- Votre capacité à retrouver une âme d'enfant dans les plénières qui, pour nous, ressemblent davantage à un « show » à l'américaine avec l'inénarrable et très discrète Irénée Fourrée-Partout, avec des cris, un « quiz » sur l'alpha, des rires et... des crayons à gagner bien loin de nos traditionnelles plénières où les êtres dodelinent de la tête mais sous l'effet de la torpeur.
- Votre inconditionnelle bienveillance à l'égard des quelques apprenants qui se hasar- dent à prendre la parole en public au prix de beaucoup d'efforts. Ils sont souvent émouvants, mais prenons garde à ne pas les enfermer (ou les laisser s'enfermer) dans un rôle « de l'apprenant en « alpha » à perpétuité » que l'on « sort » aux moments opportuns...

À méditer, lors d'une prochaine rencontre peut-être?

À bientôt, j'espère, car du Québec « on se souvient ».

UN REGARD BELGE SUR LE COLLOQUE DE JUIN 2000 À MONTRÉAL

Jacques DESTORDEUR, Verviers, Belgique

Nous étions deux à porter la lourde responsabilité de représenter la communauté française de Belgique au colloque. Merci à vous, Canadiens de tous horizons pour votre invitation et votre sens de l'accueil si réputé chez nous et jamais contredit !

Réflexions en vrac à propos du colloque :

Il est toujours dynamisant de rencontrer des personnes qui travaillent dans le même champ d'action. Même si les comparaisons sont parfois difficiles en raison de contextes sociopolitiques différents, confronter nos manières de faire face aux mêmes difficultés nourrit nos réflexions et la construction de nos modèles d'action. Notre ancrage commun dans ce que vous appelez l'éducation populaire et nous l'éducation permanente facilite ces échanges entamés il y a plusieurs années. Les pistes d'action que je retiens particulièrement pour développer nos projets sont l'alphabétisation familiale et la participation des apprenants, notamment dans la détermination de critères de

qualité en alphabétisation, travail que nous avons entamé à Lire et Écrire depuis quelques mois, sur la base d'un projet en partenariat avec l'Irlande et l'Angleterre.

- **La participation des apprenants** au colloque (jusque dans le comité organisateur) lui apportait une dimension rarement présente dans les manifestations de ce genre. Une réelle écoute leur a été offerte tout au long du colloque. Cependant je me sens personnellement mal à l'aise vis-à-vis de ce processus de participation, pour 2 raisons :
 - comme pour les groupes de chômeurs, il est souvent difficile de mettre sur pied des groupes d'apprenants appelés à représenter leurs pairs et à porter, à long terme, leur parole et leurs revendications, pour la simple raison qu'apprenant en alphabétisation est un statut transitoire, dont il me semblerait normal de chercher à sortir le plus rapidement possible, pour évoluer vers d'autres apprentissages. Notre politique d'action est en tout cas celle-là qui consiste à pousser les apprenants à se rapprocher au plus vite de leur objectif, que l'alphabétisation n'est qu'un moyen d'atteindre.
 - d'autre part, pour paraphraser Simone de Beauvoir qui disait que « les femmes ne seront vraiment les égales des hommes que lorsque des femmes incompetentes pourront accéder à des postes de pouvoir », je dirais que les apprenants n'auront une réelle parole dans les colloques que lorsque cette parole pourra être soumise à la critique au même titre que les paroles d'autres intervenants. Il me semble que poser un regard critique sur la parole des apprenants, au même titre qu'eux-mêmes portent un regard critique (et donc source d'action) sur nos pratiques, reste un tabou qu'il serait utile de dépasser.
- **Les partenariats**, fort présents dans le colloque, représentent une des meilleures manières de faire de l'alphabétisation la cause d'un grand nombre d'acteurs sociaux, économiques et politiques. J'ai particulièrement apprécié l'intervention de Nancy Neamtan (malgré que la belgitude de mes oreilles rendait quelquefois la compréhension difficile!). Elle me semble allier de façon efficace une préoccupation sociale et une vision économique. Que les entreprises se mobilisent et dégagent des moyens pour l'alphabétisation, voilà un des enjeux qui sera prioritaire en Belgique aussi durant ces prochaines années. Cependant, certains débats ont montré l'émergence d'une dérive fort présente actuellement dans beaucoup d'orientations politiques belges, à savoir l'ouverture prioritaire des formations aux adultes « insérables », dont l'objectif d'emploi à court ou moyen terme apparaît clair. Je pense que nous devons à travers tout revendiquer une alphabétisation pour tous, même lorsque les objectifs des apprenants sont plus sociaux que professionnels, ou lorsqu'ils sont difficilement identifiables au départ. Il nous appartient également de mieux faire apparaître les effets de nos actions en termes d'insertion sociale, pour mieux les faire valoir aux yeux des autorités subsidiaires.

À propos des à-côtés du colloque :

Ce colloque comme bien d'autres atteint ses objectifs dans les coulisses, aux moments de pause, d'entre-colloque et d'après-colloque, là où se tissent des liens et se nouent des (re)trouvailles. Pour nous, Belges, ces moments ont été riches de rencontres permettant d'approfondir la connaissance de certains projets ou structures, de nous tenir au courant de leur évolution, de connaître les coups de cœur et les coups de colère qui traversent notre secteur et son fonctionnement. Outre les informations qu'ils permettent d'avoir et les prolongements dont ils donnent envie, ces moments ont été faits d'échanges chaleureux marqués par la bonne humeur.

Les moments de détente (Irénée Fourrée-Partout et la matinée de jeux par table) qui nous rapprochent de modèles « à l'américaine » dont nous avons peu l'habitude dans notre petit pays froid ont également permis des échanges intéressants, même si nous nous sommes sentis un peu en marge des « private jokes » et des questions canado-canadiennes.

En guise de conclusion

Ce colloque était la continuité d'une suite d'échanges qui datent déjà de quelques années, qui s'étoffent, s'enrichissent et se concrétisent. Le discours de clôture de Serge Wagner faisait le point avec brio sur les avancées et les manques qui concernent l'alphabétisation au Canada francophone; beaucoup parmi ces constats et revendications peuvent s'appliquer à notre communauté française.

Quelques courriels (nous disons « e-mails ») nous ont déjà permis de prolonger notre voyage et les contacts pris sur place. Nous souhaitons que ces contacts soient maintenus, que les pistes d'action soient rapidement diffusées et suivies de la mise en œuvre de réels partenariats, qui tiennent compte des distances qui nous séparent et des financements parfois difficiles de telles actions.

À très bientôt, encore merci pour votre invitation et votre accueil inoubliable!

* * *

DE HAMBOURG À NAMUR À MONTRÉAL

Anne-Marie COSTILHES, Chargée de mission, GPLI, France

Le dialogue international a nourri l'action du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) depuis sa création en 1984. Un dialogue déterminant pour tous ceux qui ont contribué à la naissance et au développement en France d'une politique de lutte

contre l'illettrisme. Tout au long du cheminement de la mission interministérielle, la coopération multilatérale ou bilatérale, notamment dans le cadre de l'UNESCO et son Institut pour l'éducation basé à Hambourg, comme la coopération bilatérale, ont été des occasions de ressourcement et d'échange.

Malgré les limites imposées par la part des moyens humains et financiers dans ce domaine, l'attitude générale de disponibilité à ce dialogue a été pour l'équipe du GPLI porteuse d'impulsion et génératrice de références : c'est ce qu'il faut retenir en évoquant les relations avec les pays industrialisés (notamment les pays de l'Union européenne, les États-Unis et le Canada) et plus particulièrement avec les pays de l'espace francophone, mais aussi avec les pays du Maghreb et d'autres régions.

Ainsi, dans la poursuite des travaux engagés à la Conférence de Hambourg (en 1997), le GPLI a participé à l'organisation du premier séminaire francophone « Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés », qui s'est tenu en juin 1999 à Namur, en Belgique. Cette rencontre, organisée avec la Belgique, le Canada et la Suisse, réunissait politiques et décideurs, formateurs, chercheurs et apprenants. Venant d'horizons si divers et si complémentaires, nous avons échangé sur les enjeux qui nous rassemblent, les concepts, la traduction dans les actes des politiques et des dispositifs. Voilà qui aura aussi, j'en formule le souhait, une suite, puisque la France a été sollicitée pour organiser la prochaine rencontre francophone à l'horizon 2001. Le groupement d'intérêt public qui, cet automne, relayera le GPLI dans ces missions aura à étudier cette invitation.

Et après Namur, il y a eu la participation du GPLI au Forum mondial sur l'Éducation pour tous à Dakar, en avril 2000.

Et je viens, pour ma part, de vivre l'aventure du colloque de Montréal. Au-delà d'une réflexion commune sur l'alphabétisation entre différents acteurs de la sphère politique, économique, sociale et culturelle, cette rencontre a permis une meilleure connaissance des partenaires, un renforcement de liens, un échange d'expériences et d'informations avec nos collègues canadiens, belges et marocains. Il s'agit de dire merci à nos hôtes pour leurs choix affirmés, notamment concernant l'alphabétisation familiale comme la place et la représentativité reconnue des personnes apprenantes. De nombreux enjeux et objectifs sont communs pour tendre vers « une société pleinement alphabétisée ».

Ainsi, étape supplémentaire, qui doit sa qualité tant au contenu des échanges qu'à la convivialité ambiante, la rencontre de Montréal, saura, je l'espère, conduire plus loin tous les acteurs de la lutte contre l'illettrisme.

Annexe 3

Déclarations internationales touchant l'éducation et l'alphabétisation des adultes

Serge WAGNER, avec la collaboration de Stéphane RATEL et de Paul BÉLANGER

Alphabétisation, formation de base et mondialisation

Le colloque *Pour une société alphabétisée* se tenait tout à côté de l'aéroport de Dorval-Montréal d'où l'on pouvait voir les installations de l'entreprise multinationale québécoise Bombardier. La vue de Bombardier a provoqué une vive réaction chez nos collègues belges présents. En effet, la multinationale québécoise a fermé de façon brutale et méprisante ses usines en région wallonne belge. « Rationalisation », a-t-on invoqué.

Les acteurs économiques sont engagés dans un processus de mondialisation (globalisation, disent aussi certains) où les barrières tarifaires et douanières sont abolies au profit d'un marché unique. Le capitalisme mondial influence de plus en plus les économies nationales et s'oppose aux politiques nationales qui ne laissent pas « librement » circuler les biens et services. En fait, le libéralisme prôné protège les gros et ceux qui sont organisés au détriment des petits, même si ces derniers sont nombreux (on pense aux populations du Sud).

Et sur le plan culturel, le phénomène de la mondialisation est analogue : des entreprises culturelles imposent des « produits » culturels (« notre » Céline Dion est en quelque sorte l'équivalent culturel de « notre » Bombardier) qui transgressent les cultures nationales.

La mondialisation affecte donc la vie économique et culturelle des nations et des individus. Et le champ de l'éducation n'échappe pas au processus. En éducation de base tout particulièrement, les enjeux sont majeurs. Ils concernent la priorité à accorder à la formation de base de tous les jeunes, le statut à attribuer aux adultes, le sort à réserver aux cultures minoritaires, les finalités mêmes de l'éducation, le rôle des partenaires dont celui de l'État, etc. Les débats qui ont lieu dans nos pays à ce sujet se déroulent également sur la scène internationale. Et les orientations adoptées dans certains forums internationaux affectent les décisions prises sur les plans national, régional et local.

Quelques documents marquants

Nous avons mentionné, en avant-propos, que la rencontre de Montréal s'inscrivait dans une filiation internationale qui s'inspire de l'approche humaniste et multidimensionnelle de l'UNESCO, laquelle a été tout particulièrement renouvelée dans le cadre de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA, Hambourg, 1997) et a constitué un point tournant pour l'éducation et l'alphabétisation des adultes dans le monde. L'alphabétisation y a été perçue comme un droit et une pratique sociale répondant aux besoins fondamentaux des individus et favorisant leur participation, leur communication et leur autonomisation. De plus, la conférence réitéra l'importance de la langue et de la culture des apprenants et la nécessité pour l'alphabétisation de se fonder davantage sur les savoirs et les compétences de ces derniers.

Une des actions de suivi de CONFINTEA, dans la perspective de promotion de la formation de base au sein des communautés linguistiques, a été le projet de rencontre-concertation « Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés », dont le point culminant a été le Séminaire international de Namur (juin 1999). C'est sur la base des acquis de Namur que la problématique du colloque *Pour une société pleinement alphabétisée* de Montréal a été ébauchée.

* * *

Nous introduisons ici des extraits de déclarations ou de publications internationales qui touchent l'alphabétisation, la formation de base et l'éducation des adultes. Nous les présenterons brièvement en accordant toutefois plus d'attention à certains textes. Par ailleurs, il faut se rappeler qu'il existe toujours une distance entre le discours d'une organisation ou d'un gouvernement et son action pratique. « C'est au fruit qu'on juge les arbres. »

DÉCLARATIONS TOUCHANT L'ÉDUCATION ET L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Déclaration	Lieu	Année	Événement
Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux	Jomtien (Thaïlande)	1990	Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (UNESCO, UNICEF, PNUD et Banque mondiale)
Communiqué des ministres de l'OCDE	Paris (France)	1996	Réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel (OCDE)
Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes	Hambourg (Allemagne)	1997	5 ^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (UNESCO)
Déclaration de Namur : Perspectives pour le XXI ^e siècle	Namur (Belgique)	1999	Séminaire « Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés » (Institut de l'UNESCO pour l'éducation)
Déclaration de Moncton	Moncton (Canada)	1999	Sommet de la Francophonie (Agence intergouvernementale de la Francophonie)
Déclaration de Québec : Les nouvelles politiques d'éducation des adultes : quelques enjeux clés	Québec (Canada)	1999	Séminaire sur les politiques d'éducation et de formation des adultes (Gouvernement du Québec et Institut de l'UNESCO pour l'éducation)
Stratégie sectorielle de l'éducation	Washington (USA)	2000	Rapport (Banque mondiale)
Cadre d'action de Dakar : L'Éducation pour tous : Tenir nos engagements collectifs	Dakar (Sénégal)	2000	Forum mondial sur l'éducation (UNESCO, UNICEF, PNUD, Banque mondiale, etc.)

3.1 L'Éducation pour tous I : Jomtien (1990)

En mars 1990, les délégués à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui se tenait à Jomtien (Thaïlande) adoptaient la première *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le Cadre d'action* destiné à sa mise en application. Fruits d'une vaste consultation préalable, ces documents définissaient les principes de l'Éducation pour tous et concrétisaient les efforts concertés du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), de la Banque mondiale et de plusieurs gouvernements et organisations non gouvernementales. Fondée sur le principe du droit universel à l'éducation, la Déclaration visait à assurer à tous, peu importe l'âge, le sexe ou le statut social, l'accès à une éducation de base permettant la pleine participation du citoyen dans son milieu.

La rencontre de Jomtien constituait une première dans l'histoire de la concertation internationale en éducation. À plusieurs égards, la Déclaration innove. Entre autres, par l'accent qu'elle accorde à l'apprentissage, par la vision élargie des besoins éducatifs fondamentaux, par la dimension intersectorielle de l'éducation, par les « politiques d'accompagnement » et par les « environnements intellectuels » qu'elle propose.

Toutefois, tout en recommandant un accroissement des ressources, la Déclaration introduit des réserves. Mais la rencontre de Jomtien sera principalement critiquée en raison du suivi qui a fait défaut. Dans les faits, on a accordé la priorité à la scolarisation de base des enfants; on a reconnu officiellement l'alphabétisation des adultes, mais on l'a presque ignorée dans les recommandations pratiques et dans le suivi. Les ressources annoncées se sont peu matérialisées et la vision large de l'éducation est largement restée rhétorique et segmentée.

Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous :
Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux

L'éducation pour tous : les objectifs

Article 1 : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux

1. Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels [...] que les contenus éducatifs fondamentaux [...] dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. [...]

2. En pourvoyant à ces besoins, on confère aux membres de toute société la capacité [...] de respecter et faire fructifier leur patrimoine culturel, linguistique et spirituel commun, [...] de défendre la cause de la justice sociale, [...] de se montrer tolérants envers les systèmes sociaux, politiques ou religieux différents du leur, en veillant à ce que les valeurs humanistes communément admises et les droits de l'homme soient sauvegardés, et d'œuvrer pour la paix et la solidarité internationales dans un monde caractérisé par l'interdépendance.

3. Un autre objectif, non fondamental, du développement de l'éducation est la transmission et l'enrichissement des valeurs culturelles et morales communes. C'est en elles que l'individu et la société trouvent leur identité et leur valeur.

4. L'éducation fondamentale n'est pas seulement une fin en soi. Elle est l'assise d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain, sur laquelle les pays peuvent édifier de façon systématique d'autres niveaux et d'autres types d'éducation et de formation.

L'éducation pour tous : une vision plus large et un engagement renouvelé

Article 2 : élargir notre vision

1. [...] Une vision plus large s'impose, afin d'aller au-delà des moyens présentement mis en œuvre, [...] tout en s'appuyant sur ce qu'il y a de meilleur dans la pratique actuelle. L'accroissement quantitatif de l'information et la capacité de communication sans précédent avec laquelle il se conjugue engendrent aujourd'hui des possibilités inédites, dont nous devons tirer parti avec créativité et avec la volonté de parvenir à une plus grande efficacité.

2. Cette approche élargie implique les orientations ci-après [...] :

- Universaliser l'accès et promouvoir l'équité.
- Mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage.
- Élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale.
- Améliorer le contexte de l'apprentissage.
- Renforcer les partenariats.

L'éducation pour tous : les conditions requises

Article 8 : mettre en place des politiques d'accompagnement

1. Il est indispensable, pour assurer pleinement l'éducation fondamentale et son utilisation efficace aux fins du développement individuel et social, de prévoir des politiques d'accompagnement dans les secteurs social, culturel et économique. [...] Une politique économique et commerciale et une politique du travail, de l'emploi et de la santé judicieuses amélioreront la motivation des apprenants et leur permettront d'apporter une contribution plus positive au développement de la société.

2. Les sociétés devraient aussi offrir à l'éducation fondamentale le bénéfice d'un solide environnement intellectuel et scientifique. Cela implique une amélioration de l'enseignement supérieur et le développement de la recherche scientifique. [...]

Article 9 : mobiliser des ressources

1. [...] Il est indispensable de mobiliser de nouvelles ressources financières et humaines, publiques, privées et volontaires [...]. C'est la société tout entière qui doit être mise à contribution, si l'on considère que le temps, l'énergie et l'argent consacrés à l'éducation fondamentale constituent peut-être l'investissement humain le plus déterminant pour l'avenir d'un pays.

2. L'élargissement du financement public implique des prélèvements sur les ressources de toutes les administrations de l'État responsables du développement humain, par une augmentation en valeur absolue comme en valeur relative des crédits alloués aux services d'éducation fondamentale, sans toutefois perdre de vue que, dans la répartition des ressources nationales, l'éducation est certes un secteur important, mais au même titre que d'autres. [...] L'urgence qu'il y a à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux pourra nécessiter une redistribution des ressources entre les secteurs, par exemple, une réaffectation de crédits militaires en faveur des dépenses d'éducation. Mais surtout, les pays engagés dans un processus d'ajustement structurel et ployant sous le fardeau de la dette extérieure devront veiller à ce que l'éducation fondamentale bénéficie d'une protection spéciale. [...]

3.2 L'Éducation pour tous II : Dakar (2000)

En avril 2000, les participants au Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar (Sénégal) définissaient un *Cadre d'action*. Ils voulaient ainsi renouveler les engagements pris lors des conférences passées (Sommet mondial pour les enfants de 1990, Conférence internationale sur la population et le développement de 1994, Conférence internationale sur l'éducation des adultes de 1997, etc.) et rappeler l'importance et l'urgence d'agir en matière d'éducation pour tous. Fondées sur l'éducation en tant que droit fondamental de l'être humain, leurs revendications visaient à assurer à tous une éducation de qualité qui permette l'acquisition et le développement des compétences nécessaires à la pleine participation à la société. Ces revendications s'appuyaient, en outre, sur les nombreuses données parues depuis la Conférence de Jomtien de 1990, dont celles du *Bilan mondial de l'éducation pour tous à l'an 2000 (EPT)*.

Le Forum de Dakar se situait dans le suivi de Jomtien. Un certain désabusement s'y est manifesté en raison des bilans mitigés ou négatifs produits à la suite des engagements de 1990. Outre les critiques évoquées plus haut, on a reproché aux principaux

partenaires et au *Cadre d'action* – tout particulièrement à la Banque mondiale – de ne mettre l'accent que sur les pays les plus pauvres, d'adopter une attitude technique et de prendre des engagements ciblés peu réalistes eu égard aux faibles résultats de la décennie antérieure. On doit toutefois reconnaître qu'on réitère le droit à la formation de base et qu'on y réaffirme la nécessité de lier cette dernière à la lutte contre la pauvreté.

La demande de reconnaissance de la complémentarité entre la formation de base des jeunes et celle des adultes se heurte à une vision encore dominante opposant, dans un contexte de rareté de moyens, la priorité de la formation initiale des jeunes à la nécessité également majeure de l'alphabétisation des adultes.

Cadre d'action de Dakar

L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000

1. Nous, participants au Forum mondial sur l'éducation, réunis à Dakar (Sénégal), en avril 2000, nous engageons à assurer pour tous les citoyens et toutes les sociétés la réalisation des buts et objectifs de l'éducation pour tous. [...]

3. [...] Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, au sens le plus large et le plus riche du terme, une formation où il s'agit d'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être. [...]

5. [...] Il est inacceptable, en l'an 2000, que plus de 113 millions d'enfants n'aient pas accès à l'enseignement primaire, que l'on dénombre encore 880 millions d'adultes analphabètes, que la discrimination sexuelle continue de sévir dans les systèmes éducatifs et que la qualité de l'apprentissage et l'acquisition de valeurs humaines et de compétences soient loin de répondre aux aspirations et aux besoins des individus et des sociétés. [...]

6. L'éducation est un droit fondamental de l'être humain. C'est une condition essentielle du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux, et donc le moyen indispensable d'une participation effective à l'économie et à la vie des sociétés du XXI^e siècle soumises à un processus de mondialisation rapide. La réalisation des buts de l'éducation pour tous ne saurait être différée plus longtemps. Il est possible et nécessaire de répondre d'urgence aux besoins éducatifs fondamentaux de tous.

7. En conséquence, nous nous engageons collectivement à assurer la réalisation des objectifs suivants :

- (i) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance [...];

(ii) faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants [...] aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme;

(iii) répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante;

(iv) améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente;

(v) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2015 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 [...];

(vi) améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables [...].

8. Pour atteindre ces objectifs, nous, gouvernements, organisations, institutions, groupes et associations représentés au Forum mondial sur l'éducation, nous engageons à :

(i) susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base;

(iii) faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation [...].

9. S'appuyant sur les données accumulées dans le cadre des évaluations régionales et nationales de l'EPT, ainsi que sur les stratégies sectorielles nationales déjà en place, tous les États seront invités à définir des plans d'action nationaux ou à renforcer ceux qui existent déjà avant 2002 au plus tard. Ces plans, s'insérant dans le cadre d'un effort plus large de développement et de lutte contre la pauvreté, devront être élaborés selon des processus plus transparents et plus démocratiques, associant les différents partenaires, notamment les représentants du peuple, les responsables communautaires, les parents, les apprenants, les organisations non gouvernementales (ONG) et la société civile [...].

3.3 Le communiqué de l'OCDE (1996)

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), parmi les nombreux champs à incidence économique dont elle suit l'évolution, se préoccupe d'éducation. Son plus important comité dans ce domaine est le Comité de l'éducation au niveau ministériel. S'y réunissent régulièrement les ministres de l'Éducation des pays membres pour discuter des différents enjeux en la matière, dans une optique de développement économique.

Le thème de la rencontre de 1996, l'apprentissage à vie, a été l'occasion pour les membres du Comité de formuler des positions communes en matière d'éducation de base. Les propositions ministérielles, réunies dans un *Communiqué des ministres*, sont centrées sur la nécessité de posséder les compétences requises par une société en pleine transformation. Pour que tous puissent prendre leur place dans la nouvelle économie du savoir, les différents partenaires socioéconomiques doivent investir davantage dans une éducation dont la qualité serait garantie par des contrôles rigoureux et uniformisés.

L'intervention de l'OCDE marque un progrès puisque cette dernière s'était largement désintéressée de l'éducation des adultes depuis 1973. Cette fois-ci, l'intérêt est réel. Il suit d'ailleurs l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (1994), dont l'Organisation est le principal partenaire. Surtout, il « problématise » l'apprentissage adulte dans une perspective plus large que le cadre dit de la Politique active du milieu de travail (PAMT), fondée sur des mesures d'incitation de retour au travail ou de maintien dans la vie active. La réforme de l'assurance-chômage du Canada ou, au Québec, les programmes de Retour aux études et au travail des bénéficiaires de l'assistance sociale constituent des exemples d'application de la PAMT.

Au départ, deux objectifs inspirent ce club des pays riches : la compétitivité économique et la cohésion sociale, alors que les écarts entre riches et pauvres s'accroissent. On souhaite « offrir la chance » aux adultes d'apprendre, sans toutefois leur reconnaître le droit d'apprendre. La position s'inscrit dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie, mais elle garde le caractère de sélectivité qui caractérise l'organisme : actions dans le préscolaire, attention spéciale aux marginaux et défavorisés du système scolaire et actions ciblées chez les adultes. Les liens entre éducation et travail sont évidemment privilégiés. La conception même de l'éducation s'élargit et l'on souhaite une diversification des partenaires. Tout en étant centrés sur l'école à la période de la formation initiale, les ministres de l'OCDE souhaitent que l'offre de formation soit plus diversifiée et les partenaires, plus nombreux. Toutefois, le rôle de l'État semble faible, particulièrement pour l'éducation à l'âge adulte. On relève aussi la nécessité d'instaurer dans l'ensemble de la société un climat favorable à l'apprentissage. Enfin, l'OCDE insiste sur l'importance de l'évaluation et du monitoring – champ dans lequel elle s'est spécialisée.

Communiqué des ministres de l'OCDE

Réunion du comité de l'éducation au niveau ministériel, 16-17 janvier 1996

L'apprentissage à vie sera une nécessité pour tous à l'aube du XXI^e siècle et devra être mis à la portée de tous : ainsi en ont convenu aujourd'hui les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE.

[...] Les pays de l'OCDE ont réalisé de grands progrès durant les années 90, mais il nous faut maintenant trouver des moyens plus efficaces d'offrir cette chance à tous les citoyens. C'est peut-être là un objectif ambitieux, mais nous ne pouvons pas nous permettre de ne pas œuvrer dans ce sens.

Les stratégies d'apprentissage à vie

[...] Les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE ont convenu :

- de renforcer les bases de l'apprentissage à vie, en améliorant l'accès à l'éducation préscolaire, surtout pour les enfants défavorisés, en revitalisant les écoles et en favorisant le développement d'autres structures éducatives, formelles ou non;
- d'établir des liens cohérents entre les études et la vie professionnelle en mettant en place des itinéraires et des passerelles qui permettent une plus grande mobilité entre enseignement, formation et travail [...];
- de repenser le rôle et les responsabilités de tous les partenaires – y compris des pouvoirs publics qui offrent des possibilités d'apprentissage;
- d'offrir des incitations pour permettre aux individus, aux employeurs, et aux prestataires d'enseignements et de formations d'investir davantage dans l'apprentissage à vie et d'en garantir la rentabilité.

Renforcer les bases de l'apprentissage à vie

Il existe déjà d'excellentes structures d'éducation préscolaire dans certains pays de l'OCDE, mais la plupart d'entre eux doivent encore en élargir l'accès et en améliorer la qualité, et déterminer comment associer les parents des jeunes enfants aux programmes préscolaires – car le handicap scolaire auquel il n'est pas porté remède dès le début est appelé à persister durant toute la vie. [...] Les ministres reconnaissent la nécessité d'instaurer des partenariats plus solides et plus cohérents avec les services sociaux, les services de santé, du logement et de l'emploi et les organismes bénévoles aux échelons local, régional et national.

[...] Ce qu'il faut maintenant, c'est concentrer davantage les efforts sur la qualité, car une minorité non négligeable de jeunes quitte encore l'école sans qualifications, connaissances ou compétences adéquates. [...] Il est impératif que le système incite tous les élèves à fournir un travail de qualité et les dote de bases solides sur lesquelles ils pourront s'appuyer plus tard. [...]

Les ministres s'interrogent sur la capacité des systèmes éducatifs de s'adapter rapidement alors que de nombreux facteurs se conjuguent pour influencer sur la forme que prendront les écoles de demain. À l'avenir, les écoles devraient dispenser aux personnes de tous âges des formations individualisées et homologuées. [...] Les établissements d'enseignement devraient inculquer des compétences plus variées, notamment la capacité d'apprendre à apprendre et les compétences « interdisciplinaires » indispensables, et instaurer un meilleur équilibre entre les connaissances théoriques et leurs applications concrètes. [...]

Créer des liens plus étroits entre l'apprentissage et le travail

L'apprentissage à vie ne se ramène pas à une progression linéaire [...]. Il s'effectue de plus en plus dans des cadres formels et informels très divers, mais il subsiste d'importantes lacunes. [...] De plus, nombreux sont les adultes qui n'ont pas eu la possibilité d'acquérir les bases nécessaires à l'apprentissage à vie. [...] Les transformations que la technologie fait subir à l'industrie, au commerce et aux services rendent de nombreuses qualifications obsolètes [...]. Les besoins d'apprentissage sont de plus en plus divers et les possibilités actuelles de recyclage, en particulier pour les travailleurs peu qualifiés, sont limitées et inégalement réparties. [...] Les qualifications et les compétences acquises en dehors du système scolaire sont souvent sous-évaluées et non validées.

Les ministres conviennent de donner une priorité élevée à l'offre d'un large éventail de possibilités de formation après la scolarité obligatoire [...]. Il faudrait instituer des filières d'enseignement général et professionnel convenant aux élèves de tous niveaux et de tous âges ainsi que des systèmes d'évaluation et de validation des compétences plus perfectionnés et plus transparents. Il importe de continuer à reconnaître les qualifications traditionnelles et de déterminer comment améliorer l'adéquation aux besoins du marché du travail. Le développement de l'orientation et du conseil professionnels, en particulier pour les adultes, devrait être une priorité. [...]

Offrir des incitations à investir

L'apprentissage à vie peut offrir des avantages importants, mais les concrétiser nécessitera probablement des investissements supplémentaires. [...] Si certains pays sont prêts à financer pour une grande part l'apprentissage à vie sur les deniers publics, d'autres seront obligés, pour qu'il soit abordable, de faire appel à d'autres ressources. Il faut aussi des incitations pour accroître la rentabilité et améliorer la répartition de ressources [...].

Même en période d'intensification des contraintes budgétaires, c'est aux pouvoirs publics qu'il incombera toujours de dégager des ressources suffisantes pour l'enseignement de base, étant donné la très forte rentabilité sociale des investissements qui y sont consacrés. Il leur faudra aussi veiller, dans le cadre de la décentralisation et du partage des responsabilités financières concernant les étapes suivantes du système éducatif, à ce que tous aient les mêmes chances de recevoir un enseignement. [...]

Les ministres engagent les employeurs du secteur privé et du secteur public ainsi que les partenaires sociaux [...] à lever les obstacles à l'expansion de l'éducation et de la formation des adultes [...].

L'apprentissage à vie au XXI^e siècle

Les ministres réaffirment l'importance de la coopération internationale, de l'échange d'informations et d'une comparaison des expériences des pays pour l'élaboration des politiques nationales [...]. Ils se félicitent du rôle joué par

l'OCDE [...] et saluent les travaux de pionnier qu'elle a entrepris pour construire des indicateurs internationaux de l'enseignement [...]. Les ministres invitent l'OCDE à :

- [...] explorer de nouveaux types d'enseignement et d'apprentissage qui conviennent aux adultes, qu'ils travaillent, qu'ils soient chômeurs ou retraités;
- suivre, dans les pays de l'OCDE, les progrès réalisés dans la mise en œuvre de l'apprentissage à vie pour tous [...];
- déterminer les avantages d'un accroissement de l'investissement dans l'apprentissage à vie et ses conséquences pour les politiques d'enseignement et de formation visant à instaurer une « société d'apprentissage » [...];
- approfondir l'analyse des mesures propres à inciter tous les partenaires à investir davantage dans l'apprentissage [...];
- poursuivre les travaux sur la flexibilité des entreprises, en mettant l'accent sur les liens entre les nouvelles technologies, l'innovation et l'organisation du travail, et sur leurs conséquences pour la mise en valeur des ressources humaines.

[...] Les ministres invitent leurs partenaires dans l'action éducative et les responsables de la création d'emplois à les aider à susciter dans l'opinion un climat positif qui soit propice à l'apprentissage à vie, et à mettre en place les mécanismes qui en feront une réalité. Ils s'engagent conjointement à agir dans ce sens et sont convaincus qu'à l'aube du XXI^e siècle la stratégie esquissée ci-dessus inaugurera une ère nouvelle d'apprentissage à vie pour tous.

3.4 La 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997)

En juillet 1997, plus de 1500 représentants gouvernementaux, délégués d'organisations internationales, multilatérales et non gouvernementales se sont réunis à Hambourg pour la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes, à l'invitation de l'UNESCO. Prenant acte des transformations socioéconomiques majeures survenues depuis la 4^e Conférence de 1985 (globalisation des marchés, tensions sociales accrues et marginalisation croissante d'une large part de la population), les participants ont tenté d'imaginer des pistes de solutions qui favoriseraient l'éducation tout au long de la vie. Au terme des travaux, une déclaration et un plan de travail ont été adoptés.

L'alphabétisation

L'alphabétisation a été un objectif fondamental de la Conférence. La Conférence prend un virage majeur : elle met de l'avant une vision plus positive et plus dynamique de la

réalité. L'alphabétisation est présentée comme un droit et une pratique sociale répondant aux besoins fondamentaux des individus et favorisant leur participation, leur communication et leur autonomisation. De plus, la Conférence a refusé de retenir deux définitions de l'alphabétisation : une pour le Sud et l'autre pour les pays industrialisés. Les aspects essentiels de CONFINTEA relatifs à l'alphabétisation peuvent être schématisés en quelques phrases :

1. D'une vision négative ou étroite...

- **...de l'analphabétisme et des analphabètes.** La Conférence a utilisé le moins possible une terminologie souvent négative de l'alphabétisation (*lutte contre l'analphabétisme; éradication, élimination de l'analphabétisme*) et parfois dévalorisante pour les personnes analphabètes.
- **...de l'alphabétisation.** On rejette « la vision étroite de l'alphabétisation » : par exemple, une alphabétisation centrée sur le seul apprentissage du code écrit, ou encore liée uniquement à l'emploi.

2. ...à une vision large et diversifiée

- **...fondée sur le droit.** L'alphabétisation est un « droit fondamental de la personne humaine »; elle est nécessaire en soi et elle constitue le préalable à l'acquisition d'autres compétences et à l'éducation tout au long de la vie.
- **...axée sur la citoyenneté.** L'alphabétisation ne doit pas se limiter à l'enseignement d'une technique ou à la (ré)intégration en emploi. Elle tient compte des besoins sociaux, économiques, culturels et politiques des personnes, favorisant ainsi une « citoyenneté participative » et l'autonomisation des individus et des collectivités.
- **...valorisant la langue, la culture et la participation des apprenants.** Les apprenants seront au cœur de l'apprentissage et associés à l'alphabétisation. L'alphabétisation se fondera davantage sur leurs savoirs, sur les compétences de base déjà acquises, sur leur langue et leur culture, sur leurs pratiques de communication.
- **...intégrée dans les autres pratiques d'éducation de base.** L'alphabétisation sera davantage présente dans les programmes de formation de base en santé, en nutrition, en insertion professionnelle, etc. Le partenariat est essentiel : avec les gouvernements, la famille, l'école des jeunes, les groupes communautaires, les entreprises, etc.
- **...par la création d'environnements lettrés.** Le terme « alphabétisme » apparaît. Seule, l'alphabétisation ne suffit pas; il faut aussi créer ou développer des « environnements lettrés » et rendre plus accessible et plus compréhensible.

sible la communication écrite. On doit produire plus d'écrits à l'intention des personnes peu ou pas alphabétisées (et en collaboration avec elles).

L'ensemble de l'éducation des adultes

CONFINTEA a également enregistré le déplacement de l'enseignement vers l'apprentissage qui se produit dans le monde et se répercute dans les textes internationaux.

Dans chaque langue, on a dû trouver des mots ou expressions pour rendre compte des conceptions nouvelles. Les titres anglais et français différents de la Déclaration de Hambourg démontrent bien comment les concepts sont rendus différemment dans les deux langues : « *adult learning* », en anglais, et « *éducation des adultes* », dans le texte français.

Priorité donc à l'apprentissage et, par voie de conséquence, aux apprenants.

La Conférence de l'UNESCO de Hambourg a traduit son attention à l'endroit des apprenants et de l'apprentissage dans un ensemble de propositions et d'orientations. Nous en mentionnerons quelques-unes.

- **Expression des besoins.** L'importance accordée aux apprenants se manifeste tout particulièrement dans la prise en considération de leurs besoins. Aussi, la Conférence conseille de « mettre les adultes en mesure d'exprimer leurs besoins en matière d'apprentissage », et ce, par un ensemble diversifié de mesures : lois sur le droit d'apprendre, services d'accueil, d'orientation et de soutien aux adultes, instauration d'une culture de l'apprentissage, etc.
- **Élaboration des programmes.** On propose l'association des apprenants à « la conception des programmes », en suggérant qu'une telle mesure contribuera à l'amélioration de la qualité de l'éducation des adultes.
- **Reconnaissance des acquis.** S'ils sont conséquents, les systèmes éducatifs centrés sur les personnes et leurs apprentissages doivent reconnaître « l'expérience et les apprentissages antérieurs » des adultes. Malheureusement, la reconnaissance des acquis est encore limitée, y compris chez nous.
- **Réalisation de recherches.** Déjà, plusieurs recherches ont porté sur les apprenants adultes, mais la Conférence ajoute que les apprenants peuvent être non seulement objets de la recherche, mais aussi partenaires de celle-ci. On propose donc d'effectuer des recherches « avec la participation des apprenants adultes eux-mêmes ».
- **Partenariats avec les apprenants.** La Conférence recommande que les apprenants deviennent des partenaires à part entière, avec les « pouvoirs publics, les employeurs, les syndicats, les facilitateurs de l'éducation des

adultes », etc. Cette proposition est déjà mise en application dans plusieurs organismes d'alphabétisation en français au Canada et au Québec.

- **Promotion de l'apprentissage et des apprenants adultes.** Enfin, l'UNESCO recommande moins la promotion de l'éducation des adultes que « l'instauration d'une culture de l'apprentissage adulte ». Concrètement, on préconise l'établissement d'une Semaine de l'apprentissage adulte et la propagation du mouvement « une heure par jour pour apprendre », formules déjà instaurées dans certains pays d'Europe et d'Afrique.

De plus, la Conférence internationale a été à ce point sensible à la réalité de l'apprentissage qu'elle a senti le besoin de rappeler qu'il fallait non seulement assurer le « droit à l'éducation » mais aussi le « droit d'apprendre ». Sans cesse, la Conférence rappelle l'importance des personnes, de leurs besoins, la nécessité de ne « jamais perdre de vue l'humain », l'impératif d'une « pédagogie axée sur la personne » et l'objectif de « l'autonomisation des personnes ».

Enfin, tout en valorisant les partenariats, CONFINTEA a clairement marqué que le « droit à l'éducation » des adultes était un... droit et que l'État devait faire en sorte qu'il soit assuré à tous, en priorité aux plus démunis.

La Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes

[...] 1. Nous, représentants des gouvernements et des organisations non gouvernementales et institutions spécialisées dans l'éducation des adultes, qui sommes réunis dans la Ville libre et hanséatique de Hambourg pour la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, réaffirmons que seuls un développement axé sur l'être humain et une société à caractère participatif fondée sur le plein respect des droits de l'homme permettront un développement durable et équitable.

Sans une participation véritable et éclairée des hommes et des femmes de tous horizons, l'humanité ne saurait survivre ni relever les défis de l'avenir.

2. L'éducation des adultes devient donc plus qu'un droit; elle est une clé pour le XXI^e siècle. Elle est à la fois la conséquence d'une citoyenneté active et la condition d'une pleine et entière participation à la vie de la société. [...] L'éducation des adultes peut forger l'identité et donner sens à la vie. La notion d'éducation tout au long de la vie suppose que l'on repense le contenu de l'éducation en tenant compte de facteurs tels que l'âge, l'égalité des sexes, les handicaps, la langue, la culture et les disparités économiques.

3. L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place.

[...] 5. L'éducation des jeunes et des adultes, considérée comme un processus qui dure toute la vie, a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les mettre mieux en mesure de faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance et une participation éclairée et créative des citoyens à la vie de la collectivité, bref de permettre aux individus et aux communautés de prendre en main leur destin et à la société d'être à la hauteur des défis à venir.

[...] 8. Au cours de la présente décennie, l'éducation des adultes s'est radicalement transformée et sa portée comme le nombre de ceux qu'elle concerne ont considérablement augmenté. [...] Les exigences nouvelles de la société et du monde du travail suscitent des attentes qui obligent chaque individu, homme ou femme, à renouveler sans cesse ses connaissances et compétences tout au long de sa vie. Au cœur de cette transformation, il y a une évolution du rôle de l'État et l'émergence de partenariats plus larges en faveur de l'éducation des adultes au sein de la société civile. L'État demeure le rouage essentiel s'agissant de garantir le droit à l'éducation pour tous [...]. Mais au sein du nouveau partenariat qui s'établit entre le secteur public, le secteur privé et le secteur associatif, son rôle est en train de changer. Il est non seulement pourvoyeur de services d'éducation des adultes, mais aussi conseiller, bailleur de fonds et instance de contrôle et d'évaluation. [...] Au sein des gouvernements, l'éducation des adultes n'est pas l'affaire des seuls ministères de l'Éducation; tous les ministères œuvrent à sa promotion, et la coopération interministérielle est indispensable. De leur côté, les employeurs, les syndicats, les organisations non gouvernementales et communautaires ainsi que les groupements d'autochtones et de femmes y participent et il leur incombe d'interagir et de créer des possibilités d'éducation et de formation permanentes assorties de dispositions concernant leur reconnaissance et leur validation.

9. L'éducation de base pour tous, c'est la possibilité pour les individus, quel que soit leur âge, de réaliser leur potentiel, individuellement et collectivement. Ce n'est pas seulement un droit, c'est aussi un devoir et une responsabilité à l'égard à la fois des autres et de la société tout entière. Il est essentiel que la reconnaissance du droit à l'éducation tout au long de la vie se traduise par la mise en place des conditions d'exercice de ce droit.

[...] 10. La nouvelle conception de l'éducation des jeunes et des adultes remet en cause les pratiques actuelles, car elle appelle une véritable organisation en

réseaux au sein des systèmes formels et non formels, de l'innovation et davantage de créativité et de flexibilité.

[...] 11. **L'alphabétisation des adultes.** L'alphabétisation, conçue dans une acception large comme l'acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution, est un droit fondamental de la personne humaine [...] et constitue l'un des fondements des autres compétences de la vie courante. Des millions d'êtres humains, dont une majorité de femmes, n'ont pas la possibilité d'apprendre ou ne possèdent pas les compétences suffisantes pour faire valoir ce droit. Il s'agit de leur en donner les moyens. Cela suppose souvent que l'on prépare le terrain à l'apprentissage par un travail de sensibilisation et d'autonomisation. L'alphabétisation a aussi pour effet de stimuler la participation aux activités sociales, culturelles, politiques et économiques et de favoriser l'éducation tout au long de la vie. C'est pourquoi nous nous engageons à faire en sorte que tous aient la possibilité d'acquérir une éducation de base et d'entretenir cet acquis, et à créer dans tous les États membres un environnement de l'écrit à l'appui de l'oralité. Offrir la possibilité d'apprendre à tous, y compris aux laissés-pour-compte et aux exclus, voilà le souci le plus pressant.

[...] 12. Il est plus que jamais nécessaire de reconnaître le droit à l'éducation et le droit d'apprendre tout au long de la vie, c'est-à-dire le droit de lire et d'écrire, le droit d'émettre des critiques et d'analyser, le droit d'accéder aux ressources et de développer et de mettre en pratique les aptitudes et compétences individuelles et collectives.

[...] 18. **Éducation et culture nomades et autochtones.** Les peuples autochtones et nomades ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'éducation assurés par l'État. Le droit de jouir de leur propre culture ou d'utiliser leur propre langue ne saurait leur être refusé. L'éducation qui leur est offerte doit être linguistiquement et culturellement adaptée à leurs besoins et de nature à faciliter la poursuite des études et l'accès aux possibilités de perfectionnement.

[...] 22. Nous devons agir de toute urgence pour accroître les investissements nationaux et internationaux consacrés à l'éducation des jeunes et des adultes ainsi que les ressources engagées en sa faveur par le secteur privé et associatif, et pour les garantir. L'Agenda pour l'avenir que nous venons d'adopter est conçu à cette fin. [...]

[...] 26. Convaincus de la nécessité de l'éducation des adultes, nous qui sommes réunis à Hambourg, nous nous engageons à faire en sorte que tous les hommes et toutes les femmes se voient offrir la possibilité d'apprendre tout au long de leur vie. À cette fin, nous constituerons des alliances plus larges afin de mobiliser et de mettre en commun nos ressources pour faire de l'éducation des adultes une joie, un moyen, un droit et une responsabilité partagée.

Agenda pour l'avenir de l'éducation des adultes [...]

Thème 3 : Garantir le droit universel à l'alphabétisation et à l'éducation de base

[...] Nous nous engageons à :

25. faire en sorte que l'alphabétisation réponde au désir de promotion sociale, culturelle et économique des apprenants [...] en réduisant d'ici à l'an 2000 le taux d'analphabétisme des femmes à au moins la moitié des chiffres de 1990, [...] en encourageant les utilisations créatives de l'alphabétisme; [...] en intégrant l'alphabétisation et d'autres formes d'éducation ainsi que l'acquisition de compétences fondamentales dans tous les projets de développement où c'est utile, en particulier ceux relatifs à la santé et à l'environnement, et en encourageant les organisations locales et les mouvements sociaux à promouvoir leurs propres initiatives en matière d'éducation et de développement [...].

Thème 8 : L'éducation des adultes pour tous : le potentiel qu'offrent des groupes différents

[...] Nous nous engageons à :

44. créer un environnement éducatif favorable à toutes les formes d'apprentissage pour les personnes âgées [...] en assurant aux personnes âgées l'accès à tous les services et à toutes les facilités qui concourent à l'éducation et à la formation des adultes et qui sont également susceptibles de faciliter leur participation active à la vie de la société; [...]

45. garantir le droit des migrants, des populations déplacées et des réfugiés de prendre part à l'éducation des adultes [...] en élaborant et en mettant en œuvre, à l'intention de la population d'accueil, des programmes visant à promouvoir, en particulier chez les responsables politiques, les professionnels des médias, les agents de la force publique, les éducateurs et les travailleurs sociaux, la compréhension des droits et de la situation des migrants et des réfugiés; [...]

46. offrir des chances durables aux personnes souffrant de handicaps et promouvoir leur intégration [...] en favorisant, au niveau des établissements, la mise en œuvre de politiques qui garantissent l'égalité d'accès, des services et des possibilités de choix professionnels et d'emploi aux personnes handicapées, en adaptant la technologie éducative à leurs besoins éducatifs spéciaux;

47. reconnaître le droit d'apprendre de tous les détenus [...] en facilitant l'activité des organisations non gouvernementales, des enseignants et des autres personnels éducatifs dans les prisons, permettant ainsi aux détenus d'avoir accès aux institutions éducatives, et en encourageant les initiatives qui visent à relier les cours donnés en prison à ceux offerts à l'extérieur. [...]

3.5 La Déclaration Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés (Namur, 1999)

En juin 1999, à Namur (Belgique), la rencontre « Alphabétisation, Francophonies et pays industrialisés » réunissait les acteurs de l'alphabétisation des pays industrialisés francophones (France, Belgique, Suisse et Canada) et des représentants de la Francophonie du Sud. Convoqué par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, l'événement s'inscrivait dans le suivi de la Conférence de Hambourg de 1997. Il visait à amorcer une concertation entre les communautés francophones et à dresser un état des lieux de l'alphabétisation dans chacun des pays.

La Déclaration qui en a résulté présente des « Perspectives pour le XXI^e siècle » axées sur les thèmes suivants : démocratie et citoyenneté, information et sensibilisation, accès à la formation, qualité de la formation, valorisation des partenariats, développement de la recherche et développement de la coopération internationale.

Les travaux de Namur ont relevé et déploré l'écart persistant entre une conscience accrue des besoins en alphabétisation et la faiblesse des moyens mis en œuvre pour y faire face. De plus, on a proposé de centrer les efforts sur six aspects clés : a) l'information et la sensibilisation, b) l'accessibilité et le droit à la formation, c) l'amélioration de la qualité des formations, d) la valorisation des partenariats, e) le développement de la coopération internationale, f) le développement de la recherche. Une des contributions majeures de Namur est d'avoir lié l'avenir de la francophonie à l'alphabétisation.

Déclaration de Namur, 1999, Perspectives pour le XXI^e siècle

Pour une société démocratique où chaque citoyen a le droit et le devoir d'exercer sa citoyenneté

L'analphabétisme ou l'illettrisme limitent l'exercice de ce droit et de ce pouvoir. L'analphabétisme ou l'illettrisme interpellent donc la démocratie. L'alphabétisation est devenue une condition essentielle de l'égalité des chances de tous les citoyens.

L'avenir de la francophonie est lié à l'alphabétisation.

Une communauté linguistique ne peut se construire et se développer qu'à travers une maîtrise généralisée et démocratisée de la langue. D'une langue vivante par l'expression des cultures populaires.

Au cours des dix dernières années, la reconnaissance des besoins en alphabétisation par les pouvoirs publics et le monde associatif a progressé. Cependant,

l'écart entre les intentions et les moyens reste énorme, de même que l'écart entre les moyens mis en œuvre et les besoins exprimés. Sans compter les besoins qui ne sont pas décelés faute de moyens appropriés.

Le développement de l'alphabétisation exige de faire des efforts aux niveaux suivants :

Informier et sensibiliser

- Favoriser des politiques d'émergence de la demande sociale.
- Favoriser l'information et la sensibilisation par des approches multiples et diversifiées.
- Campagnes médiatiques non stigmatisantes, approches individuelles et approches collectives non contraignantes, adaptées aux milieux culturels et sociaux.
- Sensibiliser les décideurs publics : politiques et administratifs.

Faciliter et garantir l'accès à la formation

- Mettre en œuvre les moyens qui garantissent effectivement le droit à l'alphabétisation et à la formation de base et qui lèvent les obstacles à la participation.
- Renforcer le soutien structurel aux différentes initiatives développées dans le domaine de l'alphabétisation des adultes.

Améliorer la qualité des formations

- Considérer que le développement culturel est partie constitutive de la formation en organisant des passerelles entre le monde de la formation et les milieux – social, professionnel, culturel, familial – dans lesquels vivent les personnes ou les groupes en apprentissage.
- Encourager la professionnalisation des acteurs de l'alphabétisation des adultes.
- Renforcer les conditions pour que les formations bénéficient réellement aux apprenants.

Valoriser les partenariats

- Les causes de l'analphabétisme sont diverses et cumulables; les dispositifs d'alphabétisation doivent les reconnaître et relever le défi qu'elles posent; cela implique à la fois la pluralité des dispositifs, mais aussi la nécessité de leur collaboration et de leur complémentarité :
- créer ou renforcer les partenariats entre les pouvoirs publics, les partenaires socioéconomiques et les associations;
- créer ou renforcer les partenariats entre l'éducation des adultes et l'école, notamment sur la prévention de l'analphabétisme;
- créer des lieux et des moments de concertation et d'évaluation entre les partenaires engagés dans l'alphabétisation.

Développer la recherche

- Développer les instruments de connaissance des données quantitatives et qualitatives relatives à la problématique de l'alphabétisation.
- Favoriser la communication et les collaborations entre le monde de la recherche, les acteurs de terrain et les pouvoirs publics.
- Favoriser les recherches transversales et comparatives au niveau international, en particulier les dimensions culturelles et linguistiques et d'analphabétisme.

3.6 La Déclaration de l'Agence de la Francophonie (Moncton, 1999)

En septembre 1999, les chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage se sont rencontrés à Moncton (Canada). À l'occasion de cette rencontre, qui a lieu tous les deux ans, ils ont défini un vaste plan de travail commun aux plus de 50 pays membres de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie. Ils ont approuvé une déclaration ainsi qu'un plan de travail. La Déclaration générale ne parle pas d'alphabétisation; seul le plan de travail y fait allusion.

À ce jour, dans le champ de l'alphabétisation, l'Agence de la Francophonie est principalement intervenue dans une perspective d'aide du Nord (industrialisé) à l'endroit du Sud (en développement).

Déclaration de Moncton

(9) « La pluralité des langues et la diversité des cultures constituent des réalités qu'il faut valoriser. Dans cet esprit, nous devons continuer à soutenir la promotion et la diffusion de la langue française qui nous rassemble, comme celles des cultures et des langues partenaires qui font nos identités et la richesse de notre communauté. Nous y veillerons plus particulièrement dans le domaine des info routes. »

(10) Éducation et formation :

« Nous sommes déterminés à apporter à la jeunesse une éducation de base, un enseignement primaire et secondaire, ainsi qu'un système universitaire efficaces. Nous recherchons l'appui constant des organisations internationales compétentes pour y parvenir. Nous favoriserons le recours aux nouvelles technologies pour moderniser les systèmes éducatifs. » [...]

Plan d'action

« Nous encourageons les opérateurs francophones à concentrer leur action en matière d'alphabétisation, d'éducation de base et de formation professionnelle et technique sur l'information et la concertation. La poursuite de cet objectif suppose en particulier une meilleure participation de la coopération francophone à toutes les concertations menées dans ce secteur et le développement des partenariats entre enseignants, administrations de l'Éducation, parents, collectivités, ONG, associations, acteurs économiques et sociaux. Nous demandons à l'Agence intergouvernementale de la Francophonie d'assurer, comme une priorité, le suivi des assises de Bamako sur la formation professionnelle et technique. »

3.7 Stratégie sectorielle de l'éducation de la Banque mondiale (2000)

Depuis maintenant plusieurs décennies, la Banque mondiale est l'organisation internationale la plus importante dans le monde de l'éducation. La Banque a joué un rôle déterminant dans l'organisation de la Conférence de Jomtien sur l'éducation pour tous. En dépit d'un discours sur le droit à l'éducation pour tous et à tout âge, la Banque a longtemps refusé les investissements en éducation de base des adultes en se concentrant plutôt sur l'enseignement formel (initial). Déjà, dans le cadre de ses programmes d'ajustements structurels, de 1980 à 1990, la Banque mondiale a opéré d'importantes compressions dans le champ de la formation initiale.

Dans le document sectoriel de 2000, la Banque reconnaît certaines de ses erreurs passées comme l'investissement dans les infrastructures plutôt que dans l'« immatériel ». Elle reconnaît l'importance de l'investissement en éducation, de sa liaison avec le développement (intégré). De plus, elle annonce un accroissement de son investissement global en éducation. Comme l'OCDE, la Banque se préoccupe d'une amélioration de la qualité de la formation initiale des jeunes, d'une expansion du préscolaire et d'instruments de mesure et de contrôle des résultats de l'éducation.

La Banque n'en demeure pas moins centrée sur les pays du tiers-monde; son appui à la formation de base des adultes reste limité. Dans sa politique sectorielle, le terme « alphabétisation » est peu utilisé. Toutefois, sur la base d'évidences produites par son Service de recherche, la Banque vient de reconnaître l'importance économique et sociale de l'alphabétisation des adultes en créant le *Adult Outreach Education Program*.

Stratégie sectorielle de l'éducation (avril 2000)

L'éducation [...] contribue à améliorer les conditions d'existence et la qualité de la vie, et permet d'offrir à tous les membres de la société des opportunités irremplaçables. [...] Dans un monde en rapide mutation, l'éducation revêt plus d'importance que jamais. Face au phénomène de la mondialisation, aux avancées de la démocratie, à l'innovation technologique, à l'émergence de nouvelles économies de marché et à l'évolution des rôles du secteur public et du secteur privé, les pays ont besoin de populations mieux instruites et plus qualifiées, et les individus ont besoin de plus de compétences et d'informations pour être compétitifs et pour réussir.

[...] Les disparités sont déjà énormes dans le domaine de l'éducation. [...] Sans efforts déterminés, les écarts sur le plan de l'éducation, des opportunités et des résultats risquent de se creuser encore plus entre les pays et à l'intérieur des pays.

Pour la Banque mondiale, [...] l'éducation occupe une place centrale dans l'ordre du jour du développement. L'éducation est un volet crucial du Cadre de développement intégré qui repose sur l'idée que le développement durable est subordonné à de nombreux facteurs sociaux et structurels, et pas seulement à la performance économique.

L'objectif à long terme de l'éducation est rien de moins que d'assurer à chacun une éducation de base de qualité satisfaisante, l'acquisition de compétences de base – savoir lire, écrire et compter, savoir raisonner et avoir des dispositions d'esprit pour la vie en société telles que l'aptitude à travailler en équipe – et la possibilité d'acquérir des compétences plus poussées tout au long de sa vie dans divers cadres après l'éducation de base¹⁷. Des objectifs internationaux précis ont été adoptés d'un commun accord en ce qui concerne l'enseignement primaire pour tous, l'alphabétisation des adultes et la parité entre les sexes dans l'éducation de base, dans le cadre de l'initiative Éducation pour tous et des objectifs fixés par le Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE. [...]

La Banque souhaite utiliser son avantage comparatif là où celui-ci est le plus payant. [...] L'avantage comparatif de la Banque réside dans sa capacité à rassembler un large éventail d'acteurs, à donner accès à des financements, à offrir des conseils objectifs, à suivre une approche multisectorielle, à prendre des engagements à long terme, et à partager des connaissances en provenance du monde entier.

La stratégie : priorités, activités spécifiques et indicateurs de performance

La Banque mondiale traitera l'éducation de façon globale et travaillera de façon sélective dans tous les domaines éducatifs en fonction des priorités de chaque pays. [...] Quatre priorités stratégiques générales découlent de l'adhésion de la Banque aux objectifs internationaux dans le domaine de l'éducation et du consensus sur la priorité à accorder absolument à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. [...]

¹⁷ La formation « post-éducation de base » comprend l'enseignement secondaire général, l'enseignement technique et la formation professionnelle, l'éducation des adultes à base communautaire et l'enseignement supérieur.

3.8 La Déclaration de Québec sur les politiques d'éducation des adultes (1999)

En décembre 1999, se tenait à Québec un séminaire organisé conjointement par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation et le ministère de l'Éducation du Québec. Si la Déclaration du séminaire a une portée plus restreinte que la plupart des autres documents, son contenu apporte un éclairage intéressant sur les enjeux des politiques d'éducation des adultes, dans la perspective de Hambourg et de Namur.

Le séminaire a proposé une vision holistique d'une éducation des adultes, qui s'intègre à la fois dans le schème de l'éducation tout au long de la vie et dans les différentes sphères de l'activité humaine. On y rappelle l'urgence d'agir, prioritairement à l'endroit des exclus et avec eux, notamment en matière de formation de base.

Le séminaire s'est situé dans la perspective du droit à l'éducation, mais d'un droit qui est le droit d'apprendre et qui appartient d'abord aux adultes, et non aux structures. Précisément, tout en rappelant la nécessité d'une intervention des divers paliers gouvernementaux touchés, le séminaire a proposé un changement radical dans la configuration de l'éducation des adultes : accorder priorité à l'expression de la demande, pour ensuite mettre sur pied ou réaménager des réponses éducatives diverses. Les obstacles culturels et institutionnels à la participation des adultes à la base appellent, selon les conclusions du séminaire, des politiques nouvelles.

Les nouvelles politiques d'éducation des adultes : quelques enjeux clés

Réunis au Québec pour un séminaire de l'UNESCO tenu sous les auspices du gouvernement du Québec avec la coopération de la Commission canadienne pour l'UNESCO, cinquante experts internationaux et nationaux ont fait le point sur l'éducation des adultes, devenue au cours des dernières années une priorité dans les pays industrialisés. [...]

La nécessité maintenant reconnue d'assurer à tous et à toutes la possibilité d'accéder à une formation de base, en vue de la poursuite de l'éducation tout au long de la vie, n'est pas sans rapport avec l'émergence difficile de nouvelles sociétés du savoir, reposant sur une production et une utilisation intense et généralisée de savoirs scientifiques et technologiques, tout en reconnaissant autant le savoir endogène des communautés et des individus comme ressource stratégique que l'ensemble des composantes nécessaires à une véritable société éducative : formation initiale des jeunes, éducation multiple tout au long de la vie, enrichissement des environnements éducatifs, contribution éducative du mouvement associatif, des médias et des entreprises.

L'adoption de nouvelles politiques répond également au besoin de corriger la participation inégale des populations que tendent à produire les organisations

actuelles d'éducation et de formation des adultes. Il est impératif de renverser cette tendance à la reproduction des inégalités éducatives et sociales. Ceci exige une nouvelle politique en matière de formation scolaire des jeunes et de nouvelles approches éducatives auprès de la population adulte. La lutte contre la pauvreté ne peut avoir d'effet durable si l'on ne facilite pas l'autonomisation et si l'on n'augmente pas la capacité d'agir des personnes exclues.

Le constat que les grands défis économiques, sociaux, écologiques et culturels ne pourront être relevés sans la participation active et compétente de toutes les couches de la population adulte amène également les gouvernements à soutenir la multiplication des possibilités d'apprendre tout au long de la vie dans les divers réseaux d'éducation formelle, non formelle et informelle, reprenant en cela le diagnostic qui a déjà été formulé à Hambourg lors de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes.

[...] Les politiques de prévention en matière de santé et d'environnement de même que les politiques de développement local ne peuvent plus être conçues sans s'appuyer sur une participation active et créatrice des hommes et des femmes et donc sur une importante composante d'éducation des adultes. Si la citoyenneté active est une responsabilité, elle commande aussi des droits, dont celui de se donner les moyens d'une participation significative. Les moyens à privilégier sont :

- faire appel à une multiplicité d'agents de formation qu'il s'agit de mettre en communication et en réseau;
- viser non à centraliser, mais à consolider et à soutenir dans leur diversité les possibilités de formation;
- établir des mécanismes de communication et de concertation interministériels et intersectoriels;
- ouvrir les différents établissements d'enseignement aux adultes;
- consolider les dispositifs de formation continue; en créer de nouveaux pour rejoindre d'autres adultes en s'appuyant sur les nouvelles technologies de l'information;
- améliorer le statut et la formation des formateurs;
- reconnaître les multiples acquis obtenus en dehors des systèmes de formation.

[...] La mobilisation des multiples ressources nécessaires se présente tout autrement qu'à la formation initiale des jeunes :

- les ressources mobilisées à cette fin sont en effet diverses : les différents ministères, les réseaux éducatifs, les agents économiques, le mouvement associatif, les médias;
- les sources de financement varient également : budgets provenant de plusieurs organismes gouvernementaux, contribution des entreprises, cotisation permanente des apprenants, mais aussi contribution importante en temps des individus et des volontaires des organisations non gouvernementales.

[...] Reconnaissant que les fonds présentement alloués sont nettement insuffisants, les experts internationaux ont tenu à noter que les ressources financières ont souvent été débloquées :

- là où l'on a réussi à documenter les répercussions et les bénéfices élargis des investissements dans le secteur de l'éducation des adultes;
- là où l'on a démontré la contribution de l'éducation des adultes à l'amélioration des conditions de santé, de l'environnement et de la gestion des problèmes locaux.

Encore faut-il toutefois, de souligner plusieurs experts, que l'ensemble des effets produits, intellectuels, économiques, sociaux et culturels, soit pris en considération, y compris le coût qu'entraîne le refus d'investir dans l'accroissement continu du potentiel des individus et des communautés.

La demande de compétences accrues est trop associée aux diverses initiatives ou activités productives; l'apprentissage tout au long de la vie est un processus trop lié aux contextes particuliers de la vie et du travail; apprendre est un acte trop intime chez chacun des sujets pour que les politiques d'éducation des adultes puissent être élaborées sans l'engagement, la participation et le partenariat de tous et toutes. Le succès de ces politiques requiert que les agents économiques, les acteurs communautaires, les mouvements sociaux et les instances locales soient associés et participent aux décisions aux divers échelons. Dans cette approche intégrée, l'État, paradoxalement, voit son rôle transformé et accru; la société civile et les entreprises sont parties prenantes de la nouvelle société éducative.

L'adoption d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes est devenue une urgence dans tous les pays industrialisés. Le rôle de l'État est essentiel à la poursuite des objectifs d'équité, de respect des diversités et d'accroissement de la productivité et de la créativité des divers acteurs dans tous les champs d'activité.

[...] Le droit d'apprendre, de questionner, de créer, de faire preuve de curiosité, de se développer est devenu indispensable. Sa reconnaissance concrète par tous les partenaires est une des meilleures contributions pour favoriser une citoyenneté active et relever les défis de tous ordres. Renforcer la capacité d'initiative des individus et des communautés est nécessaire plus que jamais, mais cela est impossible sans une détermination d'agir de la part de l'ensemble des partenaires, sans une volonté politique des États, sans des politiques de société.

Annexe 4

Organisations liées à l'alphabétisation en français au Canada

4.1 Organismes provinciaux et territoriaux

ALBERTA

**Centre éducatif communautaire
de l'Alberta (CÉCA)**

C.P. 1687
St-Paul (Alb.) T0A 3A0
Tél. : (780) 645-6604
Télé. : (780) 645-4138
Courriel : ceca@mcsnet.ab.ca
Site internet : <http://www.nald.ca/ceca.htm>

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Éducacentre

2412, rue Laurel, 6^e étage
Vancouver (C.-B.) V5Z 3T2
Tél. : (604) 708-5100
Télé. : (604) 708-5124
Courriel :
paulettebouffard@educacentre.com
Site Internet : <http://www.educacentre.com>

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

Société éducative de l'Î.-P.-É. (SEIPE)

48, chemin Mill
C.P. 159
Wellington (Î.-P.-É.) C0B 2E0
Tél. : (902) 854-7277
Télé. : (902) 629-3011
Courriel : information@teleco.org
Site Internet : <http://www.teleco.org/socedipe/>

MANITOBA

Pluri-elles

570, rue Des Meurons
Saint-Boniface (Man.) R2H 2P8
Tél. : (204) 233-1735
Télé. : (204) 233-0277
Courriel : plurielles@home.com
Site Internet : <http://www.pluri-elles.mb.ca>

NOUVEAU-BRUNSWICK

Alphabétisation Nouveau-Brunswick inc.

250, rue King
Fredericton (N.-B.) E3B 1E2
Tél. : (506) 453-3298
Télé. : (506) 453-3300
Site Internet : <http://www.gov.nb.ca/lnb-anb/abc.htm>

Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB)

147 B, rue Court
Grand-Sault (N.-B.) E3Z 2R1
Tél. : (506) 473-4404
Télé. : (506) 473-6398
Courriel : fanb@nbnet.nb.ca
Site Internet : <http://www.nald.ca/fed.htm>

NOUVELLE-ÉCOSSE**Équipe d'alphabétisation Nouvelle-Écosse**

Site 3, boîte 10

Meteghan (N.-É.) B0W 2J0

Tél. : (902) 769-2229

Télé. : (902) 769-0052

Courriel : equipealphane@fane-argyle.ns.ca**ONTARIO****Centre AlphaPlus**2040, rue Yonge, 3^e étage

Toronto (Ont.) M4S 1Z9

Tél. : (800) 788-1120

Télé. : (800) 788-1417

Courriel : slapointe@alphaplus.caSite Internet : <http://www.alphaplus.ca>**Centre franco-ontarien des ressources en alphabétisation (FORA)**

432, avenue Westmount, local H

Sudbury (Ont.) P3A 5Z8

Tél. : (705) 524-8565

Télé. : (780) 645-4138

Courriel : yclement@centrefora.on.caSite Internet : <http://www.centrefora.on.ca>**Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario**

235, chemin Montréal, pièce 201

Vanier (Ont.) K1L 6C7

Tél. : (613) 842-5369

Télé. : (613) 842-5371

Courriel : coalition@sympatico.caSite Internet : <http://www.coalition.on.ca>**Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario (RGFAPO)**

20, rue Nelson Ouest, bureau 303

Brampton (Ont.) L6X 2M5

Tél. : (905) 454-7702

Télé. : (905) 454-7767

Courriel : rgfapo@on.aibn.com**QUÉBEC****Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)**

110, rue Sainte-Thérèse, bureau 101

Montréal (Qc) H2Y 1E6

Tél. : (514) 876-1180

Télé. : (514) 876-1325

Courriel : info@cdeacf.caSite Internet : <http://www.cdeacf.ca/>**Fondation québécoise pour l'alphabétisation**

1265, rue Berri, bureau 400

Montréal (Qc) H2L 4X4

Tél. : (514) 289-1178

Télé. : (514) 289-9286

Courriel : fondationalpha@videotron.caSite Internet : <http://fondationalpha.educ.infinet.net/>**Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)**

2120, rue Sherbrooke Est, suite 302

Montréal (Qc) H2K 1C3

Tél. : (514) 523-7762

Télé. : (514) 523-7741

Site Internet : <http://www.alpha.cdeacf.ca/rgpaq/>**Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TRÉAQ)**

Fédération des commissions scolaires du Québec

1001, avenue Bégon

C.P. 490

Sainte-Foy (Qc) G1V 4C7

Tél. : (418) 651-3220

Télé. : (418) 651-2574

Courriel : emainka@fcsq.qc.ca

SASKATCHEWAN**Service fransaskois d'éducation des adultes (SFÉA)**

Sac 20, Collège Mathieu
Gravelbourg (Sask.) S0H 1X0
Tél. : (306) 648-3129
Télé. : (306) 648-2295
Site Internet : <http://www.collegemathieu.sk.ca/sfea/>

TERRE-NEUVE ET LABRADOR**Association régionale de la côte ouest (ARCO)**

Boîte 84, R.R.1
Lourdes (T.-N.) A0N 1R0
Tél. : (709) 642-5254
Télé. : (709) 642-5164
Courriel : adele@esa.l12.nf.ca

TERRITOIRES DU NORD-OUEST**Fédération franco-ténoise (FFT)**

C.P. 1325
Yellowknife (T.N.-O.) X1A 2N9
Tél. : (867) 920-2919
Télé. : (867) 873-2158
Courriel : fft@franco-nord.com
Site Internet : <http://franco-nord.com>

YUKON**Association franco-yukonnaise (AFY)**

C.P. 5205
302, rue Strickland
Whitehorse (Yn) Y1A 4Z1
Tél. : (867) 668-2663
Télé. : (867) 668-3511
Courriel : francoyk@yknet.yk.ca
Site Internet : <http://www.franco.ca/afy/>

4.2 Instances gouvernementales**Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC)**

95, avenue Saint-Clair, bureau 1106
Toronto (Ont.) M4V 1N6
Tél. : (416) 962-8100
Télé. : (416) 962-2800
Courriel : cmec@cmec.ca
Site Internet : <http://cmec.ca/>

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

Direction de la formation générale des adultes
1035, rue de la Chevrotière, 17^e étage
Québec (Qc) G1R 5A5
Tél. : (418) 644-4875
Télé. : (418) 528-7454
Courriel : andree.racine@meq.gouv.qc.ca
Site Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario

900, rue Bay
Édifice Mowat, 23^e étage
Toronto (Ont.) M7A 1L2
Tél. : (416) 326-5495
Télé. : (416) 326-5505
Courriel : info@edu.gov.on.ca
Site Internet : <http://www.edu.gov.on.ca>

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse

Section éducation aux adultes
73, rue Tacoma, 4^e étage
Dartmouth (N.-É.) M7A 1L2
Tél. : (902) 424-5547
Télé. : (902) 424-3607
Courriel : desyjo@gov.ns.ca
Site Internet : <http://www.ednet.ns.ca>

**Ministère de l'Éducation du
Nouveau-Brunswick**

Coordination provinciale en
alphabétisation
C.P. 6000
470, rue York
Fredericton (N.-B.) E3B 5H1
Tél. : (506) 453-3106
Télec. : (506) 444-4960
Courriel : pauline.pelletier@gnb.ca
Site Internet : <http://www.gov.nb.ca/education/fmain.htm>

Secrétariat national à l'alphabétisation

Direction de l'apprentissage et de
l'alphabétisation
Développement des ressources humaines
Canada, 8^e étage
Immeuble Jos-Montferrand
170, rue Hôtel-de-Ville
Hull (Qc) K1A 0J9
Tél. : (819) 953-5280
Télécopieur : (819) 953-8076
TTD : (819) 953-3228
Courriel : nls@fox.nstn.ca
Site Internet : <http://www.nald.ca/nlsf.htm>

4.3 Autres

**Base de données en alphabétisation des
adultes (BDAA)**

703, rue Brunswick
Scovil House
Fredericton (N.-B.) E3B 1H8
Tél. : (506) 457-6843
Télec. : (506) 457-6910
Courriel : info@nald.ca
Site Internet : <http://www.nald.ca/>

**Commission canadienne pour
l'UNESCO**

C.P. 1047
350, rue Albert
Ottawa (Ont.) K1P 5V8
Tél. : 613-566-4414
Télec. : 613-566-4405
Courriel : anyle.cote@unesco.ca
Site Internet : <http://www.unesco.org/>

**Fédération canadienne pour
l'alphabétisation en français (FCAF)**

235, ch. Montréal
Bureau 205
Vanier (ON) K1L 6C7
Tél. : 613-749-5333
Télec. : 613-749-2252
Courriel : alpha@fcaf.franco.ca
Site Internet : <http://www.franco.ca/alpha/>

**Institut canadien d'éducation pour
les adultes (ICÉA)**

5225, rue Berri
Bureau 300
Montréal (Qc) H2J 2S4
Tél. : 514-948-2044
Télec. : 514-948-2046
Courriel : icea@cam.org
Site Internet :
<http://www.communautaire.qc.ca/icea>

**Réseau national action éducation
femmes (RNAÉF)**

1173, ch. Cyrville
Bureau 306
Gloucester (Ont.) K1J 7S6
Tél. : 613-741-9978
Télec. : 613-741-3805
Courriel : rnaef@sympatico.ca
Site Internet : <http://www.rnaef.ca>

**Laboratoire de recherche en éducation
et alphabétisation des adultes**

Université du Québec à Montréal,
Département des sciences de l'éducation
C.P. 8888, Succ. A
Montréal (Qc) H3P 3P8
Tél. : 514-987-7005
Télec. : 514-987-4608
Courriel : educadult@uqam.ca