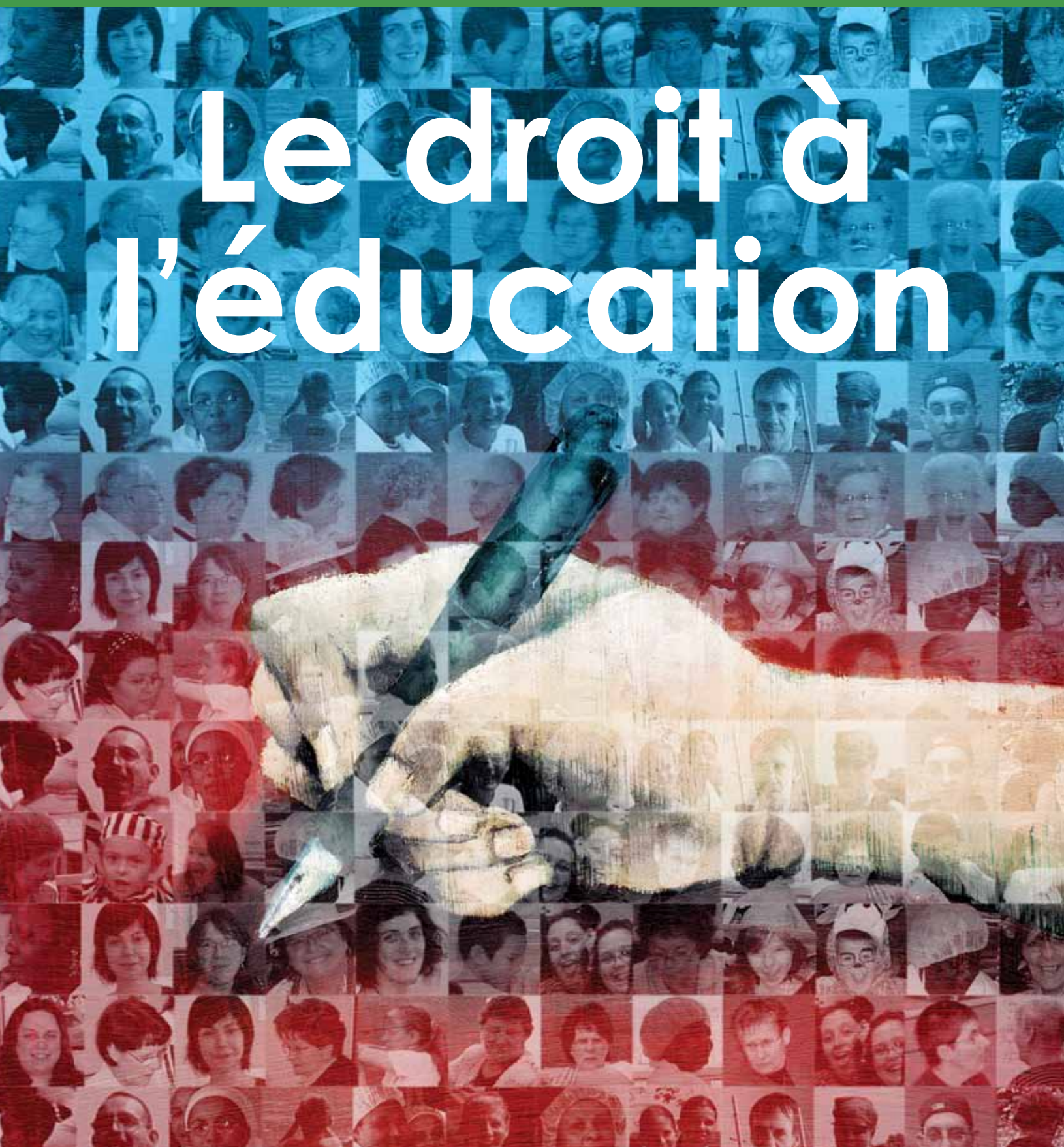
LE MONDE ALPHABÉTIQUE

21

PRINTEMPS 2010

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC

Le droit à l'éducation



La revue *Le Monde alphabétique* est publiée par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) ; elle se veut le reflet de l'alphabétisation populaire et entend en faire la promotion. Elle s'adresse d'abord aux intervenantes et aux intervenants des groupes populaires en alphabétisation afin d'alimenter leur réflexion et leurs pratiques. Les articles publiés dans *Le Monde alphabétique* n'engagent que leurs auteures et leurs auteurs.

Responsable de la revue : Luigi Spadari

Comité de lecture :
Sylvie Bernier (formatrice, La Marée des mots)
Martine Fillion (formatrice, Atelier des lettres)
Denise Gagnon (formatrice, Le Coin alpha)
Christian Pelletier (coordonnateur, RGPAQ)

Ont collaboré au présent numéro :
Daniel Baril, Sylvie Bernier, Karine Blanchard, Élise Bouchard, Élisabeth Caron, Sherley Claveau, Hélène Deslières, Louise Doré, Mario Dufresne, Alain Elmaleh, Martine Fillion, Nathalie Germain, Pauline Jean, Jean-Yves Joannette, Judith Lagacé, Françoise Lathoud, Christelle Le Bot, Julie Leclair, Brigitte Létourneau, Normand Lévesque, Delphine Scheinfeigel, Christiane Tremblay

Designer graphiste : Éric Villeneuve

Réviseures : Josette Lanteigne et Marie Lopion

Correctrices d'épreuves :
Judith Lagacé, Christelle Le Bot, Marie Lopion

L'édition de la revue est financée par Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE). Le tirage est de 400 exemplaires. Les textes sont soumis au comité de lecture, auquel revient la décision de leur publication dans la revue.

Prix : 10 $

Correspondance :
Regroupement des groupes populaires
en alphabétisation du Québec
65, rue de Castelnau Ouest, local 400
Montréal (Québec) H2R 2W3
N° de téléphone : 514 495-7960
N° de télécopieur : 514 495-9661
revue@rgpaq.qc.ca
www.rgpaq.qc.ca

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

ISSN : 1183-515X

Imprimé sur papier recyclé

SOMMAIRE *Le Monde alphabétique*, n° 21, printemps 2010

Présentation 1

Flash sur les pratiques

Gâteau ou plateau de fruits 2
Passer à l'action ? 6
Le recrutement par les pairs 11
De l'Alpha à l'Oméga 17
Des mots emballés par le temps 19
Cercles de lecture père-fils 22

Dossier

Le droit à l'éducation. 25
L'état du droit à l'éducation des adultes au Québec : un portrait sommaire 26
C'est le temps d'agir 30
Les jeunes en action 36
Alphabétisation autochtone ou alphabétisation populaire. 39
Le Centre Alpha-Sourd de Montréal à l'écoute des besoins. 43
Apprendre ensemble sans exclusion 47
Éléments de la petite histoire de la santé mentale au Québec 52
L'Alphabétisation des personnes immigrantes? 57
Conclusion 60

Écho et réflexions

Trouver sans se perdre. 61

Humour

À bas les apocopes ou message d'un vieux fru ! 64

Prêt-à-porter

Visite guidée d'une bibliothèque virtuelle. 67

D'ailleurs

Québec-Sénégal, quand l'alpha n'a pas besoin de visa !. 70

Profil de groupe

Centre de croissance d'Abitibi-Ouest inc., un centre où il fait bon grandir ! 74

À voir… à lire 78

Groupes membres. 81

Présentation

Christian Pelletier,
coordonnateur

Regroupement des groupes populaires
en alphabétisation du Québec

Le droit à l'éducation est reconnu par la Charte des droits et libertés de la personne. Comment l'État québécois garantit-il ce droit à chaque citoyen et citoyenne ? Ce dossier fait un tour d'horizon, non exhaustif, de la façon dont s'exerce ou non ce droit pour diverses populations.

Dans ce numéro 21 de la revue Le Monde alphabétique, vous retrouverez également nos rubriques régulières. Six articles vous sont proposés dans « Flash sur les pratiques ». D'abord, La Marée des mots, de Beauport, nous présente l'expérience qu'elle a vécue par rapport à la santé et à l'alimentation. Le deuxième article nous relate ce que le Groupe Alpha Laval a réalisé concernant la prise de parole en public par les participantes et participants du groupe. Le suivant nous est proposé par le CEDA, de Montréal, et se rapporte à la pratique du théâtre invisible pour faire du recrutement par les pairs. La prise en charge d'une bouquinerie par les participantes et participants du groupe La Clé de l'alpha, de Thetford Mines, fait l'objet du quatrième article. Quant au cinquième, l'Atelier des lettres, de Montréal, nous fait revivre sa démarche collective d'écriture axée sur la créativité. Finalement, Formation Clef Mitis/Neigette, de Rimouski, nous raconte son expérience de mise sur pied et d'animation d'un cercle de lecture père-fils.

Dans la rubrique « Échos et réflexion », l'équipe du Y des femmes de Montréal se demande comment répondre aux besoins des adultes peu alphabétisés tout en leur permettant d'amorcer un processus qui les rend plus autonomes.

Jean-Yves Joannette signe la rubrique « Humour » du présent numéro. L'utilisation de plus en plus fréquente d'apocopes le rend fru ! Un bon caf avec ça ?

« Prêt-à-porter » nous présente la bibliothèque virtuelle du Centre de documentation en éducation des adultes et en condition féminine (CDÉACF) et sa toute nouvelle collection en alphabétisation : Culture en mots, un outil disponible 24 heures sur 24, 365 jours par année.

Dans le cadre du partenariat développé depuis quatre ans entre notre organisation et le Centre d'étude et de coopération internationale (CECI), deux représentantes du groupe de travail Québec-Sénégal du RGPAQ se sont rendues en Afrique en septembre dernier. Sous la plume de Martine Fillion, elles nous relatent, à la rubrique « D'ailleurs », leur dernière mission.

Pour terminer, « Profil de groupe » nous fait connaître une équipe bien enracinée dans sa région : le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest.

Bonne lecture !

Gâteau ou plateau de fruits

Petite histoire d'une démarche en éducation populaire sur la santé et l'alimentation

Lorsqu'une personne ne sait ni lire ni écrire, comment fait-elle pour s'informer de la qualité de ce qu'elle consomme si elle ne veut pas se fier uniquement à la publicité et aux emballages des produits ? Quelle incidence cela a-t-il sur sa santé ? Mais surtout, que peut-on faire pour changer la situation ?

Sylvie Bernier,
animatrice
La Marée des mots

En 2007, si on avait demandé aux membres de La Marée des Mots de choisir entre un gâteau et un plateau de fruits et fromages pour leur anniversaire, la grosse majorité d'entre eux auraient opté pour le gâteau. Mais quand on pose aujourd'hui la même question, les fruits et fromages remportent la palme. Sans doute ce revirement est-il en grande partie le fruit d'un projet mené en 2007-2008 qui a permis à certains de réaliser les liens de cause à effet entre nutrition et santé. Nous avions conçu le projet pour qu'il réponde aux besoins que nous avions constatés chez les participantes et participants : problèmes de santé majeurs liés aux habitudes de vie, manque d'information et démission face à leur état de santé. La démission fait souvent suite, c'est bien connu, à l'absence de pouvoir sur une situation donnée. Comment donc aider nos membres à prendre du pouvoir et à agir sur leur condition physique dans le respect de leur culture et dans le plaisir ? C'est ce que nous avons tenté de faire avec le projet *Se donner du pouvoir sur notre santé : démarche d'éducation populaire sur la nutrition, l'obésité et le diabète* dont nous présentons ici la petite histoire.

Croyances parfois erronées et habitudes de vie difficiles à déraciner, désinformation pratiquée par l'industrie alimentaire à laquelle sont particulièrement sensibles les personnes peu scolarisées... sont au nombre des obstacles qui, en plus de s'additionner, se nourrissent mutuellement.

Les personnes analphabètes en butte à plus d'obstacles

Exclure complètement ou partiellement quelqu'un du monde de la lecture et de l'écriture a de multiples répercussions dans la vie de cette personne. Nous constatons ainsi de plus en plus que ce phénomène d'exclusion influe énormément sur la santé des gens. La majorité de ceux qui fréquentent La Marée des Mots souffrent d'ailleurs de problèmes de santé liés à l'alimentation : obésité, diabète, cholestérol et hypertension affectent plusieurs de nos membres. Il n'est pas rare que ces personnes éprouvent un sentiment d'impuissance, voire de panique, par rapport à leur état, du fait qu'elles sont très mal informées sur toutes les questions liées à la santé et à la nutrition. En effet, les gens qui éprouvent des difficultés en lecture et en écriture rencontrent la plupart du temps énormément d'obstacles quand ils désirent prendre leur santé en main.

Croyances parfois erronées et habitudes de vie difficiles à déraciner, désinformation pratiquée par l'industrie alimentaire à laquelle sont particulièrement sensibles les personnes peu scolarisées, accessibilité réduite aux informations promouvant la santé ainsi que pauvreté économique sont au nombre des obstacles qui, en plus de s'additionner, se nourrissent mutuellement. En mettant sur pied notre projet, nous avions à cœur d'aider les personnes à en surmonter quelques-uns, dans le respect de leur culture, de leurs besoins et de leurs souhaits afin de construire une démarche significative avec et pour elles.

Partir de la culture et des besoins des personnes

Nous travaillons en éducation populaire, ce qui signifie avant tout que nous voulons aider les gens à exprimer leurs besoins et les difficultés qu'ils rencontrent, et tenter d'identifier avec eux des pistes de solutions. Ce n'est qu'en répondant à ces critères qu'une démarche comme celle que nous proposions pourrait rallier les gens et leur donner le goût de s'impliquer.

Pour ce faire, nous avons eu recours à deux moyens complémentaires. Nous avons d'abord organisé des déjeuners « Parler pour parler » à la manière de Jeannette Bertrand, qui étaient destinés à l'ensemble des participants de La Marée des Mots. L'animation s'est faite à partir d'un outil emprunté à l'approche REFLECT, l'arbre à problèmes. Les personnes présentes ont pu discuter de leur santé, des problèmes qu'elles rencontraient, des causes présumées de ces problèmes ainsi que des solutions qu'elles pouvaient développer en groupe et individuellement pour améliorer leur qualité de vie.

Pour compléter cette cueillette d'informations, chacune a bénéficié d'une rencontre individuelle où l'on a abordé différents sujets en lien avec les connaissances et les habitudes en matière de santé et d'alimentation. Nous avions alors en main les éléments qui nous permettaient d'amorcer une démarche qui serait fidèle aux attentes de nos membres, une démarche motivante, amusante et construite au jour le jour, de façon démocratique.

Former un comité d'expertes et d'experts-apprenants

Si le projet était destiné à l'ensemble des membres de La Marée des Mots, les personnes le plus fortement intéressées par la démarche se sont inscrites à un atelier hebdomadaire où on a discuté, lu et écrit sur les thèmes choisis, en plus de faire certaines visites et activités pratiques. Au nombre de dix (cinq femmes et cinq hommes), la plupart des participants avaient un surplus pondéral ainsi que des problèmes de santé liés à l'alimentation. Les objectifs qu'ils visaient étaient d'être mieux informés sur ce qu'on entend par « bonne alimentation », de perdre du poids, de diminuer leur taux de diabète et de cholestérol, de goûter à de nouveaux aliments, d'apprendre des recettes santé, de briser leur isolement, etc.

Sans programme rigide à suivre, nous avions toute latitude pour prendre de vraies décisions en groupe en rapport avec ce que nous voulions aborder. Ainsi, comme nous étions également chargés d'organiser des activités d'éducation populaire sur la santé et l'alimentation destinées à l'ensemble des membres de La Marée des Mots, nous avons fait un sketch publicitaire sur l'importance du petit déjeuner et organisé une dégustation de plats à base de légumineuses. Tour à tour, les membres experts et

apprenants de ce comité partageaient leurs connaissances et leurs « trucs » sur les différents thèmes abordés, mettaient à profit leurs compétences en cuisine et s'entraidaient les uns les autres.

Ces activités concrètes ont sans aucun doute beaucoup plus d'impact sur le changement de certaines habitudes de vie que les beaux discours et démontrent que les choses peuvent être à la portée de tous et toutes.

Allier acquisition de connaissances et activités pratiques

Afin de maintenir l'intérêt des participantes et participants et de respecter leur besoin de passer à l'action, nous avons toujours veillé à ce que la démarche allie acquisition de connaissances et activités pratiques. Pour chacun des thèmes abordés, il y avait donc un aspect plus « grouillant », qui s'est concrétisé par une activité théâtrale, la visite de commerces d'alimentation, l'invitation de personnes-ressources et surtout, la préparation et la dégustation d'aliments santé. Nous avons en outre vécu l'expérience d'une cuisine collective, histoire de faire découvrir une ressource déjà offerte dans notre milieu. Le fait d'inclure régulièrement des activités pratiques a été très important pour maintenir l'intérêt des troupes tout au long de l'année et permettre aux membres de valoriser et de développer certains de leurs talents. Ces activités concrètes ont sans aucun doute beaucoup plus d'impact sur le changement de certaines habitudes de vie que les beaux discours et démontrent que les choses peuvent être à la portée de tous et toutes.

Quelques exemples de thèmes abordés

« Qu'est-ce qui vous aiderait à atteindre le ciel de l'arbre, c'est-à-dire un état de bien-être idéal ? » Telle était la dernière question posée lors des déjeuners-causeries. Plusieurs personnes avaient déjà exprimé leur désarroi face à toutes les informations qui circulent sur la santé et l'alimentation, mais avaient aussi formulé plusieurs idées de thèmes et d'activités concrètes. Nous avions pu constater que la marche était haute pour la majorité d'entre elles. Ainsi, plusieurs ne connaissaient pas le *Guide alimentaire canadien*, ignoraient ce qu'étaient les protéines, n'avaient jamais lu les informations nutritionnelles qui figurent sur les produits alimentaires. Par contre, beaucoup pensaient que les *chips* « sans cholestérol » et les aliments « allégés » étaient des produits santé. Il fallait se rendre à l'évidence : les informations véhiculées par la publicité et les emballages mensongers des aliments constituaient leur principale source de « connaissances ». L'autre problème quasi généralisé dans le groupe était le manque d'argent nécessaire pour bien se nourrir. C'est de ce désarroi et de la pauvreté économique de nos membres que sont nés nos thèmes d'ateliers. Nous devions parvenir à « démêler les affaires » et être capables de faire plus et mieux avec un tout petit budget.

Nous avons donc abordé le thème de la nutrition et du *Guide alimentaire canadien* et avons construit et animé un bingo sur les groupes alimentaires. Nous avons particulièrement étudié certains parents pauvres de l'alimentation, comme les légumes et les légumineuses. Il faut dire que la réalisation et la dégustation de plats cuisinés à partir de ces aliments ont été très convaincantes ! Le petit déjeuner, l'importance de l'eau, l'industrie alimentaire et la publicité ainsi que la lecture des étiquettes de produits alimentaires ont figuré parmi les thèmes que nous avons abordés. Ce dernier sujet a d'ailleurs donné lieu à des activités très amusantes puisque nous avions ramassé tout au long de l'année nos emballages vides pour nous constituer un véritable petit magasin qui nous permettrait finalement de nous exercer à lire les étiquettes, telle une véritable chasse aux trésors alimentaires. Certes, les membres de l'atelier ne sont pas devenus des spécialistes du *Guide alimentaire canadien* ou des lecteurs d'étiquettes émérites, mais ils sont maintenant mieux outillés pour comprendre ce qu'ils lisent ou entendent au sujet de l'alimentation et, conséquemment, ils sont plus aptes à faire des choix santé.

Enfin, le thème *Comment mieux manger avec un petit budget ?* a permis aux participants de partager leurs « trucs » personnels pour mieux se nourrir de manière économique, réfléchir à des manières collectives de le faire et se familiariser avec les ressources disponibles en sécurité alimentaire. Ce thème était tout particulièrement pertinent, car nous avons malheureusement souvent entendu des phrases comme : « Des fruits, j'en mange, mais pas à la fin du mois. »

Changement de cap à La Marée des Mots

Ne cherchez pas de boisson gazeuse à La Marée des Mots : vous n'en trouverez plus, même le soir de la fête de Noël. Progressivement, le comité responsable de la vie sociale de l'organisme a effectué son virage santé, en commençant par faire installer un refroidisseur d'eau dans la salle de pause. Les « grignotines » de tous ordres font désormais place aux fruits et aux bâtonnets de fromage. Et il arrive souvent que les personnes apportent maintenant leur lunch au lieu de s'acheter des « cochonneries » au dépanneur. Le plus beau de l'histoire, c'est que personne ne se plaint de ce virage, loin de là… Même le jour de leur anniversaire, le choix du plateau fruits et fromages fait désormais presque l'unanimité.

Des pas petits et grands, des pas encore à faire

S'il semble relativement facile en groupe de maintenir les nouveaux acquis, on ne peut malheureusement en dire autant des changements vécus individuellement au quotidien. Il est clair que les gens ont acquis de nouvelles connaissances et développé certaines habiletés au niveau de la cuisine et qu'ils sont également plus ouverts à découvrir de nouveaux aliments. Par contre, force nous est de constater qu'il leur est difficile de conserver la motivation de bien se nourrir une fois rentrés chez eux.

Il faudrait donc impérativement donner suite au projet, même si nous ne bénéficions évidemment pas du financement nécessaire… Nous devons donc rester modestes et cibler les actions qui nous semblent les plus pertinentes. Nous avons ainsi opté pour une activité de cuisine collective occasionnelle, n'ayant pas les ressources nécessaires pour l'offrir sur une base mensuelle. Nous y cuisinons des recettes économiques, bonnes pour la santé et qui font l'unanimité. Cette activité affiche complet. Il va sans dire qu'elle est tout à fait adaptée au niveau de lecture des personnes présentes. Elle aide les participants à rester attentifs à leur état de santé, à briser leur isolement et à faire plus avec leur budget. Nous avons aussi mis sur pied un groupe d'achats pour que les gens aient accès à des produits à de meilleurs prix. Cette idée n'a toutefois rallié que trois personnes et a été mise temporairement de côté.

Nous encourageons en outre les participantes et les participants à développer des liens avec les ressources du milieu qui travaillent en sécurité alimentaire. Certes, nous rencontrons certains obstacles, comme le manque de places disponibles dans les cuisines collectives, l'accessibilité réduite en raison du faible niveau de lecture et d'écriture ainsi que les réticences de certains de nos membres face à l'inconnu ; nous n'en persévérons pas moins, car il nous semble essentiel que les personnes analphabètes et les ressources du milieu, par ailleurs fort intéressantes, s'apprivoisent mutuellement jusqu'à un certain point. Mais encore une fois, nous nous trouvons limités dans ce que nous pouvons investir à ce niveau.

Le projet *Se donner du pouvoir sur notre santé*… a d'abord été une démarche en éducation populaire qui a permis aux gens de remettre en question certaines choses et de se servir des connaissances des uns et des autres pour construire collectivement des solutions à leur image et introduire ainsi des petits changements au quotidien, selon le désir et la capacité de chacun. Il s'agit donc de proposer des régimes réalistes, afin de supporter les gens dans l'apprentissage de nouvelles habitudes qui pourraient leur convenir. Si certains pas ont été franchis, il n'en reste pas moins que, dans ce domaine comme dans plusieurs autres, la formation continue est essentielle. Une fois de retour chez soi, il est souvent difficile de maintenir sa motivation. Faire partie d'un groupe dynamique qui réfléchit à la santé et à ses liens avec l'alimentation est un incontournable pour la majorité des personnes qui veulent continuer à acquérir un plus grand pouvoir sur leur santé ; ce pouvoir est nécessaire pour lutter contre la désinformation quotidienne pratiquée par l'industrie alimentaire, et il est aussi nécessaire pour parvenir à un mieux-être individuel et collectif. ■

Si la question de la santé et de l'alimentation intéresse vos membres, nous vous invitons à consulter le document issu de notre démarche au Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF).

Passer à l'action ?

Prendre la parole en public !

Le Groupe Alpha Laval a su faire preuve de beaucoup d'ingéniosité en proposant aux participantes et participants des outils de sensibilisation pour leur permettre de parler publiquement et en leur nom. Voyons de quelle façon ils s'y sont pris.

Élisabeth Caron,
formatrice en alphabétisation
Delphine Scheinfeigel,
chargée de projet en alphabétisation

Groupe Alpha Laval

Des participantes et participants du Groupe Alpha Laval ont agi comme porte-parole de leurs pairs auprès d'organismes communautaires lavallois, de même qu'à l'occasion du Forum social qui s'est tenu en 2008-2009. En prenant publiquement la parole, ils souhaitaient faire connaître leur réalité à la population et recruter d'autres personnes aux ateliers d'alphabétisation. La formation *Prendre la parole en public* – offerte par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) – nous a donné les outils nécessaires pour préparer et organiser des actions de prise de parole publique avec un groupe de participantes et participants. Cette démarche a laissé des traces dans notre organisme, tant sur les porte-parole que sur nous, les animatrices qui les ont accompagnés dans cette aventure.

Pourquoi prendre la parole en public ?

Les participants veulent témoigner de leur réalité de personnes peu alphabétisées pour déconstruire les préjugés tenaces qui persistent à leur égard. On le sait, plusieurs clichés circulent sur les personnes dites analphabètes. On entend parfois dire : « Ces gens sont sans éducation, décrocheurs, ce sont des immigrants, des paresseux, ils ne sont pas vites, ils ne veulent pas apprendre ». Ces personnes ont peu

Très vite, les participantes et participants ont exprimé le souhait de prendre publiquement la parole lors de ces événements : « J'ai pas le goût que tu parles à ma place ! »

d'occasions de parler publiquement de leurs difficultés, de ce qu'elles vivent quotidiennement, de ce qu'elles ressentent sous le regard des autres. Elles voudraient prendre la parole plus souvent, mais vivent parfois de la peur et manquent de confiance en leurs capacités à s'exprimer correctement. On les entend souvent dire : « Je suis trop stupide, je ne suis pas capable, je ne sais pas bien m'exprimer ». Pour oser parler en public, les participants veulent développer certaines habiletés et être accompagnés par des personnes sur qui ils peuvent compter. Ils sont conscients de la nécessité non seulement de sensibiliser la population à leur cause, mais aussi de recruter de nouveaux membres pour assurer la pérennité de leur atelier. En effet, le maintien à long terme de certains groupes n'est pas vraiment assuré (à cause de la baisse de fréquentation, de la complexité et du coût du transport, etc.). Même si les participantes et participants ne s'impliquent pas toujours spontanément dans une démarche de recrutement, nous essayons de les intéresser à cette activité essentielle pour la survie de notre organisme. Certes, tous ne se sentent pas prêts à témoigner publiquement de leur démarche en alphabétisation populaire afin d'inciter d'autres personnes à en faire autant. Une participante nous a demandé un jour une affiche de l'organisme pour son épicerie, nous exprimant ainsi clairement son désir de poser un geste concret en vue d'amener de nouvelles personnes aux ateliers d'alphabétisation.

De la formation **Prendre la parole en public,** nous retenons que la prise de parole doit suivre quelques règles de base :

- Savoir à qui on va s'adresser et déterminer son objectif (Qui ? Quoi ? Où ? Comment ? Pourquoi ?). Répondre collectivement à ces questions permet aux porte-parole de se sentir prêts et confiants. Ils savent mieux adapter leur message pour atteindre un objectif de recrutement ou de sensibilisation.
- Valoriser le travail collectif. Être porte-parole, cela veut dire représenter, parler au nom de ses pairs. Il est donc essentiel que tous les participants s'impliquent dans la préparation des actions.
- Avoir un message, une idée-clé, par exemple : « C'est quoi l'alphabétisation ? » Pour interpeller le public, les porte-parole peuvent employer des métaphores qu'ils ont imaginées, comme « C'est en mangeant que vient l'appétit » ou « Ça ouvre l'esprit », en souhaitant que le public puisse les garder en mémoire.

« J'ai pas le goût que tu parles à ma place ! »

Le Groupe Alpha Laval a réalisé en 2008-2009 un projet intitulé : « Mieux sensibiliser : une clé à l'accessibilité », qui visait à donner aux intervenants d'une dizaine d'organismes communautaires lavallois une meilleure connaissance des personnes peu alphabétisées, dans le but de leur proposer des ressources adaptées à leurs besoins.

Dans le cadre de ce projet, le Centre des Femmes de Laval ainsi qu'une Maison de la Famille nous ont invités à venir rencontrer leurs usagers pour que nous leur présentions notre organisme. Au printemps 2009, le Groupe Alpha Laval a aussi tenu un kiosque d'information au premier Forum social de Laval. Très vite, les participantes et participants ont exprimé le souhait de prendre publiquement la parole lors de ces événements : « J'ai pas le goût que tu parles à ma place ! » nous ont dit certains d'entre eux. Nous pensons que ce genre d'intervention a plus de chances de conscientiser la population et d'inciter des personnes peu alphabétisées à s'inscrire à des ateliers. Ne sont-elles pas elles-mêmes aux prises avec cette réalité au quotidien et les mieux placées pour en connaître les conséquences ? Ce projet nous aura donc donné la possibilité d'accompagner des participantes et participants qui étaient prêts à passer à l'action.

Avant de passer à l'action… bien se préparer

L'aventure ne fait que commencer… En effet, nous savons que la prise de parole en public demande non

seulement de la planification, mais aussi un accompagnement serré tout au long des différentes étapes. Nous avons réuni les porte-parole à plusieurs reprises et, à chaque fois, pratiqué avec eux la lecture et l'écriture. En puisant des éléments de la formation *Prendre la parole en public*, nous avons conçu un atelier qui traite, de façon simple, des principes de base de la prise de parole et de la nécessité de s'y préparer. Avant de passer à l'action, les participantes et participants ont ainsi pu réfléchir et échanger autour de ces principes.

> Avant de passer à l'action, les participantes et participants ont ainsi pu réfléchir et échanger autour de ces principes.

Nous les avons aidés à surmonter leurs peurs – de se tromper, de parler en public, etc. – afin qu'ils acquièrent plus de confiance en eux. Et c'est grâce à cette même confiance que nous, porte-parole et animatrices, avons pu proposer des solutions aux difficultés ressenties par certains. Ainsi, lorsqu'un participant habituellement assez à l'aise pour parler en public a avoué avoir du mal à prononcer le mot « alphabétisation », le groupe lui a suggéré de simplement dire « alpha ». À une participante qui confiait sa peur de ne pas connaître les réponses à d'éventuelles questions, nous avons rappelé qu'elle en sait beaucoup plus qu'elle ne croit et qu'elle pourrait toujours demander de l'aide. Examiner certaines idées reçues, nommer ses attentes, identifier ses peurs, réagir à des mises en situation, raconter ses expériences de prise de parole a permis à chacun de se sentir plus confiant. Les porte-parole ont finalement reconnu la nécessité de bien se préparer : « Ça permet de se sentir moins seul, ça aide à se mettre en confiance, on sait à quoi s'attendre ». Tout au long de la démarche, nous avons eu du plaisir à travailler ensemble et avons misé sur l'humour pour dédramatiser nos peurs.

Nous référant aux règles de base de la formation « Prendre la parole en public », nous avons voulu impliquer l'ensemble des participants dans le processus. Les porte-parole ont ainsi pu passer du « je » au « nous ». Ceux qui ne souhaitaient pas être des porte-parole se sont tout de même sentis parties prenantes de l'expérience ; ils ont pu y apporter leurs idées et ont apprécié de partager la réflexion. Inclure tout le monde nous a aidées à collectiviser l'expérience dans l'ensemble de l'organisme.

Des outils adaptés

Pour dynamiser nos rencontres avec le public, nous avons élaboré des outils de sensibilisation en veillant à ce qu'ils soient variés et fidèles à l'image de l'organisme. Ainsi, le groupe de porte-parole a fait porter sa réflexion sur une vidéo : « L'alphabétisation, c'est un pas en avant ! ». Réalisée par le Groupe Alpha Laval, elle regroupe des témoignages de participantes et participants de l'organisme. Nous avons aussi mis au point un *quiz* de sensibilisation que les porte-parole ont proposé pour tester les

... le rôle essentiel des animatrices est de faciliter les échanges avec le public : mettre en valeur les savoirs et les expériences des porte-parole tout en s'assurant que soient présentes les conditions qui leur permettent de s'exprimer librement.

connaissances du public sur la problématique de l'analphabétisme (dix questions/réponses sur des faits, des statistiques ou des données générales). En outre, nous avons conçu un outil qui reflète le vécu des participantes et participants en collant sur un grand panneau leurs photos accompagnées de bulles (comme dans les bandes dessinées) exprimant leur vision de l'alphabétisation. Les porte-parole se sont familiarisés avec ces divers outils, afin de pouvoir ensuite les utiliser de façon autonome dans leurs contacts avec le public.

Animatrices, mais aussi accompagnatrices et facilitatrices

Dans une action de prise de parole en public, nous croyons que le rôle essentiel des animatrices est de faciliter les échanges avec le public : mettre en valeur les savoirs et les expériences des porte-parole tout en s'assurant que soient présentes les conditions qui leur permettent de s'exprimer librement.

Pendant les cafés-rencontres, nous avons présenté la vidéo « L'alphabétisation, c'est un pas en avant ! », qui aborde différents thèmes comme l'isolement, le manque de confiance en soi, l'amélioration de la lecture et de l'écriture, l'implication des gens, les ressources disponibles, etc. Cette vidéo est très utile pour animer les échanges. Le fait d'ajouter d'autres témoignages à ceux des porte-parole donne plus de force à leur voix, ce qui permet aux participants de prendre du recul par rapport à leur propre expérience.

Tout au long de cette démarche, le soutien des deux accompagnatrices – qui ont agi comme *filet de sécurité* – a contribué à transformer ces rencontres en une expérience inédite, positive. En effet, on ne peut être certain que l'accueil du public sera toujours chaleureux et qu'il n'y aura pas de questions embarrassantes. Ainsi, lors d'un café-rencontre, une participante s'est fait demander par une dame : « Comment ça se fait que tu ne saches pas lire alors que tu es allée à l'école ? » Rassurée par notre présence, la participante a expliqué qu'elle avait d'abord quitté l'école au primaire, que depuis elle n'avait pas pratiqué la lecture et l'écriture et que, par conséquent, elle avait « tout simplement oublié » ce qu'elle savait. Après un café-rencontre dans une Maison de la Famille, une porte-parole nous a dit : « De savoir que vous étiez là, tout près, ça m'a aidée à me sentir en confiance. »

Les retombées de l'aventure

Après chaque action, nous avons fait un bilan en discutant de l'expérience que nous venions de vivre. Les porte-parole ont aussi voulu connaître notre point de vue sur leur « prestation ». Nous avons ainsi pu les féliciter, les encourager, mais aussi les aider à identifier et à développer leurs forces. Vivre des expériences très différentes (comme un café-rencontre dans un organisme communautaire ou la participation à un kiosque lors du Forum social) leur a permis de prendre conscience de leurs points forts. Certains se sont sentis plus à l'aise dans un cadre de rencontre plus intime, d'autres au contraire se sont découvert des qualités pour communiquer avec un public plus large. La personnalité de chacun ainsi que sa façon de témoigner ont constitué autant de points de vue sur ce que différentes personnes peuvent vivre dans une démarche en alphabétisation populaire.

Les retombées de cette aventure sur les porte-parole sont nombreuses et variées. Tout d'abord, ces expériences leur ont permis de donner un sens aux termes « engagement », « s'impliquer », « participation citoyenne », « porte-parole », qu'ils entendent fréquemment dans l'organisme. Verbaliser, témoigner de ce qu'apporte une démarche en alphabétisation, leur a permis de prendre davantage conscience de l'impact positif de ce cheminement sur leur vie. D'autre part, ils se sont sentis impliqués dans des actions collectives, utiles à leurs yeux pour l'organisme. Ainsi, une participante nous a dit : « On a agi, on a été dans l'action. » Ils et elles ont vu l'effet multiplicateur d'une action de type café-rencontre : « On n'y est pas allés pour rien », « Du bouche-à-oreille se fera », « Je me suis sentie utile pour la cause ». Le fait de participer a contribué à développer leur sentiment d'appartenance à l'organisme. De plus, tous ont réalisé que de pouvoir identifier un problème et d'en discuter ensemble permet plus facilement de trouver des solutions concrètes appro-

Verbaliser, témoigner de ce qu'apporte une démarche en alphabétisation, leur a permis de prendre davantage conscience de l'impact positif de cette démarche sur leur vie.

priées. D'une expérience à l'autre, nous avons vu grandir leur confiance en eux : « Je me suis sentie très à l'aise », « Je suis fière d'avoir été positive », « Depuis que j'ose parler en public, je suis heureux d'exprimer ma souffrance de ne pas savoir lire et écrire », « On est tellement fiers qu'on veut le dire à tout le monde ». Enfin, les porte-parole nous ont fait part du grand plaisir qu'ils ont eu à vivre cette aventure, à tel point que certains seraient déjà prêts à recommencer : « J'ai beaucoup aimé ça », « Je veux le refaire ! » Finalement, ils se sont rendu compte que la montagne était moins haute qu'elle ne le semblait.

Comme animatrices, nous avons également ressenti l'effet positif de cette aventure. En étant dans l'action avec les participants, nous avons concrétisé notre rôle d'actrices du changement social, nous rapprochant ainsi de la mission de notre organisme. Grâce à cette aventure, nous avons vécu des expériences nouvelles avec les participantes et participants, expériences qui se sont déroulées dans un autre contexte que celui des ateliers d'alphabétisation. Cela a permis de réaffirmer nos liens de confiance réciproque. En effet, dans le modèle relationnel participant-animateur, les rôles de chacun sont souvent assez clairement définis et plutôt immuables. L'expérience vécue ensemble a déconstruit le statut d'expertes que nous occupons parfois malgré nous. Les participantes et participants nous perçoivent souvent ainsi, car nous détenons un savoir notionnel en lecture et écriture qu'ils souhaitent acquérir. Par l'expérience du témoignage, ils ont pris conscience du pouvoir de leurs voix.

Nous nous sentions responsables de ce que les porte-parole allaient vivre et nous voulions que l'aventure soit gratifiante pour eux. Nous nous sommes senties valorisées par la confiance qu'ils nous ont témoignée, par le risque qu'ils ont accepté de prendre et par le défi qu'ils ont relevé. Enfin, nous avons eu l'occasion de tisser des liens avec des intervenants et de mieux connaître d'autres ressources de notre milieu.

Favoriser la prise de parole en public : une pratique essentielle

Ces expériences de prise de parole en public font partie des apprentissages qui permettent aux participantes et participants de reprendre confiance en leurs capacités d'agir. Certains souhaitent d'ailleurs continuer à s'impliquer comme porte-parole.

Si l'on considère les fondements du mouvement de l'éducation populaire, mener des actions avec des porte-parole contribue à réaliser la mission de l'organisme qui est de favoriser le changement social. La formation *Prendre la parole en public* et les expériences vécues nous ont fait prendre conscience que la prise de parole en public par les participantes et participants doit faire partie intégrante de la culture du Groupe Alpha Laval. Nous avons donc décidé d'inscrire cette action dans la planification annuelle de nos activités. Ainsi, afin de sensibiliser la population lavalloise à l'analphabétisme et de recruter de nouveaux membres pour les ateliers d'alphabétisation, nous avons prévu une journée « portes ouvertes », qui sera organisée et animée par des participantes et participants. Une autre belle occasion de prendre la parole ! ■

Le Recrutement par les pairs
au moyen du théâtre invisible

Inventer un nouveau scénario chaque semaine et le jouer dans les restaurants du quartier ? C'est bel et bien le défi que les participantes et participants du CEDA ont relevé avec passion pour joindre les personnes analphabètes dans le sud-ouest de Montréal.

Nathalie Germain,
animatrice en alphabétisation populaire
Comité d'éducation des adultes de
la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri (CEDA)

Le Comité d'éducation des adultes de la Petite-Bourgogne et de Saint-Henri (CEDA) est un organisme d'éducation populaire œuvrant dans le sud-ouest de Montréal depuis plus de 40 ans. À ses débuts, ses activités se concentraient sur l'alphabétisation, l'alimentation et les services de dépannage. De nos jours, nous intervenons dans plusieurs autres secteurs, dont ceux du loisir, de la francisation et du soutien aux personnes immigrantes. Le CEDA propose une vaste gamme d'ateliers : dessin, céramique, tricot, etc. Le secteur alphabétisation accueille une quarantaine d'adultes. La majorité des participants sont d'origine québécoise ; ils sont souvent sans emploi et leur moyenne d'âge se situe autour de 45 ans.

La stratégie

Verdun, jeudi 14 h 15 ; lieu d'intervention : le Dunkin' Donuts de la rue Wellington. La cible : un quinquagénaire auquel nous donnerons le nom fictif de Roger.

Fidèle à ses habitudes, Roger sirote un café en dégustant tranquillement son beigne à l'érable. Notre espion est déjà sur place, positionné de façon stratégique : face à la cible, mais un peu en retrait, il tâte son beigne d'un air

Depuis environ cinq ans, nous privilégions les interventions dans le milieu. Nous croyons que cette stratégie est bien adaptée à la situation d'isolement et de dispersion de notre population.

perplexe. L'agent no 1 entre, attrape le journal au passage et s'installe à proximité de la table de la cible. L'agent no 2 le suit de près, faisant mine de chercher une place. Feignant de reconnaître un vieil ami, l'agent no 1 (Denis) interpelle l'agent no 2 (Claude), et la discussion s'engage. Rapidement, un thème s'impose : l'organisme où travaille Denis, un endroit où vont les gens qui ont envie de connaître de nouvelles personnes, de se désennuyer, une place où les activités sont gratuites et ouvertes à tous. Claude est-il intéressé ? Après avoir mentionné à voix haute les coordonnées de l'organisme, Denis remet un dépliant à Claude et en laisse quelques-uns sur le comptoir, puis les deux agents quittent le restaurant. Notre espion, toujours sur place, guette les effets de cette discussion sur la cible (Roger). Il fera son rapport au comité, mais, se dit-il, inutile de mentionner que le beigne du jour était un peu sec !

Cette scène n'est pas tirée d'un mauvais roman d'espionnage, mais s'inspire plutôt d'une stratégie originale : le recrutement par les pairs au moyen du théâtre invisible. Cette expérimentation a été menée entre août 2008 et juin 2009 par le secteur alphabétisation. Elle visait les adultes d'origine québécoise des milieux populaires du sud-ouest de Montréal.

Les obstacles au recrutement

Plusieurs obstacles surgissent lorsqu'on travaille au recrutement de cette population. Certains sont attribuables au fait que nous sommes logés dans une école : le souvenir, souvent assez lourd, du passage des personnes analphabètes dans le système scolaire ne les incite pas à pénétrer dans une école sans savoir à qui ou à quoi elles auront affaire. Pour la grande majorité d'entre elles, l'école est synonyme d'échec, de rejet, de perte de confiance et de culpabilité.

D'autres obstacles sont de nature sociodémographique : le sud-ouest de Montréal est en cours d'embourgeoisement. Depuis le début des années 2000, nous assistons à l'exode des résidents d'origine québécoise issus du milieu populaire ainsi qu'à la transformation de leurs lieux de socialisation, comme les restaurants et les commerces. Même la santé publique est venue compliquer les choses : l'application de la loi antitabac a eu un impact négatif sur le taux de fréquentation des lieux publics. Et la hausse du prix des transports en commun a considérablement limité la capacité des gens à se déplacer. Bref, notre population cible se retrouve de plus en plus isolée et dispersée sur tout le territoire.

« Occuper » les restaurants des milieux populaires

Tous ces obstacles nous ont conduits, depuis plusieurs années, à la mise au point et à l'expérimentation de différentes stratégies : installation de kiosques, interventions dans le milieu, activités porte-à-porte, distribution d'affiches, de napperons, de dépliants, etc. Depuis environ cinq ans, nous privilégions les interventions dans le milieu. Nous croyons que cette stratégie est bien adaptée à la situation d'isolement et de dispersion de notre population. Cependant, il importe de

bien cibler les lieux d'intervention. Après avoir été présents surtout dans les banques alimentaires, les buanderies et les HLM, nous voulions diriger nos interventions vers les restaurants.

Ces établissements présentent plusieurs avantages pour le travail de milieu. En effet, en dehors des heures de repas où ils sont envahis par les travailleurs, ce sont des lieux de socialisation pour ceux et celles qui sont sans emploi ou retraités. Les restaurants nous donnent donc accès à un bassin de personnes disponibles pendant la journée. Des personnes qui éprouvent le besoin de socialiser et qui sont prêtes à sortir de chez elles pour le faire. On peut donc espérer que certaines d'entre elles seraient prêtes à entrer en relation avec notre animateur-recruteur, voire à connaître un autre lieu de socialisation, comme le CEDA. Autre avantage, il est facile d'y repérer les clients qui sont plus isolés et de chercher à entrer en relation avec eux.

Naissance du recrutement par les pairs au moyen du théâtre invisible

Le recrutement intéresse plusieurs de nos participantes et participants en alphabétisation. Aussi, n'est-il pas rare que, dans son travail de milieu, notre animateur Denis se fasse accompagner par certains d'entre eux, comme Henriette et Gérald, un couple qui possède une très bonne expertise en matière de recrutement. Depuis plusieurs années, tous deux s'impliquent dans les différentes activités de promotion et de recrutement. Ils ont développé leur propre vision de la chose. Selon eux, la meilleure façon de faire est de s'adresser directement au plus grand nombre de personnes possible, en leur parlant des activités et des services de l'organisme tout en leur offrant quelque chose : un dépliant ou une invitation. Leur stratégie de recrutement est donc différente de celle que nous voulons suivre dans les restaurants. Ils visent l'ensemble des personnes présentes dans un lieu, alors que nous privilégions une prise de contact avec des personnes en particulier. Ils prônent une certaine forme de sollicitation publique, alors que notre stratégie repose essentiellement sur la présence assidue, mais discrète, de notre animateur : un gars sympathique, toujours prêt à écouter l'autre. C'est pourtant du mariage de ces deux stratégies que naîtra l'idée de faire du recrutement au moyen du théâtre invisible.

Comme tous les jeudis après-midi, Denis se rend donc dans un restaurant du sud-ouest. Ce jour-là, il est accompagné d'Henriette et de Gérald. Ce dernier a suggéré d'aller au Dunkin' Donuts de Verdun. Pour notre animateur, cette visite sera une révélation. L'endroit est rempli d'habitués, des gens de milieu populaire. On peut y siroter un café pendant des heures. Il y a même une terrasse pour les fumeurs. Denis s'imprègne tranquillement des lieux. Il note que l'aménagement intérieur permet d'être vu par tous les clients ; même en restant discret, il pourrait être considéré comme un habitué en peu de temps. Henriette s'impatiente à ses côtés. Pour elle, il est inconcevable de rester là à attendre. Il faudrait aller vers les gens, leur parler de l'organisme. Elle saisit un dépliant et se lève. C'est alors que sans réfléchir, Denis lui pose la question : vous madame, connaissez-vous le CEDA ? Consciente que les autres clients peuvent la voir et l'entendre, Henriette se prête au jeu et, comme si Denis était dur d'oreille, elle se met à parler à voix forte des activités qui se déroulent au CEDA.

> Le théâtre invisible consiste à jouer une saynète dans un lieu public, sans que les personnes présentes sachent qu'il s'agit en fait de théâtre.

Jetant un regard à la ronde, Denis et Henriette constatent qu'ils ont réussi à attirer l'attention de plusieurs clients. Ils réalisent alors que, mine de rien, ils ont trouvé une nouvelle façon de faire connaître l'organisme tout en leur permettant d'être associés rapidement au CEDA sans avoir à solliciter directement les personnes au nom de celui-ci.

Forts de cette expérience, nous décidons d'explorer méthodiquement ce que nous appelons le recrutement par les pairs au moyen du théâtre invisible. La réussite de ce type d'intervention repose sur la crédibilité des acteurs et de leur discours. Comme notre projet se déroule dans les milieux populaires, la connivence de nos participants est essentielle : c'est ce qu'on appelle le recrutement par les pairs. Heureusement, le projet suscite beaucoup d'enthousiasme. Quinze participantes et participants en alphabétisation acceptent de se joindre à notre animateur dans cette folle aventure dans les beigneries, bineries et restaurants de quartier.

Le choix des lieux d'intervention

Lors d'une des premières rencontres, le comité de recrutement dresse une liste des restaurants potentiels, des établissements aux noms évocateurs comme *Normand Patate*, le restaurant *Miracle*, le restaurant *Bingo* et le restaurant *Ha Ha*. On apprend que, dans plusieurs cas, les participants ont de la famille qui y travaille. C'est un élément positif puisque la coopération et la connivence du personnel sont importantes. Les serveuses peuvent notamment nous informer des habitudes de la clientèle, prévoir un endroit pour déposer nos dépliants et, surtout, contribuer à garder secrète la vraie nature de nos interventions.

> Chaque semaine, le comité met au point un nouveau scénario de base qui est ensuite joué dans les restaurants sous forme d'improvisation.

À partir de sa connaissance des lieux, le comité met au point certains critères. Seuls les trois restaurants affichant le plus haut pointage seront retenus pour le projet. De petits comités sont formés pour visiter l'ensemble des locaux, ramener des observations et évaluer chaque restaurant. Voici un extrait des commentaires de deux participants :

Restaurant *Miracle* : « La place est très bien ; assis, on peut voir tout le monde. Les clients ont dans la cinquantaine. On dirait qu'il y a souvent du monde. Quelqu'un a reconnu Nicole. Il faut revenir. Ce sont les gens du quartier qui le fréquentent. C'est le dernier restaurant qui a de l'allure dans le coin. Tous ceux qui habitent le voisinage viennent ici. »

La Patate du coin : « Il n'y a pas beaucoup de monde. Les gens sont trop âgés. C'est surtout des travailleurs. Michel connaît la serveuse et les propriétaires sont gentils. Il n'y a pas beaucoup d'habitués. Ça parle beaucoup anglais. Le moment de notre visite n'était peut-être pas bien choisi. Le propriétaire m'a dit que le midi, il y a beaucoup d'étudiants. Ce n'est pas le genre d'endroit qu'on cherche. »

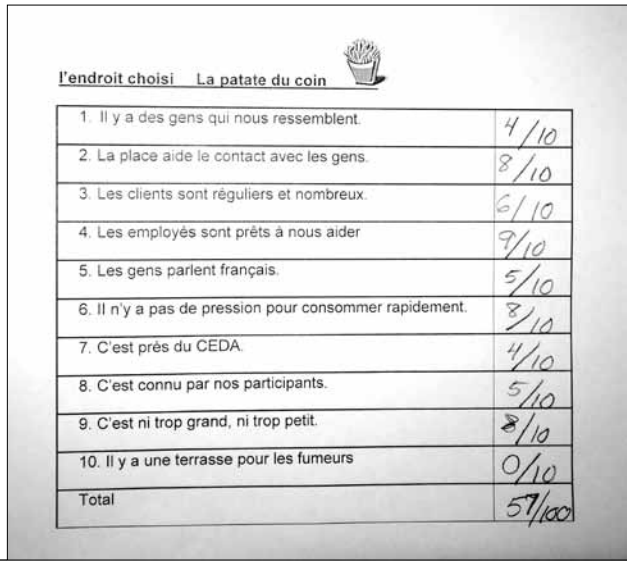
Les scénarios

Chaque semaine, le comité met au point un nouveau scénario de base qui est ensuite joué dans les restaurants sous forme d'improvisation. Certains scénarios doivent permettre aux personnes engagées dans l'action d'être associées au CEDA, mais sans pour autant faire la promotion de l'organisme ; d'autres permettent d'entrer en relation avec des clients ciblés afin de les intéresser aux différentes activités. Bien que certaines interventions attirent l'attention de l'ensemble des clients, l'objectif prioritaire est d'approcher les personnes ciblées. Les comédiens doivent donc pouvoir modifier rapidement le scénario en fonction des circonstances, afin de s'adapter aux réactions des personnes ciblées.

Avec le temps, les participantes et participants ont constitué une petite banque de scénarios. Par exemple, on commande un café de plus afin de l'offrir à un client ; on évoque le fait qu'on s'ennuie, afin de donner à Denis la chance de venir nous parler du CEDA ; en entrant dans le restaurant, on fait semblant d'être surpris d'y rencontrer Denis, ce qui lui donne l'occasion de nous parler de son travail à l'organisme ; ou encore, deux filles se laissent flirter par deux gars qui les invitent au CEDA pour une soirée dansante. Le scénario préféré des participantes et participants consiste à repérer quelqu'un dans le restaurant et à l'aborder en faisant semblant de le reconnaître. Selon eux, c'est facile à faire et ça marche toujours. Les gens aiment cet échange et cherchent avec leur interlocuteur où et quand ils ont bien pu se rencontrer. Certains n'hésitent pas à s'asseoir avec nous pour en discuter.

Un premier résultat

Après deux mois passés à fréquenter les mêmes restaurants, il est temps d'inviter les personnes ciblées. L'occasion est un souper spaghetti gratuit suivi d'une soirée dansante pour tous les participants en alpha. Une vingtaine de personnes étaient présentes. Pour ce qui est de nos invités, sur sept personnes qui avaient manifesté un intérêt pour le CEDA, trois se sont présentées : l'une qui connaissait déjà un membre du comité, et deux hommes avec qui nous avions réussi à entrer en contact. Ces derniers sont arrivés en retard et ils sont repartis avant même que la danse ne



l'endroit choisi La patate du coin

1. Il y a des gens qui nous ressemblent.	4/10
2. La place aide le contact avec les gens.	8/10
3. Les clients sont réguliers et nombreux.	6/10
4. Les employés sont prêts à nous aider	9/10
5. Les gens parlent français.	5/10
6. Il n'y a pas de pression pour consommer rapidement.	8/10
7. C'est près du CEDA.	4/10
8. C'est connu par nos participants.	5/10
9. C'est ni trop grand, ni trop petit.	8/10
10. Il y a une terrasse pour les fumeurs	0/10
Total	57/100

commence. Notre animateur a pu discuter un peu avec eux. Il explique leur départ précipité par la présence d'alcool à la fête. Nous en tirons la conclusion que pour vraiment attirer les personnes que nous ciblons et leur donner le goût de revenir, nous devons développer une meilleure connaissance de leurs habitudes, de leurs goûts et intérêts.

Le réajustement des scénarios

Certains scénarios exigent des réajustements. Lors d'une réunion du comité, Denis rappelle que l'isolement est une caractéristique importante des personnes ciblées. Or il arrive trop souvent que l'on se laisse prendre au jeu en oubliant l'objectif, qui est d'approcher certaines personnes. Par exemple, la saynète dans laquelle Nicole, une participante, séduit un célibataire dans la force de l'âge, interprété par Denis, est bien drôle pour les membres du comité. Cependant, c'est une intervention tout à fait inadéquate, car elle ne permet pas d'entrer en contact avec une tierce personne. De plus, la formation potentielle d'un couple n'est peut-être pas le spectacle le plus réjouissant pour une personne timide et seule. Attirer l'attention est une chose, donner à l'autre le goût de nous connaître en est une autre. Notre animateur s'inquiète également des répercussions de certains choix, comme celui de parler fort pour être entendu de tous. Il se demande si ça ne finit pas par être énervant et par rendre les membres du comité antipathiques aux yeux des personnes, souvent très discrètes, que nous souhaitons recruter. Aussi, pour la suite du projet, le comité devra recentrer les scénarios sur l'objectif à atteindre et évaluer les interventions plus méthodiquement. D'où la pertinence des « espions », des participantes et participants dont le rôle consiste à observer la réaction des personnes ciblées et à informer le comité sur l'efficacité des « représentations ».

Selon les participantes et participants, le transport en commun est trop dispendieux et il est plus réaliste de travailler auprès des gens qui habitent près du CEDA.

Le repérage des lieux

Bien que notre organisme desserve plusieurs quartiers, le comité a décidé de se limiter à Saint-Henri. Selon les participantes et participants, le transport en commun est trop dispendieux et il est plus réaliste de travailler auprès des gens qui habitent près du CEDA. De plus, la tournée des restaurants a connu des ratés. Par exemple, suivant la période du mois ou la température, il arrive que les restaurants soient vides. Ces derniers étant situés dans des quartiers différents, le comité n'a pas toujours le temps de se rendre dans un autre restaurant parce que celui qu'il a visité en premier était vide. Les après-midi perdus ont donc conduit le comité à concentrer ses énergies sur la rue Notre-Dame, une grande artère commerciale. Pour le repérage, le comité a établi la routine suivante :

- on marche pendant 10 à 15 minutes ;
- on observe les restaurants en chemin ;
- on évalue la clientèle en regardant par la vitrine ou en entrant, pour un bref instant, par exemple en faisant semblant de chercher quelqu'un ;
- on retient les restaurants dans lesquels se retrouvent le plus de cibles potentielles ;
- on sélectionne un ou deux restaurants où prendre un café et effectuer notre intervention.

Dernières invitations

Le comité profite d'une fête organisée par le CEDA pour souligner le 100e anniversaire du club de hockey Canadiens et lancer des invitations. Cinéma, jeux et hot-dogs sont au menu, mais aucun des invités n'est au rendez-vous. Une autre tentative sera faite en juin pour les deux représentations de notre troupe de théâtre, mais les conditions ne nous ont pas permis de vérifier s'il y avait des invités du comité recrutement dans l'assistance.

Les retombées

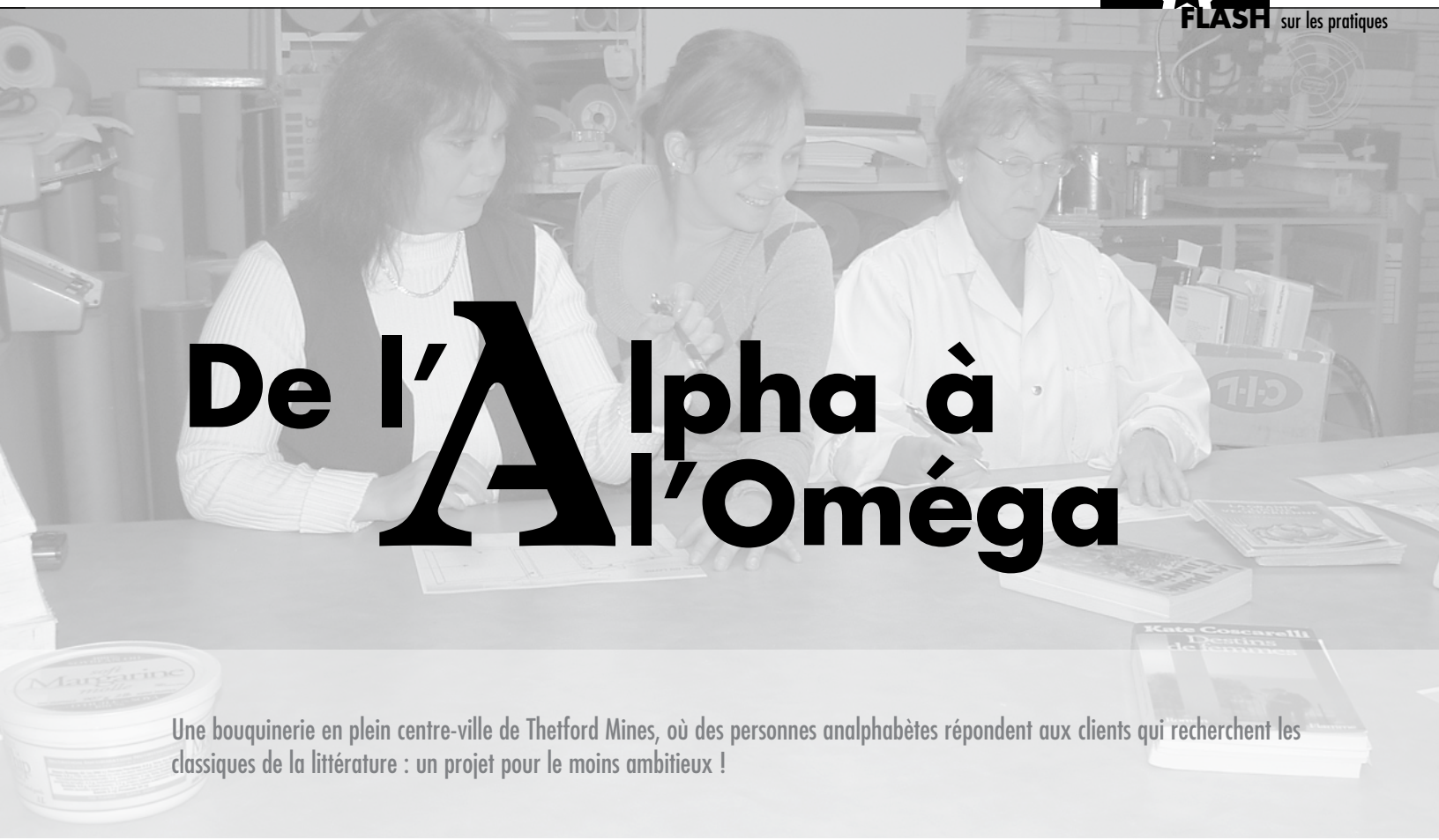
Est-ce que le recrutement par les pairs au moyen du théâtre invisible est efficace ? Difficile à dire. Certes, ce fut une très bonne manière de faire connaître l'organisme. Comme le dit notre animateur-recruteur : « Avec le théâtre invisible, on a fait résonner le nom du CEDA pendant des mois ! » Comme nous avons constaté que tout le monde se connaît, les retombées du bouche-à-oreille contribueront sûrement au recrutement de nouvelles personnes. Par expérience, nous savons qu'une bonne stratégie de recrutement en alphabétisation exige le maintien constant et à long terme

d'une vaste gamme d'approches et d'outils. Le théâtre invisible fait maintenant partie de ces outils. Une façon de faire qui se démarque non seulement par son originalité, mais aussi par l'influence positive qu'elle exerce sur les membres du comité.

L'engagement des participantes et participants dans la prise de contact avec les personnes ciblées a été largement responsable des répercussions positives du projet. Plusieurs d'entre eux ont reconnu que l'expérience leur avait permis de se débarrasser de leur timidité et disent qu'il est maintenant plus facile pour eux de fréquenter des lieux publics ; d'autres constatent qu'ils sont plus à l'aise dans la communication. Certains ont gagné de l'assurance, et ne craignent plus d'aborder les gens pour leur parler d'analphabétisme. Ils ont développé la capacité d'identifier et d'inciter les membres de leur réseau qui en ont besoin à profiter des services, voire à entreprendre une démarche en alphabétisation. C'est probablement ce qui explique que dans les mois qui ont suivi cette expérience, il y a eu une hausse du nombre de personnes recrutées directement par des participants.

Le statut de recruteur est une source de fierté pour les membres du comité ; c'est une reconnaissance de leur importance au sein de l'organisme. Tous se sont dits heureux de se rendre utiles et de contribuer à attirer un plus grand nombre de personnes dans un milieu auquel ils croient et auquel ils appartiennent. Pour plusieurs, la motivation première était d'inciter des personnes à entreprendre une démarche d'alphabétisation. Certains sont allés jusqu'à témoigner publiquement de leur incapacité à lire ou à écrire. Selon nous, il y a donc eu une réelle appropriation du projet par les participants. Ainsi au lieu d'annuler les visites, un petit groupe de participantes et de participants a décidé de se rendre à deux reprises dans les restaurants malgré l'absence de l'animateur. Outre le fait que les objectifs du projet rejoignaient leurs motivations, nous croyons aussi que cette appropriation a été facilitée par le fait qu'ils étaient nombreux, quinze participants pour un animateur.

Cependant, vers la fin de l'année, nous avons senti une certaine lassitude. Le recrutement en alpha ressemble trop souvent à un acte de foi. Il nécessite beaucoup d'efforts pour peu de résultats. Comme notre projet a duré environ dix mois et que le nombre de personnes recrutées demeure minime, il est facile de comprendre la baisse de motivation des participants. C'est pourquoi, cette année, nous allons scinder le recrutement en trois projets d'environ trois mois chacun. Chaque projet aura un objectif précis et concret. Les participantes et participants auront le choix de s'investir à moyen ou à long terme ; ils pourront mesurer leur contribution par rapport à un objectif précis tout en ayant donné un coup de main sur le plan du recrutement. Pour l'année 2009-2010, nos trois objectifs seront de cartographier les endroits fréquentés par notre population, établir le profil de ses goûts et intérêts, et finalement, de créer des événements qui permettent d'intéresser plus de gens des milieux populaires à ce que nous faisons. ■



De l'Alpha à l'Oméga

Une bouquinerie en plein centre-ville de Thetford Mines, où des personnes analphabètes répondent aux clients qui recherchent les classiques de la littérature : un projet pour le moins ambitieux !

Mario Dufresne,
agent de développement

La Clé de l'Alpha

Ils s'appellent Micheline, Donald, Carole et Line. Ils partagent beaucoup de choses. Pourtant, au départ, rien ne semblait les réunir, si ce n'est un désir commun : maîtriser la lecture et l'écriture. C'est cette volonté d'apprendre qui leur a donné le courage de faire ce premier pas et de franchir les portes de La Clé de l'Alpha. Un parcours exigeant qu'aujourd'hui ils referaient si c'était à recommencer. Mais ça ne se termine pas là. Au contraire. C'est ici que tout commence…

Ce premier pas en alpha les a conduits à l'Oméga. De l'Alpha à l'Oméga ! L'Oméga, c'est en effet le nom de la bouquinerie qui a ouvert ses portes au début d'avril 2009 à Thetford Mines. Un commerce de livres au cœur du centre-ville de Thetford Mines, mais aussi un lieu où les participantes et participants en alphabétisation ont eu et auront un rôle essentiel à jouer. Car ce sont eux les quatre mousquetaires qui, en avril 2009, ont eu la tâche de classer, trier et indexer les livres qui sont maintenant sur les rayons.

La conquête

« Il fallait lire le titre, le nom de l'auteur et un peu en arrière du livre pour savoir si c'était un roman, une biographie ou un récit, confie Micheline, qui a passé trois mois à répéter l'exercice. Ensuite, on devait écrire ça sur un carton pour que Guylaine (l'une des deux coordonnatrices de la Clé de l'Alpha) les rentre dans l'ordinateur. »

Ainsi, ce qui, il n'y a pas si longtemps, n'était qu'un *obscur objet du désir*, l'inaccessible, l'ennemi indomptable, voire le symbole d'un échec pouvait désormais être conquis. « On était tous très fiers », ajoutera Donald. Et, en septembre, l'aventure a repris.

Et ce sont eux aussi qui devront répondre au client avide de lecture lorsqu'il voudra savoir où se trouve la section des grands classiques ou bien le fameux livre de Céline...

Aussitôt après la fête du Travail, ils ont pris en charge une partie des opérations journalières du petit commerce dédié à la littérature et à l'amour des mots, et une nouvelle personne, Édith, s'est jointe à l'équipe. À son tour, elle a connu les inventaires, le classement, la vente, l'accueil et même la machine à espresso.

Et ce sont eux aussi qui devront répondre au client avide de lecture lorsqu'il voudra savoir où se trouve la section des grands classiques ou bien le fameux livre de Céline, « vous savez, celui qui se déroule pendant la Première Guerre mondiale. "Voyage…" quelque chose. »

Briser les tabous

Avec la participation du Centre local d'emploi, d'autres expériences de travail sont venues se greffer à la bouquinerie au cours des mois, notamment un atelier de reliure en partenariat avec Reliure des Appalaches, une petite entreprise artisanale. Dans un premier temps, les participantes et participants ont été initiés au vocabulaire du monde de la reliure. Puis au fil des semaines, ils ont appris l'estampe, le format, le broché, le chagrin, la cisaille, la chamière et la plieuse. Ils sont ensuite passés à l'étape de la reconnaissance des grains du papier et de la mesure précise pour enfin en arriver à déconstruire puis reconstruire un livre. Des talents qu'ils mettront au service de la bouquinerie, mais qui leur permettront aussi de travailler occasionnellement chez… Reliure des Appalaches.

De l'Alpha à l'Oméga, un parcours qui aura servi à redonner à Micheline, à Carole et à Line suffisamment de confiance en elles pour les amener au conseil d'administration de La Clé de l'Alpha. Et cette année, Micheline se rendait à Saint-Augustin représenter l'organisme à l'assemblée générale du RGPAQ en compagnie de la présidente.

Une responsabilité collective

Malheureusement, encore aujourd'hui, même si Micheline, Donald, Carole, Line ou Édith peuvent désormais partager leur vécu, beaucoup se sentent encore exclus du monde de la connaissance, que ce soit pour des raisons économiques, familiales ou sociales.

« Tous les enfants ne jouissent pas, dans leur milieu familial et socio-économique, de conditions favorables à l'apprentissage, ce qui peut déboucher sur l'analphabétisme ou sur des carences en éducation de base », prévenait le Conseil supérieur de l'éducation au début des années 1990. L'analphabétisme n'est pas le résultat d'une cause unique. C'est pourquoi la concertation et la collaboration de tous les partenaires des milieux éducatif, communautaire, politique, culturel, social et économique sont essentielles si l'on veut faire échec à l'analphabétisme.

Ce constat ainsi que la visibilité obtenue grâce à l'ouverture de la bouquinerie ont conduit à la création d'une table de concertation qui réunira, dès février 2010, les principaux intervenants du secteur de l'alphabétisation dans la région des Appalaches. Des démarches sont en cours auprès de la Commission scolaire des Appalaches, la Ville de Thetford Mines, le Centre local d'emploi et des organismes communautaires œuvrant auprès des jeunes, des aînés ou des immigrants. Le premier mandat de la table consistera à identifier des stratégies d'intervention qui permettront de rejoindre les groupes dits vulnérables en matière d'alphabétisation.

Nous croyons profondément que le fait de se doter de moyens propres à créer des outils permettant à ces personnes de s'exprimer contribuera grandement à atteindre cet objectif de lutte à l'analphabétisme. Toutefois, le partenariat demeure primordial.

Comme le faisait si bien remarquer l'écrivain et journaliste Stanley Péan lors d'une entrevue qu'il accordait à Martine Rioux en 2002 : « Lire, c'est accéder à la mémoire, aux rêves et espoirs de tous nos frères et sœurs qui partagent notre condition trop souvent inhumaine. Voilà pourquoi j'imagine mal qu'on puisse se priver de cette formidable machine à voyager dans le temps, l'espace et l'imaginaire que l'on appelle le livre. » C'est ça, passer de l'Alpha à l'Oméga… ■

Des Mots emballés
par le temps

Lorsque nous écrivons, qu'avons-nous à communiquer ? À qui voulons-nous parler ? Qui peut nous entretenir de l'écriture ? Et surtout, comment s'y prend-on pour écrire et publier un livre à plusieurs personnes ? Sur une trame chronologique semblable à la démarche de Récit de vie, l'auteure nous raconte une expérience de création à l'Atelier des lettres.

Hélène Deslières,
intervenante

Atelier des lettres

La pensée me vient que le regard posé ailleurs me ramène à l'essence de l'histoire, celle qui est inscrite en moi, en attente d'être lue.

Nous sommes en 2007, à *l'Atelier des lettres* dans le quartier Centre-Sud de Montréal. Un participant se préoccupe un jour de la façon dont les personnes analphabètes peuvent sensibiliser le public à leur cause et suggère au groupe l'écriture d'un livre collectif. Ainsi naît le projet « Autour du livre », qui me conduit à vouloir vous parler des gestes posés par un groupe d'adultes en démarche d'alphabétisation.

Automne 2008 : Je m'inscris à la formation *Récit de vie* qu'offre le RGPAQ par l'intermédiaire de La Boîte à lettres de Longueuil[1], qui l'a elle-même conçue. Les formatrices proposent aux participants de notre organisme des outils qui leur permettront de témoigner, à l'écrit comme à l'oral, de leur appropriation de la lecture et de l'écriture à travers les différentes périodes de leur vie. Au cours de cette démarche, chacun travaille son propre récit et ravive sa mémoire afin d'inscrire ses souvenirs sur une trame

1 Desmarais, Danielle, *L'alphabétisation en question*, Éditions Québécor, Outremont, 2002.

chronologique. De plus, chaque personne est invitée à analyser son récit et celui des autres personnes du groupe, qui pourrait comporter les éléments suivants : *« Au fil de ma vie (petite enfance, enfance, adolescence, jeune adulte…). Il y a d'abord moi-même, puis mon environnement, ce que je lis, ce que j'écris, comment je perçois la lecture et l'écriture, et finalement comment je me perçois comme lecteur et comme scripteur ».*

C'est parce que cette démarche est un levier qui favorise l'écriture autonome, la rencontre avec soi et le partage avec le groupe que je décide de l'introduire auprès des participantes et participants en atelier. Nous convenons ensemble que leur implication dans la démarche se fera dans le respect des limites individuelles, et qu'ils pourront la redéfinir tout au long du processus.

Peu à peu s'installe une dynamique qui permet à chacun de témoigner de son histoire. L'un des participants, moins à l'aise avec le partage en groupe, rebaptise la démarche et la nomme « le récit des curieux ». Visiblement, nous ne nageons pas toujours en eaux claires, mais nous le faisons ensemble, chacun à son rythme.

L'alternance de la lecture et de l'écriture dynamise la démarche, qui, à son tour, façonne le regard que chacun porte sur ses écrits et sur ceux des autres. Le poids de l'isolement tombe petit à petit.

Quand le Récit de vie devient *mon histoire…*

Février 2009 : Les participants écrivent leur récit de vie : leur enthousiasme est palpable et, après plusieurs semaines de travail, il devient plus facile de voir concrètement comment réinvestir ce travail d'écriture dans le projet de livre collectif.

Ce sont des occasions de réfléchir ensemble aux similarités et aux différences de nos diverses expériences de vie. Très animées, les discussions mettent en lumière la façon ingénieuse dont chacun a su développer ses forces...

Aux ateliers d'écriture se greffent des ateliers d'analyse, de réflexion et d'observation des récits qui font appel à des outils visuels. Une esquisse murale composée d'images et de mots découpés par les participantes et participants vient étayer le portrait chronologique, les rapports que chacun entretient avec la lecture et l'écriture. On peut ainsi voir Michel nous expliquer, à l'aide d'un personnage de dessins animés, que ses difficultés à l'école étaient si grandes qu'il préférait demeurer à la maison à regarder la télévision de Radio-Canada. De son côté, Jislène qui, à 12 ans, travaillait déjà et n'allait donc plus à l'école, utilise une touche colorée pour montrer les jeux et sourires des jeunes filles haïtiennes…

Les échanges qui suivent invitent chaque participant à poser un regard neuf sur les raisons de sa relation souvent difficile avec le code écrit. Ce sont des occasions de réfléchir ensemble aux similarités et aux différences de nos diverses expériences de vie. Très animées, les discussions mettent en lumière la façon ingénieuse dont chacun a su développer ses forces ; certains ont aiguisé leur mémoire visuelle et auditive, d'autres ont développé leur habileté manuelle, sportive ou artistique, et la majorité a eu recours à certaines stratégies, par exemple un petit mot rédigé à l'avance et glissé au fond de sa poche, qui dépanne bien dans les situations importantes…

L'analyse des récits que font les participantes et participants permet également de consolider ou de revoir l'interprétation de certains événements de leur vie ; c'est un exercice propice à la prise de conscience, qui amène presque inévitablement une transformation des perceptions, moteur du passage à l'action.

Au cœur de l'hiver, une rencontre.

Nathalie Derome[2], artiste multidisciplinaire qui vient de publier *Les temps qui courent – Vingt ans de paroles tenue*s, accepte notre invitation. Son livre brosse le tableau du parcours qu'elle a accompli. Le lien avec les récits de vie des participants se fait tout naturellement.

Elle nous raconte les moments de vie qui lui ont servi d'inspiration pour ce qu'elle appelle ses « chantillons » – des petites chansons issues du quotidien qui parlent d'engagement, de politique, etc. Elle en chante quelques-unes en s'accompagnant de son vieux Casio (clavier, synthétiseur). Plusieurs participantes et participants se découvrent des affinités avec l'artiste et ressentent une certaine complicité avec elle, car elle met l'accent sur le côté humain qui transcende les barrières sociales et culturelles.

Nathalie témoigne aussi des difficultés qu'elle éprouve à écrire ses textes. Pour réactiver sa mémoire des événements passés, elle a dû écouter des extraits filmés de ses spectacles. « Je me suis rendu compte que je me souvenais

2 Des mots d'la dynamite, compagnie Nathalie Derome : www.facebook.com/pages/Des-mots-dla-dynamite-compagnie-de-Nathalie-Derome/59325231150

pas mal de tous mes textes par cœur même si je ne les avais pas écrits sur papier. Ensuite, je les ai écrits comme je les raconte avec ma voix. Ce n'était pas évident ! » confiera-t-elle.

Pour les participants, c'est une occasion de discuter de la complexité du processus d'écriture, en plus d'aborder les différents aspects de la publication d'un livre : les règles à suivre, la complicité avec l'éditeur… Pour terminer, certains lisent à voix haute un texte dont ils sont très fiers et qu'ils ont écrit dans l'année qui vient de s'écouler. Ainsi a lieu le partage de savoir-faire.

En solo à tour de rôle ou en duo, Nathalie et Éric nous retournent nos récits, qu'ils vont parfois chanter, et pour lesquels ils ont créé un environnement sonore unique.

Mars 2009 : Nous participons à un nouvel atelier de création où le travail d'animation s'articule autour de la question : *Comment puis-je me mettre dans l'action en créant à partir de moments de vie qui m'appartiennent, à partir de mon identité, de mes écrits ?*

C'est ainsi qu'en groupe nous composons un « chantillon » qui sert de support à une diversité d'anecdotes puisées à même nos vies. Une participante parle de son accident au bras avec le tordeur de la machine à laver, quelqu'un d'autre nous raconte comment il emprisonnait les abeilles dans des pétales de fleurs afin d'écouter le battement de leurs ailes, et un troisième participant nous fait part de ses talents de constructeur de boîtes à savon… C'est à partir des mots prononcés par chacun, des sons produits de manière plus ou moins habile en faisant résonner les instruments de percussion, que nous participons à cette expérience de création.

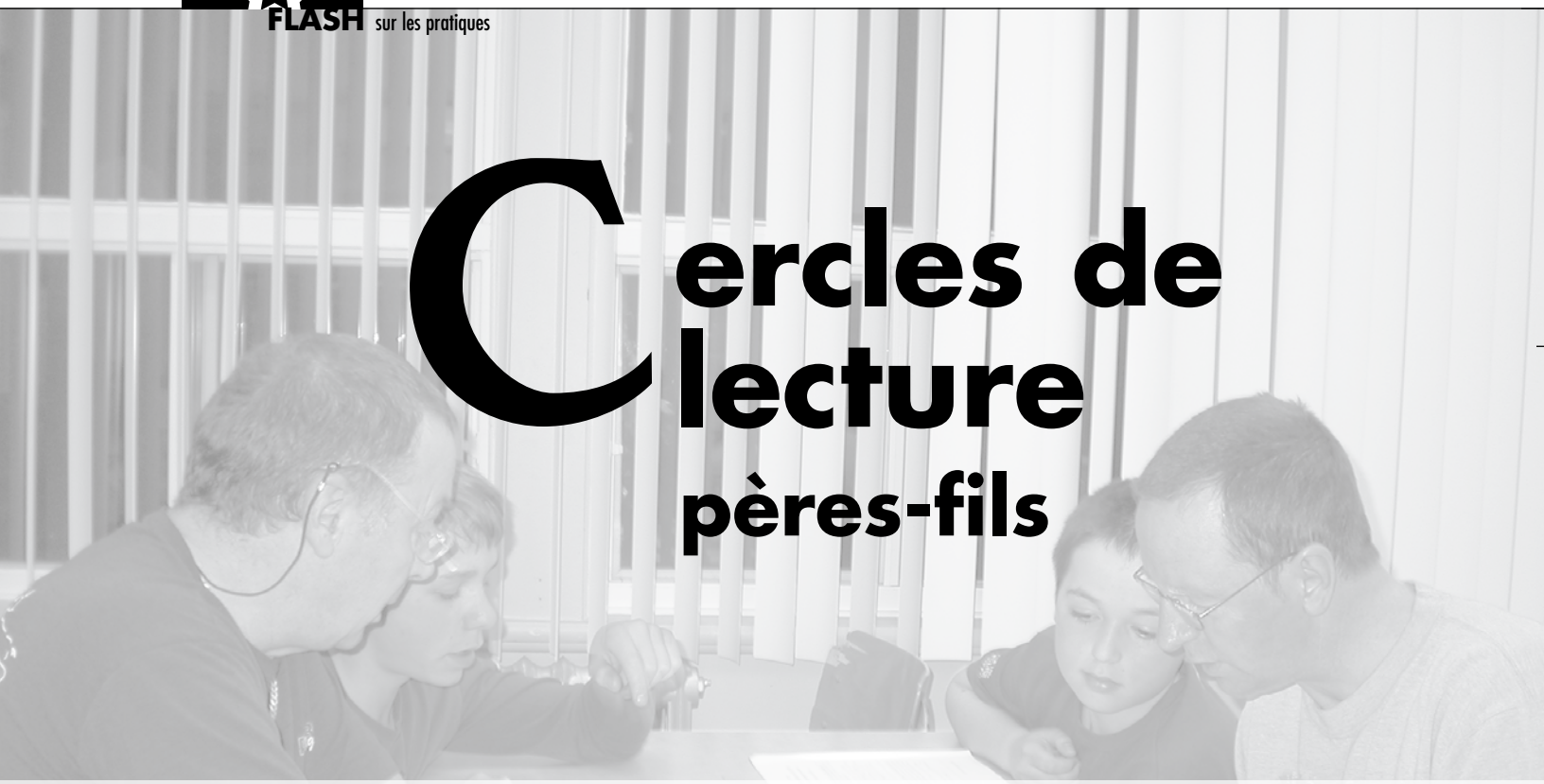
Mai 2009 : Afin de partager nos récits et d'instaurer une certaine distance entre ceux-ci et leurs auteurs (pour permettre à chacun de conscientiser son travail de création), nous invitons à nouveau Nathalie Derome qui, cette fois, vient accompagnée du conteur Éric Larose.

En solo à tour de rôle ou en duo, Nathalie et Éric nous retournent nos récits, qu'ils vont parfois chanter, et pour lesquels ils ont créé un environnement sonore unique. Chacun de ces numéros nous fait voyager à travers la vie des participants. Les genres musicaux se côtoient et parfois se chevauchent, la parole rythmée des participants prend son envol. Nous échangeons sur la façon dont chacun perçoit ce nouveau regard porté sur son histoire. Quelques participants en témoignent : « On pousse la démarche de récit de vie encore plus loin quand c'est quelqu'un d'autre qui nous lit, ça vient nous chercher, ça vient ajouter quelque chose ! », « C'était excellent et frissonnant… La plume, ce n'est pas mon outil préféré, mais ça m'encourage à persévérer. C'est ça qui est bon avec le récit de vie, tu peux toujours le continuer », « J'étais agréablement surpris de mon écriture… »

Juin 2009 : En plus de nourrir le projet collectif du livre, les questions, les échanges et les rencontres qui ont jalonné le parcours des ateliers *Récit de vie* nous mettent sur des pistes que l'on continue à explorer au fil des jours et selon les intérêts du groupe. Nous pouvons maintenant regarder autrement notre situation de vie et nos actes, la solidarité permet à chacun de se réaliser.

Décembre 2009 : On a colligé les récits de vie des participants et on n'attend plus que les dernières corrections pour que le livre devienne réalité.

C'est en 2010 que paraîtra le livre. Le fait d'avoir « mon » histoire entre les mains et de travailler à ce qu'elle soit incluse dans « notre » livre est certainement un facteur de motivation pour tous les participants. En plus de contribuer à faire émerger les multiples forces du groupe, la démarche d'écriture de son propre récit de vie a permis à chacun de s'affirmer davantage comme lecteur et scripteur. Ainsi, le besoin essentiel de communiquer demeure au cœur du plaisir du développement des compétences de base, faisant de l'estime personnelle, encore une fois, la clé de l'engagement et de l'épanouissement. ■



Cercles de lecture pères-fils

Il est reconnu que les garçons réussissent moins bien que les filles en lecture et en écriture. Et s'ils avaient plus d'occasions de voir leur père prendre plaisir à lire, seraient-ils tentés de l'imiter ?

Pauline Jean,
animatrice

Formation Clef Mitis/Neigette

Un père et son fils découvrent un livre ensemble et en discutent dans des cercles de lecture. Ce genre d'activité peut-il contribuer à modifier les habitudes de lecture de neuf garçons âgés de 11 à 13 ans ainsi que celles de leur père qui les accompagne ? Grâce à l'implication des familles et de notre organisme Formation Clef Mitis/Neigette, la commission scolaire des Phares a mis sur pied en 2006 et 2007 un programme de cercles de lecture père-fils dans les petits villages de Saint-Octave de Mitis et de La Rédemption. L'année précédente, une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Rimouski avait eu recours à notre expertise en matière d'intervention en milieu familial dans le but de mener à bien ce projet visant à favoriser la réussite scolaire des garçons. Cette équipe s'était montrée intéressée par la souplesse de gestion que nous appliquons en alphabétisation populaire. Notre approche et nos pratiques de recrutement ont ainsi permis à des familles issues de milieux défavorisés de faire l'expérience du projet.

La lecture et l'écriture perçues comme des activités essentiellement féminines

Depuis quelques années, la réussite des garçons préoccupe beaucoup les milieux scolaires. En effet, si l'on compare des jeunes issus d'une même couche sociale, on constate que les filles réussissent mieux que les garçons.

Toutes ces actions visaient à présenter le projet comme une activité agréable génératrice de moments privilégiés entre pères et fils.

Or, les jeunes garçons ont tendance à associer la lecture et l'écriture à des activités féminines : serait-ce là la source des difficultés qu'ils éprouvent en ce domaine ? Et si on leur procurait des modèles de lecteurs masculins signifiants, dans quelle mesure cela pourrait-il contribuer à modifier leur comportement de lecture et d'écriture ? Étant donné l'influence naturelle qu'exercent les pères sur leurs fils, nous avons pensé placer ces derniers dans une situation où ils puissent voir leur père prendre plaisir à lire. Nous espérions ainsi susciter leur intérêt, afin qu'à l'exemple de leur père ils aient envie d'intégrer la lecture à leurs activités quotidiennes.

Convaincre les pères : tout un défi !

Notre première tâche a été d'identifier dans chaque village, de 4 à 5 couples père-fils qui manifestaient l'un et l'autre la volonté de participer à cette expérience. Sur les 21 familles contactées, neuf ont finalement répondu positivement. Convaincre les pères n'a pas été chose facile. Nous avons multiplié les techniques de sollicitation au cours de l'année 2005 : envoi de lettres personnalisées aux familles, appels téléphoniques, rencontres préparatoires. Toutes ces actions visaient à présenter le projet comme une activité agréable génératrice de moments privilégiés entre pères et fils. Nous avons organisé deux rencontres préparatoires dans chaque municipalité. Lors de la première, seuls les pères ont été invités. Nous en avons profité pour dissiper leurs inquiétudes, vérifier leurs habitudes de lecture ainsi que le type de supports écrits souhaités. Les pères ont apprécié cette première rencontre sans leur fils ; elle leur a permis, ont-ils dit, de mieux se connaître et de bien comprendre le projet, tout en leur fournissant des arguments susceptibles de convaincre leur fils. Ces pères n'avaient pas l'habitude de s'impliquer à l'école ; ils étaient peu disponibles et avaient un horaire de travail chargé, ce dont nous avons tenu compte dans l'organisation du calendrier des activités. La deuxième rencontre et toutes celles qui ont suivi ont regroupé tous les participants, pères et fils. En fonction des suggestions faites par les pères lors de la première rencontre, l'animatrice avait apporté quelques revues et volumes susceptibles d'intéresser autant les garçons que leur père. C'est ainsi que le *Guide de l'auto 2006* a fait l'unanimité et a été l'objet de la première mission de lecture.

Les choix de lecture

Trouver des livres ou revues qui peuvent intéresser autant les pères que les fils n'a pas toujours été aisé, « On devait faire parfois des choix déchirants parce que plusieurs nous plaisaient », nous ont dit certains participants. Ils ont retenu entre autres le *Guide de l'auto*, la revue *Chasse et pêche*, *Les merveilles du monde*, *Histoire de la motoneige*, *les Éoliennes* et *Fred Pellerin* comme missions de lecture à la maison. Lors des premiers cercles, les missions étaient très simples (*Camion coup de cœur* et *Camion coup de masse*), puis au fil des rencontres, leur degré de difficulté a augmenté. L'objectif des missions était avant tout de susciter le plaisir de lire. Et nous croyons bien l'avoir atteint : faire un jeu-questionnaire sur la chasse, associer son fils ou son père à un animal du livre sur les mammifères de chez nous, « chercher l'erreur » en comparant une bande dessinée à un film, préparer une question secrète pour son père ou son fils à propos d'une merveille du monde, voilà bien de quoi éveiller l'intérêt et animer les discussions.

La mise en commun

Les rencontres comportaient toujours une période d'accueil où les pères et les fils étaient invités à nous parler du déroulement des activités de lecture à la maison. Suivait une période de discussion en sous-groupes orientée selon la mission de lecture reçue lors de la rencontre précédente. L'animatrice devait d'abord s'assurer que la discussion se déroule dans un climat respectueux et que chacun se sente à l'aise de s'exprimer. Après cette période d'échanges entre deux ou trois couples père-fils, le groupe se reformait pour un partage de l'expérience vécue. Chacun y allait de ses commentaires et suggestions, ce qui a permis d'améliorer les cercles suivants afin de répondre davantage aux attentes des participants. La soirée se terminait par le choix du prochain sujet de lecture. En tenant compte des suggestions émises lors des rencontres précédentes, on proposait trois sujets. Tout en consultant les volumes mis à leur disposition, les participants échangeaient alors entre eux afin d'arriver à un consensus.

Atmosphère de plus en plus détendue

Une étudiante à la maîtrise en éducation nous a facilité la tâche en nous procurant le matériel de lecture nécessaire à chaque rencontre. De plus, ses observations ont enrichi le journal de bord de l'animatrice, ce qui nous a permis de suivre l'évolution du groupe. D'une rencontre à l'autre, nous avons ainsi pu constater que les gens se sentaient plus à l'aise. Les conversations allaient bon train et les discussions étaient de plus en plus fluides et naturelles. Peu à peu, une certaine complicité s'est installée, favorisant un climat d'entraide. Les participants ont commencé à faire des liens avec d'autres livres qu'ils avaient lus dans le cadre des cercles de lecture et ailleurs. On a aussi remarqué un intérêt croissant lors de la présentation des choix de lecture : plusieurs empruntaient des livres apportés par l'animatrice tandis que d'autres lui faisaient des demandes sur des sujets particuliers.

Ce qu'en disent les pères et les fils

Rappelons l'objectif que nous nous étions fixé au départ, à savoir que les pères et les fils lisent davantage du fait qu'ils associent désormais la lecture à une activité plaisante leur permettant non seulement d'apprendre, mais aussi d'échanger sur des sujets intéressants. Avons-nous atteint cet objectif ? Qu'en disent les pères et les fils ? Plusieurs pères nous ont dit être contents d'avoir participé à ce projet parce que leur garçon lit maintenant davantage et qu'ils se parlent de leur lecture à la maison. Un père en a même parlé avec enthousiasme à ses compagnons de travail. Un autre a constaté qu'il lisait lui-même plus souvent : « Je me surprends même à prendre une revue dans les salles d'attente », nous a-t-il avoué en riant. Quant aux fils, ils disent avoir découvert de nouveaux sujets de lecture. Les missions de lecture, disent-ils, les ont aidés à mieux comprendre ce qu'ils lisent. Et puis, en prime, un fait très intéressant qui dépasse les objectifs fixés : tant les pères que les fils ont reconnu que ce projet les avait rapprochés et que leurs relations s'étaient grandement améliorées. D'ailleurs, cinq couples père-fils ont manifesté le désir de continuer à lire ensemble à la maison au moins une fois par semaine en achetant des revues ou en empruntant des livres à la bibliothèque.

Si l'expérience vous tente…

Sachez qu'il n'y a pas de recette miracle. Le projet a été conçu en fonction des attentes des participants, leur procurant ainsi la fierté de le bâtir ensemble. L'animatrice a adopté une certaine routine dans le déroulement des rencontres tout en amenant régulièrement de la nouveauté afin de maintenir l'intérêt. L'approche personnalisée du recrutement a été appréciée et jugée nécessaire par les pères. Le fait de choisir des missions et des thèmes simples, quoique variés et originaux avec un petit défi à la clef, a été une formule gagnante. Cette expérience nous permet de conclure que les groupes doivent comporter au maximum 12 personnes afin que chacun soit à l'aise pour s'exprimer. Il faut aussi noter que nous avons eu la chance d'avoir la collaboration des milieux scolaires. En effet, les cercles de lecture ont débuté dans les classes de l'école primaire, soit en 5e et 6e année. Par la suite, nous avons procédé au recrutement des pères d'enfants en difficulté et susceptibles de décrocher. Les modalités et possibilités de poursuivre cette expérience sont présentement à l'étude par la commission scolaire de notre secteur.

S'associer avec les parents, faire appel à leurs ressources

L'analphabétisme est une réalité inquiétante qui nous amène à revoir notre conception de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à mettre au point des approches préventives. Il importe d'agir tôt dans la vie de l'enfant et de poursuivre les actions entreprises. Il est essentiel de s'associer aux parents, de faire appel à leurs ressources, de tenir compte de leur expérience et de leur culture dans l'élaboration des projets. La prévention de l'analphabétisme ne devrait-elle pas être l'une des premières préoccupations d'un organisme qui œuvre en alphabétisation ? ■

Le Droit à l'éducation

Au Québec, le droit à l'éducation pour tous est proclamé haut et fort depuis bien longtemps, mais au-delà des paroles, qu'en est-il concrètement ? Quelles sont les lois qui encadrent ce droit ? L'offre de services éducatifs à l'intention des adultes est-elle complète et accessible partout ?

En posant notre regard sur les personnes, une question fondamentale nous vient à l'esprit : le droit à l'éducation s'exerce-t-il de la même manière pour tous, les communautés francophones, les communautés acadiennes, les jeunes, les autochtones, les personnes sourdes, les adultes qui ont une déficience intellectuelle et ceux qui vivent des problèmes de santé mentale ?

Ces interrogations sont à l'origine du dossier du présent numéro qui, nous l'espérons, saura contribuer à alimenter vos réflexions et, pourquoi pas, susciter certaines prises de conscience !

L'État du droit à l'éducation des adultes au Québec : un portrait sommaire

Le droit à l'éducation des adultes reste virtuel si les services éducatifs ne sont pas accessibles et si les enseignements ne sont pas adaptés aux besoins des individus. Dans un texte étoffé incluant les dimensions légales, sociales et culturelles, Daniel Baril fait le point sur la situation au Québec.

Daniel Baril,
chargé de projet aux politiques en éducation des adultes

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)

Le droit à l'éducation implique des obligations de la part de l'État. Où le Québec se situe-t-il sur le plan du droit à l'éducation des adultes ? Voilà la question à laquelle je vais tenter de répondre dans cet article. Même si le droit à l'éducation a des bases au Québec, la performance du Québec soulève des défis majeurs, et elle révèle de grandes inégalités. De plus, l'État québécois semble avoir adopté une vision limitée de ses responsabilités en matière de droit à l'éducation des adultes. Cela a déjà, et aura à l'avenir, des répercussions importantes sur les politiques en cette matière.

Que dire du droit à l'éducation des adultes au Québec[1] ?

Le droit à l'éducation se concrétise dans des lois. Qu'en est-il des lois qui, au Québec, donnent un fondement au droit à l'éducation des adultes ? Cinq grandes lois en constituent les assises[2]. La *Charte des droits et libertés de la personne* est la première de ces lois. L'article 40 fait de

1 Cette section s'inspire largement d'une communication présentée lors du Forum consultatif francophone ICÉA et FCAF sur le droit d'apprendre. Voir BARIL, Daniel, « Il faut défendre le droit à l'éducation des adultes », conférence prononcée dans le cadre du Forum consultatif francophone ICÉA et FCAF sur le droit d'apprendre, Montréal, 24 octobre 2008, 14 pages. Cette conférence est disponible sur le site Web de l'ICÉA à l'adresse suivante : http://www.icea.qc.ca.

2 Dans le cadre de cet article, nous ne ferons qu'indiquer l'essentiel de l'apport de ces lois au développement du droit. Toute personne souhaitant consulter une analyse plus détaillée pourra se référer aux pages 4 à 6 de la conférence citée à la note 1.

Or, le droit à l'éducation ne se limite pas à ces seules lois. L'offre de services éducatifs pour les adultes constitue aussi un acquis qui fait progresser le droit.

l'instruction publique un droit fondamental pour tous ; son contenu est détaillé dans la *Loi sur l'instruction publique*. Cette seconde grande loi instaure le droit aux services scolaires, qu'elle garantit en créant les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle. De plus, elle certifie que la gratuité des services éducatifs constitue une condition du droit à l'éducation des adultes. Fait intéressant, la *Loi sur l'instruction publique* établit aussi le droit des apprenants adultes à être représentés aux conseils d'établissement.

La *Loi sur l'instruction publique* est le fondement du droit de tout adulte à une éducation de base. Dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre, la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* contribue à renforcer le droit à l'éducation au Québec. Cette troisième loi jette les bases d'un droit à l'amélioration des compétences. De surcroît, elle reconnaît à toute personne le droit de voir sa formation soutenue financièrement par l'employeur. Tout comme la *Loi sur l'instruction publique*, elle comporte un article affirmant le droit des apprenants adultes à être représentés dans les décisions concernant les plans de formation. Finalement, cette loi affirme le droit à la reconnaissance des compétences acquises.

Deux autres lois consolident certains des éléments contenus dans les deux lois précédentes en établissant le droit de tout adulte à une éducation de base et au développement de ses compétences professionnelles. D'abord, la *Loi sur l'aide financière aux études*, la quatrième loi, stipule que toute personne, jeune ou adulte, a le droit de voir ses études soutenues financièrement. Ensuite, la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants*, la cinquième loi, décrit les modalités d'un droit de représentation des étudiants, qu'ils soient jeunes ou adultes, dans les décisions concernant leur éducation.

Dans l'ensemble, ces cinq lois sont des acquis importants en matière de droit à l'éducation des adultes. Or, le droit à l'éducation ne se limite pas à ces seules lois. L'offre de services éducatifs pour les adultes constitue aussi un acquis qui fait progresser le droit. Par exemple, l'existence d'un réseau public d'éducation à tous les ordres d'enseignement et à la grandeur du territoire québécois est sans aucun doute une manifestation concrète du droit à l'éducation. De même, il est intéressant de noter que les lois constitutives de certains ministères inscrivent des mandats éducatifs au cœur même de l'action étatique. Par exemple, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport se voit confier la responsabilité de promouvoir l'accès aux savoirs et de contribuer à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la population. De même, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale est responsable de promouvoir le développement de la main-d'œuvre. Le ministère de la Culture et des Communications ainsi que celui de l'Immigration et des Communautés culturelles ont également des mandats éducatifs dans les domaines de l'accès à la culture et de l'ouverture au pluralisme.

Ainsi, des politiques dans le domaine des musées, de la lecture et du livre, ou de la science et de la technologie proposent une vision large et riche du droit à l'éducation des adultes.

Enfin, en plus de ces lois et de cette offre de services, le droit à l'éducation pour les adultes s'exprime dans des politiques ministérielles ou gouvernementales. Ces politiques ne sont pas aussi contraignantes que les lois et les services. Les lois et les services impliquent des obligations, alors que les politiques ne font qu'affirmer des intentions et des orientations. Elles énoncent donc un droit moral[3]. Cela dit, elles n'en sont pas moins des étapes importantes dans le développement du droit à l'éducation des adultes.

Le Québec compte un certain nombre de politiques qui comportent des volets éducatifs. Ainsi, des politiques dans le domaine des musées, de la lecture et du livre, ou de la science et de la technologie proposent une vision large et riche du droit à l'éducation des adultes[4]. Finalement, la *Politique*

3 Pour plus de détails sur la distinction entre les dimensions morale et juridique du droit à l'éducation, voir BARIL, Daniel, « Il faut défendre le droit à l'éducation des adultes », conférence prononcée dans le cadre du Forum consultatif francophone ICÉA et FCAF sur le droit d'apprendre, Montréal, 24 octobre 2008, p. 1-3.

4 Pour une présentation détaillée des éléments de ces politiques touchant l'éducation des adultes, veuillez consulter les pages 7 et 8 de la conférence citée à la note 1.

gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue est une avancée majeure dans le domaine de la reconnaissance morale du droit à l'éducation. Plus particulièrement, cette politique appuie l'action gouvernementale sur un ensemble de principes, dont la reconnaissance du droit à l'éducation.

Le droit à l'éducation des adultes est-il respecté ?

Le respect du droit à l'éducation est un enjeu capital. Les garanties qui sont affirmées dans les articles de loi, l'existence de services d'éducation pour les adultes et les engagements qui sont exprimés dans les politiques sont des progrès majeurs en matière de droit. Cependant, le véritable test du droit à l'éducation réside dans le développement réel et continu des capacités d'action et de réflexion de la population.

Nous savons maintenant qu'en ce début de nouveau millénaire, la moitié de la population adulte du Québec éprouve toujours de la difficulté à lire. C'est ce qu'a révélé la dernière enquête sur les niveaux de littératie[5]. Plus de 780 000 personnes de 16 à 65 ans se sont classées au niveau le plus bas en matière de compétence en littératie, soit le niveau 1. Ce qui représente 16 % de ce groupe d'âge. Une personne sur trois se situe au niveau 2 de l'échelle des compétences en littératie. À ce niveau, une personne possède des compétences de base en littératie, mais un manque de connaissances générales rend difficile la compréhension du sens des textes lus[6].

Ce phénomène de faible taux de littératie peut s'expliquer par le nombre toujours important d'adultes ne possédant pas un diplôme d'études secondaires. En effet, au Québec, le tiers des personnes de 25 ans et plus ne détient pas ce diplôme[7]. Cette situation montre bien que le droit à une éducation de base pour chaque adulte, tel qu'il s'exprime dans la *Charte des droits et libertés de la personne* et la *Loi sur l'instruction publique*, n'est pas pleinement respecté.

Ce non-respect du droit à l'éducation pour les adultes devient encore plus préoccupant lorsqu'on tient compte du taux de participation à l'éducation des adultes. Par exemple, en 2002, 20 % des personnes de 16 à 65 ans ne détenant pas un diplôme d'études secondaires ont participé à des formations structurées. Ce taux s'élève à 39 % pour les individus possédant ce diplôme de base. La moyenne québécoise est de 43 %[8]. Ce qui est plus dramatique encore, c'est que seulement 8 % des personnes se situant au niveau 1 de l'échelle de la littératie ont participé à des activités de formation structurée.

Ainsi, les personnes ayant un faible niveau de littératie ou qui sont sans diplôme n'ont pas les mêmes chances de participer à des activités d'éducation que les personnes plus scolarisées. Il y a là un défi majeur en matière de respect du droit à l'éducation.

Paradoxalement, en tentant de résoudre ce problème, les politiques publiques en éducation des adultes au Québec limitent la portée du droit à l'éducation. Une conception minimaliste de l'égalité des chances semble guider les actions du gouvernement du Québec dans ce domaine. Or, selon cette conception, le rôle de l'État en éducation des adultes devrait être de garantir à tous et toutes des compétences et une formation de base. C'est ce que nous pouvons comprendre de la perspective exposée dans le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*[9].

En résumé, selon cette vision, les responsabilités de l'État en éducation des adultes se limiteraient à fournir à tous et toutes les services menant à l'obtention d'un premier diplôme d'études au secondaire. Au-delà de ce diplôme, les individus devraient assumer le coût entier de leur formation et les institutions d'enseignement devraient autofinancer leurs services. Autrement dit, le droit à l'éducation des adultes se limite à la formation de base.

L'urgent et l'essentiel priment dans cette logique. Il est juste de vouloir s'occuper des individus affichant les plus grands besoins. Toutefois, cette

5 Institut de la statistique du Québec, *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*, Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003, Québec, 256 pages.

6 Pour plus de détails sur la distinction entre les niveaux 1 et 2, voir Daniel Baril, *Les bibliothèques et la littératie*, ARGUS, vol. 38, nº 1, printemps 2009, p. 10-11.

7 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec, 2005, p. 5.

8 Par formation structurée, il faut entendre toute formation qui mène à un diplôme reconnu, ainsi que les activités structurées offertes par des organisations, les organismes communautaires, par exemple. Voir Institut de la statistique du Québec, *Développer nos compétences…*, *op. cit.*, p. 148.

9 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 2002, p. 40. Pour une analyse plus détaillée de cette perspective, voir BARIL, Daniel, « Quelques indices de la mise en place de politiques néolibérales en éducation et en formation des adultes au Québec », dans RGPAQ, *L'impact des politiques néolibérales en éducation des adultes et en alphabétisation populaire*, compte-rendu de la conférence-débat du 8 septembre 2005, p. 25-28.

Ces critères nous rappellent que le droit à l'éducation resterait virtuel s'il ne se concrétisait pas dans des services accessibles et s'il ne donnait pas lieu à des apprentissages et à des moyens qui répondent aux besoins et aux attentes des individus.

préoccupation ne peut servir de prétexte pour revoir à la baisse la portée des obligations de l'État, sans même tenir un débat public sur le sujet. Les sociétés qui s'enracinent dans le savoir comportent de nouvelles formes d'exclusion qui pourraient amener à renforcer le droit à l'éducation. De plus, nous commençons à peine à mesurer toute l'étendue des changements que suscite l'éducation tout au long de la vie.

Ainsi, les deux grands défis que doit relever le Québec relativement à l'éducation des adultes permettent de penser que ce droit n'est pas pleinement respecté. Premièrement, une partie trop importante de la population ne peut bénéficier du droit à une éducation de base. Au-delà des lois, des services et des politiques qui posent les bases juridiques et morales d'un droit à l'éducation, le Québec doit faire en sorte que toute personne puisse posséder des compétences en littératie suffisantes pour fonctionner dans la société et, à cette fin, qu'elle puisse détenir un diplôme d'études secondaires. Dans cet esprit, le plein respect du droit à une éducation de base se traduirait dans l'objectif d'un niveau 3 de littératie ainsi que d'un diplôme d'études secondaires pour tous.

Deuxièmement, la société du savoir et la perspective de l'éducation tout au long de la vie placent le développement continu des connaissances et des compétences au cœur du progrès individuel et collectif. Dans ce contexte, l'accès à l'éducation devient un facteur de participation et, par voie de conséquence, une condition d'inclusion et d'égalité. C'est dire que le droit à l'éducation va bien au-delà de la seule éducation de base pour tous.

En guise de conclusion, j'aimerais partager avec vous une réflexion sur le droit à l'éducation des adultes. Évaluer le respect du droit à l'éducation n'est pas une tâche facile. À ce propos, l'UNESCO a dégagé quatre critères pour aider les États à évaluer le respect du droit à l'éducation[10]. Tout d'abord, les États doivent fournir des services. C'est le critère de *dotation*. L'éducation doit être *accessible* au plan financier et géographique, en plus d'être exempte de toute discrimination. Les contenus de l'éducation doivent être *acceptables* pour les individus. De plus, les moyens mis en œuvre, notamment en matière de pédagogie, doivent être *adaptés* aux apprenants.

Ces critères nous rappellent que le droit à l'éducation resterait virtuel s'il ne se concrétisait pas dans des services accessibles et s'il ne donnait pas lieu à des apprentissages et à des moyens qui répondent aux besoins et aux attentes des individus. Or, l'éducation dont il est question ne fait pas seulement référence aux ressources, aux processus, aux programmes et aux institutions ; elle implique le droit de posséder des connaissances et des compétences renforçant les capacités d'action et de réflexion et développant l'autonomie de l'individu. Le droit à l'éducation, c'est aussi le droit à des apprentissages réussis.

C'est peut-être là que la performance du Québec en matière de droit à l'éducation pour les adultes est la plus inquiétante. Encore trop de Québécoises et de Québécois ne peuvent avoir accès aux connaissances et aux compétences dont ils auraient besoin pour assurer leur pleine autonomie dans une société où l'écrit et les savoirs occupent une place prépondérante. ■

10 UNESCO, Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Application du Pacte international des droits économiques, sociaux et culturels*, Observation générale nº 13, 21e session, 1999.

L'éducation des adultes et l'alphabétisation :

C'est le temps d'agir

Les communautés francophones et acadiennes.

« Le taux élevé d'analphabétisme affaiblit la vitalité des communautés francophones et acadiennes du Canada », nous dit Normand Lévesque. Plus que jamais, les communautés francophones et acadiennes doivent se battre pour défendre leur droit à une instruction en français.

Normand Lévesque,
directeur général

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF)

« 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 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 ».

Déclaration de Namur

L'alphabétisation est un aspect du droit à l'éducation pour tous et un des enjeux de l'éducation des adultes. La 5e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA, Hambourg, 1997) a constitué un tournant pour l'éducation des adultes dans le monde. L'alphabétisation y a été désignée comme un droit et une pratique sociale répondant aux besoins fondamentaux des individus et favorisant leur participation, leur communication et leur autonomisation.

Le Canada est l'un des pays qui ont adopté la Déclaration d'Hambourg et l'Agenda pour l'avenir. Qu'en est-il donc du droit à l'éducation des adultes en français au Canada ? Et, plus précisément, qu'en est-il de ce droit pour les francophones qui vivent en milieu minoritaire au Canada ?

Les communautés francophones et acadiennes du Canada ont dû mener une dure bataille pour obtenir l'accès à une instruction en français.

Aperçu du profil des communautés francophones et acadiennes du Canada[1]

Les communautés francophones et acadiennes totalisent 1 053 810 francophones qui ont le français comme première langue parlée répartis dans neuf provinces et trois territoires. Ces communautés représentent 14 % du nombre total de Canadiennes et Canadiens ayant le français comme première langue officielle parlée. Les communautés francophones et acadiennes forment une collectivité éparpillée sur un territoire immense ; il n'y a aucun lien apparent entre elles, bien qu'elles puisent largement dans un patrimoine linguistique et culturel, voire socio-économique, commun. Ces francophones vivent dans des milieux très divers dont certains sont relativement homogènes : la proportion de francophones y est élevée, les institutions françaises y sont nombreuses et la vie quotidienne se passe en français. On les retrouve au Nouveau-Brunswick, en Ontario et dans le sud-ouest de la Nouvelle-Écosse, ainsi qu'à l'échelle de plusieurs localités situées ailleurs au pays qui constituent des milieux de vie français. Ce monde francophone dit « de souche » est souvent rural, quoique certaines villes comme Saint-Boniface au Manitoba ou encore le quartier de Vanier de la ville d'Ottawa soient des carrefours géographiques et historiques de la francophonie. D'autres francophones vivent dans des contextes qui ne leur offrent pas de véritable ancrage spatial, hormis l'accès à certaines institutions comme des écoles, des centres culturels, des églises et quelques organismes communautaires et, plus rarement, des radios et des journaux. Cette réalité est plus caractéristique des villes et des métropoles, d'où le statut largement minoritaire de ces milieux. Il convient toutefois de noter que l'afflux de francophones venus d'autres provinces ou de l'étranger a favorisé, au cours des dernières années, la création progressive de milieux de vie en français dans des villes comme Edmonton ou Toronto.

Des luttes, des victoires et des défis[2]

Les communautés francophones et acadiennes du Canada ont dû mener une dure bataille pour obtenir l'accès à une instruction en français.

L'année 1982 a marqué un moment historique après des décennies de lutte pour protéger la langue, la culture et le patrimoine des communautés francophones du Canada. L'article 23 de la *Charte des droits et libertés* établit le droit à l'instruction dans la langue de la minorité, ainsi que le droit de contrôler et de gérer des établissements d'instruction publique (la gestion scolaire), comme l'a indiqué la Cour suprême du Canada, notamment dans les arrêts Mahé (1990) et Arsenault-Cameron (2000). L'école de langue française a donc repris sa place parmi les grands dossiers des communautés francophones et acadiennes du Canada. Plusieurs enjeux majeurs sont attaqués de front dans ce plan : le recrutement des ayants droit[3]; la dotation des infrastructures et des équipements scolaires ; la mise en place de programmes et de ressources pédagogiques adéquats ; la réussite scolaire et identitaire ; le développement des ressources humaines et la petite enfance.

Cependant, les communautés francophones et acadiennes font toujours face à des problèmes particulièrement importants : déclin démographique et vieillissement de la population, taux d'emploi inférieur à la moyenne et taux de chômage supérieur à la moyenne, accès limité aux manifestations culturelles et aux artéfacts, et, finalement, possibilités réduites d'instruction et faibles résultats scolaires[4].

1 Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (FCFA), *Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada*, 3e édition, printemps 2009.

2 *De mille regards, nous avons créé une vision*, Actes du Sommet des Communautés francophones et acadiennes, juin 2007 et « L'éducation chez les minorités francophones », Carnet du savoir, Conseil canadien sur l'apprentissage, site Web, août 2009.

3 Le terme a vu le jour à la suite de l'adoption de la Charte canadienne des droits et libertés en 1982. La Charte protège les droits et les libertés des Canadiens, en limitant la capacité des gouvernements d'adopter des lois ou de prendre des mesures qui iraient à l'encontre des droits de la personne. Parmi les droits protégés, il y a l'article 23 qui traite du droit à l'instruction en français ou en anglais de la population en milieu minoritaire. Cet article permet aux enfants dont l'un des parents est francophone d'avoir accès à l'éducation en français hors Québec. De la même façon, un parent anglophone a accès à une éducation en anglais au Québec. L'article 23 définit les critères auxquels l'un des parents doit répondre pour faire instruire son enfant dans sa langue maternelle. Ces critères définissent ce qu'est un « ayant droit ».

4 Carnet du savoir, *L'éducation des minorités francophones du Canada*, site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage, août 2009.

Le développement de l'alphabétisme constitue un autre défi de taille pour les minorités francophones, et il est intrinsèquement lié à l'employabilité, à la culture et à l'éducation. De bonnes compétences en alphabétisation favorisent généralement la réussite scolaire, améliorent les chances de trouver du travail et permettent de vivre des expériences culturelles enrichissantes. Malheureusement, bon nombre de minorités francophones sont aux prises avec des problèmes en matière d'alphabétisation et de compétences essentielles.

Les niveaux d'alphabétisme des francophones au pays[5]

En décembre 2006, Statistique Canada a publié un autre volet de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* portant essentiellement sur les communautés minoritaires de langue officielle[6]. Il y a de très grandes disparités entre les groupes de langue maternelle française et de langue maternelle anglaise partout au Canada (voir le tableau à la page suivante).

Le faible niveau d'alphabétisme chez les francophones au Canada affaiblit la vitalité des communautés francophones et acadiennes parce qu'il limite le développement de leurs capacités organisationnelles.

Quarante-deux pour cent de l'ensemble des adultes canadiens en âge de travailler (de 16 à 65 ans) se situent aux deux niveaux les plus faibles d'alphabétisme. Lorsqu'on isole la population de langue maternelle française, cette proportion s'établit à 56 % alors qu'elle est de 39 % pour la population de langue maternelle anglaise, un écart de 17 % entre les deux groupes linguistiques. Selon l'auteur de l'étude, un taux de scolarisation moins élevé ainsi que de moins bonnes habitudes de lecture chez les francophones sont les deux facteurs qui expliquent cet écart.

Le faible niveau d'alphabétisme chez les francophones au Canada affaiblit la vitalité des communautés francophones et acadiennes parce qu'il limite le développement de leurs capacités organisationnelles. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)* a révélé que les personnes faiblement alphabétisées participent moins à la vie communautaire et, par conséquent, ne sont pas portées à s'investir pour participer pleinement à la gouvernance des organismes de leur communauté. « Il faut accroître les compétences des citoyens, de ceux qui siègent aux conseils des villes et des villages, des associations, des coopératives pour pouvoir avancer en développement durable en écologie. L'éducation des adultes n'est pas uniquement un enjeu démocratique, c'est aussi un enjeu social et économique » selon Paul Bélanger, professeur à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM).

L'alphabétisation au Canada[7] : un survol des politiques

« La responsabilité de l'éducation des adultes dans les provinces et territoires canadiens ne relève pas partout du même ministère. Dans certains cas, le ministère de l'Éducation est le responsable ; dans d'autres cas, elle se retrouve au sein des ministères de la main-d'œuvre ou du perfectionnement de la main-d'œuvre. Il arrive aussi qu'elle soit répartie : l'alphabétisation relève d'un ministère et la formation, d'un autre. Le cadre stratégique et législatif de la formation et de l'éducation des adultes se reflète dans des stratégies, des plans d'action, des budgets et des documents de travail. Les politiques et les plans d'action soulignent la nécessité d'efforts concertés des ministères, des fournisseurs de services, des organismes communautaires, des entreprises et de l'industrie. Les partenaires varient selon l'orientation de la politique et les besoins de la population en cause »[8].

5 FCAF, *C'est le temps d'agir*, Plan de rattrapage pour l'alphabétisation des adultes francophones vivant en milieu minoritaire, novembre 2007.

6 CORBEIL, Jean-Pierre, *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes : état de situation chez les minorités de langue officielle*, Statistique Canada, 2006.

7 Nous invitons les personnes intéressées à mieux comprendre et savoir ce qui se passe au Canada en matière d'éducation et d'apprentissages des adultes à consulter : « Évolution de l'éducation et des apprentissages des adultes », Rapport du Canada, préparé par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) en collaboration avec la Commission canadienne pour l'UNESCO dans le cadre de CONFINTEA VI.

8 Rapport du Canada, préparé par le CMEC, *Évolution de l'éducation et des apprentissages des adultes*, page 4 : « Politiques, législation et financement ».

Distribution de la population francophone et anglophone

	par province, selon les niveaux d'alphabétisme, lecture de textes suivis en %											
	NB		QC		ON		MB		CA		CA moins QC	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
Niveau 1	33	17	21	17	25	14	19	11	22	13	25	13
Niveau 2	33	34	34	26	30	28	34	26	34	26	31	26
Niveau 3	26	33	32	37	32	40	32	43	32	40	32	40
Niveaux 4 et 5	9	16	13	20	13	19	16	20	13	21	12	21

À titre d'exemples, soulignons qu'au Manitoba un ministère responsable de l'alphabétisation a été créé et que depuis janvier 2009, la première loi au Canada sur l'alphabétisation est en vigueur ; l'*Adult Literacy Act*. En Colombie-Britannique, c'est le ministère de l'Enseignement postsecondaire qui est principalement responsable de l'alphabétisation et de l'apprentissage tout au long de la vie chez les adultes. Il a élaboré un plan d'action, intitulé *Adult Opportunities Action Plan (*septembre 2007*)*, qui vise à harmoniser ses programmes avec d'autres initiatives gouvernementales, notamment le plan d'action pour l'alphabétisation du ministère de l'Éducation, intitulé *ReadNow Provincial Literacy Action Plan*, des initiatives d'aide aux immigrants et immigrantes du ministère du Procureur général *(Welcome BC)*, le plan d'action pour le travail du ministère du Développement économique (WorkBC) et l'entente pour le changement du ministère des Relations et de la Réconciliation avec les Autochtones *(Transformative Change Accord)*.

La Stratégie de formation des adultes du Nunavut est née de la nécessité de hausser les niveaux d'alphabétisme et de fournir des services d'éducation et de formation des adultes pour améliorer les chances de réussite sociale et économique du territoire. La population du Nunavut a besoin de formation, d'éducation et de compétences pour saisir les possibilités de développement économique qui s'offrent à elle et surmonter la pauvreté et l'exclusion sociale.

Dans son budget 2008, le gouvernement de l'Ontario insiste sur la nécessité d'assurer les compétences nécessaires aux travailleuses et travailleurs, tout comme aux chômeuses et aux chômeurs. Le *Plan d'action pour la connexion compétences-emplois* annonce le financement de centres nouveaux ou diversifiés de formation axée sur les compétences ainsi qu'une stratégie permettant aux personnes en chômage d'entreprendre une nouvelle carrière en leur offrant une formation.

Terre-Neuve-et-Labrador a publié en 2005 un plan d'action intitulé *Reducing Poverty in Newfoundland and Labrador: Working towards a Solution* sur la recherche de solutions à la pauvreté. Le plan propose une approche globale qui fait appel à la participation de tous les paliers de gouvernement, des groupes communautaires, des syndicats, du milieu de l'éducation et des individus. Le document souligne le lien étroit qui existe entre un niveau de scolarité peu élevé et la faiblesse des revenus et rappelle les initiatives déjà existantes ou en voie de réalisation qui sont de nature à favoriser la réussite pour tous et toutes.

Le plan stratégique de ressources humaines adopté par le ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard pour 2003 à 2005 comporte plusieurs initiatives pour améliorer l'efficacité des apprentissages et satisfaire à la demande croissante de connaissances et de compétences spécialisées. Parmi ces initiatives figurent l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que la réponse aux demandes de la population active. L'initiative d'alphabétisation vient de la reconnaissance de l'évolution des besoins de formation à mesure que croissent la complexité et la diversité des exigences des établissements d'enseignement postsecondaire, des centres de formation et du milieu du travail.

Il existe d'importantes lacunes au chapitre de la coordination, de l'information et de la consultation, de l'aide financière, de l'appui des employeurs et des investissements gouvernementaux.

Malgré les politiques, un environnement fragmenté et incomplet en éducation des adultes

Donc, les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux ont accéléré le rythme d'introduction de nouvelles initiatives dans le secteur de l'éducation des adultes : législations, politiques et programmes. Cependant, malgré de nombreux investissements et efforts des provinces en vue d'améliorer le système d'éducation des adultes, celui-ci demeure complexe, fragmenté et incomplet. Il existe d'importantes lacunes au chapitre de la coordination, de l'information et de la consultation, de l'aide financière, de l'appui des employeurs et des investissements gouvernementaux. Selon Myers et Broucker, une vision du système d'éducation des adultes qui garantit le droit à l'apprentissage devrait :

- mettre en place un cadre de politiques publiques qui reconnaît un droit à l'apprentissage ;
- élaborer des programmes de soutien financier adaptés aux besoins des apprenants adultes ;
- offrir des incitations aux employeurs en vue d'appuyer la formation de leurs employés moins qualifiés ;
- augmenter les investissements des gouvernements consacrés à la formation dans les compétences de base[9];
- élaborer une stratégie concertée en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes.

Au Canada, l'éducation est du ressort des gouvernements provinciaux, ce qui pourrait constituer un avantage en permettant de répondre de façon plus appropriée aux besoins particuliers de chaque région (et communauté) du pays. Mais comme le soulignent bon nombre d'experts, dans le contexte d'un marché du travail caractérisé par une forte mobilité des personnes, ce partage des responsabilités peut aussi devenir problématique[10]. Pour les adultes francophones peu alphabétisés, « s'alphabétiser et développer ses compétences » en français n'est pas toujours facile, ou possible.

Pour un francophone en milieu minoritaire, *le droit* à l'éducation en français varie d'une province à l'autre[11]. L'*accessibilité* signifie une réelle *disponibilité* de ressources tenant compte des différentes situations des adultes en formation. À la suite de l'EIAA de 1994, Serge Wagner[12] définissait trois grands enjeux de l'alphabétisme des francophones minoritaires :

L'insertion sociale

Les personnes peu alphabétisées sont souvent exclues du marché du travail, ont peu accès à des emplois non précaires et à des programmes de formation, sont peu informées de leurs droits, de la vie communautaire et du soutien éducatif auquel leurs enfants pourraient avoir droit.

Les enjeux culturels et identitaires

Pendant de nombreuses années, la scolarisation anglaise ou bilingue a mené au bilinguisme soustractif[13] ; le développement de compétences tant dans la langue seconde que dans la langue maternelle peut alors avoir été déficient.

Les enjeux professionnels et économiques

Dans la nouvelle économie changeante, les personnes peu alphabétisées ont de plus en plus de difficulté à suivre les mutations du monde du travail.

9 Myers et Patrice Broucker, *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada,* rapport de recherche des RCRPP, 2006. Disponible sur le site www.cdeacf.ca.

10 CARRIÈRE, Fernand, « Au Canada, des systèmes d'éducation des adultes complexes, incohérents et incomplets », revue *À Lire,* nº 13, FCAF.

11 21,8 % de la population canadienne disait être de langue maternelle française en 2006, et la grande majorité vit au Québec. Plus de 32 % de la population du Nouveau-Brunswick est de langue maternelle française, mais dans les autres provinces et territoires, le pourcentage varie de 4,1 % en Ontario à 0,4 % à Terre-Neuve-et-Labrador.

12 Tiré de CORBEIL, Jean-Pierre, *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de situation chez les minorités de langues officielles,* Statistique Canada, décembre 2006.

13 « Le *bilinguisme additif* se manifeste lorsque la langue seconde est apprise sans avoir d'effets néfastes sur le développement et le maintien de la langue première. Dans ce cas, les membres d'une communauté manifestent un haut degré de compétence dans les deux langues. Inversement, le *bilinguisme soustractif* comporte une perte de la langue première à cause d'un contact récurrent avec la langue de la majorité. Inversement le bilinguisme soustractif mènerait directement à l'assimilation, celui-ci n'étant qu'une phase transitoire vers l'unilinguisme dans la seconde langue », cité dans « Améliorer la littératie des familles, un père à la fois », Rapport de recherche, Coalition ontarienne de formation des adultes, décembre 2009.

Plus que jamais, les gouvernements concernés doivent, selon leur niveau de compétence, assumer leurs responsabilités relativement à l'éducation des adultes et à l'alphabétisation.

De plus, les nouveaux emplois créés ici dans un contexte de compétitivité mondiale exigent des niveaux d'alphabétisme de plus en plus élevés. Les francophones minoritaires, à cause de leur profil d'alphabétisme historique, partent doublement désavantagés dans cette nouvelle perspective économique.

C'est le temps d'agir : c'est le temps de passer à l'action[14]

Plus que jamais, les gouvernements concernés doivent, selon leur niveau de compétence, assumer leurs responsabilités relativement à l'éducation des adultes et à l'alphabétisation. Les provinces et les territoires ont un sérieux défi à relever en ce qui concerne la mise en œuvre des programmes et politiques en matière d'alphabétisation des communautés francophones et acadiennes, puisque l'éducation est de leur juridiction. Ils mènent leurs propres politiques en matière d'éducation et d'alphabétisation, ce qui augmente les difficultés. Alphabétiser en français ? Financer les programmes de formation et d'alphabétisation des adultes en français ? Les défis sont de taille ; l'enjeu est incontournable pour les francophones de ces provinces.

Le gouvernement fédéral doit jouer son rôle et assurer un *leadership* : il est le garant de la dualité linguistique, du bilinguisme et des droits des minorités au pays. L'alphabétisation interpelle plusieurs ministères et structures fédérales. Les organisations de la société civile, avec comme chef de file la FCAF, ses organismes membres et ses partenaires doivent exercer un certain leadership par des plaidoyers et du lobbying.

Se donner les moyens nécessaires pour agir signifie, pour la FCAF, de mettre en œuvre un ambitieux « Plan de rattrapage[15] » qui vise à former des communautés francophones composées de personnes autonomes qui ont accès à une bonne qualité de vie, qui participent activement à la vie de la communauté et dont les habitudes de lecture et d'écriture en français sont enracinées dans la vie quotidienne. La FCAF propose plus qu'une vision, elle propose un plan d'action. Dans ce plan, elle reconnaît l'urgence d'agir à tous les niveaux – municipal, provincial, territorial et national –, l'urgence de reconnaître l'alphabétisation en tant que pierre d'assise du développement des individus et des sociétés et, finalement, l'urgence de travailler ensemble afin de maximiser les efforts engendrés.

Le plan d'action de la FCAF est adapté aux exigences actuelles de notre société, il répond aux besoins des adultes francophones et il assurera la vitalité de leurs communautés. Le plan vise à rejoindre 125 000 francophones au cours de la prochaine décennie grâce à la mise en œuvre de moyens stratégiques élaborés par les membres et partenaires au cours des dernières années.

La FCAF reconnaît qu'elle ne peut à elle seule relever le niveau d'alphabétisme des adultes francophones. Le plan proposé par la FCAF exige un engagement sérieux, constant et à long terme. Seuls les efforts combinés de liens stratégiques, de partage d'expertise, de consultation et de partenariats solides et utiles garantiront la réalisation de l'objectif : des communautés francophones pleinement alphabétisées. N'est-ce pas le temps de passer à l'action, ensemble ? ■

14 BÉLANGER, Paul, *« On n'a pas besoin d'une nouvelle vision de l'éducation des adultes, on a besoin d'action ! »*, dans « C'est le temps de passer à l'action », revue *À Lire*, nº 13, FCAF.

15 FCAF, *« Plan de rattrapage pour l'alphabétisation des adultes francophones en milieu minoritaire »*, novembre 2007. Document disponible sur le site Web de la FCAF : http://www.fcaf.net/.

Les Jeunes en action

Ils sont nombreux, ces jeunes qui ne trouvent plus leur place dans le milieu scolaire. La meilleure solution serait-elle de recourir à des techniques d'enseignement actives et diversifiées ? C'est ce que croit à tout le moins le Centre de lecture et d'écriture de Montréal. Et ça marche !

Shirley Claveau,
animatrice,

Centre de lecture et d'écriture (CLé-Montréal)

Un Québécois sur trois abandonne le système d'éducation avant d'avoir achevé son parcours scolaire. Ce sont ainsi chaque année des milliers de jeunes qui se retrouvent exclus des circuits de formation et à la recherche d'un emploi. Cette situation est d'autant plus alarmante que ces jeunes, qui n'ont souvent aucune expérience professionnelle, viennent alors grossir les rangs des plus démunis.

Devant la précarité de la situation de ces jeunes, plusieurs intervenants ont mis sur pied des mesures concrètes dans le but de faciliter leur parcours scolaire et professionnel en suscitant leur intérêt par le biais de techniques d'enseignement actives et diversifiées qui n'ont rien à voir avec des cours magistraux.

Le travail avec nos partenaires

Le Centre de lecture et d'écriture de Montréal propose donc depuis plus de trois ans des ateliers d'alphabétisation populaire destinés aux jeunes en butte à des échecs scolaires, générateurs de découragement et de sentiments d'exclusion. L'équipe a tout d'abord rencontré plusieurs intervenants et participants de groupes communautaires et institutionnels de l'éducation et des services sociaux et a établi des liens avec différents groupes d'alphabétisation

Un enseignement concret basé sur les technologies de l'information, par exemple, les motive davantage que ne le fait un enseignement classique composé d'exposés.

populaire, dont Le Tour de lire. Puis on a offert des activités de sensibilisation et de recrutement à de jeunes décrocheurs qui fréquentaient Les Distributions l'Escalier, organisme qui leur permet d'obtenir une expérience de travail significative, de développer leur autonomie et leur sens des responsabilités et d'amorcer l'acquisition de comportements propices à leur épanouissement.

Favoriser l'expression des jeunes

Lors de ces échanges, les jeunes ont affirmé leur désir de s'exprimer sur les raisons de leur abandon et en particulier sur leurs rapports avec le pouvoir en milieu scolaire. Ils ont précisé que la place qui leur est faite, ainsi que ce qu'on leur propose doit correspondre à leurs besoins et aspirations, à leur culture. Un enseignement concret basé sur les technologies de l'information, par exemple, les motive davantage que ne le fait un enseignement classique composé d'exposés.

C'est pourquoi on favorise l'expression des jeunes tant à l'oral que par des productions écrites ou artistiques. C'est sous forme d'activités visant à créer un sentiment d'appartenance au projet et à assurer son développement ainsi qu'à maintenir une cohésion entre les participants que se déroule l'atelier. Une équipe d'animation leur offre un soutien organisationnel et technique dans un contexte à la fois souple, ludique et orienté vers la réalisation des objectifs qu'ils se sont fixés.

Déjà rompus pour la plupart aux divers usages des technologies informatiques, les participantes et participants de ce projet ont accès à diverses ressources internes et externes telles que l'animation, l'informatique, l'art, etc. Ils ont ainsi la chance d'expérimenter des jeux d'écriture et de théâtre ou de faire des reportages sur des sujets d'actualité et d'intérêt. L'accès à ces divers outils leur permet de prendre la parole, de s'exprimer et d'entreprendre une démarche citoyenne expressive et créatrice. Grâce aux outils multimédias du Clé, ils peuvent ainsi réaliser et diffuser des photos numériques et des productions infographiques. Certains ont même participé à des capsules ou à des émissions de webradio.

Un blogue à visiter

L'une des initiatives principales de ce volet a été la création et la mise en ligne d'un blogue contenant plusieurs textes et projets réalisés par les jeunes. En deux ans, le site s'est enrichi de plusieurs productions et écrits tous aussi intéressants les uns que les autres. En visitant le site[1], on peut ainsi lire le reportage de Jean-Simon sur les Auberges du cœur, l'article critique de Dominique sur le génocide au Rwanda ou encore la nouvelle fantastique d'Olivier.

En 2008, des jeunes ont entièrement réalisé, scénarisé et filmé une vidéo où ils parlent de leur réalité et de leurs opinions relativement au décrochage scolaire et à l'analphabétisme.

On retrouve aussi sur ce blogue un forum de discussion qui permet aux jeunes d'échanger des informations et des idées sur un thème précis ou de poser une question à laquelle les moteurs de recherche et les répertoires n'ont pas su fournir de réponse. Ce forum est évidemment supervisé par une personne modératrice afin de s'assurer que les messages répondent bien aux règles du groupe et au sujet traité.

D'autres projets

D'une année à l'autre, des projets intéressants et originaux se développent et reflètent la dynamique de chacun des groupes de jeunes. En 2008, des jeunes ont entièrement réalisé, scénarisé et filmé une vidéo où ils parlent de leur réalité et de leurs opinions relativement au décrochage scolaire et à l'analphabétisme. Autour de la table, ils partagent leurs idées sur les causes et les conséquences de ces problèmes, mais proposent aussi des solutions. Les jeunes ont collaboré à la publicité de cette vidéo et contribué à sa diffusion. Ils ont également participé à l'animation d'un *focus-group* dans une Auberge du cœur de Montréal et animé une discussion lors d'un événement de lancement d'un DVD, auquel s'est greffé un spectacle multidisciplinaire monté par les jeunes participantes et participants aux projets de la Jarnigoine et du Clé de Montréal.

Quant à l'équipe de cette année, elle axe pour l'instant son projet sur la musique, la poésie et les textes d'opinion, en explorant diverses formes d'expression, comme le slam. Ça promet !

1 Vous pouvez visiter le blogue au *www.clemontreal.org/blog*

L'expérience de Benoît

Benoît, un participant âgé de 20 ans, confirme d'emblée que ses visites au Clé lui ont été très utiles. Depuis son jeune âge, il a dû composer avec le besoin d'être libre et de faire ce qu'il veut. Très énergique, il n'a jamais appris à faire d'efforts et ses résultats scolaires ont souvent dépendu de ses états d'âme. Ayant eu une scolarité en dents de scie, il a partagé son temps entre une légère consommation de drogue et les mauvais coups. À 15 ans, après plusieurs essais dans diverses classes spéciales, il a décidé de lâcher l'école. « J'ai essayé de me trouver un job, mais c'était pas évident avec le peu d'expérience que j'avais. Un ami à moi m'a parlé d'un organisme de réinsertion au travail du nom de Distributions l'Escalier, qui est spécialisé dans la vente et la distribution d'aliments fins québécois. Je fréquente cette entreprise depuis quelques mois. » Tous les mardis, Benoît vient passer l'après-midi au Centre de lecture et d'écriture pour travailler avec l'équipe. « J'adore ça, parce que l'ambiance est *relax*, et je me sens moins stressé pour accomplir ce que j'ai à faire. On exécute des projets en commun et ça nous permet de nous connaître. Et puis, les multiples activités sont axées sur les outils informatiques et ça me rejoint, parce que c'est du concret et c'est plus facile pour moi que d'écouter quelqu'un parler. Depuis quelques semaines, je travaille sur un reportage portant sur la poésie d'aujourd'hui et, pour une fois, j'ai bien envie de terminer ce que j'ai commencé. »

Un bilan positif

Après trois ans d'expérimentation, nous sommes maintenant en mesure de dresser un bilan positif et d'inclure de façon permanente le volet d'intervention jeunesse dans les activités d'alphabétisation populaire du Clé. Les jeunes participantes et participants ont su se tailler une place de choix dans les structures démocratiques de l'organisme, soit par leur nombre, qui ne cesse d'augmenter, soit par leur participation aux diverses activités. Ils ont pu réfléchir sur leur vécu et leurs apprentissages, débattre certaines propositions, critiquer des idées reçues et créer dans un contexte égalitaire et démocratique. Bref, ils se sont retrouvés dans une situation qui favorise le développement de plusieurs habiletés nécessaires à une participation citoyenne pleine et active.

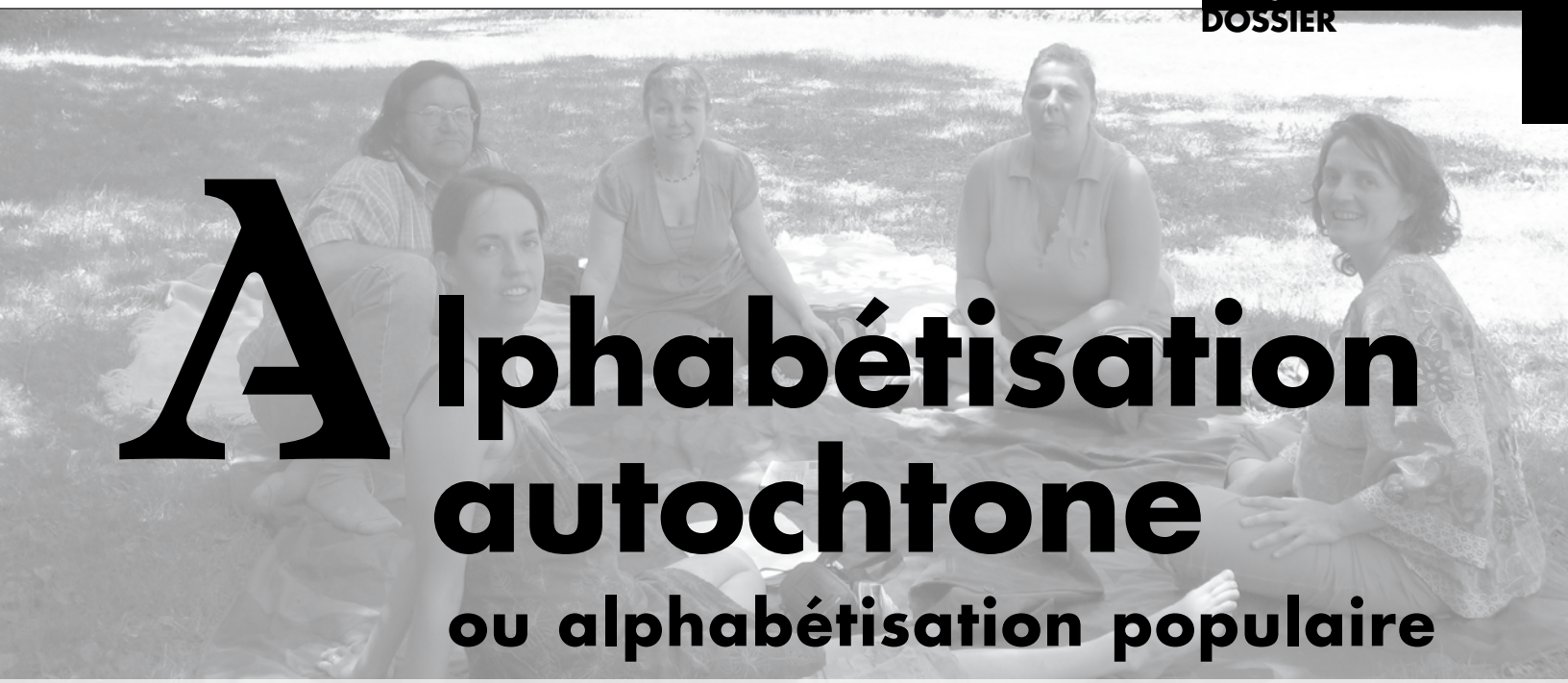
> L'appropriation collective du projet ainsi que sa diffusion témoignent de la démarche d'apprentissage et de prise en charge personnelle et sociale de chaque participant.

Avec leur accord, la mise en ligne de leurs productions vient enrichir le contenu québécois des créations de la jeunesse francophone sur Internet. L'appropriation collective du projet ainsi que sa diffusion témoignent de la démarche d'apprentissage et de prise en charge personnelle et sociale de chaque participant.

Ainsi, le développement de cette intervention par l'expérimentation de nouvelles activités d'alphabétisation populaire créées spécifiquement pour les jeunes et avec eux, hors des cadres de la pédagogie traditionnelle, a contribué à l'amélioration et à l'adaptation des situations d'apprentissage qui leur sont offertes en alphabétisation.

Les activités de sensibilisation réalisées avec les jeunes et en synergie avec des ressources du milieu ont permis de consolider les partenariats déjà existants et d'en créer de nouveaux afin de rejoindre les jeunes susceptibles de décrocher et de les stimuler à faire des demandes de formations qui répondent à leurs besoins.

Bref, la démarche de ce volet jeunesse entreprise par le Clé contribue à lever les obstacles à l'alphabétisation et à l'exercice des droits citoyens et sociaux des jeunes adultes analphabètes. Des efforts collectifs ne cessent d'être déployés pour aider à la prévention de l'analphabétisme des jeunes adultes et à la lutte contre le décrochage scolaire. Nous suivons du même coup ce qui a toujours été notre ligne directrice, puisque les jeunes auront ainsi pu parfaire leur connaissance de la lecture et de l'écriture à travers la réalisation d'activités signifiantes, valorisantes et stimulantes, rehaussant ainsi leur estime d'eux-mêmes et leur motivation à l'apprentissage. ■



Alphabétisation autochtone ou alphabétisation populaire

À La Tuque, plusieurs organisations autochtones souhaitent s'associer à un projet d'alphabétisation en partenariat avec des organisations québécoises. L'auteure de cet article, Françoise Lathoud, réalise à quel point les réalités socioculturelles des Atikamekws et des Québécois peuvent être différentes, et semblables tout à la fois !

Françoise Lathoud,
formatrice

Centre d'Activités Populaires et Éducatives (CAPE)

La proportion d'autochtones à La Tuque a doublé entre 1996 et 2006 et représente aujourd'hui 5,6 % des habitants[1]. Le CAPE s'intéresse à la question de l'alphabétisation de cette partie de la population, qui est difficile à recruter et à maintenir dans une telle démarche.

Nous présentons ici le concept d'alphabétisation tel que les autochtones de La Tuque le perçoivent — des Atikamekws en majorité — et regardons en quoi il diffère et se rapproche de l'alphabétisation populaire.

L'alphabétisation chez les Autochtones

Les politiques éducatives canadiennes relatives aux Autochtones, avec notamment l'instauration du système des pensionnats indiens de 1892 à 1971[2], ont eu un impact majeur sur les rôles sociaux et communautaires des Atikamekws : le fait de séparer les familles a interrompu la transmission intergénérationnelle du modèle d'éducation traditionnelle. C'est pourquoi l'éducation a été le fer de lance des mouvements autochtones dès les années 1970. Depuis, en dépit du peu de ressources humaines et financières disponibles, une approche de l'alphabétisation particulière aux Autochtones a vu le jour dans certaines régions du Canada. Aujourd'hui perçue comme une approche d'*empowerment,* elle s'insère dans une perspective de survie culturelle, de décolonisation et de guérison. Il ne suffit pas de réintroduire des éléments autochtones comme la roue de médecine, le *wampum*, le capteur de rêves, le système clanique, l'histoire communautaire, le tambour ou les herbes sacrées : la décolonisation implique de revitaliser les langues, les approches pédagogiques et épistémologies autochtones, l'importance

1 Diverses causes peuvent expliquer ce phénomène : décroissance de la population totale de La Tuque, migration ethnique intra et intergénérationnelle, migration physique en provenance des communautés environnantes, croissance démographique.

2 Le pensionnat de La Tuque a accueilli principalement des Cris du début des années 1960 jusqu'en 1977. Les enfants atikamekws étaient envoyés, dès l'âge de 4 ans parfois, dans des pensionnats plus éloignés : Amos ou Pointe-Bleue.

du territoire ; de privilégier les points de vue autochtones, l'implication des aînés en éducation et, finalement, le contrôle de l'éducation par les Autochtones eux-mêmes.

Mais que signifie donc le droit à l'éducation dans la philosophie autochtone traditionnelle ? Il est ici question de dons et de responsabilités envers le créateur (*Kice manito*[3]) plutôt que de droits et de devoirs par rapport à la société. Chaque personne (tout comme chaque société) a reçu ce qui est nécessaire pour bien vivre (*Pimatisiwin* : faire une bonne vie). Chacun est ainsi responsable de son propre développement ; on n'éduque pas quelqu'un : on s'éduque ! Et dans la mesure où l'on ne fait qu'un avec le reste de la création, le concept autochtone de responsabilité en éducation comprend la responsabilité de l'impact que notre activité a sur la Mère-Terre et au-delà. Le concept de *Pimatisiwin* chez les Atikamekws met l'accent sur le bien-être et la cohésion de la famille, de la communauté et de l'environnement, et sur une approche holistique de la croissance personnelle. Il ne consiste pas seulement à répondre aux besoins de l'apprenant adulte et de la société en général.

Caractéristiques de l'apprentissage selon les Autochtones

Pour les Autochtones, l'apprentissage est un processus transformateur qui se poursuit tout au long de la vie de façon holistique. L'être humain est considéré comme un tout et il doit acquérir les habiletés nécessaires pour savoir reconnaître et nourrir l'esprit et le cœur, la pensée et le corps en relation avec ce qui l'entoure et ce qui l'anime.

Le développement spirituel correspond à une conscientisation basée sur la réflexivité, la vue d'ensemble, l'intuition, une pensée circulaire, symbolique et abstraite difficile à exprimer en mots. L'alphabétisme spirituel permet d'interpréter les rêves, les visions, la synchronicité, la langue de l'univers, la langue des cycles (de la vie, de la mort…) et les événements (comme le fait de voir un animal). Il inclut également la télépathie.

L'aspect mental de l'apprentissage relève d'une connaissance basée sur l'analyse de faits et de données, selon une pensée linéaire et logique qui s'intéresse à la raison d'être des événements, c'est-à-dire au « pourquoi », et met l'accent sur les relations de cause à effet. L'apprentissage est structuré autour de matières ou de sujets. Dans ce domaine-là, on accorde une grande importance aux mots et à l'écrit.

Le plan émotionnel, celui de la compréhension, concerne les processus et la façon de faire les choses. On l'aborde par les sensations et le dialogue. L'oralité, le relationnel et le social occupent une place prépondérante dans l'apprentissage. Mais on a aussi recours à des moyens d'expression autres que l'écrit dans le processus d'alphabétisation, comme l'art, la danse, la musique, le langage

Les cercles de parole, leurs caractéristiques.

Les cercles de parole
Lorsque le cercle est demandé par quelqu'un, l'aîné lui donne la parole.
Chacun est libre de sa propre interprétation, responsable des enseignements qu'il tire de ce qu'il entend, selon le niveau de conscience où il se situe. L'aîné peut raconter une histoire où les comportements des animaux sont semblables à ceux des participants. Ils peuvent ainsi se reconnaître.
L'aîné commence à parler sans préciser le déroulement. Les gens sont amenés à comprendre par eux-mêmes.
Le tour de parole se poursuit vers la gauche.
Les gens parlent jusqu'à ce qu'ils aient fini, moment où ils passent la plume (ou autre objet).
On respecte le choix que font les silencieux. Le fait de parler au « je » incite au partage, à la non-confrontation.
C'est l'énergie du cercle qui détend.
Le principe de parler de soi empêche les conflits. On laisse sortir les émotions. Ensuite, on peut purifier.

3 Les concepts attribués aux « Autochtones » dans cet article concernent principalement les peuples algonquiens (au Québec, ce sont les Innus, Cris, Algonquins, Atikamekws, Micmac, Abénaquis, Malécite). Les mots en italique sont en Atikamekw.

des signes, les récits oraux, les pétroglyphes, les bâtonnets de bois, les *wampums*, les cérémonies, les rituels...

Sur le plan physique, la sagesse à acquérir se fonde sur l'expérience et l'apprentissage orienté vers les tâches à accomplir. L'action est déterminée par l'observation de la pratique. La communication est concise et porte sur des sujets concrets.

Bien que cette vision holistique de l'apprentissage permette dans une certaine mesure de concilier les approches occidentales et autochtones — conciliation inévitable dans le contexte interculturel contemporain — la cohabitation harmonieuse de ces pratiques implique d'en reconnaître les similitudes et d'en respecter les différences afin d'éviter les formes de racisme qui persistent, subtilement parfois, dans les organisations éducatives, que ce soit dans les communautés autochtones ou dans les villes. Les formateurs non autochtones doivent donc porter attention aux perceptions et interprétations qui pourraient provenir de leur propre culture. Ainsi, chez les Autochtones, exprimer sur-le-champ son désaccord ou son incompréhension n'est pas pratique courante. Les enseignements des aînés, souvent transmis sous forme d'histoires (sans morale), sont laissés à l'interprétation de l'auditeur afin qu'il y trouve sa propre signification (et non la bonne réponse), les espaces du « non-dit » ou de l'« inexpliqué » étant des occasions importantes pour l'apprentissage autonome.

Donc, si certains voient dans la « lecture du monde » de Freire une avenue de décolonisation pour les Autochtones, il ne faudrait pas nécessairement s'y limiter.

Cohabitation entre alphabétisation populaire et alphabétisation autochtone

Plusieurs principes de l'alphabétisation populaire correspondent à ceux que prônent les Autochtones, comme la prise en considération de différents styles d'apprentissages, des cultures et des situations sociales (pauvreté, éclatement des familles, haut taux d'incarcération). La lutte que mène le RGPAQ pour les droits des personnes peu alphabétisées (pensons notamment aux revendications pour le transport, les frais de garde ou les allocations d'études) correspond également aux besoins connexes qui ressortent des expériences d'alphabétisation avec des autochtones. Les approches collectives, familiales et politiques sont aussi dans certains cas des points de convergence entre les deux courants d'alphabétisation. Sur le plan de la pédagogie, une approche globale de l'apprentissage de la langue, comme peut l'être le langage intégré, est aussi recommandée avec les Autochtones, en toute cohérence avec la vision holistique et l'ancrage de l'apprentissage dans l'expérience. L'approche dialogique de Freire qui caractérise l'alphabétisation populaire semble appropriée aux Autochtones dans la mesure où elle présuppose des rapports horizontaux entre formateurs et apprenants, dans la mesure aussi où le langage permet à chacun de trouver sa propre voix tout en cherchant avec les autres un sens dans la réflexion et l'action. Mais là où l'approche conscientisante de Freire vise la transformation sociale tout en invitant à réfléchir sur les problèmes des hommes dans leur rapport avec le monde et en cherchant à transformer une situation difficile en problème à résoudre, la pensée autochtone, elle, est non problématisante, et l'attitude qui en découle, non-interventionniste. Donc, si certains voient dans la « lecture du monde » de Freire une avenue de décolonisation pour les Autochtones, il ne faudrait pas nécessairement s'y limiter.

Par ailleurs, l'ancrage de l'éducation dans l'expérience, chère aux Autochtones, ressemble à une forme de constructivisme cognitif, courant dans lequel s'inscrit la pédagogie de projets du système éducatif de la société occidentale. Dans les cultures euro-canadiennes qui ont une perception linéaire du temps, les projets sont réalisés successivement selon un échéancier précis. C'est la réalisation des tâches qui prime sur la relation entre les individus. La préférence est donnée à la spécialisation, à la délégation et à la décentralisation des tâches. Les cultures autochtones ont quant à elles une vision circulaire du temps – le fameux *indian time* – et sont plus flexibles par rapport à celui-ci. Elles favorisent en outre la coopération : l'engagement dans un réseau social est plus important que le respect des horaires et des délais. Les projets peuvent être modifiés à la dernière minute et plusieurs transactions peuvent être menées en même temps.

La dimension spirituelle est essentielle dans la perspective autochtone de l'éducation, alors qu'elle est absente des programmes éducatifs – tant dans les commissions scolaires qui ne sont plus confessionnelles, que dans les

groupes d'alphabétisation populaire qui ont adopté une démarche de conscientisation d'origine marxiste – les participants sont invités à passer d'une pensée magique à une pensée critique. Réconcilier éducation populaire et éducation spirituelle semble un défi de taille.

La volonté de respecter à la fois le droit de tous à s'alphabétiser et la réalité socioculturelle des participants semble bien ambitieuse lorsqu'il est question des Autochtones.

Sur le plan du mode de communication, l'oralité autochtone implique de parler avec sagesse, d'écouter avec respect, de penser à ce qui a été entendu, de prendre ce qui s'applique à soi, de l'intégrer dans sa vie, d'écarter le reste, pour un usage ultérieur ou non. L'indignation, source de motivation pour la revendication courante en alphabétisation populaire, est une attitude peu répandue chez les autochtones « traditionnels » qui favorisent la non-intervention. Ce principe de non-confrontation, qui sous-tend par exemple le cercle de parole, ne vise ni le débat ni même le consensus, mais la simple prise de conscience (voir encadré) ; peut-il s'intégrer aux pratiques d'alphabétisation populaire, socioconstructivistes, qui visent la confrontation des idées et des valeurs pour la reconstruction des savoirs ?

Le concept d'holisme en éducation doit aussi être utilisé avec précaution, car différentes interprétations en sont faites. Pour plusieurs, considérer l'éducation de façon holistique se limite à envisager l'évolution de la personne dans ses dimensions physiques, spirituelles, mentales et affectives. L'orientation communautaire autochtone invite quant à elle à cibler comme objet de développement, non pas les personnes en tant que telles, mais plutôt les relations de ces personnes avec leurs communautés d'appartenance, qui incluent leur territoire ancestral et le cosmos au complet, donc bien au-delà de la perspective familiale ou sociale visée par l'alphabétisation populaire. Cette conception élargie de la communauté englobe ce que nous, Occidentaux, appelons l'« environnement » et que les Autochtones considèrent comme un milieu de vie – un enseignant non humain (car l'on peut apprendre de toute forme de vie) –, ainsi que le passé et l'avenir et la vie spirituelle. L'environnement n'est pas une cause à défendre, et le milieu socio-écologique n'est pas ici utilisé pour favoriser l'activisme social et environnemental.

Si certains groupes d'alphabétisation populaire ont adopté une approche familiale, voire intergénérationnelle, la vision collective de l'apprentissage chez les Autochtones accorde une place prépondérante aux aînés. Ceux-ci doivent non seulement donner des « enseignements » traditionnels relatifs à l'environnement ou aux relations sociales par exemple, mais aussi participer à définir les objectifs du programme d'apprentissage, à développer de nouvelles activités d'enseignement et d'apprentissage ou à créer des stratégies d'évaluation appropriées.

La volonté de respecter à la fois le droit de tous à s'alphabétiser et la réalité socioculturelle des participants semble bien ambitieuse lorsqu'il est question des Autochtones. En effet, est-il raisonnable d'attendre des groupes d'alphabétisation populaire des accommodements concernant le thème des ateliers, les objectifs d'apprentissage, la nature des activités et la langue ? Sans compter la condition sine qua non que la décolonisation implique le contrôle par les Autochtones de leurs systèmes d'éducation. Plusieurs organisations autochtones à La Tuque peuvent s'associer à un tel projet d'alphabétisation. Ailleurs au Québec ? Pourquoi pas, dans la mesure où le Regroupement des Centres d'Amitié Autochtone du Québec s'y intéresse de plus en plus et qu'il recommande depuis 2008 d'établir des partenariats avec les organisations d'alphabétisation québécoises. ■

4 Observés notamment lors de l'expérience des cercles de parole hebdomadaires du CAPE en 2008-2009

Le Centre Alpha-Sourd de Montréal
à l'écoute des besoins

Plus de 80 % des personnes sourdes sont analphabètes ! Alain Elmaleh connaît bien cette réalité : il vit lui-même avec une complète surdité depuis sa naissance et est aujourd'hui coordonnateur adjoint au Centre Alpha-Sourd de Montréal. Il nous livre ici quelques faits troublants, ses réflexions, et surtout, l'espoir qu'un jour enfin toutes les personnes sourdes puissent recevoir un enseignement adapté à leurs besoins.

Alain Elmaleh,
coordonnateur adjoint

Centre Alpha-Sourd de Montréal (CASM)

Imaginez que vous n'avez jamais entendu votre mère chanter. Imaginez que vous ne parlez même pas la même langue qu'elle. C'est là, malheureusement, la réalité de beaucoup de personnes sourdes. Leurs premières années de vie se déroulent souvent dans la solitude, puisque le diagnostic de surdité n'est pas toujours fait à la naissance. Ces enfants non seulement accusent des retards de langage, mais ont aussi plus de difficultés à développer des habiletés sociales. Faut-il alors s'étonner que, au fur et à mesure qu'ils apprennent à communiquer avec un langage approprié, la qualité de leurs relations interpersonnelles s'améliore ?

De notre point de vue, le droit à l'éducation pour les personnes sourdes est, bien sûr, incontestable, mais il n'est malheureusement pas toujours mis en application… En fait, le Centre Alpha-Sourd de Montréal (CASM) est le seul sur l'île de Montréal à offrir un enseignement adapté aux personnes analphabètes affectées d'une surdité variant de sévère à profonde.

Selon le bulletin d'information de la Fondation des Sourds du Québec (2002), 85 % des 9 500 personnes sourdes gestuelles du Québec sont analphabètes[1]. La problématique comporte deux volets : l'incapacité du système scolaire, dans sa forme actuelle, à intégrer les personnes sourdes,

1 Fondation des Sourds du Québec, *Bulletin d'information*, http://www.fondationdessourds.net/fra/pdf/Bulletin5.pdf.

et le fait que la syntaxe de la langue signée, bien qu'elle favorise la communication à l'oral, est très éloignée de la syntaxe française. Cet écart entre l'oral et l'écrit crée une difficulté supplémentaire pour l'apprenant, alors que le système scolaire régulier permet déjà difficilement aux personnes sourdes de réussir leurs études.

Le silence au quotidien

La technologie a certes amenuisé certains problèmes inhérents à la surdité grâce, par exemple, au sous-titrage à la télévision, au remplacement de la sonnerie de téléphone, de la sonnette d'entrée et de l'alarme d'incendie par un signal lumineux, au fait que certains réveille-matin sont désormais munis d'une pastille vibrante, etc.

> Lorsqu'ils réalisent que leur enfant souffre de surdité, les parents sont souvent démunis. La difficulté à communiquer limite leurs interactions et creuse malheureusement un fossé entre parents et enfants.

Mais au-delà de ces technologies et de la langue, ce qui caractérise par-dessus tout la culture sourde, ce sont les mécanismes déployés afin de réussir à comprendre et à communiquer. Une personne sourde doit constamment garder un contact visuel, ce qui implique l'impossibilité d'écrire en même temps qu'elle « écoute ». Elle a besoin de ses mains pour parler, et de ses yeux pour comprendre. L'expression de certaines conventions est aussi différente et mieux adaptée à la réalité sourde. Ainsi, pour applaudir, on agite les mains en l'air. Pour dire « bon appétit ! », on frappe sur la table afin que la vibration attire l'attention des autres. Toutes ces petites différences peuvent parfois dérouter l'entendant qui en est à ses premiers contacts avec la culture sourde.

Famille et préjugés

Lorsqu'ils réalisent que leur enfant souffre de surdité, les parents sont souvent démunis. La difficulté à communiquer limite leurs interactions et creuse malheureusement un fossé entre parents et enfants. S'il est vrai que toutes les personnes vivant avec un enfant sourd devraient apprendre la langue signée québécoise (LSQ), dans les faits, ce n'est malheureusement pas la majorité des parents qui le font ; l'apprentissage de l'enfant en souffre et ses relations avec sa famille s'en trouvent appauvries. L'enfant se sent bien souvent exclu des discussions entre entendants, surtout lorsqu'il n'en reçoit qu'un résumé.

Le manque d'informations sur la surdité chez les jeunes enfants affecte énormément le développement infantile. Et ce n'est souvent qu'à l'entrée à l'école que l'on constate le retard accumulé en matière d'habiletés sociales et d'apprentissages. Ainsi, l'une de nos participantes, une femme de 35 ans dont les parents sont entendants, n'avait jamais quitté la maison familiale ni appris à cuisiner. Depuis qu'elle participe à nos ateliers de cuisine, on peut dire qu'elle gagne en confiance au rythme des recettes qu'elle expérimente ! Un autre participant, émigré depuis dix ans de son Liban natal, communique avec sa famille au moyen de l'American Sign Language (ASL), appris lors d'un séjour aux États Unis. La famille parle quant à elle l'arabe et l'anglais, mais n'a eu d'autre choix que de l'inscrire au CASM, en français, puisqu'il n'existe pas d'organisme anglophone du même genre.

> Au Québec, il n'y a aucune école spécialisée proprement dite destinée aux personnes sourdes. Pourtant, on en comptait deux, il y a plus de 40 ans.

Les familles, on s'en doute, sont loin d'être les seules à entretenir des préjugés envers les sourds, et il arrive encore malheureusement de voir certaines personnes adopter des comportements préjudiciables aux malentendants. C'est pour cette raison qu'il est impératif de travailler à sensibiliser les gens sur la réalité et la problématique de la surdité. Des questions comme : « Est-il capable de conduire une voiture ? », « Comment fait-elle pour lire ? », « Comment communique-t-il avec les entendants ? », « Peut-elle vivre seule en appartement ? » pourraient facilement trouver une réponse, balayant du même coup les préjugés qui s'y rattachent, si les personnes sourdes avaient accès à une éducation adaptée à leurs besoins.

L'accès à l'éducation

L'école devrait soutenir les parents dans l'éducation de leur enfant sourd et les tenir informés des ressources disponibles. Malheureusement, les écoles du système scolaire montréalais n'offrent que peu ou pas du tout de services spécialisés qui permettraient aux personnes sourdes de s'instruire et de s'épanouir pleinement.

Au Québec, il n'y a aucune école spécialisée proprement dite destinée aux personnes sourdes. Pourtant on en comptait deux, il y a plus de 40 ans. En effet, l'édifice où se trouve actuellement le Centre Alpha-Sourd de Montréal était autrefois une école pour garçons et jeunes adultes sourds, tandis qu'une autre école, située plus au nord, se chargeait de l'instruction des filles sourdes. L'enseignement aux garçons était dispensé par un religieux entendant et la langue des signes était interdite en classe. Après la fermeture de ces écoles, les personnes sourdes ont été intégrées aux écoles régulières.

Au niveau primaire, l'école Gadbois offre des services aux enfants sourds profonds qui communiquent en langue des signes québécoise (LSQ). Mais cette école accueille aussi beaucoup d'enfants qui souffrent de handicaps multiples. Ainsi, il n'est pas rare que ces enfants aient une déficience auditive en plus de la trisomie 21, des handicaps moteurs ou le syndrome d'Usher (trouble de la vision).

À l'école secondaire Lucien-Pagé, un secteur est réservé aux personnes sourdes. Il y a des enseignants entendants qui communiquent en pidgin[2] et des enseignants sourds qui communiquent en LSQ.

Au cégep du Vieux-Montréal, il existe un secteur pour les sourds. Tous les cours y sont donnés par des enseignants entendants, et un interprète gestuel fait la traduction en LSQ. Finalement, à l'université, les personnes sourdes doivent faire appel individuellement à des interprètes gestuels pour poursuivre leurs études. En résumé, malgré les services offerts aux différents niveaux de scolarité, on constate qu'une majorité de personnes sourdes ne parviennent toujours pas à obtenir un diplôme de fin d'études.

Le rapport particulier au langage

Au Canada, deux langues des signes sont pratiquées : la *langue des signes québécoise* (LSQ) et l'*American Sign Language* (ASL). La langue des signes est une langue en soi. Contrairement à la croyance populaire, ce n'est pas la langue française traduite en signes. En effet, la LSQ est une langue très expressive (gestes, expressions du visage) et très synthétisée. Plusieurs mots sont escamotés, comme les pronoms, les conjonctions et les prépositions, et des gestes ou des expressions faciales peuvent remplacer d'autres mots. Sa syntaxe à l'oral est très différente de celle de la langue française. Par exemple, la traduction en LSQ de : « Veux-tu aller manger au restaurant ? » est « Mange restaurant veut ». Ceci suppose un schème particulier dans la structure de la pensée qui constitue un obstacle supplémentaire à la compréhension des textes en français écrit. L'agencement des mots dans une phrase, qui en français peut avoir un sens précis et subtil, est perdu au profit de l'efficacité et de la rapidité de l'information factuelle signée. Il est clair qu'une langue où la gestuelle et l'expression faciale sont primordiales pour la compréhension n'a pas beaucoup d'intérêt à l'écrit.

Enseignement adapté au CASM

Au Centre Alpha-Sourd de Montréal, les animatrices et animateurs sont tous sourds et communiquent tous en LSQ. Toutes les situations d'apprentissage sont axées sur le concret. Cette approche fondée sur le visuel a fait ses preuves auprès des sourds. Pour apprendre à lire le nom des fruits et légumes ou pour calculer un budget relié à des achats, on se rend à l'épicerie. Pour apprendre les fractions, on fait la cuisine. Pour apprendre à lire, on utilise le journal, la correspondance ou les courriels. Ce sont des situations connues qui ont un sens pour les participants. Toute information et toute nouvelle notion sont matière à discussion entre animateurs et participants. Il va sans dire que ces derniers en retirent de multiples bienfaits, notamment en enrichissant leur vocabulaire autant à l'oral (signé) qu'à l'écrit.

2 Le pidgin est un mélange de français signé (les signes suivent mot pour mot ce qui est dit à l'oral) et de langue des signes québécoise (LSQ).

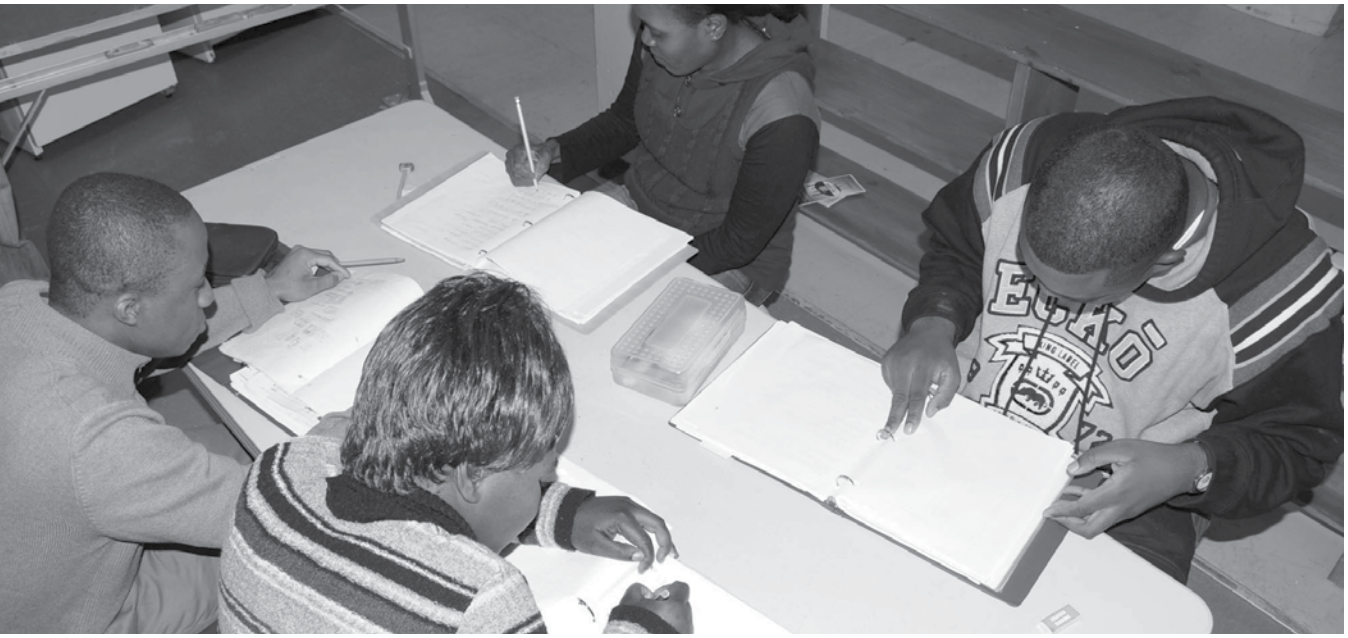
Le facteur temps est donc primordial et doit être considéré comme la pierre angulaire d'une réussite scolaire qui contribuera à ce que les personnes sourdes deviennent des citoyennes et des citoyens accomplis et autonomes.

Le CASM accueille aussi des personnes immigrantes dont certaines n'ont pratiquement aucun langage. Bien sûr, elles ont développé quelques gestes pour se faire comprendre d'autres membres de leur famille, mais leur capacité à communiquer est minimale et le nombre de personnes avec lesquelles elles y parviennent l'est plus encore. La communication avec ces personnes se fait alors à l'aide de gestes qui n'ont rien d'un langage structuré, ce sont presque des mimes.

Pour favoriser les apprentissages chez les participantes et participants, il faut respecter certaines conditions optimales. Par exemple, chaque animatrice ou animateur a un maximum de sept personnes à sa charge, pour s'assurer de pouvoir répondre adéquatement à leurs besoins en matière de temps et d'attention. La répétition étant la clef de la compréhension et de l'assimilation, l'animateur doit disposer de suffisamment de temps. Chez les personnes entendantes, du fait que l'apprentissage fait intervenir plusieurs sens à la fois, les concepts sont compris plus rapidement ; en LSQ par contre, nous devons ajouter de l'information et traduire le verbal de façon plus concrète (en faisant appel à des images et à des objets). Toutes les notions abstraites sont mises en images ou saisies sous forme d'objets manipulés.

Les personnes sourdes ont besoin de pouvoir aborder l'instruction de manière appropriée, en respectant leur façon de comprendre les notions abstraites. Comme toute l'information doit passer par les yeux, l'apprentissage est séquentiel et ne peut être simultané. Le facteur temps est donc primordial et doit être considéré comme la pierre angulaire d'une réussite scolaire qui contribuera à ce que les personnes sourdes deviennent des citoyennes et des citoyens accomplis et autonomes. Avec davantage d'informations et un système scolaire mieux adapté, les personnes sourdes seraient plus en mesure de terminer leur scolarité et de trouver un travail qui leur convient.

C'est dans le but de conscientiser les entendants et d'aider les personnes sourdes analphabètes à prendre en main leur vie et leurs apprentissages, à s'intégrer dans la société et à réaliser leur plein potentiel que le Centre Alpha-Sourd de Montréal a été créé. ■



Apprendre ensemble sans exclusion

On a longtemps traité les adultes présentant une déficience intellectuelle comme de grands enfants. Les écoles les classaient comme « semi-éducables ». Pourtant, certains de ces adultes vivent aujourd'hui de façon complètement autonome. Pour Louise Doré, l'approche normalisante constitue la clé du changement.

Louise Doré,
auteure et animatrice retraitée du Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles

En collaboration avec **Judith Lagacé**

En 2007, Louise Doré prenait sa retraite après 35 années passées à travailler au sein du Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles. Elle avait commencé à œuvrer avec les gens de ce quartier pour créer l'organisme « dans la foulée du grand mouvement de démocratisation de l'éducation des années 1960, où au Québec on s'est dit : pour bâtir l'avenir, misons sur l'éducation. » Dans *Apprendre ensemble sans exclusion*, dédié aux gens qui vivent des situations d'exclusion, Louise Doré nous parle plus particulièrement d'éducation populaire et d'intégration d'adultes présentant une déficience intellectuelle dans un organisme ordinaire d'alphabétisation et d'éducation des adultes. C'est en quelque sorte un récit de son expérience et de sa lutte contre l'exclusion. Le présent article s'inspire de ses écrits ainsi que d'une entrevue qu'elle nous a accordée.

« Pointe Saint-Charles était à l'époque un quartier ouvrier du sud-ouest de Montréal, bâti entre le fleuve et le canal Lachine, autour d'usines et de manufactures. Il va sans dire que dans ce milieu pauvre et de familles nombreuses, bien peu de gens avaient pu se payer le luxe d'aller à l'école longtemps. » À l'annonce de la démolition d'une école sur la rue Centre, un regroupement de citoyens s'est empressé d'intervenir auprès de la commission scolaire pour sauver l'école et y installer l'organisme d'éducation qui s'appellera le Carrefour. Ces mêmes citoyens qui participaient aux réflexions sur les problèmes sociaux du quartier, appuyés des Fils de la Charité – des prêtres ouvriers de l'époque – ont également mis sur pied la Clinique communautaire de Pointe Saint-Charles qui a servi de modèle aux CLSC, et ont travaillé au développement de logements sociaux, puis de coopératives d'habitation et de garderies.

« C'est ça qu'il faut ! Tu sais, notre vie n'est pas drôle ! Quand on vient ici, ça change notre vie, parce qu'on parle à du monde, on nous sourit, on peut participer à des activités avec des gens qui n'ont pas de handicap. On apprend plein de choses. C'est important pour nous. »

Lors de la mise sur pied du Carrefour, qui se voulait résolument au service de la population du quartier, « on s'était dit qu'il ne fallait pas oublier les adultes du quartier qui n'avaient jamais pu mettre les pieds à l'école ou qui en avaient vite été exclus à cause de leur déficience intellectuelle. Ils vivaient isolés dans leur famille, sans grand contact avec les autres […] On verrait bien ce qu'on réussirait à leur apprendre… On pensait évidemment en termes d'alphabétisation, mais également de socialisation et d'intégration sociale. »

Cela a changé leur vie. Les participantes et les participants ont dit et continuent à dire : « C'est ça qu'il faut ! Tu sais, notre vie n'est pas drôle ! Quand on vient ici, ça change notre vie, parce qu'on parle à du monde, on nous sourit, on peut participer à des activités avec des gens qui n'ont pas de handicap. On apprend plein de choses. C'est important pour nous. » L'éducation populaire, nous dit Louise Doré, est différente de l'éducation traditionnelle et ne doit pas se limiter à un apprentissage d'ordre scolaire ou plus abstrait. Elle doit proposer des apprentissages qui nous permettent, en réfléchissant ensemble, en cheminant avec d'autres, de participer à la vie de notre milieu et de changer notre vie.

Mais cela ne s'est pas fait tout seul. L'élargissement du contenu des programmes a donné la latitude nécessaire pour présenter des types d'apprentissage sur mesure destinés aux participantes et participants présentant une déficience intellectuelle. Par du travail d'écoute active et d'animation, il a fallu tout doucement leur apprendre à s'ouvrir, à parler, à verbaliser, à réfléchir, à écouter les autres, à discuter, à prendre du recul par rapport à leur propre vie. Plein de choses qu'ils n'avaient jamais appris à faire. Des activités d'artisanat les ont entre autres amenés à se valoriser et à accepter de « parler », ce qu'ils refusaient de faire en classe d'alpha ; ils et elles étaient là pour apprendre à lire, écrire, compter : pas pour parler !

Par l'observation et l'écoute, Louise Doré s'est rendue à l'évidence : certains des comportements enfantins et inadaptés de ses participants n'étaient pas dus à leur déficience comme telle, mais découlaient plutôt des préjugés que les gens entretenaient à leur sujet. Le premier de ces préjugés, que tous partageaient, était que les adultes qui ont une déficience intellectuelle n'étaient et ne seraient toujours que de grands enfants, avec comme conséquence qu'on cessait de les stimuler à apprendre, à se développer et à devenir adultes. Or, si les capacités intellectuelles sont limitées, le fait de cesser la stimulation handicape plus encore celui qui a déjà du mal à apprendre et à fonctionner.

Attention aux généralisations et aux stéréotypes

La déficience intellectuelle rend évidemment l'apprentissage difficile pour tous ceux qui la vivent, mais elle ne fait pas pour autant de ce groupe de gens un bloc monolithique. Ils sont différents par leurs goûts, leurs réactions, leurs envies, leurs expériences, et il faut en tenir compte. Malgré leur déficience, ils manifestent les mêmes besoins que les autres : être respectés, compris et aimés, et de pouvoir se réaliser de façon autonome en ayant un emploi, un logement, un avenir. « Les généralisations m'apparaissent risquées et à ne pas prendre à la légère, car elles nous influencent dans nos interventions », nous rappelle madame Doré. De plus, il faut savoir que l'étiquette « déficient mental » (ou autre) est souvent vécue par les gens comme étant blessante et réductrice, non pas par les mots, mais par ce qu'ils provoquent. Ils bloquent l'ouverture à l'autre en donnant l'impression d'avoir résolu une énigme, mais appauvrissent en fait l'une et l'autre personne.

Rétrospectivement, Louise Doré s'est posé la question à savoir si la vision prédéterminée de ses participantes et participants créée par les tests de quotient intellectuel qu'ils avaient passés au tout début (ce qui était courant à l'époque dans les écoles) n'avait pas handicapé davantage ceux que l'on avait classés comme étant *semi-éducables*. Ces outils de classification enfermaient les participants dans une case qui ne tenait aucun compte de toutes les autres facettes de l'apprentissage. Elle souligne : « Il faut savoir en outre que certains de ces adultes, supposément

"semi-éducables" vivent aujourd'hui complètement autonomes et se débrouillent très bien. »

La réussite et la valorisation

Les premières tentatives d'intégration au Carrefour des personnes présentant une déficience intellectuelle avaient été de leur faire suivre comme à d'autres participants analphabètes un cheminement en alphabétisation. Les participantes et les participants de madame Doré étaient très appliqués, très fiers de pouvoir dire qu'ils savaient lire et écrire en dessinant des « i » et des « o » et souvent, malgré un travail assidu, ça s'arrêtait là, complètement découragés qu'ils étaient de ne toujours pas réussir à écrire leur nom. Il fallait contourner l'écueil de l'abstrait et briser le cercle échec-dévalorisation en leur apprenant à se faire confiance et en abordant d'autres apprentissages qu'ils pourraient enfin réussir. L'alphabétisation suivrait ou ne suivrait pas. Ce n'était plus l'enjeu premier.

La socialisation ne pouvant s'apprendre en vase clos, il fallait également développer des liens avec les autres participants. Louise Doré a relevé le défi de l'intégration de ses participantes et participants aux activités du Carrefour par l'apprentissage de la réussite et de la valorisation à l'aide d'une activité concrète : l'artisanat. Grâce à cette pratique, elle a atteint plusieurs de ses objectifs. En montrant des techniques simples d'artisanat, elle a amené ses participants à prendre conscience de leur capacité à apprendre. Ils avaient un objet concret de leur confection à présenter, ce qui favorisait l'échange avec les autres membres du Carrefour, qui s'intéressaient à ce qu'ils faisaient.

« Oui… Elle en a donné des résultats, notre approche d'éducation populaire, de normalisation, de conscientisation, de responsabilisation, d'intégration sociale et de solidarité, envers ces personnes dont on disait "qu'elles ne pourraient jamais…" »,

Une véritable intégration

Mais ce travail d'apprivoisement des uns et des autres qui impliquait d'entrer en communication ne s'est pas fait tout seul. Nous demandions aux « autres » d'avoir un regard neuf, tout en travaillant à changer les comportements infantiles dans lesquels les handicapés intellectuels étaient confinés. Avec l'ouverture et l'aide de tous, ces derniers se sont pris en main et sont arrivés non seulement à avoir des comportements acceptables aux yeux de la société, mais « à s'intégrer et à participer, à leur manière, à leur mesure et à leur rythme » aux activités plus larges du Carrefour. Désormais, ils n'étaient plus seulement poliment tolérés, ils étaient des participants de plein droit.

Le changement de perception a modifié en profondeur leur vie. Il s'est opéré avec beaucoup de travail d'éducation, d'animation et de soutien. « Oui… Elle en a donné des résultats, notre approche d'éducation populaire, de normalisation, de conscientisation, de responsabilisation, d'intégration sociale et de solidarité, envers ces personnes dont on disait "qu'elles ne pourraient jamais…" », nous fait remarquer Louise Doré.

On est capable !

Dans la foulée de cette démarche, après la parution du premier livre de madame Doré sur son expérience au Carrefour (*Des gens comme tout le monde*), beaucoup de personnes se sont intéressées à ce travail. Après une rencontre avec un groupe venu de Toronto, formé de gens qui avaient contre leur gré été placés en institution, le Carrefour a mis sur pied La poignée de main, afin de discuter des droits et services à offrir aux personnes présentant une déficience intellectuelle. C'est ce groupe qui a en partie donné naissance au Mouvement des Personnes D'abord de Montréal.

« Or, l'une des premières revendications des gens de ce mouvement, c'était de ne plus se voir apposer d'étiquettes », souligne madame Doré dans son livre. Ce mouvement obligeait d'une certaine façon les groupes de défense de ces personnes déjà constitués et formés majoritairement de parents à changer le nom de leurs associations qui utilisaient souvent les termes « déficients mentaux » et à trouver une autre façon de présenter les personnes qu'ils défendaient. Au sein de certaines de ces associations, dénotant une ouverture et le souci de bien représenter les gens, des comités furent mis sur pied où siégeaient des personnes présentant elles-mêmes des incapacités intellectuelles. C'est ensemble que se fit ce travail de sensibilisation, de prise de parole et d'expression des revendications. Il est à noter que Louise Doré s'est activement impliquée au sein de l'association provinciale, souvent à titre d'animatrice de ces comités.

Les discussions furent longues et houleuses. Certains voyaient dans ces revendications une rectitude politique imposée par des activistes, d'autres trouvaient bien mal à propos de changer un nom qu'ils avaient mis beaucoup d'efforts à faire connaître, et tous se demandaient comment nommer sans blesser. « Car c'est une chose de dire qu'on ne veut plus porter d'étiquettes, il reste qu'ils n'avaient pas nécessairement tort, tous ceux qui trouvaient qu'il fallait quand même parler des particularités des gens dont on voulait défendre les droits et les intérêts, et qu'il n'y avait pas de honte à être déficient mental… », écrit Louise Doré.

Un vaste mouvement de fermeture d'institutions a eu lieu au cours des années 1980-1990, afin de mieux intégrer les personnes handicapées qui avaient jusque-là été tenues à l'écart de la société, beaucoup d'entre elles à hôpital.

Malgré l'impasse, cette réflexion a été très importante. On a pu mieux cerner le malaise qui consistait à vouloir changer le sens dépréciateur et négatif véhiculé par les mots galvaudés qui entourent la déficience. Ce mal-être venait du fait qu'en étant identifiés par la déficience, les gens sous-estimaient sans cesse leurs capacités. Au Québec, ce travail de discussion a porté fruit : l'association provinciale qui se nommait auparavant Association du Québec pour les déficients mentaux porte maintenant le nom d'Association du Québec pour l'Intégration Sociale et, pour sa branche technique, d'Institut québécois de la déficience intellectuelle. « Intellectuelle » au lieu de « mentale », car ce terme est moins associé à la maladie ou à la folie. Langue de bois? Sûrement pas, c'est une langue qui prête attention aux gens.

Conditions de vie difficiles

Un vaste mouvement de fermeture d'institutions a eu lieu au cours des années 1980-1990, afin de mieux intégrer les personnes handicapées qui avaient jusque-là été tenues à l'écart de la société, beaucoup d'entre elles à hôpital. La structure la plus solide de ces institutions qu'il fallait ouvrir était sans contredit celle des préjugés.

« Et c'est à cet aspect-là du travail, celui de la sensibilisation, que le Carrefour a apporté sa voix et son implication profonde, aux côtés de ceux qui sortaient eux-mêmes d'institutions et qui prenaient enfin la parole… », relate madame Doré dans son livre. Le niveau de déshumanisation de ces institutions était souvent dégradant et abolissait complètement l'espoir d'apprendre pour les gens qui y vivaient. Ces gens n'avaient pas besoin de soins médicaux (enfin, pas plus que quiconque), ils avaient besoin de stimulation, d'éducation, d'aide et d'accompagnement, et de respect, entre autres.

Le but du mouvement de désinstitutionnalisation soutenu par les associations n'était pas de mettre tous ces gens à la rue, mais de leur donner les services et le soutien nécessaires (de l'accompagnement et de la formation) pour leur permettre de vivre en société (que ce soit dans des appartements supervisés, dans des familles d'accueil ou autres).

Aujourd'hui, les conditions de vie et de service se sont améliorées. Les préjugés se sont amenuisés, les balises de ce que l'on considère essentiel en termes de comportement et de traitement sont normalisées et les droits des personnes présentant une déficience intellectuelle sont mieux respectés. Les associations de défense veillent au grain !

Mais avec ce mouvement de désinstitutionnalisation, un nouveau défi se présentait au Carrefour. Les gens qui avaient une déficience intellectuelle et qui étaient déjà présents à nos activités vivaient en milieu « normal » depuis toujours et leur intégration avait été somme toute assez simple. Il

fallait, pour bien servir et intégrer ces nouveaux arrivants sortis tout droit d'institutions, avoir une nouvelle approche de conscientisation populaire ; en ce sens qu'il fallait bien sûr être en mesure d'accueillir les nouveaux arrivants, mais aussi éduquer la population à intégrer des gens qu'ils avaient perdu l'habitude de fréquenter. Personne n'est contre la vertu, mais ce que l'on entendait le plus sur les nouveaux foyers de groupes ou familles d'accueil qu'on parlait d'instituer, c'était souvent : « Pas dans ma cour ! »

Le premier défi que Louise Doré et ses participants ont eu à relever s'est concrétisé par la venue de deux nouvelles personnes qui avaient toujours vécu en institution. Madame Doré a su convaincre les participants d'adopter l'approche de la solidarité basée sur le principe « qu'on n'a pas à choisir qui intégrer, qui est prêt, ou qui le pourrait, mais de voir avec ceux qui se présentent ce que l'on pourrait faire… » Cette intégration est impossible sans l'appui de tous. Et tout le monde, intervenantes et intervenants, participantes et participants au Carrefour, y a mis du sien.

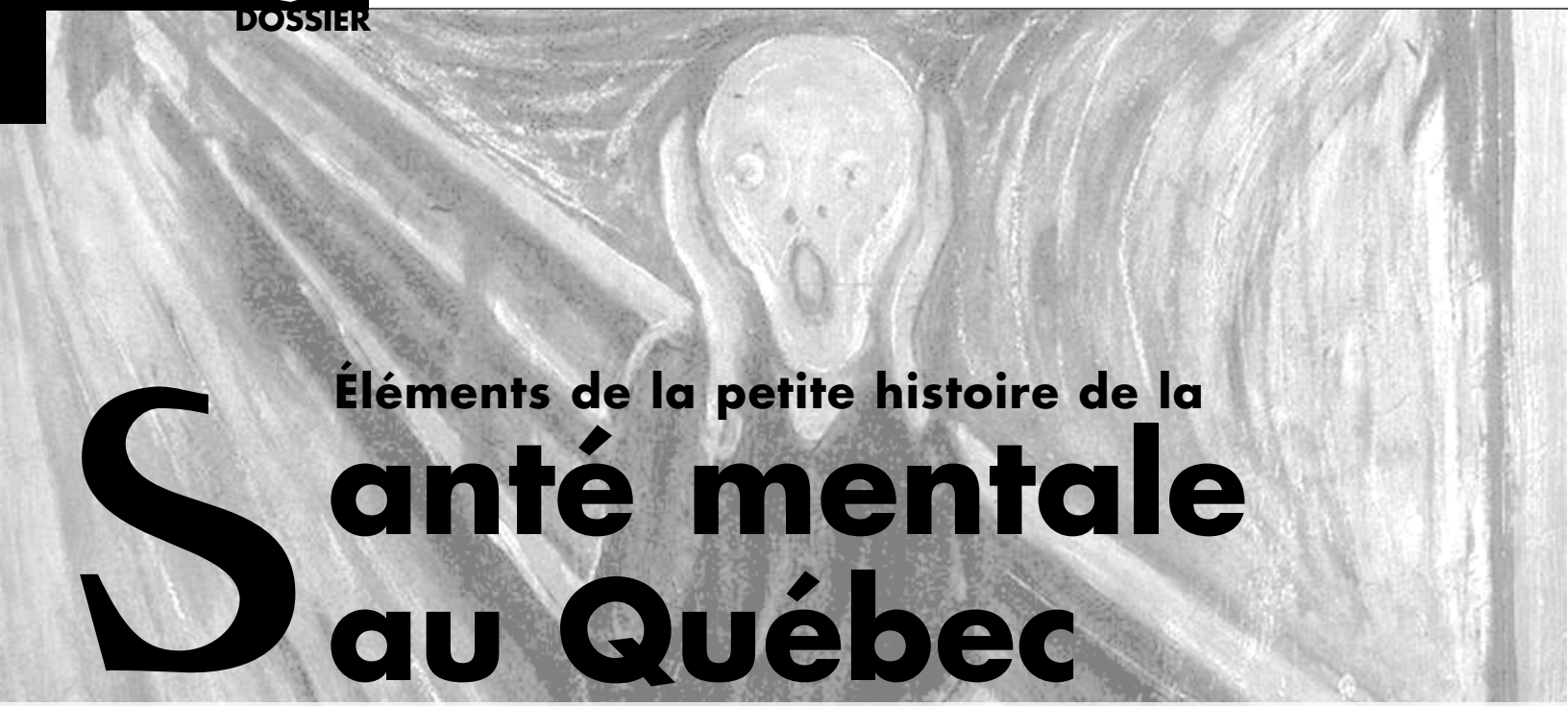
L'approche normalisante

La clef de la démarche du Carrefour et principalement de Louise Doré est l'approche normalisante. Cette démarche s'appuie sur le principe qu'on apprend par l'exemple et que plus la personne est handicapée, plus il faut la mettre en contact avec des gens qui ont des comportements « ordinaires », équilibrés et bien adaptés aux situations. Inclure dans le groupe des personnes qui semblaient ne pas comprendre ce qu'on leur disait représentait tout un défi. D'une part, parce que nous craignions d'échouer, et, d'autre part, cela exigeait une incroyable confiance dans la démarche. Si l'on considère que le but n'est pas un résultat quantifiable, mais une intégration à la mesure du participant, on a tout à gagner. Cette démarche basée sur le respect et l'intégration a fait ses preuves au Carrefour. La plupart des participantes et participants ont développé de la confiance en eux, ont délaissé, suivant l'exemple des autres, les comportements infantiles ou inacceptables qu'ils avaient, se sont intégrés à leur communauté et, par-dessus tout, vivent dans la dignité.

Pour Louise Doré, l'un des aspects importants à retenir de l'apprentissage de l'artisanat, c'est l'intérêt qu'il suscite chez les autres participants du Carrefour. Selon elle, ce fut un lieu privilégié où ses participants ont pu être admirés, créer des occasions d'échange et tisser des liens. L'intégration d'un cours de vitrail dans son activité d'artisanat a eu cet effet recherché. Beaucoup d'intéressés ont visité son atelier et ont ainsi créé des liens avec les participants du groupe d'Action autonomie.

Les personnes inscrites dans cette démarche d'autonomie acquièrent des comportements socialement plus acceptables et plus responsables. Cet avantage à lui seul commence à saper le mur qui les enferme dans les préjugés que leur témoignent bon nombre de leurs concitoyens. Mais les bienfaits ne s'arrêtent pas là. L'acquisition d'aptitudes artisanales ancre, dans un apprentissage concret, leurs énergies dans une vision positive d'eux-mêmes. Ils s'identifient maintenant davantage à leurs capacités et à leurs apprentissages qu'à leurs incapacités. Dans ce transfert positif de leur vision d'eux-mêmes réside la clef de leurs possibilités. Ainsi, se définissant par leurs activités et leurs apprentissages, ils ne sont plus si différents et s'intègrent plus facilement à la vie sociale adulte qui les entoure. Ils auront toujours besoin d'aide, d'entraide, de soutien et de respect, mais en cela non plus ils ne sont pas si différents des *autres*. Ce modèle de courage devant les défis à relever peut être une grande source d'inspiration pour toute personne qui désire opérer des changements. ■

Les personnes qui le désirent peuvent se procurer le livre *Apprendre ensemble sans exclusion* ainsi que la vidéo qui le complète *Un plus pour tout le monde* au Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles.



Éléments de la petite histoire de la Santé mentale au Québec

Les personnes ayant des problèmes de santé mentale ont souvent eu par le passé beaucoup de mal à faire reconnaitre leur droit à l'éducation. Depuis le mouvement de la désinstitutionnalisation amorcé dans les années 1960, quelle est véritablement la place que nous leur laissons dans les groupes populaires ? Comment pouvons-nous les aider à faire respecter leur droit à l'éducation[1]?

Brigitte Létourneau,
enseignante en travail social

Cégep Marie-Victorin

En 1962, la commission Bédard mettait en lumière les conditions de vie déplorables dans les asiles au Québec : « Long séjour à l'asile, conditions de vie déplorables, régime autoritaire des officières[2], traitement inadéquat des patients, réglementation serrée des activités quotidiennes, proximité de vie abusive, exploitation de la force de travail, lobotomie, électrochoc, médication caractérisent la psychiatrie asilaire à la fin des années 1950[3]. »

Dans la foulée de ce rapport, en 1961, la publication du livre *Les fous crient au secours*, de Jean-Charles Pagé, qui fut pendant un an patient de l'hôpital psychiatrique Saint-Jean de Dieu[4], provoqua une véritable révolution. Les psychiatres de l'époque réussirent à mettre fin à la mainmise des communautés religieuses sur les institutions asilaires et à faire en sorte que la folie ne soit plus considérée comme

1 Cet article s'appuie sur une série d'émissions passionnantes réalisées par la revue *Santé mentale au Québec*, que l'on peut visionner à l'adresse suivante : http://rsmq.cam.org/smq/santementale/article.php3 ?id_article=255.

2 À l'époque, les officières étaient presque toujours des religieuses.

3 Comité de santé mentale au Québec, *Défis de la reconfiguration des services de santé mentale au Québec*, « Annexe 1, 35 ans de désinstitutionnalisation au Québec, 1961-1996 », octobre 1997, p. 116. Texte disponible sur le site du ministère de la Santé et des Services sociaux.

4 Aujourd'hui, l'Hôpital Louis-H. Lafontaine

un châtiment de Dieu, mais comme une maladie parmi d'autres, traitable grâce à la nouvelle pharmacothérapie. Découverts dans les années 1950 et combinés à des impératifs économiques et humanitaires, les nouveaux médicaments (neuroleptiques et antidépresseurs) allaient préparer le terrain, dans les années 1970 et au début des années 1980, à deux grandes vagues de désinstitutionnalisation. Ces dernières visaient à faire en sorte que les personnes atteintes de maladie mentale puissent préserver leur autonomie et leur milieu de vie, dans les meilleures conditions possible.

C'est à ce moment qu'est né un mouvement de contestation de la psychiatrie traditionnelle allant jusqu'à l'antipsychiatrie : « Ce mouvement, ralliant divers professionnels déçus du fonctionnement du système public de santé, des tenants des sciences sociales, des féministes, des militants et bénévoles communautaires de même que des ex-psychiatrisés, dénonce les pratiques institutionnelles de la psychiatrie. On condamne alors l'abus de l'usage des médicaments, les relations de pouvoir entre soignants et soignés, les biais sexistes et de classe de diagnostics et des thérapies médicales ainsi que la déshumanisation des soins.[5] »

Certains de ces professionnels quittent alors l'institution psychiatrique et mettent en place des ressources alternatives offrant des services de réadaptation, d'hébergement, d'intervention, d'entraide et de défense des droits. Ils souhaitent que les interventions se fassent dans un contexte chaleureux et personnalisé, dans une perspective où la personne n'est pas considérée d'abord comme une maladie, mais comme un être humain à part entière, capable de se développer et de prendre des décisions. C'est la philosophie de l'*empowerment*, qu'on peut traduire par autonomisation, découverte de ses pouvoirs, prise en charge de soi ou contrôle de sa destinée.

« On condamne alors l'abus de l'usage des médicaments, les relations de pouvoir entre soignants et soignés, les biais sexistes et de classe de diagnostics et des thérapies médicales ainsi que la déshumanisation des soins. »

Un peu de mon expérience en santé mentale

Lorsque j'ai commencé à travailler dans le domaine de la défense des droits en santé mentale, au début des années 1990, la *Politique de la santé mentale* venait tout juste d'être formulée. Cette politique, considérée comme progressiste par plusieurs, a eu un impact important dans le milieu de la santé mentale au Québec. Elle a donné la parole aux intervenants en psychiatrie (psychiatres, ressources alternatives), mais également aux principaux intéressés, les personnes vivant ou ayant vécu des problèmes de santé mentale ainsi que leurs proches. Le principe, pourtant très simple à comprendre, mais souvent plus difficile à vivre en pratique selon lequel *« Je suis une personne, pas une maladie »* était alors mis de l'avant. De plus, cette politique énonçait les critiques suivantes (certaines d'entre elles ont déjà été énumérées ci-dessus) : la prédominance de l'approche biologique et par conséquent le manque de reconnaissance des ressources alternatives ; le manque de ressources dans la communauté ; le manque de collaboration avec les différents intervenants (intervenants des réseaux institutionnels et communautaires ; groupes formés des familles et des proches ; décideurs).

Dans les organismes, nous cherchions à accueillir la personne elle-même. Au départ, plusieurs se présentaient à nous en disant *« Je suis schizophrène »* ou *« Je suis maniaco-dépressif »*. Nous leur répondions alors qu'elles avaient un nom et une personnalité avant de faire l'objet d'un diagnostic. Nous avons incité ces personnes à s'impliquer dans nos groupes (comités de travail, conseil d'administration, comité journal, etc.) et dans différents lieux décisionnels, afin de développer leurs capacités et la confiance en leur potentiel. Par exemple, la présidence de l'Association provinciale[6] comme celle des groupes membres doit, encore aujourd'hui, être occupée par une personne éprouvant ou ayant éprouvé des problèmes de santé mentale.

Nous réussissions là où d'autres avaient échoué, tant ils étaient persuadés qu'il n'y avait pas grand-chose à faire. Bien sûr, cela demandait une énergie folle et souvent un travail à long terme, mais après quatorze ans passés dans ce domaine, je suis heureuse de pouvoir nommer des personnes qui s'en sont sorties et qui servent aujourd'hui de modèles à d'autres qui ont suivi leurs traces en s'engageant dans le mouvement communautaire de la santé mentale. Nous avions également fait le choix de ne pas demander le diagnostic des personnes concernées,

5 *Op. cit.*

6 Association des groupes de défense des droits – santé mentale Québec (AGIDD-SMQ).

pour ne pas nourrir de préjugés à leur égard. Certes, nous n'avons pas pu aider tout le monde. Mais le simple fait de croire aux capacités d'une personne, peu importe son diagnostic, est souvent un excellent point de départ pour l'aider à croire en elle-même et à faire le bout de chemin qu'elle est en mesure de faire.

« Parfois, ce sont les compagnies pharmaceutiques qui ont l'idée de suggérer de nouvelles catégories, le syndrome de l'acheteur compulsif à titre d'exemple, juste à temps pour écouler un médicament avant la date d'expiration de sa licence. »

Les défis des groupes d'alphabétisation populaire

Une démarche de conscientisation au-delà de notre problématique

Quand on sait que « 20 % des Canadiens et Canadiennes seront personnellement atteints d'une maladie mentale au cours de leur vie »[7], comment expliquer l'ampleur de ce problème dans notre société ? Par l'augmentation sans cesse croissante du taux de pauvreté ? Par le stress engendré par notre société fondée sur la compétition et l'individualisme ? Par des outils d'évaluation diagnostics plus performants ? Par un meilleur dépistage suite à une meilleure sensibilisation du public ? La question est complexe et la réponse réunit probablement un ensemble de facteurs. Cependant, l'an dernier, je fus étonnée de trouver très peu d'ouvrages récents qui mettaient la santé mentale en rapport avec les conditions de pauvreté. De plus en plus, on occulte les causes sociales comme éléments explicatifs des problèmes de santé mentale au profit des seules explications médicales. Même les travailleurs des groupes communautaires en santé mentale perdent de plus en plus leur sens critique relativement à la vision médicale. Toutefois, il reste encore quelques îlots de résistance, notamment une psychologue américaine ayant fait partie de deux comités du DSM-III[8] qui émet la critique suivante :

« Entre 1987 [...] et 1994 [...], on peut constater que 77 nouvelles catégories [de diagnostics] ont fait leur apparition, ce qui a fait passer le nombre de catégories de 297 à 374. Comment expliquer une telle chose ? En 7 ans, 77 nouvelles formes de maladies mentales auraient soudain fait l'objet de découvertes ? De toute évidence, non. Ils mettent n'importe quoi là-dedans. Parfois, ce sont les compagnies pharmaceutiques qui ont l'idée de suggérer de nouvelles catégories, le syndrome de l'acheteur compulsif à titre d'exemple, juste à temps pour écouler un médicament avant la date d'expiration de sa licence. Bon, désormais on vient en aide aux gens qui sont des acheteurs compulsifs. Ce qui fait en sorte d'augmenter le nombre d'étiquettes apposées à des expériences ordinaires de la vie. »[9]

Dans le même ordre d'idées, un des défis de l'alphabétisation conscientisante est de remettre constamment en question les modèles que nous impose la société. C'est aussi de se remettre en question et de se changer soi-même, puisque les valeurs sociales et les préjugés s'enracinent profondément en nous tout au long de notre vie. Cette démarche de conscientisation[10] (c'est-à-dire de questionnements sur nous-mêmes, notre vision de l'analphabétisme, nos préjugés, les difficultés que vivent les personnes et les actions collectives à mener, etc.) a permis de rapprocher les conditions de pauvreté et d'analphabétisme, et d'aborder le problème comme un problème d'ordre social et non uniquement individuel. Ainsi, parmi les réponses au problème d'analphabétisme, au-delà de la formation de l'individu, on retrouve diverses luttes visant à améliorer les politiques sociales et à développer des lieux variés d'apprentissage. Cette remise en question est en elle-même une lutte constante à cause de l'ampleur de la tâche à réaliser et des difficultés financières des groupes. Alors qu'il est déjà difficile d'effectuer cette remise en question dans le milieu où on évolue, comment faire en sorte de demeurer critique face à d'autres réalités, comme celle de la santé mentale ? Et comment faire en sorte que les discours critiques circulent dans les différents milieux communautaires ?

7 Agence de la Santé publique du Canada, *Rapport sur les maladies mentales au Canada*, 2002, p. 3.

8 *Manuel statistique et diagnostique des troubles mentaux, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.*

9 CAPLAN, Paula J. « Le diagnostic psychiatrique : scientifique ? », *Actes de l'événement DSM-V, dévidoir de syndromes magnifiques*, Folie Culture, Québec, 2008, p. 127. L'événement s'est déroulé à Québec, du 11 au 15 octobre 2006.

10 Pour en connaître plus sur la philosophie et les principes de la conscientisation, je vous invite à lire un document élaboré en juin 2003 par le comité de développement des pratiques du RGPAQ, « La conscientisation selon l'approche de Paulo Freire », 36 pages.

La psychiatrie occidentale tend à voir les symptômes comme de simples manifestations d'un désordre biologique, et a évacué tout ce qui est de l'ordre de la spiritualité, du rituel et de la culture.

Par exemple, une partie de nos difficultés vient aussi du fait que nous oublions parfois d'être critiques envers notre société qui a choisi de médicaliser les problèmes de santé mentale, avec comme conséquence que seuls des experts peuvent intervenir. La psychiatrie occidentale tend à voir les symptômes comme de simples manifestations d'un désordre biologique, et a évacué tout ce qui est de l'ordre de la spiritualité, du rituel et de la culture[11]. Or, dans plusieurs cultures, se sentir déprimé ou anxieux, être malheureux au travail ou avoir des difficultés conjugales, toutes ces choses que nous avons médicalisées ne sont pas des problèmes de santé mentale, mais des problèmes moraux, religieux ou sociaux.

De plus, afin de répondre aux intervenants et aux étudiants qui se demandent comment travailler avec les personnes qui ont des problèmes de santé mentale, une démarche de conscientisation pourrait être très bénéfique. Ce serait une occasion de répondre à des questions comme celles-ci : « Pourquoi vouloir travailler autrement qu'avec les autres catégories de personnes ? », « Ai-je peur de la réaction de la personne ? », « Ai-je peur qu'elle soit dangereuse, qu'elle dérange le groupe ? », « Sur quoi mes peurs se fondent-elles au juste ? », « Suis-je capable de travailler avec la personne et sa souffrance comme je le ferais avec toute autre personne au lieu de chercher à m'adapter à son diagnostic ? »

Je ne crois pas qu'il existe des « recettes » en santé mentale. Il n'y a pas de façon d'intervenir en fonction du diagnostic. À mon avis, le plus gros travail à faire porte d'abord et avant tout sur nos propres préjugés envers ces personnes.

Prendre conscience de ses préjugés

Lorsque j'ai commencé à travailler dans le domaine de la santé mentale, j'ai dû, moi aussi, questionner mes préjugés afin d'arriver à voir, au-delà du diagnostic, les forces des personnes que je côtoyais quotidiennement.

Ainsi, le préjugé le plus tenace et le plus répandu est celui de la dangerosité. Dans les médias, lorsqu'un crime est commis, il n'est pas rare qu'on donne l'étiquette de « fou dangereux » à celui qui a commis le crime en question. Pourtant, j'ai rarement rencontré des personnes dangereuses. Désorganisées, oui. Souffrantes, oh combien ! Mais dangereuses ? Sans le nier, le fait est totalement exagéré. Sur le terrain, on constate d'ailleurs que les psychiatres ont de la difficulté à déterminer de façon précise si la personne est dangereuse ou non. Les critères de dangerosité ne sont pas juridiquement définis et l'opinion professionnelle devient vite très subjective. L'hospitalisation des personnes contre leur gré a plus un objectif thérapeutique qu'elle ne vise à prévenir les gestes violents.

Voir une personne à travers le prisme du diagnostic, c'est souvent déformer ce qu'elle est réellement. Ainsi, lorsqu'elle pleure, ce qui nous vient à l'esprit, c'est qu'elle fait une rechute de sa dépression ; lorsqu'une personne se met en colère, nous croyons que c'est un symptôme de sa maladie ; lorsqu'elle nous donne une information dont nous doutons, nous avons vite fait de croire qu'elle recommence à délirer.

11 MERCIER, Noémie, « Accommodement psychiatrique », *Québec Science*, vol. 45, nº 6 (mars 2007), p. 56 (dossier thématique).

Quand le diagnostic prend autant de place, comment pouvons-nous vraiment, comme intervenants, établir une relation égalitaire ? Comment accompagner une personne vers un véritable changement et l'aider à avoir un meilleur contrôle sur sa propre vie ? Sans être totalement imperméable aux considérations médicales, mieux vaut considérer que la personne est souffrante, mais qu'il lui est possible d'évoluer vers un mieux-être, peu importe l'étiquette qui lui a été apposée (ou imposée !).

Pour respecter le droit à la formation et à l'éducation des personnes, je crois qu'il faut d'abord respecter leurs droits fondamentaux et adapter nos façons de faire pour leur permettre de participer aux activités.

Que faire ?

Lorsqu'il s'agit d'intégrer dans des groupes « hors champ de la santé mentale » (par exemple des groupes de femmes ou d'alphabétisation) des personnes vivant des problèmes de santé mentale, la principale difficulté est le manque d'informations des intervenants sur la problématique. Il s'agit alors simplement de prendre le temps de nous adapter aux différents éléments qui composent la vie des gens, comme nous l'avons fait pour les autres participants qui fréquentent nos groupes et de chercher à s'informer. Une véritable démarche de conscientisation permettrait de mieux comprendre que le rapport avec ces personnes n'est pas différent de celui que nous avons développé avec les participants en général.

Prenons le thème de la médication. Cette dernière prend une place centrale dans la vie de ces personnes. Nous oublions qu'elles sont souvent fortement médicamentées. Les effets de cette médication sont ignorés ; on croit régulièrement – à tort – que leur nervosité ou leur apathie est un symptôme de la maladie. Ainsi parmi celles qui prennent des sédatifs pour dormir, certaines ont de la difficulté à se concentrer le matin. Pour d'autres, la médication les rend hyperactifs et elles ont constamment besoin de bouger. Si on leur propose un atelier d'une heure où elles doivent rester assises, il y a fort à parier qu'elles ne pourront tenir le coup. Certaines personnes sont également désorganisées, font de fréquentes visites à l'hôpital et ne peuvent pas toujours faire partie d'un groupe d'apprentissage stable et régulier. D'autres encore ont un besoin vital de parler de leur vécu avant de pouvoir se concentrer sur l'apprentissage. Freire établit que la première étape de libération de la personne est la prise de parole. Alors pourquoi un malaise s'installe-t-il parfois lorsque des personnes ayant des problèmes de santé mentale expriment ce vécu ?

Avant tout une personne

Pour respecter le droit à la formation et à l'éducation des personnes, je crois qu'il faut d'abord respecter leurs droits fondamentaux et adapter nos façons de faire pour leur permettre de participer aux activités. Être traité comme une personne à part entière, avec des droits et des responsabilités, est essentiel pour pouvoir progresser. Intervenir en fonction de ce qu'est la personne avec ses forces, ses faiblesses, ses limites, ses peurs, ses expériences et non en fonction de son diagnostic est le premier devoir de l'intervenant.

Dans ce contexte, nous devons nous questionner sur les efforts que nous sommes prêts à faire pour nous adapter aux personnes qui ont besoin d'effectuer une démarche d'alphabétisation conscientisante, qui vivent des difficultés sur le plan de la santé mentale, de la toxicomanie, de la violence, etc. Est-il possible de repousser les frontières que l'on s'est fixées comme groupe pour s'ouvrir à de nouveaux horizons ?

Les personnes vivant des problèmes de santé mentale ne sont pas différentes des autres. Ce qu'elles demandent, c'est simplement d'être écoutées, d'être crues, d'être considérées comme des personnes à part entière, capables de comprendre leur cheminement de vie et de prendre des décisions. Ce qu'elles désirent pardessus tout c'est d'avoir une vie « normale ». ■

L'Alphabétisation des personnes immigrantes ?

En réponse à l'augmentation substantielle de personnes immigrantes dans les diverses régions du Québec, les groupes en alphabétisation populaire ont dû développer une expertise auprès des personnes analphabètes de toutes origines. Mais ont-ils réellement les ressources suffisantes pour soutenir tous ceux et celles qui ont besoin d'être accompagnés dans leur démarche d'apprentissage du français et d'intégration à la société québécoise?

Luigi Spadari,
responsable de la revue *Le Monde alphabétique*
Regroupement des groupes populaires
en alphabétisation du Québec (RGPAQ)

Le manque de ressources consacrées à l'accueil des immigrants amène de plus en plus de personnes immigrantes à frapper aux portes des groupes en alphabétisation populaire. Qu'elles soient analphabètes ou très scolarisées, elles vont y suivre des formations afin d'acquérir des connaissances de base pour pouvoir communiquer en français. Comment peut-on les aider? Cette interrogation est à l'origine des rencontres organisées dans plusieurs régions de la province par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), de janvier 2008 à mai 2008. Au printemps 2009, un rapport a résumé ces consultations, le *Projet Personnes Immigrantes (Projet PI)*[1]. Nous avons rencontré l'auteure, Françoise Lefebvre, qui a bien voulu ajouter des commentaires à son rapport déjà bien détaillé.

Analphabètes ou pas…

Le Québec sélectionne les personnes immigrantes en se référant, entre autres, à leur connaissance de la langue française. Pourtant, dans les faits, ces personnes sont nombreuses à ne pas maîtriser le français, et personne ne sait vraiment quelle proportion d'entre elles éprouvent des

1 LEFEBVRE, Françoise, *Portrait de la situation des groupes populaires en alphabétisation qui accueillent des personnes immigrantes analphabètes dans leurs rangs : rapport final du projet PI au RGPAQ,* Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Montréal, 2009, http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/141336.pdf.

« C'était également le cas dans les années 1960 et 1970 pour les personnes réfugiées d'origine haïtienne dont on avait décrété qu'elles maîtrisaient le français, langue seconde apprise à l'école en Haïti. Tout comme certains Haïtiennes et Haïtiens de l'époque, peu de nouveaux réfugiés ont eu l'occasion de fréquenter l'école… »

difficultés au niveau de la conversation, de la lecture ou de l'écriture. Par exemple, on peut lire dans le *Projet PI* que, pour la majorité des personnes qui viennent des camps de réfugiés d'Afrique, le français est la seconde langue officielle dans leur pays. Toutefois, comme ce n'est pas leur langue maternelle, il est rare qu'elles aient une connaissance, même rudimentaire, du français. Cette situation est d'ailleurs similaire à celle que le Québec a connue avec l'immigration haïtienne :

« C'était également le cas dans les années 1960 et 1970 pour les personnes réfugiées d'origine haïtienne dont on avait décrété qu'elles maîtrisaient le français, langue seconde apprise à l'école en Haïti. Tout comme certains Haïtiennes et Haïtiens de l'époque, peu de nouveaux réfugiés ont eu l'occasion de fréquenter l'école… »

Aux dires des groupes membres du RGPAQ, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) est convaincu que peu de gens immigrent sans avoir de secondaire II. Ce n'est pourtant pas la situation à laquelle les groupes sont confrontés sur le terrain, et qui les oblige souvent à mettre eux-mêmes sur pied des activités *d'alpha francisation*[2] et même parfois de francisation.

Des différences régionales

Les personnes immigrantes veulent non seulement améliorer leur compréhension du français, mais elles cherchent aussi de l'aide dans leur démarche d'intégration à leur communauté locale. Pour plusieurs organismes situés en milieu urbain, ce phénomène n'est pas nouveau, mais il en va autrement pour les organismes en région.

Le *Projet PI* met en évidence le fait que l'accueil des personnes immigrantes se déroule différemment selon que l'on demeure dans des villes comme Montréal, Québec ou Sherbrooke, ou dans des régions périphériques ou éloignées des grands centres urbains. À Montréal, par exemple, lorsque des immigrantes ou immigrants fortement scolarisés ont besoin d'aide pour améliorer leur compréhension du français, les groupes en alphabétisation populaire peuvent les orienter vers d'autres ressources. Par contre, les centres situés en région éloignée ou en milieu rural, comme dans Charlevoix, sur la Côte-Nord, en Abitibi ou dans les secteurs de la Montérégie éloignés de la Rive-Sud de Montréal, sont portés à intégrer à leurs activités la plupart des immigrantes et immigrants qui se présentent à eux. En fait, ces centres sont les seules ressources disponibles pour ces personnes désireuses d'apprendre le français.

« Nous sommes la seule ressource qui existe dans le secteur. Les services de l'État nous envoient de nombreuses personnes immigrantes. Or elles ne sont pas toujours analphabètes, et sont même parfois très scolarisées… »

Françoise Lefebvre rapporte ainsi le témoignage de plusieurs de ces groupes : « Nous sommes la seule ressource qui existe dans le secteur. Les services de l'État nous envoient de nombreuses personnes immigrantes. Or elles ne sont pas toujours analphabètes, et sont même parfois très scolarisées… »

Cette situation semble refléter le *Plan d'action gouvernemental en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, qui décrit les personnes immigrantes comme une population cible ayant des besoins diversifiés auxquels il faut répondre. Il y est même fait mention de l'aide que peuvent apporter les organismes communautaires. Toutefois, aucune mesure concrète pour les soutenir n'est proposée… et c'est bien là le problème. L'accès à de telles ressources ne serait-il pas la preuve que l'on reconnaît leur droit à l'éducation?

Des besoins non comblés par les programmes du MICC

Dans les localités où les programmes du MICC sont disponibles pour les personnes immigrantes analphabètes, peut-on lire dans le *Projet PI*, ces dernières n'arrivent pas vraiment à

2 L'Alpha francisation est une approche qui s'adresse à des personnes peu scolarisées et analphabètes dans leur pays d'origine.

En effet, elles se retrouvent doublement exclues : exclues socialement d'abord, parce qu'elles ne parlent pas suffisamment la langue de leur pays d'adoption, et exclues de l'information ensuite, parce qu'elles ne lisent pas suffisamment pour y avoir accès!

tirer profit des formations qui leur sont offertes. Voici ce qu'en dit Françoise Lefebvre :

« Imaginez comment une personne immigrante qui s'inscrit à un cours de français peut se sentir lorsqu'elle arrive dans un pays où la langue est différente et qu'elle-même n'a pas déjà été scolarisée dans sa langue maternelle. Il lui est très difficile d'assimiler le contenu de la formation dans le temps qui lui est alloué. Ainsi, toute personne qui n'a pas été scolarisée dans sa langue maternelle est perdante dès le départ, parce qu'elle n'a pas développé tout ce qui relève de la métacognition : comment j'apprends, comment je retiens les choses. »

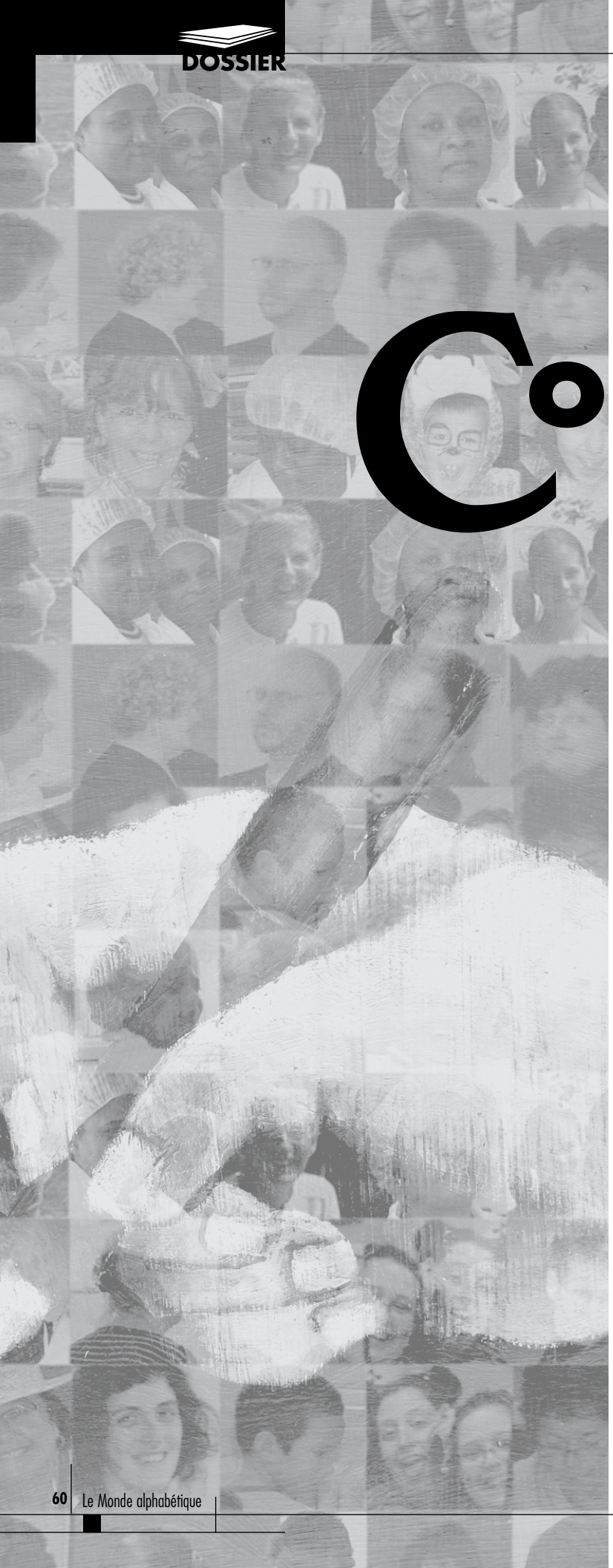
De plus, ces adultes doivent travailler et s'occuper de leurs enfants; ils ont des responsabilités auxquelles ils ne peuvent se soustraire, ce qui les empêche souvent de terminer leurs études. En effet, les programmes du MICC s'adressent aux nouveaux arrivants analphabètes ou scolarisés uniquement dans les cinq années qui suivent leur arrivée au Québec. Une fois ce temps écoulé, ils n'y ont donc plus droit. De l'avis de plusieurs membres du Regroupement, il est clair que le temps qui leur est alloué n'est pas suffisant pour maîtriser les rudiments de la langue française.

Un autre problème auquel sont souvent confrontés les groupes d'alphabétisation dans les centres urbains concerne les femmes immigrantes. À leur arrivée en sol québécois, il n'est pas rare que ces femmes restent à la maison pour assurer une stabilité à la famille et s'occuper des enfants pendant que le mari travaille. « Mais lorsque les enfants commencent l'école et qu'elles veulent retourner sur le marché du travail, le temps alloué de cinq ans est échu. Et la situation est encore pire pour les personnes analphabètes », dit Françoise Lefebvre. En effet, elles se retrouvent doublement exclues : exclues socialement d'abord, parce qu'elles ne parlent pas suffisamment la langue de leur pays d'adoption, et exclues de l'information ensuite, parce qu'elles ne lisent pas suffisamment pour y avoir accès!

Les personnes immigrantes analphabètes vivent d'énormes difficultés tout au long de leur démarche pour apprendre le français; elles connaissent peu de choses sur la communauté dans laquelle elles vivent et souffrent de cet isolement. Le soutien que peuvent leur offrir les groupes communautaires est donc primordial. En effet, comment peuvent-elles se chercher un emploi, travailler et rencontrer des gens si elles ne parlent, ne lisent ni n'écrivent le français?

Si l'on veut que les groupes d'alphabétisation populaire puissent continuer d'accueillir les personnes immigrantes analphabètes et les accompagner dans leur démarche d'alphabétisation, ne faudrait-il pas qu'ils aient toutes les ressources possibles pour le faire? Ne serait-ce pas là aussi une façon pour le gouvernement québécois de reconnaître le droit à l'éducation de cette partie de la population?

La mise en place en région de ressources adéquates serait assurément un atout pour que tous ces nouveaux citoyens décident de continuer à y vivre. Dans cette optique, plusieurs groupes songent actuellement à de nouvelles stratégies de financement pour que les personnes analphabètes de toutes origines puissent poursuivre leur démarche d'intégration dans leur communauté d'accueil. C'est d'ailleurs là une des conclusions qu'on peut tirer du *Projet PI*. ■



Conclusion

À la lecture de ce dossier, on peut constater, de façon générale, que certains progrès ont été réalisés pour rendre possible l'exercice du droit à l'éducation pour l'ensemble des citoyennes et citoyens.

Par contre, lorsque l'on pose plus attentivement le regard sur ce que vivent certaines populations, on voit qu'il y a encore des améliorations à apporter. Il suffit de penser aux communautés francophones et acadiennes de certaines provinces où les systèmes d'éducation des adultes et d'alphabétisation restent incomplets. On peut penser aussi aux personnes autochtones et à leurs besoins particuliers, comme la culture, les valeurs, etc. En outre, ce dossier nous apprend que même si le droit à l'éducation pour tous est officiellement reconnu dans la *Charte des droits de la personne*, il peut être difficile de l'exercer. Ainsi, les personnes ayant une déficience intellectuelle ou des problèmes de santé mentale continuent souvent à vivre avec les étiquettes ou les préjugés qu'une partie de la société nourrit malheureusement à leur endroit, ce qui rend difficile le plein exercice de leur citoyenneté et, par le fait même, de leur droit à l'éducation.

En somme, bien des pas restent à faire pour que, dans la pratique, le droit à l'éducation s'exerce pleinement pour tous et toutes. Heureusement, nous pouvons compter sur le dynamisme des groupes d'alphabétisation populaire pour faire en sorte que l'application de ce droit progresse.

Trouver sans se perdre

Le but de l'équipe d'alphabétisation du Y des femmes de Montréal est de former les intervenantes et intervenants du Sud-Ouest et de rencontrer les femmes là où elles se trouvent : dans les banques alimentaires et les centres de loisirs, entre autres.

Christiane Tremblay,
agente de communication

Équipe d'alphabétisation du Y des femmes de Montréal (YWCA)

Comment peut-on à la fois répondre aux besoins des adultes peu alphabétisés et leur fournir des outils qui leur permettent de faire des expériences ou d'amorcer, s'ils le souhaitent, un processus d'alphabétisation ? Cette question s'est inscrite au cœur des préoccupations de l'équipe d'alphabétisation du Y des femmes de Montréal alors qu'elle menait, en 2008-2009, un projet de sensibilisation à l'analphabétisme et de promotion de l'apprentissage sous toutes ses formes. Le présent article retrace les grandes lignes de sa réflexion et laisse entrevoir des orientations à suivre pour ses actions futures.

Savoir communiquer avec les adultes peu alphabétisés

À la suite de demandes répétées de la part de plusieurs partenaires du Sud-Ouest (Saint-Henri, Petite-Bourgogne, Pointe Saint-Charles, Ville-Émard, Côte-Saint-Paul et Verdun), l'équipe d'alphabétisation du Y des femmes a conçu et offert une formation en deux volets. Le but était d'aider le personnel des organismes communautaires (entreprises d'économie sociale et d'insertion socioprofessionnelle) et celui œuvrant en santé (CLSC), en éducation

(CPE, écoles) et en emploi (centres jeunesse emploi) à repérer les adultes peu alphabétisés et à mieux communiquer avec eux.

Le premier volet avait pour objectif de faire connaître l'univers dans lequel évoluent bien des adultes peu alphabétisés, qu'il s'agisse de culture, de références sociales ou de valeurs. Les mises en situation, les capsules-théâtre et les activités diverses faisaient ressortir certaines caractéristiques, habitudes, perceptions et émotions, et mettaient en relief la manière de voir de ces adultes dans des situations de la vie courante (passer une visite médicale, défendre ses droits, rencontrer l'enseignante de sa fille éprouvant des problèmes d'apprentissage, etc.). En saisissant mieux les motivations et les frustrations des adultes peu alphabétisés, en sachant évaluer les outils en leur possession, l'intervenante ou l'intervenant, la professionnelle ou le professionnel seraient plus en mesure de les reconnaître, de se faire comprendre d'eux et de répondre véritablement à leurs attentes.

Le deuxième volet proposait des façons d'atténuer les effets de l'analphabétisme sur la vie personnelle et sur la collectivité, mais surtout de donner ou de redonner le goût aux adultes peu alphabétisés de faire des apprentissages, voire d'amorcer une démarche d'autonomisation ou d'alphabétisation.

Au-delà de l'intervention adaptée

De mars à juin 2009, une vingtaine d'organismes et d'institutions du Sud-Ouest ont été visités à quelques reprises. Le premier volet de la formation a suscité un intérêt tel que bon nombre d'intervenants et de professionnels, soucieux d'adapter leurs interventions aux besoins des adultes rencontrés tous les jours, ont réclamé une suite où l'on retrouverait d'autres exemples, cas de figure et astuces.

L'équipe d'alphabétisation voulait témoigner de l'importance d'agir comme révélateur ou révélatrice auprès des adultes peu alphabétisés en leur faisant réaliser leurs forces, leurs habiletés...

Mais pour l'équipe d'alphabétisation du Y des femmes, s'il est primordial d'intervenir en tenant compte des désirs et des intérêts des gens, il est tout aussi capital, sinon plus, de leur fournir des moyens leur permettant de se reconnaître des compétences (à titre de parents, citoyens, travailleurs, etc.), de changer leurs habitudes ou leurs attitudes, s'ils le souhaitent, et d'apprendre d'autres manières de procéder, par exemple en usant de diverses stratégies dans la défense de leurs droits.

C'est ce que l'équipe d'alphabétisation a tenté de faire valoir en deuxième partie de formation, en présentant ses programmes d'alphabétisation et d'éveil à l'écrit, en insistant sur la nécessité de faire de la prévention, en parlant des principes sous-tendant sa pratique au quotidien avec les femmes et les familles, en laissant ces dernières témoigner des « petites révolutions » que leur démarche d'apprentissage a suscitées en elles, au sein de leur famille ou dans leurs rapports avec la communauté. L'équipe d'alphabétisation voulait témoigner de l'importance d'agir comme révélateur ou révélatrice auprès des adultes peu alphabétisés en leur faisant réaliser leurs forces, leurs habiletés, voire leur désir – souvent bafoué – de se sentir « bons » et « bonnes » dans les multiples sphères de leur vie.

Malheureusement, chez plusieurs intervenants et professionnels rencontrés, cette vision des choses n'a pas eu de véritable écho. Les commentaires formulés et les questions posées lors des formations ont permis de comprendre que l'essentiel, à leurs yeux, était d'offrir des services adéquats en fonction d'attentes clairement établies, et non de créer aussi un contexte favorable aux questionnements, à la prise de conscience et, possiblement, aux changements.

Certes, le temps que les professionnels passent avec ces personnes est limité, les journées de travail sont souvent longues et la tentation de faire-à-la-place-de pour assurer une réponse immédiate est bien forte. Peut-être, également, le souci d'aller vers l'Autre, de voir les situations sous l'angle de la personne, d'entrer en contact avec son étrangeté, avec ses valeurs parfois à l'opposé des nôtres, n'est-il pas toujours présent. Mais doit-on pour autant se substituer aux gens – décider à leur place de la pertinence d'une ixième grossesse, d'une marche à suivre, de la capacité ou de l'incapacité de s'engager dans une activité en raison de problèmes de santé – de crainte qu'ils ne se trompent (selon nos propres critères de professionnels), les protégeant ainsi d'eux-mêmes, les coupant de toute expérience susceptible de leur ouvrir une porte, justement celle qui pourrait faire toute la différence ?

S'adresser directement aux adultes peu alphabétisés

L'expérience menée dans le sud-ouest de Montréal a ramené à l'avant-plan l'approche et les principes d'intervention de l'équipe d'alphabétisation du Y des femmes, ou plutôt la nécessité de les garder vivants dans sa pratique.

Il est admis que la société dans laquelle nous vivons privilégie les résultats au détriment de l'expérimentation, accorde une importance disproportionnée aux experts (ceux qui sont censés savoir mieux que nous) et craint les voix discordantes, trop personnelles. Or le souci premier de l'équipe d'alphabétisation est d'encourager les femmes et les familles à s'accomplir, à trouver leur vérité sans égard pour les idées et les courants dominants, à partir à la conquête d'elles-mêmes, lentement et laborieusement le plus souvent, dans l'ordre et le désordre, et à s'engager dans leur communauté.

Bien qu'il soit nécessaire de défaire les préjugés, de dénoncer la pensée ethnocentriste[1], d'encourager les intervenants et les professionnels à agir d'une façon éclairée avec les personnes peu alphabétisées, on ne doit pas pour autant cesser de promouvoir, comme conditions essentielles de l'accomplissement, la reconnaissance du potentiel de l'adulte peu alphabétisé par lui-même et son actualisation en fonction des moyens – petits ou grands – dont il dispose.

L'équipe d'alphabétisation aurait pu concevoir une suite à la formation, comme l'ont demandé les intervenants et les professionnels du Sud-Ouest.

Elle ne l'a pas fait, de crainte d'élargir l'éventail des outils d'intervention sans pour autant susciter une réflexion sur la valeur des cheminements vécus à travers les yeux et les choix d'une autre personne que la première concernée. N'y a-t-il pas, en effet, une énorme différence entre réaliser ce qu'on attend de nous et ressentir profondément la nécessité de poser tel ou tel geste ? Entre, d'un côté, s'entendre dire qu'on peut effectuer une tâche et, de l'autre, constater, après des efforts répétés, que la peur cède petit à petit et laisse place à un sentiment de fierté ?

Depuis l'automne 2009, l'équipe d'alphabétisation a résolu de s'adresser directement aux adultes peu alphabétisés. Tout en poursuivant son travail de sensibilisation-formation auprès des intervenants et des professionnels, elle cherche aussi à rencontrer les femmes et les familles là où elles se trouvent, dans les banques alimentaires, les centres de loisirs, les organismes de défense des droits ou les HLM, pour leur proposer des ateliers itinérants basés sur les activités que l'équipe d'alphabétisation mène à domicile dans le cadre de son programme d'éveil à l'écrit (*ABC en famille*). Elle leur suggère, par exemple, des moyens d'agir concrètement pour prévenir le décrochage scolaire de leurs enfants.

En outre, elle leur propose de jouer un rôle dans leur communauté en leur confiant diverses responsabilités, comme animer des rencontres parents-enfants[2] ou prendre en charge des activités culturelles[3]. Tout cela pour que les adultes peu alphabétisés se découvrent peut-être de nouveaux intérêts, des talents, des passions, qu'ils changent leur perception d'eux-mêmes et constatent qu'ils ont, eux aussi, beaucoup à apporter à leur communauté.

Satisfaire ses besoins et apprendre

L'équipe d'alphabétisation du Y des femmes de Montréal entend continuer d'encourager les femmes et les familles non seulement à chercher des solutions, mais également à trouver leurs propres réponses.

L'équipe d'alphabétisation rêve depuis longtemps d'ouvrir des minicentres de rencontre dans les quartiers qu'elle dessert. Ainsi, les adultes peu alphabétisés pourraient discuter entre eux, échanger trucs et astuces, mettre en commun leurs idées, apprendre les uns des autres, expérimenter, seuls et ensemble. ■

1 Qui privilégie son propre groupe social (dans la présentation de faits, l'analyse d'une situation, la vision du monde, etc.), selon le *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office de la langue française.

2 Projet d'animation autour de l'écrit, mené en collaboration avec l'école Notre-Dame-des-Sept-Douleurs à Verdun.

3 Initialement porté par le Service d'alphabétisation du Y des femmes de Montréal, le projet *Contes sous l'arbre* est maintenant dirigé, avec le soutien de l'équipe, par des organismes regroupant des parents peu alphabétisés ou peu scolarisés de Pointe Saint-Charles.

À bas les apocopes
ou message d'un vieux fru !

Pour avoir un avenir, les mots devront-ils perdre leur dernière syllabe ? Pas si sûr, si l'on en croit les propos de Jean-Yves Joannette !

Jean-Yves Joannette,
monologuiste

Au Monde alphabétique

Bonjour,

Au hasard d'une marche matinale, j'ai vu *Le Monde alphabétique* dans un bac de recyclage. Comme il n'y avait personne en vue et que le titre de la revue *Regard sur les préjugés* m'inspirait, je l'ai prise. Non sans une certaine gêne, je l'ai cachée sous mon manteau et, sans me retourner, suant le malaise provoqué par le geste que je venais de poser, j'ai pressé le pas. Veuillez me croire, c'était la première fois que je fouillais dans ce que l'on jette au rebut ! Afin que je ne récidive pas, vous trouverez ci-joint mes coordonnées et un chèque postdaté pour le prochain numéro.

Votre revue m'a appris l'existence d'un regroupement d'organismes voués à l'alphabétisation populaire au Québec. Quelle surprise ! J'étais persuadé que ce problème social ne pouvait se trouver qu'à des heures d'avion de notre belle province. Certes, je m'imaginais que des vieillards issus des écoles de rang ou bien encore des personnes confinées dans une institution psychiatrique pendant de nombreuses

C'est ainsi, vous l'aurez remarqué, que le cinéma est devenu le *ciné*, l'autobus le *bus*, le restaurant le *resto*, l'ordinateur l'*ordi*, Internet le *net*. Même chez les défenseurs de bonnes causes, la manifestation est devenue *manif*.

années pouvaient avoir des problèmes de lecture et d'écriture, mais les réalités décrites m'ont abasourdi. Vous combattez un bien grand mal et je vous en félicite.

Je l'avoue d'emblée, la sensibilité que vous manifestez par rapport aux maux de ceux et celles qui ne possèdent pas les mots me touche, d'autant plus qu'il me semble que les mots eux-mêmes souffrent de divers maux. Le fait que tout s'accélère, serait-il dû à des siècles de découvertes technologiques ? Je ne sais trop, mais toujours est-il que le résultat est là, il faut tout faire vite. Le repas du *restaurant-minute* est avalé en moins de temps qu'il n'en faut pour le cuisiner ! Ce n'est pas étonnant qu'autant de gens poursuivent l'exercice de la mastication en mâchant leurs mots et en les coupant en deux afin de parler plus vite qu'ils ne pensent.

C'est ainsi, vous l'aurez remarqué, que le cinéma est devenu le *ciné*, l'autobus le *bus*, le restaurant le *resto*, l'ordinateur l'*ordi*, Internet le *net*. Même chez les défenseurs de bonnes causes, la manifestation est devenue *manif*. Bref, les mots de la langue française écopent d'apocopes qui, s'ajoutant aux aphérèses, affaissent le vocabulaire. À terme, je le crains, les mots se feront abandonniques, et cette maladie entraînera à coup sûr une dégénérescence du sens. Oui, le sens !

Les mots du français ont du sens par essence, puisqu'ils le puisent dans la langue d'oïl (et la langue d'oc). Cette langue a donné au français des mots qui carburent à l'essence de leurs sens. Parlons comme les Francs ! Il faut s'inquiéter lorsque même les intellectuels utilisent l'apocope pour se réduire à de petits *intellos*, et je frémis à l'idée qu'ils cherchent du sens dans les *dicos*. Confondront-ils bientôt thesaurus et diplodocus, un handicapé moteur et un fauteuil roulant motorisé ?

Je sais, la bienséance se perd et je ne nie pas un certain ridicule dans l'art de placer la petite cuiller. Mais même si la manière de bien faire les choses se perd, est-ce pour autant une raison de me taire ? Est-ce trop demander de respecter le bon usage et d'agir avec politesse à l'égard des mots ? Je sais, ce n'est pas une évidence, mais manier le verbe avec malveillance nous conduit inévitablement à reproduire un latin de cuisine, un latin macaronique à un stade de dégénérescence avancé, une langue morte de faim à force d'être parlée par tant de pâtes molles. Oui, c'est ainsi que l'humanité a perdu son latin et je ne crois pas que ce soit à l'honneur de l'*homo sapiens*.

N'allez pas croire que je sois conservateur, mais je ne vois rien de révolutionnaire à guillotiner des mots qui ont pris des siècles à trouver un sens. Je ne suis pas contre le progrès et je comprends que de nouvelles découvertes peuvent modifier le sens d'un mot. Ainsi, bien que j'aie eu de la difficulté à l'admettre, je concède le droit aux savants de démettre Pluton de son statut de planète. Cela ne doit pas changer grand-chose à la vie sur Pluton et cela reste un grand honneur pour un gros caillou de porter le nom d'un dieu grec...

Vous croyez que je m'égare. Mais non, je ne fais qu'affirmer ma modernité. Je ne suis pas contre les nouveaux mots. Je viens d'ailleurs d'utiliser le mot modernité, qu'employa l'illustre Rimbaud pour décrire ce qu'il ne pouvait qu'entrevoir en écrivant *Une saison en enfer* alors que depuis 1870 les saisons se suivent, mais ne se ressemblent pas, et surtout, ne se ressemblent plus.

Oui, j'affirme ma modernité. Et Pluton deux fois qu'une ! Je passe les apocopes au stroboscope, je suis un vieux qui écoute derrière les portes, je suis un « mûr » qui a des oreilles.

J'entends les mots changer de sens, et lorsque je m'y habitue, voilà qu'on utilise une apocope pour changer le mot ! Ainsi, lorsque le mot cellulaire s'est détaché du concept de cellule pour se placer dans l'oreille de ceux qui réussissent à en escamoter les deux dernières syllabes pour le réduire à *cell*, je n'ai pas l'impression que c'est moi qui déparle. Encore heureux qu'ils utilisent toujours le masculin pour désigner cette chose dans laquelle ils parlent !

Qu'arrivera-t-il donc au verbe *desseller* ? Signifiera-t-il encore longtemps retirer la selle de sa monture ? Je veux parler ici des chevaux et non des montures de lunettes auxquelles on peut maintenant accrocher son « parloir portatif » pour être sûr de ne jamais parler plus loin que le bout de son nez.

Ainsi, pourquoi n'utiliseriez-vous pas le terme d'organisme d'alphabétisation plutôt que groupe d'alpha ?

Le sage se repose sur la racine de sa langue, et le fou voltige sur le bout de la sienne, nous enseigne une vieille maxime. Puis-je compter sur *Le Monde alphabétique* pour appuyer ma folle quête d'une application dans l'élocution ? Car en fin de compte, celle-ci n'est-elle pas le début de l'éloquence ?

Je termine cet appel non pas au bon et beau parler, mais bien au parler complet. Oui, cher lecteur, chère lectrice, mettons de l'avant le parler complet. Il habille bien la pensée et ne retourne pas sa veste devant l'effort. Ainsi, pourquoi n'utiliseriez-vous pas le terme d'organisme d'alphabétisation plutôt que groupe d'alpha ? Bien qu'alpha soit la première lettre de l'alphabet grec, il y a dans ce raccourci une apocope qui me fait l'effet de ces médicaments que l'on appelle alpha-bloquants. Bien entendu, je suis conscient que dans le verbe alphabétiser on pourrait déceler le mot bêtise et que je viens d'en proférer un certain nombre. Pardonnez-moi, je suis un « mûr » qui a des oreilles et qui cherche un sens aux mots. Je vis dans un hospice où le terme hospitalier a perdu de son sourire et où le mot accueil signifie adieu. Ce sont mes « maux » de la fin. Merci. ■

Visite guidée d'une bibliothèque virtuelle

Où dénicher des documents de formation gratuits et utiles pour vos pratiques, des outils spécialement conçus et faciles à utiliser, accessibles 24 heures sur 24, peu importe où vous vous trouvez ? Dans la bibliothèque virtuelle du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF).

Julie Leclair,
responsable du développement des collections
Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF)

Que vous vouliez mettre la main sur un cahier d'exercices introuvable en version papier, trouver de nouvelles idées pour préparer un atelier ou présenter les documents produits par votre groupe d'alphabétisation à l'occasion d'un stage en Afrique, ou encore si vous êtes à la dernière minute et que vous cherchez des statistiques pour étayer le portrait de l'analphabétisme que vous devez présenter demain matin…, la bibliothèque virtuelle peut vous être utile.

Créée en 2003, la bibliothèque virtuelle regroupe aujourd'hui plus de 5000 documents en texte intégral ou sous forme de vidéos et d'enregistrements sonores sur l'alphabétisation, l'éducation, la formation des adultes et la condition féminine, dont plusieurs sont produits par le milieu communautaire. En alphabétisation des adultes seulement, elle compte plus de 2000 documents, dont la moitié ont été mis en ligne par le CDÉACF. À l'automne 2009, 400 titres se sont ajoutés à la nouvelle collection *Culture en mots*.

Comment est-il possible de renforcer les liens entre l'oral et l'écrit ? C'est justement ce que permettent d'explorer les parcours d'apprentissage.

Qu'est-ce qu'on y trouve ?

En alphabétisation des adultes, on retrouve beaucoup de documents de formation produits par les groupes populaires. Malheureusement, ils sont souvent tirés à très peu d'exemplaires et méconnus en dehors d'un cercle de diffusion restreint. Le CDÉACF possède l'une des collections les plus importantes au monde en ce qui concerne l'alphabétisation francophone grâce à son mandat de recueillir les productions documentaires des groupes populaires et des commissions scolaires du Québec. Plusieurs de ces documents ont été numérisés et sont donc maintenant diffusés intégralement et gratuitement sur Internet dans la bibliothèque virtuelle.

On y trouve ce qu'il faut pour organiser des activités avec des adultes en formation, comme des cahiers d'exercices en français et en mathématiques, des ouvrages traitant de situations de la vie quotidienne, qu'il s'agisse d'utiliser un guichet automatique, de comprendre la signalisation routière, de faire un budget, de cuisiner, etc. On a aussi accès à du matériel pour la promotion, le recrutement de nouveaux participants ou la prévention de l'analphabétisme, et à des rapports de recherche. La bibliothèque virtuelle offre d'autre part quelques livres destinés aux adultes faiblement alphabétisés : romans, nouvelles, contes, témoignages, etc. La revue que vous avez entre les mains, *Le Monde alphabétique*, y est aussi entièrement accessible depuis le premier numéro paru en 1991. Un outil de recherche simplifié permet de repérer facilement les documents.

Pour déterminer les documents à diffuser sur Internet, nous nous basons sur des critères précis. Nous avons ainsi retenu les documents qui apparaissent dans la nouvelle collection *Culture en mots* parce qu'ils portent sur des thèmes comme la vie pratique, la citoyenneté, les traditions et croyances, l'environnement et la créativité. Ce sont aussi des documents que les gens aiment particulièrement consulter, et dont les demandes de prêts dépassaient souvent le nombre de copies physiques disponibles. Plusieurs sont aussi des documents incontournables, voire rares et difficiles à trouver.

Outils pour vous faciliter la vie

Pour faciliter l'utilisation des documents offerts en ligne, nous avons préparé des outils qui s'adressent aux personnes œuvrant auprès des adultes en alphabétisation ou en formation de base : trois trousses virtuelles et quinze parcours d'apprentissage.

Depuis 1993, nous faisons circuler à travers le Québec et le Canada francophone les trousses d'une trentaine de documents pédagogiques destinées aux formatrices et formateurs dans les organismes d'alphabétisation. Se basant sur le même concept, trois premières trousses virtuelles ont ainsi pour thèmes le français, les mathématiques et l'alphabétisation fonctionnelle. Ces trousses offrent un accès immédiat à du matériel pédagogique de qualité aux formatrices et aux formateurs de toute la francophonie.

Quant aux parcours d'apprentissage, ce sont des scénarios pédagogiques conçus par et pour des formatrices et des formateurs qui visent à réaliser un projet culturel à partir d'un proverbe. À chaque étape du parcours, on suggère des activités et on se réfère à des documents disponibles en ligne, en version imprimable, en format audio ou en format vidéo, qui font partie de la nouvelle collection *Culture en mots*. La durée d'un parcours varie selon le type d'activité et de documents choisis ainsi que selon les modifications et les ajouts apportés au projet proposé. Ces parcours permettent de faire des liens entre l'oral et l'écrit. Depuis 50 ans, la culture écrite occupe une place prépondérante dans tous les domaines de la vie. Qu'advient-il alors de la culture orale ? Jusqu'à quel point estime-t-on important de la conserver et de la valoriser ? Comment est-il possible de renforcer les liens entre l'oral et l'écrit ? C'est justement ce que permettent d'explorer les parcours d'apprentissage.

Ouverte 24 heures sur 24 partout dans le monde

Une bibliothèque virtuelle offre des possibilités impensables pour une bibliothèque traditionnelle. Des documents

Il suffit d'avoir Internet haute vitesse pour accéder gratuitement aux documents de la bibliothèque virtuelle et profiter de plusieurs avantages que seules les nouvelles technologies offrent.

normalement peu consultés peuvent l'être par plusieurs personnes en même temps et il est désormais possible de télécharger des centaines de fois, à toute heure du jour, des documents très demandés, mais dont il n'existe qu'un nombre limité d'exemplaires. Imaginez un petit document conçu pour un atelier de lecture par un groupe communautaire de la Gaspésie qui devient soudain très populaire, car ce sont maintenant des centaines d'internautes, non seulement du Québec, mais aussi de l'Alberta, de la Belgique, du Mali, de la Guadeloupe qui ont pu le consulter. Les auteurs eux-mêmes n'auraient pu espérer connaître un tel succès.

Il suffit d'avoir Internet haute vitesse pour accéder gratuitement aux documents de la bibliothèque virtuelle et profiter de plusieurs avantages que seules les nouvelles technologies peuvent offrir. Par exemple, il est possible d'augmenter ou de réduire la taille des caractères pour faciliter la lecture à l'écran. On peut aussi imprimer une version conforme à l'original ou seulement des extraits, enregistrer un document, accéder à des jeux interactifs conçus pour des adultes en formation. Bref, on peut consulter les documents en ligne, les télécharger, les imprimer, visionner des vidéos au moment et à l'endroit qui nous conviennent, dans le respect des conditions d'utilisation.

Une fonctionnalité particulièrement intéressante est aussi offerte : *Mes documents*. Il s'agit en fait d'un dossier personnel accessible par mot de passe à partir de n'importe quel ordinateur, dans lequel on peut enregistrer des liens vers ses documents favoris et les partager avec d'autres personnes, et même les soumettre soi-même pour qu'ils soient en ligne dans la bibliothèque virtuelle.

Conclusion

Jour après jour, les statistiques de consultation confirment la popularité grandissante de la bibliothèque virtuelle. En 2008-2009, les documents ont été téléchargés plus de 180 000 fois, par des internautes provenant de 125 pays à travers le monde. N'est-ce pas là une belle preuve que les documents produits par le milieu communautaire sont de grande qualité ? ■

À propos du CDÉACF

Fondé en 1983, le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) est un organisme à but non lucratif qui soutient le développement des compétences des adultes. Dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, il travaille à l'inclusion socioprofessionnelle et au maintien en emploi des populations francophones canadiennes à risque, particulièrement les femmes et les personnes moins scolarisées. L'accès aux savoirs par le partage de l'information, de la documentation et des résultats de la recherche étant son outil de prédilection, le CDÉACF s'appuie sur une équipe professionnelle, un centre de documentation spécialisé et les technologies de l'information et de la communication pour y parvenir.

La Bibliothèque virtuelle du CDÉACF : www.bv.cdeacf.ca

Le Monde alphabétique en ligne : http://bv.cdeacf.ca/ListRecordMA.php

Québec-Sénégal,
quand l'alpha n'a pas besoin de visa !

Quatre ans après le début des liens avec le CECI[1], Lucille Roy et Martine Fillion se rendent au Sénégal en septembre 2009. Leur mission comporte deux volets distincts : discuter d'approches d'alphabétisation, dont REFLECT, et réfléchir au partenariat d'échanges de savoir-faire entre groupes d'éducation non formelle du Sénégal et d'alphabétisation populaire du Québec. Aujourd'hui, Martine Fillion vous invite à monter avec elle et sa compagne à bord de l'avion vers le Sénégal, en voyage pour cette aventure partenariale.

Martine Fillion,
formatrice

Atelier des lettres

C'est par une nuit extrêmement humide que nous posons les pieds sur le tarmac de l'aéroport Léopold Sedar Senghor. Dakar nous accueille avec un spectacle son et lumière : un ciel zébré d'éclairs et le fracas du tonnerre. Il y a de l'eau partout, c'est la saison des pluies. « Une année exceptionnelle ! » nous dit-on. Des inondations monstres forcent des milliers de personnes de la banlieue (là où nous allons justement) à quitter leur domicile sans savoir quand elles pourront le réintégrer et dans quel état elles retrouveront leurs biens, si tant est qu'elles les retrouvent. Déplacement de populations, maisons détruites et routes coupées... Qui plus est, depuis quelques semaines, des coupures de courant de plus en plus longues et fréquentes affectent considérablement le quotidien des Sénégalais. La grogne se fait sentir. Le président, Abdoulaye Wade, est quant à lui en vacances à l'extérieur du pays... On incrimine les membres du gouvernement et le président pour leur attitude d'insouciance et de mépris envers la population qui doit faire face aux affres des inondations et des coupures, le tout sur toile de fond de crise économique. Ouf ! Bienvenue au Sénégal !

1 CECI : Centre canadien d'études et de coopération international.

Notre plan de mission est bien chargé et certains doutes nous assaillent quant à la réalisation des mandats qui en découlent.

Comme notre séjour tombe en plein ramadan, la conciliation travail-prières-jeûne fera partie de la réalité avec laquelle nous devrons composer. Notre plan de mission est bien chargé et certains doutes nous assaillent quant à la réalisation des mandats qui en découlent. Plusieurs déplacements, dans un contexte difficile, sont déjà prévus entre Dakar, Malika ainsi que dans la région de Diossong. Des réunions de travail et des rencontres de femmes qui nous présenteront les cercles REFLECT sont à l'ordre du jour. Il ne fait aucun doute que de longues et intenses journées de travail nous attendent. Mais nos craintes se dissipent peu à peu pour faire place à l'enthousiasme. Encore une fois, nos collègues sénégalais ont fait preuve d'un impeccable professionnalisme. Les pluies, les inondations et les contraintes liées au ramadan n'ont pas réussi à freiner la motivation de tout un chacun ; bien au contraire, la flamme est plus que jamais au rendez-vous !

Un partenariat qui s'inscrit tranquillement dans la petite histoire du RGPAQ

Mais avant de vous présenter les activités et retombées de cette 5e mission, voyons d'abord précisément le contexte dans lequel elle s'inscrit. Sait-on jamais, certains pourraient penser que nous franchissons des milliers de kilomètres pour apprendre à jouer du tam-tam ou initier les Sénégalais à la pêche sur glace… Reprenons donc : en 2005, le CECI vient frapper à la porte du RGPAQ. Dans le cadre du programme UNITERRA[2], son but est de nous mettre en lien avec les réseaux d'éducation non formelle d'Afrique de l'Ouest, plus précisément le Sénégal et le Niger, en vue d'éventuelles collaborations. L'idée ne manque pas de susciter de l'intérêt ; toutefois, la première étape pour le RGPAQ est d'évaluer le potentiel d'un tel réseautage. Est-ce vraiment réaliste de travailler de concert avec des organismes dont le quotidien est si loin du nôtre ? Mais une première mission d'exploration suffira à nous convaincre que des liens significatifs peuvent être tissés, notamment avec les groupes du Sénégal qui utilisent l'approche REFLECT. En effet, malgré nos disparités sur le terrain, nous avons un discours commun. Nous partageons la même vision de l'alphabétisation.

Nous avons beau parler la même langue, le fait de vivre l'expérience du cercle REFLECT sous l'arbre à palabres dans un village africain reste indicible.

Voici donc comment a débuté notre partenariat Nord-Sud avec un réseau d'éducation non formelle du Sénégal. On a commencé par se fixer des objectifs dans le cadre d'échanges bidirectionnels de savoir-faire (Nord-Sud et Sud-Nord) :

- Développer une connaissance de nos milieux respectifs
- Se familiariser avec l'approche REFLECT (pour le Nord)
- Cibler une ou des expertises québécoises pertinentes (pour le Sud)
- Procéder à des jumelages entre organismes

Pour atteindre nos objectifs, nous avons favorisé un système de missions sur trois ans. C'est ainsi que chaque année des formatrices du Québec se sont retrouvées les pieds dans le sable à s'imprégner de l'esprit du savoir-faire africain et que, en contrepartie, nous avons initié nos nouveaux amis sahéliens aux pratiques d'alphabétisation populaire du Québec, bien souvent en leur faisant goûter aux joies des dernières neiges de l'hiver. Ces missions ont été cruciales pour réaliser nos objectifs, car il n'y a rien de mieux que « voir » et « sentir » pour parvenir à comprendre des réalités si différentes. Nous avons beau parler la même langue, le fait de vivre l'expérience du cercle REFLECT sous l'arbre à palabres dans un village africain reste indicible.

5e mission : Nord-Sud 2009

L'approche REFLECT et nos pratiques d'alphabétisation populaire ont nourri toutes nos rencontres, au Sud comme au Nord. Cette année, la mission Nord-Sud nous a amenées au pays

2 UNITERRA est une initiative conjointe du CECI et de l'EUMC (Entraide universitaire mondiale du Canada). Ce programme de coopération volontaire mobilise des partenaires dans le but de contribuer à réduire de moitié la pauvreté dans le monde d'ici 2015, et ce, dans le cadre des Objectifs du millénaire des Nations Unies.

de la *teranga*[3]. Plusieurs rencontres ont été planifiées avec les membres de l'équipe d'ALPHADEV[4], spécialistes de cette approche, puis des visites sur le terrain nous ont permis d'illustrer concrètement les grands principes abordés dans nos discussions. Nous avons également discuté de l'approche famille qui a particulièrement retenu l'attention des Sénégalais lors de leur passage au *Fablier, une histoire de famille*[5], en 2007.

Mais cette fois, la mission revêt un caractère particulier, elle dépasse le simple échange de savoir-faire. Le programme UNITERRA a maintenant cinq ans et la phase I a pris fin. Le CECI procède donc actuellement à une vaste évaluation de ses retombées et nous demande de réfléchir à la question des réussites et des freins qui ont ponctué notre partenariat avec nos collègues sénégalais. L'analyse des retombées contribuera à développer une vision commune de notre expérience, et cette vision pourrait bien être le point de départ d'un nouveau partenariat dans le programme UNITERRA 2.

De leur côté, inspirés par ce qu'ils ont vu au Québec, les Sénégalaises et Sénégalais ont développé des activités d'alphabétisation familiale qu'ils nomment « l'espace famille ».

Des échanges riches au cœur des contrastes

À la lumière de nos discussions, il est clair que nous avons atteint nos objectifs de départ. En ce qui a trait à l'approche REFLECT, nous les avons même largement dépassés. Au RGPAQ, que ce soit en assemblée générale, au comité Développement des pratiques ou dans les groupes, le mot REFLECT revient régulièrement. Une formation d'initiation à cette approche a d'ailleurs été mise sur pied et donnée à plusieurs reprises à une cinquantaine de formatrices du Québec. Depuis, bon nombre d'entre elles se sont non seulement familiarisées avec l'approche, mais la mettent maintenant en pratique.

De leur côté, inspirés par ce qu'ils ont vu au Québec, les Sénégalaises et Sénégalais ont développé des activités d'alphabétisation familiale qu'ils nomment « l'espace famille ». Ils ont également démarré des formations en informatique et en francisation. Étant des spécialistes REFLECT, ils ont tout naturellement teinté leurs formations de cette approche. De plus, étant maintenant sensibles à la richesse de leur action et à la pertinence de la partager, ils ont désormais le souci de la faire rayonner plus largement. Ils ont donc intégré une pratique systématique de diffusion de leur savoir-faire par le biais de différents outils : bulletin, rapport d'évaluation, journal.

Il est donc clair que le fait d'avoir établi une relation qui s'articule autour d'une approche commune a favorisé la création d'un réel dialogue, et ce, malgré de grandes différences sur le terrain. Par exemple, un groupe au Sénégal compte entre trente et quarante femmes alors qu'au Québec, un atelier d'alphabétisation se compose d'une dizaine de personnes environ. Parce que nous avons reconnu nos capacités mutuelles, une réciprocité s'est rapidement fait sentir et a donné lieu à des échanges significatifs.

Nous avons réussi à apprendre à nous connaître, à nous « reconnaître », à bâtir un solide pont entre le Sénégal et le Québec, un pont de pratiques emprunté autant dans un sens que dans l'autre.

3 *Teranga* : hospitalité sénégalaise et tradition d'accueil

4 ALPHADEV : ONG sénégalaise qui assume le leadership dans le cadre de notre partenariat Nord-Sud.

5 Groupe populaire de soutien à la famille membre du RGPAQ.

Ce n'est pas le manque de bonne volonté, mais bien sûr le manque de financement qui a freiné ou ralenti la mise en application de bon nombre d'idées ou de projets qui ont émergé de nos rencontres. Au Sud, de façon plus criante encore qu'au Nord, la recherche de fonds est une préoccupation quotidienne pour les organismes. Il a donc fallu que nous nous ajustions au fur et à mesure que s'est installé notre dialogue.

Nous avons dû nous habituer à travailler avec des gens vivant à des milliers de kilomètres et avec qui nous ne pouvons communiquer que par Internet. Pas si simple quand les coupures de courant font partie du décor quotidien de la vie au Sénégal… C'est dire que les jumelages ont fait appel à toute notre patience et persévérance. Les personnes qui ont participé aux missions sont généralement restées en contact. De part et d'autre de l'océan, notre volonté commune de mettre en application les découvertes a inévitablement fait émerger des questions auxquelles nous continuons de chercher des réponses.

En route pour UNITERRA 2

En partant du principe qu'un partenariat c'est du donnant donnant, ce qui veut dire donner et recevoir, mais que bien souvent malheureusement, en coopération internationale, c'est le Nord qui s'en vient pour « former » le Sud, qu'il est parfois difficile pour les gens du Nord de mettre le doigt sur ce qu'ils peuvent concrètement retirer des pratiques du Sud, oui, nous pouvons affirmer que ce partenariat s'avère être une réussite. En un temps record, nous avons réussi à apprendre à nous connaître, à nous « reconnaître », à bâtir un solide pont entre le Sénégal et le Québec, un pont de pratiques emprunté autant dans un sens que dans l'autre.

Nous avons donc relevé le défi en développant un partenariat novateur basé sur les forces de chacun et l'apport réciproque. Au Québec comme au Sénégal, tous en ont tiré profit. Sur le terrain, nos pratiques d'alphabétisation et d'éducation non formelle en ont été bonifiées. De plus, l'approche REFLECT, en constante évolution, contient maintenant des traces de nos échanges.

Nos collègues du Sud ont manifesté un vif intérêt à poursuivre notre dynamique partenariale. Déjà, des pistes commencent à émerger de notre réflexion commune, tant sur le plan de la forme que du contenu : intensifier REFLECT, articuler des échanges autour des approches participatives, regarder ensemble certains aspects de la gestion, de la reconnaissance de nos organisations respectives. Ce ne sont pas les idées qui manquent afin de poursuivre le partenariat. Respect et confiance seront sans nul doute les ingrédients essentiels pour la suite des événements, mais surtout, chacun devra continuer à « mettre quelque chose dans la marmite ! », comme le dit si joliment Mor Diakhate d'ALPHADEV, qui partage notre vision de créer un impact durable. ■

Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., un centre où il fait bon grandir !

Une équipe de 9 personnes peut-elle desservir un territoire 10 fois plus grand que celui de l'île de Montréal ? C'est pourtant la réalité quotidienne de l'équipe du Centre de croissance de l'Abitibi-Ouest inc. Un bel exemple de courage et de dévouement !

Élise Bouchard,
directrice

Karine Bédard,
secrétaire

Martin Joseph,
formateur

Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.

L'Abitibi-Ouest est une région du Québec éloignée des grands centres et caractérisée par l'immensité de son territoire parsemé de lacs et de forêts. Des premiers pionniers qui ont défriché ce coin de pays il y a moins d'un siècle, sa population a gardé l'esprit d'entraide communautaire et la volonté d'un mieux-être pour tous.

C'est dans cet esprit qu'œuvre le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. Son but premier est de venir en aide aux personnes analphabètes du territoire de la municipalité régionale du comté d'Abitibi-Ouest, qui comporte 21 localités et s'étend sur 3 416 kilomètres carrés (l'équivalent d'environ dix fois la superficie de l'île de Montréal) et où vivent 20 929 personnes.

Après un calcul rapide, il est facile d'imaginer le défi que représentent un territoire aussi vaste et une population aussi importante pour une équipe de neuf employés. Malgré notre bonne volonté à être présents dans tout le territoire, le plus simple serait que les personnes se déplacent vers le Centre. Mais il reste que les municipalités sont assez éloignées et que bon nombre de personnes pour lesquelles nous pourrions être un bon soutien sont dans

Plus d'une quarantaine de personnes fréquentent chaque année le Centre, bénéficient des programmes offerts et participent aux activités. D'âges et d'horizons divers, tous les individus se regroupent autour d'une même tâche, l'alphabétisation.

l'incapacité d'effectuer un tel déplacement sur une base régulière. Certains participants reçoivent l'aide du Centre local d'emploi, qui défraie les coûts du transport. Un tel soutien devrait être accessible à tous ceux et celles qui en ont besoin.

Au Centre de Croissance, nous pensons que chacun a droit à une éducation adéquate, car « savoir lire, écrire et compter, c'est avancer vers l'autonomie ! »

Le nom de l'organisme n'est pas étranger à notre approche de l'alphabétisation populaire. Nous croyons au concept holistique qui veut qu'une personne qui se connaît bien apprenne mieux, et nous l'appliquons. C'est pourquoi nous offrons des ateliers diversifiés qui aident les gens qui se présentent au Centre à mieux se connaître, à rencontrer les autres,

L'un des défis du Centre est de faire prendre conscience aux individus de la richesse de leur vécu, et de leur apprendre à tirer le maximum de leurs expériences passées pour en faire la pierre angulaire de leurs apprentissages actuels.

à acquérir une plus grande autonomie et à devenir de meilleurs citoyens et citoyennes. De ce fait, ils développent leur sens critique ainsi que leur capacité à intervenir et à participer dans la société. La liberté, la connaissance et la confiance en soi sont autant de facteurs qui enrichissent l'individu et, par conséquent, la communauté. Notre but est d'accompagner les participantes et participants dans leur démarche, afin qu'ils connaissent leurs droits, et leurs devoirs envers la collectivité.

Diversité des personnes qui fréquentent le Centre

Plus d'une quarantaine de personnes fréquentent chaque année le Centre, bénéficient des programmes offerts et participent aux activités. D'âges et d'horizons divers, tous les individus se regroupent autour d'une même tâche, l'alphabétisation. Leurs efforts conjugués et leur implication favorisent la confiance et l'harmonie, et le sentiment d'appartenance au Centre qui en découle les aide à tenir le coup dans cette démarche vers l'autonomie. Les liens que les participantes et participants tissent entre eux et avec le centre sont des facteurs de réussite, car ils minimisent le découragement qu'engendre souvent l'isolement.

Pour ceux et celles qui fréquentent le Centre, l'alphabétisation est au cœur d'une démarche que vient souvent ralentir l'impact de problèmes familiaux. Certains ont peu, voire pas du tout, de contacts avec leur famille. Pour ce qui est des plus âgés, la mort leur a souvent arraché un soutien émotif ou social essentiel. Le sentiment d'appartenance au Centre, mais surtout au groupe au sein duquel ces gens évoluent, les aide à bâtir ou à rebâtir une estime d'eux-mêmes et leur donne un sentiment d'utilité qui améliore leur vie quotidienne et la confiance qu'ils ont dans leurs capacités à aborder le futur.

La maladie, les problèmes familiaux, la pauvreté… sont des embûches de taille sur le chemin qui conduit à la réalisation des objectifs d'alphabétisation et d'autonomie que visent les participantes et participants. Il pourra arriver que certains de ces adultes qui disposent de peu de ressources pour faire face à la faim, au froid ou à l'éloignement en viennent à agir illégalement. Ce sera alors une sentence de travaux communautaires ou compensatoires qui les fera entrer en contact avec le Centre. Là encore, on constatera bien souvent que le sentiment d'appartenance au groupe, le fait de se sentir utile à sa collectivité et le bonheur d'apprendre en conduiront plusieurs à demeurer présents dans l'organisme au-delà de la durée des travaux prescrits.

La démarche vers l'autonomie

L'un des défis du Centre est de faire prendre conscience aux individus de la richesse de leur vécu, et de leur apprendre à tirer le maximum de leurs expériences passées pour en faire la pierre angulaire de leurs apprentissages actuels.

La démarche d'alphabétisation est un travail laborieux pour celui ou celle qui l'entreprend, et elle peut parfois mener au découragement. Conscients de cet écueil potentiel, nous redoublons d'efforts pour offrir un bon encadrement et prodiguer

beaucoup d'encouragements. Afin de rendre les apprentissages dynamiques et de faciliter leur application dans le quotidien, nous encourageons les personnes désireuses de le faire à participer aux divers concours portant sur l'alphabétisation. L'une d'entre elles a ainsi remporté en 2005 le Prix de l'alphabétisation du Conseil de la fédération. Notre député lui a également remis à cette occasion la médaille de l'Assemblée nationale.

Les émotions et le quotidien

L'expérience nous a appris que les émotions influent énormément sur le quotidien des gens et sur leurs chances de réussite. Une certaine instabilité émotionnelle affecte l'attitude et les comportements et bloque souvent le processus d'apprentissage. C'est pourquoi nos ateliers de connaissance de soi sont au cœur de notre démarche, car nous partons du principe qu'« apprendre à se comprendre fait en sorte que l'on comprend mieux ce que l'on apprend ».

Nos activités

En plus des ateliers à caractère plus académique comme le français, les mathématiques, l'informatique de base et avancée et l'anglais de base, nous offrons des ateliers de connaissances générales, d'arts et de lecture en groupe, ainsi que de la formation en cuisine. Nous organisons de façon ponctuelle des cafés-causeries, afin d'offrir à chacun l'occasion de partager librement son point de vue, d'écouter celui des autres, de discuter, d'organiser et d'enrichir ainsi sa pensée et d'user de son esprit critique par rapport à des questions de société.

Les ateliers de connaissances générales et de connaissance de soi ont lieu à raison de deux heures par semaine. Nous encourageons les participantes et les participants à les animer et à choisir eux-mêmes les sujets abordés, à moins que ceux-ci ne soient suggérés par les formateurs. Dans un cas comme dans l'autre, ils devront effectuer les recherches et préparer l'atelier.

Toutes et tous s'impliquent également dans l'organisation de nombreuses autres activités. Ils conçoivent l'horaire des ateliers en début d'année, ils motivent les employés, les bénévoles et les autres membres à participer à la création d'un panier de Noël et organisent des repas-partages. Certains de nos anciens participants siègent même bénévolement au conseil d'administration ou travaillent comme employés de l'organisme.

Nous offrons aussi une préparation au marché du travail sous forme d'ateliers d'assistance professionnelle qui abordent la façon de se présenter et l'attitude à adopter lors d'une première rencontre avec un employeur potentiel. Quant à ceux qui souhaitent retourner aux études, nous les incitons à cerner leurs objectifs, à définir leurs intérêts et à envisager les démarches à effectuer.

Dans le cadre de notre campagne annuelle d'autofinancement, nous offrons des ateliers « para alpha ». Certaines personnes rédigent alors

des sketches, tandis que d'autres participent à la création et à la conception des décors, des costumes, au tournage d'un vidéoclip, à moins qu'elles n'endossent le rôle d'acteur pour l'occasion.

> Sans la collaboration de ces organismes et de ces personnes, il nous aurait été difficile, voire impossible, de redémarrer les activités du Centre de Croissance après l'incendie du 26 mai 2004, qui a complètement ravagé nos locaux et leur contenu.

Nous faisons une grande place à l'imagination, et croyez bien que les participantes et participants en profitent, pour le plus grand bénéfice et le plus grand plaisir de tous et toutes ! Cet événement annuel, devenu leur création, les interpelle et les valorise au plus haut point et leur donne la possibilité de mettre en pratique les connaissances acquises au cours de l'année. Même le trac inhérent à toute représentation devant public devient l'occasion d'aborder de nouveaux apprentissages. Ils apprennent alors à gérer leur stress en faisant appel à certaines techniques de relaxation, de respiration et de visualisation.

L'appui du milieu

Nous avons l'appui de collaborateurs du milieu, telle la Société d'aide au développement des collectivités d'Abitibi-Ouest (SADC d'Abitibi-Ouest), grâce à laquelle nous avons pu devenir un Centre d'accès communautaire Internet (CACI) affilié et qui nous prête régulièrement du matériel informatique. Le Réseau de la santé et des services sociaux des Aurores Boréales, le Centre local d'emploi de notre secteur, ainsi que plusieurs organismes communautaires et entreprises de notre région nous soutiennent aussi dans notre mission.

Sans la collaboration de ces organismes et de ces personnes, il nous aurait été difficile, voire impossible, de redémarrer les activités du Centre de Croissance après l'incendie du 26 mai 2004, qui a complètement ravagé nos locaux et leur contenu. La population locale ainsi que nos participants nous ont soutenus dans cette épreuve, ce qui nous a donné le courage de tout recommencer. De plus, notre communauté a généreusement participé à notre grande campagne de financement en fournissant des matériaux et de l'équipement pour nous permettre d'offrir des ateliers dans de nouveaux locaux dès le mois de septembre de la même année.

Le courage des participantes et participants du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. demeure une source d'inspiration et nous rappelle que nous avons raison de compter sur le travail d'équipe et l'appui de la communauté. ■

À voir... à lire

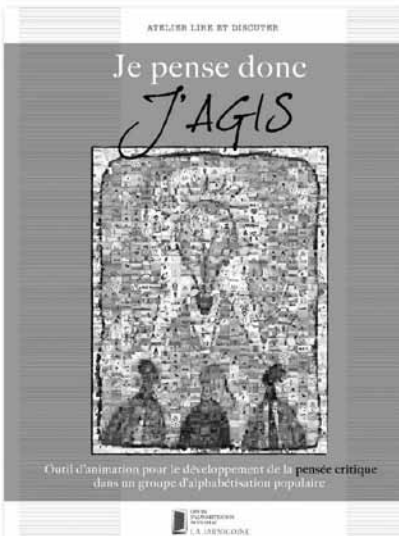
Je pense donc J'Agis

Livre

160 pages

2009

Édition : La Jarnigoine



Outils d'animation pour le développement de la pensée critique dans un groupe d'alphabétisation populaire. Textes adaptés et écrits en langage simple et accessible et plans de discussion pour aider les participants et participantes à mieux réfléchir pour mieux apprendre et mieux défendre leurs droits.

Coût : 35,00 $ + frais d'envoi

Offert à : La Jarnigoine

Nº de tél. : 514 273-6683

Nº de téléc. : 514 273-6668

lajarnigoine@hotmail.com ou jarnigo@cam.org

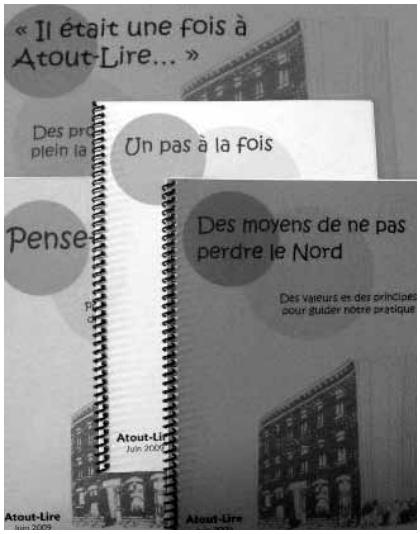
Pour la bonne suite des pratiques à Atout-Lire

4 brochures

De 10 à 12 pages par brochure

2009

Édition : Atout-Lire



En 2008, Atout-Lire célébrait ses 25 ans d'existence. Pour assurer la pérennité du travail réalisé pendant toutes ces années, l'équipe a décidé de s'offrir une année de perfectionnement en rencontrant d'anciennes travailleuses d'Atout-Lire et des personnes ressources. Des outils ont été créés pour garder en mémoire le contenu de rencontres riches en apprentissages et en conserver ce qui pourra, nous l'espérons, devenir un outil de référence pour les animateurs en alphabétisation.

Coût : 7 $ + frais de poste

Offert à : Atout-Lire

Nº de tél. : 418 524-9353

atoutlire@qc.aira.com

La sexualité

Livre

36 pages

2009

Édition : Lettres en main

Ce livre qui traite de la sexualité est le 13e titre de la série « Les nouvelles connaissances usuelles ». Le livre s'adresse principalement aux adultes en alphabétisation, c'est un outil pour mieux comprendre les diverses composantes de la sexualité : désir, orgasme, organes génitaux, pratiques sexuelles, infections, etc.

Coût : Gratuit

Offert à : Lettres en main

No de tél. : 514 729-3056

lem@videotron.qc.ca

www.lettresenmain.com

Bongour Docteur ? Une réflexion sur les difficultés d'accès à l'information médicale

DVD

30 minutes

2009

Réalisation : La Jarnigoine

Par des sketches, des entrevues et des témoignages, les participants de la Jarnigoine donnent leurs idées pour améliorer l'accès à l'information médicale.

Coût : contribution volontaire + frais d'envoi

Offert à : La Jarnigoine

No de tél. : 514 273-6683

No de téléc. : 514 273-6668

lajarnigoine@hotmail.com ou jarnigo@cam.org

Des ressources à votre portée

DVD

15 min

2008

Réalisation : Fayolle Jean

Ce documentaire audiovisuel présente les différents services que le CHAIS offre à la population du quartier Parc-Extension à Montréal. Par le biais de ce document audiovisuel, l'organisme soumet à votre appréciation ses efforts continus en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de vie des familles du milieu.

Coût : Gratuit

Offert à : CHAIS

Nº de tél. : 514 271-7563

Nº de téléc. : 514 271-3629

centrehaitien@chais.qc.ca

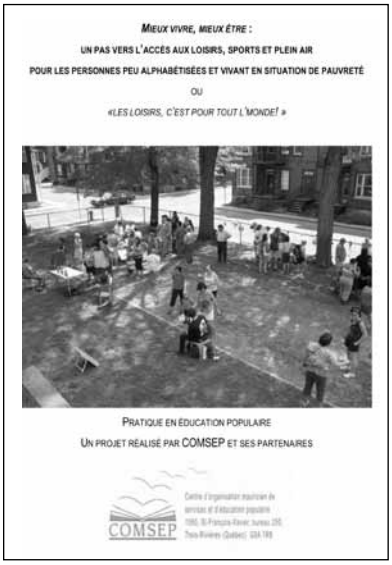
Les loisirs, c'est pour tout l'monde !

Document

70 pages

2009

Réalisation : COMSEP et ses partenaires



Le présent document est une présentation du projet « Mieux vivre, mieux être » visant à créer des passerelles vers l'accès aux loisirs, sports et plein air pour les personnes en situation de pauvreté et peu alphabétisées.

Coût : 25,00 $ + frais d'envoi

Offert à : Comsep

Nº de tél. : 819 378-6963

Nº de téléc. : 819 378-0628

Groupes membres

ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ALPHA-TÉMIS

3 A , rue Ste-Anne
Ville-Marie J9V 2B6
Tél. : (819) 622-0304
Téléc. : (819) 622-0304
Courriel : alphatemis@hotmail.com

CENTRE DE CROISSANCE D'ABITIBI-OUEST INC.

302, rue Principale, C.P. 533
La Sarre J9Z 3J3
Tél. : (819) 333-3881
Téléc. : (819) 333-3083
Courriel : c.c.a.o@cablevision.qc.ca

CORPORATION CONCEPT ALPHA DE ROUYN-NORANDA

152, avenue Murdoch, 2e étage
Rouyn-Noranda J9X 1E2
Tél. : (819) 797-4208
Téléc. : (819) 797-4769
Courriel : concep_alpha@cablevision.qc.ca

BAS-SAINT-LAURENT

CENTRE ALPHA DES BASQUES

15, rue Notre-Dame Est
Trois-Pistoles G0L 4K0
Tél. : (418) 851-4088
Téléc. : (418) 851-3063
Courriel : centrealphadesbasques@bellnet.ca

CENTRE D'APPRENTISSAGE CLÉ

189, rue Principale, C.P. 409
Saint-Cyprien G0L 2P0
Tél. : (418) 963-1603
Téléc. : (418) 963-1604
Courriel : formation@alphacle.com

FORMATION CLEF MITIS/NEIGETTE

111, rue Saint-Jean-Baptiste Ouest
Rimouski G5L 4J2
Tél. : (418) 724-6749 poste 3291
Téléc. : (418) 723-1886
Courriel : lucyry6203@hotmail.com

ALPHA LA GIGOGNE

C.P. 384
Matane G4W 3N3
Tél. : (418) 733-4663
Téléc. : (418) 435-5778
Courriel : alphagig@globetrotter.net

CENTRE-DU-QUÉBEC

ALPHA-NICOLET

690, rue De Monseigneur-Panet, bureau 110
Nicolet J3T 1W1
Tél. : (819) 293-5745
Téléc. : (819) 293-8339
Courriel : alpha.nicolet@sogetel.net

CENTRE D'ACTION BÉNÉVOLE DE LA MRC DE BÉCANCOUR

124, rue Saint-Antoine
Sainte-Sophie-de-Lévrard G0X 3C0
Tél. : (819) 288-5533
Téléc. : (819) 288-5662
Courriel : cabbecancour@sogetel.net

LUDOLETTRE

430, rue Lamothe
Saint-Léonard-d'Aston J0C 1M0
Tél. : (819) 399-3023
Téléc. : (819) 399-3308
Courriel : ludolettre@ludolettre.qc.ca

CHAUDIÈRE-APPALACHES

ABC LOTBINIÈRE

3, rue Bois-de-l'Ail
Saint-Flavien G0S 2M0
Tél. : (418) 728-2226
Téléc. : (418) 728-0167
Courriel : abclotbiniere@videotron.ca

ALPHA BELLECHASSE

110-B, rue Principale
Saint-Lazare-de-Bellechasse G0R 3J0
Tél. : (418) 883-1587 #1
Téléc. : (418) 883-1589
Courriel : alphabellechasse@globetrotter.net

ALPHA-ENTRAIDE DES CHUTES-DE-LA-CHAUDIÈRE

2285, boulevard de la Rive-Sud
Lévis G6W 2S2
Tél. : (418) 834-3011
Téléc. : (418) 834-3011
Courriel : alphaentraide@videotron.ca

ALPHARE

11785, 2e Avenue
Saint-Georges G5Y 1W9
Tél. : (418) 226-4111
Téléc. : (418) 226-3191
Courriel : capb@globetrotter.net

APPRENDRE AUTREMENT
(Le Groupe d'alphabétisation Clés en main)

383F, avenue de Gaspé Ouest
Saint-Jean-Port-Joli G0R 3G0
Tél. : (418) 598-9780
Téléc. : (418) 598-9780
Courriel : clesenmain@videotron.ca

GROUPE ALPHA DES ETCHEMINS

201, rue Claude-Bilodeau, bureau 17
Lac-Etchemin G0R 1S0
Tél. : (418) 625-2550
Téléc. : (418) 625-2549
Courriel : alpha@sogetel.net

GROUPE EN ALPHABÉTISATION MONTMAGNY-NORD (GAMN)

62, rue Saint-Jean-Baptiste Est
Montmagny G5V 1J8
Tél. : (418) 241-5024
Téléc. : (418) 248-4025
Courriel : gamn@cgocable.ca

LA CLÉ DE L'ALPHA

159, rue Notre-Dame Est
Thetford Mines G6G 2S1
Tél. : (418) 338-8193
Téléc. : (418) 338-8193
Courriel : clealpha@bellnet.ca

CÔTE-NORD

CENTRE ALPHA LIRA

460-A, Place du Commerce
Sept-Îles G4R 2Z6
Tél. : (418) 968-9843
Téléc. : (418) 968-0990
Courriel : formation@centrealphalira.org

POPCO INC.

24, boulevard des Îles, bureau 104
Port-Cartier G5B 2M9
Tél. : (418) 766-8047
Téléc. : (418) 766-6367
Courriel : popco@globetrotter.net

GASPÉSIE—ÎLES-DE-LA-MADELEINE

DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE UNÎLE INC.

1241, chemin du Bassin
Bassin G4T 0E7
Tél. : (418) 937-5459
Téléc. : (418) 937-2145
Courriel : devunile@ilesdelamadeleine.ca

LANAUDIÈRE

ABC DES MANOIRS

568, rue Léon-Martel
Terrebonne J6W 2J8
Tél. : (450) 471-6928
Téléc. : (450) 471-6928
Courriel : abcdesmanoirs@hotmail.com

AU BORD DES MOTS

171, rue Saint-Antoine Nord
Lavaltrie J5T 2G6
Tél. : (450) 586-0820
Téléc. : (450) 586-1231
Courriel : auborddesmots@videotron.ca

ACTION DIGNITÉ LANAUDIÈRE

144, rue Saint-Joseph
Joliette J6E 5C4
Tél. : (450) 756-1155
Téléc. : (450) 760-3586
Courriel : rasjm@qc.aira.com

GROUPE POPULAIRE DÉCLIC

584, rue Montcalm
Berthierville J0K 1A0
Tél. : (450) 836-1079
Téléc. : (450) 836-1079
Courriel : declic@intermonde.net

LAURENTIDES

LA MAISON DES MOTS DES BASSES-LAURENTIDES

4, Chemin du Ravin
Sainte-Thérèse J7E 2T2
Tél. : (450) 434-9593
Téléc. : (450) 434-5181
Courriel : info@maisondesmots.com

LA MAISON POPULAIRE D'ARGENTEUIL

335, rue Principale
Lachute J8H 2Z7
Tél. : (450) 562-1996
Téléc. : (450) 562-2458
Courriel : maisonpopulairearg@videotron.ca

LE COIN ALPHA

475, rue Laviolette
Saint-Jérôme J7Y 2T8
Tél. : (450) 436-2099
Téléc. : (450) 436-2099
Courriel : lecoinalpha@distributel.net

LAVAL

AU JARDIN DE LA FAMILLE DE FABREVILLE

3867, boulevard Sainte-Rose
Laval H7P 1C8
Tél. : (450) 622-9456
Téléc. : (450) 622-0312
Courriel : jardinfamille@videotron.ca

GROUPE ALPHA LAVAL

485, boulevard des Laurentides
3e étage, bureau 105
Laval H7G 2V2
Tél. : (450) 669-3232
Téléc. : (450) 669-3708
Courriel : alpha@total.net

MAURICIE

CENTRE D'ACTIVITÉS POPULAIRES ET ÉDUCATIVES (CAPE)

511, Saint-Maurice
La Tuque G9X 3E9
Tél. : (819) 523-7533
Téléc. : (819) 523-9872
Courriel : cape.lt@lino.com

CENTRE D'ÉDUCATION POPULAIRE DE POINTE-DU-LAC

490, rue Grande-Allée
Trois-Rivières G9B 7S3
Tél. : (819) 377-3309
Téléc. : (819) 377-3052
Courriel : ceppdl@cgocable.ca

COMSEP

1060, rue Saint-François-Xavier, bureau 250
Trois-Rivières G9A 1R8
Tél. : (819) 378-6963
Téléc. : (819) 378-0628
Courriel : comsep@comsep.qc.ca

EBYÔN-CENTRE JACQUES-JOBIDON

89, rue Saint-Irénée
Trois-Rivières G8T 7C3
Tél. : (819) 373-7653
Téléc. : (819) 691-2866
Courriel : ebyon@infoteck.qc.ca

LA CITÉ DES MOTS

805, 111e Rue
Secteur Shawinigan-Sud
Shawinigan G9P 2T5
Tél. : (819) 537-1055
Téléc. : (819) 537-1072
Courriel : citedmots@hotmail.com

LA CLÉ EN ÉDUCATION POPULAIRE DE LA MRC DE MASKINONGÉ

110, 2e Avenue, 2e étage
Louiseville J5V 1X1
Tél. : (819) 228-8071
Téléc. : (819) 228-4358
Courriel : info@alphapop.org

MONTÉRÉGIE

AIDE PÉDAGOGIQUE AUX ADULTES ET AUX JEUNES (APAJ)

330, avenue Saint-Simon
Saint-Hyacinthe J2S 5B9
Tél. : (450) 261-0384
Téléc. : (450) 261-0835
Courriel : apaj@cgocable.ca

ALPHABÉTISATION IOTA

200, rue Saint-Louis
LeMoyne J4R 2L6
Tél. : (450) 466-0076
Téléc. : (450) 904-5154
Courriel : info@alphaiota.ca

AU CŒUR DES MOTS

12, rue Sainte-Marie
Lacolle J0J 1J0
Tél. : (450) 246-4131
Téléc. : (450) 246-2908
Courriel : aucœurdesmotsalpha@hotmail.com

CENTRE ALPHA-SOURD RIVE-SUD

208, rue Notre-Dame
Sainte-Pie J0H 1W0
Tél. : (450) 772-6778
Téléc. : (450) 772-6778
Courriel : asourdsud@hotmail.com

COMQUAT

34, Grand Boulevard
L'Île-Perrot J7V 4W1
Tél. : (514) 453-3632
Téléc. : (514) 902-0500
Courriel : comquatinc@videotron.ca

LA BOÎTE À LETTRES DE LONGUEUIL (BÀL)

1012, boul. Ste-Foy
Longueuil J4K 1W2
Tél. : (450) 646-9273
Téléc. : (450) 646-9281
Courriel : bal@bellnet.ca

LA CLÉ DES MOTS

200, rue Saint-Pierre, bureau 103
Saint-Constant J5A 2G9
Tél. : (450) 635-1411
Téléc. : (450) 635-5142
Courriel : lacledesmots@videotron.ca

LA PORTE OUVERTE

81, rue Frontenac
Saint-Jean-sur-Richelieu J3B 2Y4
Tél. : (450) 346-3283
Téléc. : (450) 346-3283
Courriel : laporteouverte@videotron.ca

L'ARDOISE DU BAS-RICHELIEU

71, rue de Ramesay, local 309
Sorel-Tracy J3P 3Z1
Tél. : (450) 780-1016
Courriel : ardoisedubasrichelieu@hotmail.com

L'ÉCRIT TÔT DE SAINT-HUBERT

5245, boul. Cousineau
Complexe Cousineau, bureau 329
Saint-Hubert J3Y 6J8
Tél. : (450) 443-1411
Téléc. : (450) 443-3772
Courriel : ecritot@bellnet.ca

LE FABLIER

695, Duvernay
Longueuil J4K 4K9
Tél. : (450) 616-0620
Téléc. : (450) 616-0621
Courriel : info@lefablier.qc.ca

LE SAC À MOTS

94, rue Sud
Cowansville J2K 2X2
Tél. : (450) 266-3766
Téléc. : (450) 266-0534
Courriel : sacamots@gmail.com

LES GRANDS DÉBROUILLARDS

52, rue Nicholson, 2e étage
Salaberry-De-Valleyfield J6T 4M8
Tél. : (450) 377-7606
Téléc. : (450) 377-9899
Courriel : grands-debrouillards@rocler.qc.ca

MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN

ATELIER DES LETTRES

1710, rue Beaudry, Local 3.9
Montréal H2L 3E7
Tél. : (514) 524-0507
Téléc. : (514) 524-0222
Courriel : latelier@qc.aira.com

CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE DE POINTE SAINT-CHARLES

2356, rue Centre
Montréal H3K 1J7
Tél. : (514) 596-4444
Téléc. : (514) 596-4443
Courriel : carrefour.anim@csdm.qc.ca
Adresse Internet : www.carrefourpop.org

CENTRE ALPHA-SOURD DE MONTRÉAL

7400, boulevard Saint-Laurent, bureau 25
Montréal H2R 2Y1
Tél. : (514) 278-5334
Téléc. : (514) 278-8120
Courriel : casourd@hotmail.com

CENTRE DE LECTURE ET D'ÉCRITURE (CLÉ-MONTRÉAL)

4450, rue Saint-Hubert, bureau 217
Montréal H2J 2W9
Tél. : (514) 849-5473
Courriel : ecriture@clemontreal.org
ww.communautique.qc.ca/cle

CENTRE DE LIAISON POUR L'ÉDUCATION ET LES RESSOURCES CULTURELLES (CLERC)

14115, rue Prince-Arthur, bureau 351
Montréal H1A 1A8
Tél. : (514) 640-8521
Téléc. : (514) 640-8521
Courriel : clerc@mainbourg.org

CENTRE DE RESSOURCES ÉDUCATIVES ET COMMUNAUTAIRES POUR ADULTES (CRÉCA)

10770, rue Chambord
Montréal H2C 2R8
Tél. : (514) 596-7629
Téléc. : (514) 596-7681
Courriel : administration@creca.net

CENTRE HAÏTIEN D'ANIMATION ET D'INTERVENTION SOCIALES (CHAIS)

419, rue Saint-Rock, 2e étage
Montréal H3N 1K2
Tél. : (514) 271-7563
Téléc. : (514) 271-3629
Courriel : centrehaitien@chais.qc.ca

CENTRE N A RIVE

6971, rue Saint-Denis
Montréal H2S 2S5
Tél. : (514) 278-2157
Téléc. : (514) 278-4374
Courriel : naprive@hotmail.com

COMITÉ D'ÉDUCATION DES ADULTES DE LA PETITE-BOURGOGNE ET DE SAINT-HENRI (CEDA) — SECTEUR ALPHABÉTISATION

2515, rue Delisle
Montréal H3J 1K8
Tél. : (514) 596-4428
Téléc. : (514) 596-4981
Courriel : alpha@ceda22.com
Adresse Internet : www.ceda22.com

LA JARNIGOINE

7445, rue Saint-Denis
Montréal H2R 2E5
Tél. : (514) 273-6683
Téléc. : (514) 273-6668
Courriel : jarnigo@cam.org

MAISON D'HAÏTI

8833, boulevard Saint-Michel, 2e étage
Montréal H1Z 3G3
Tél. : (514) 326-3022
Téléc. : (514) 326-3024
Courriel : mhaiti@mhaiti.org

LETTRES EN MAIN

5483, 12e Avenue
Montréal H1X 2Z8
Tél. : (514) 729-3056
Téléc. : (514) 729-3010
Courriel : lem@videotron.ca

SERVICE D'AIDE COMMUNAUTAIRE ANJOU

6497, rue Azilda
Montréal H1K 2Z8
Tél. : (514) 354-6526
Téléc. : (514) 354-2023
Courriel : sacanjou@b2b2c.ca

LE TOUR DE LIRE

1691, boulevard Pie-IX
Montréal H1V 2C3
Tél. : (514) 252-4718
Téléc. : (514) 252-0600
Courriel : info@tourdelire.org

OUTAOUAIS

ASSOCIATION DE L'OUÏE DE L'OUTAOUAIS

115, Sacré-Cœur, bureau 201
Gatineau J8X 1C5
Tél. : (819) 770-9653
Téléc. : (819) 770-1422
Courriel : adoo@qc.aira.com

ATELIER D'ÉDUCATION POPULAIRE

299, route des Cantons
Saint-Émile-de-Suffolk J0V 1Y0
Tél. : (819) 426-3193
Téléc. : (819) 426-4003
Courriel : atelier.stemile@mrcpapineau.com

LE VENT DANS LES LETTRES

365, boulevard Gréber, local 107
Gatineau J8T 5R3
Tél. : (819) 561-5473
Téléc. : (819) 561-5475
Courriel : ventdansleslettres@bellnet.ca

QUÉBEC

ALPHA STONEHAM

926, rue Jacques-Bédard, bureau 202
Québec G2N 1E3
Tél. : (418) 841-1042
Téléc. : (418) 841-1042
Courriel : alphastoneham@ccapcable.com

ALPHABEILLE VANIER

235, rue Beaucage
Québec G1M 1H2
Tél. : (418) 527-8267
Courriel : alphabeille@qc.aira.com

ATELIER D'ALPHA-SOURDS DE QUÉBEC

4635, 1re Avenue, bureau 221
Québec G1H 2T1
Tél. : (418) 623-8485
Téléc. : (418) 623-7732
Courriel : n.racine@sympatico.ca

ATOUT-LIRE

266, rue Saint-Vallier Ouest
Québec G1K 1K2
Tél. : (418) 524-9353
Téléc. : (418) 871-5587
Courriel : atoutlire@qc.aira.com

FORMATION ALPHABÉTISATION CHARLEVOIX (FAC)

595, rue Georges-Édouard-Tremblay
Baie-Saint-Paul G3Z 1V5
Tél. : (418) 435-5082
Téléc. : (418) 435-5778
Courriel : isabelle.perreault@cdfdc.org

LA MARÉE DES MOTS

3365, Chemin Royal, 2e étage
Québec G1E 1W1
Tél. : (418) 667-1985
Téléc. : (418) 667-4954
Courriel : lamareedesmots@oricom.ca

LIS-MOI TOUT LIMOILOU

798, 12e Rue
Québec G1J 2M8
Tél. : (418) 647-0159
Téléc. : (418) 647-0350
Courriel : lismoitout@qc.aira.com

SAGUENAY—LAC-SAINT-JEAN

CENTRE ALPHA DE LA BAIE ET DU BAS-SAGUENAY

802, boulevard Grande-Baie Nord
La Baie G7B 3K7
Tél. : (418) 697-0046
Téléc. : (418) 544-2459
Courriel : alphabbsag@hotmail.com

CENTRE ALPHA DU HAUT-SAGUENAY

605, rue Saint-Paul
Chicoutimi G7J 3Z4
Tél. : (418) 545-7123
Téléc. : (418) 545-4437
Courriel : centre.alpha@videotron.ca

CENTRE DE LECTURE ET D'ÉCRITURE D'ALMA

20, rue Saint-Joseph Sud
Alma G8B 3E4
Tél. : (418) 480-3447
Téléc. : (418) 480-3448
Courriel : lacle@abc02.org

GROUPE CENTRE-LAC D'ALMA

285, boulevard Eymard Nord
Alma G8B 5J3
Tél. : (418) 668-3357
Téléc. : (418) 668-0534
Courriel : gcla@qc.aira.com

CENTRE ALPHA LE TRACÉ INC.

1322, boulevard Sacré-Cœur
Saint-Félicien G8K 2P8
Tél. : (418) 679-5737
Téléc. : (418) 679-3887
Courriel : julienni@cspaysbleuets.qc.ca

REGROUPEMENT DES CENTRES D'ALPHABÉTISATION MOT-À-MOT

156, rue Gaudreault, C.P. 218
Saint-Ambroise G7P 2J9
Tél. : (418) 672-6272
Téléc. : (418) 672-4720
Courriel : centremotamotsa@hotmail.com

NORD DU QUÉBEC

REGROUPEMENT BOUCHES À OREILLES

317, # 1 Lanctôt
Chibougamau G8P 1C1
Tél. : (418) 748-2239
Téléc. : (418) 748-2761
Courriel : bouchesaoreilles@yahoo.ca

***LE MONDE ALPHABÉTIQUE* EST TOUJOURS À LA RECHERCHE DE COLLABORATRICES ET DE COLLABORATEURS. FAITES NOUS PART DE VOS PROJETS DE RECHERCHE ET DE VOS IDÉES D ARTICLES.**

Le Monde alphabétique
65, rue de Castelnau Ouest, local 400, Montréal (Québec) H2R 2W3
Nº de téléphone : 514 495-7960, nº de télécopieur : 514 495-9661
revue@rgpaq.qc.ca, www.rgpaq.qc.ca

ANCIENS NUMÉROS DISPONIBLES

Nº **2**	Rendre la lecture « plus facile »
Nº **3**	Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec ?
Nº **4**	Les femmes et l'alphabétisation
Nº **5**	Alphabétisation populaire et emploi…
Nº **6**	La place des mathématiques en alphabétisation populaire
Nº **7**	Le point sur l'alphabétisation populaire en 1995
Nº **8**	15 ans de vie associative
Nº **9**	Pourquoi y a-t-il encore des personnes analphabètes au Québec en 1997 ?
Nº **10**	Citoyenneté
Nº **11**	Les personnes analphabètes imaginent l'an 2000
Nº **12**	Les personnes immigrantes et l'alphabétisation populaire
Nº **13**	On n'a pas tous les jours 20 ans !
Nº **14**	Avons-nous encore de l'éducation… des adultes ?
Nº **15**	Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire
Nº **16**	Y a-t-il une ligne juste en alphabétisation populaire ?
Nº **17**	Qu'est-ce que la prévention de l'analphabétisme ?
Nº **18**	Ensemble pour un monde plus juste
Nº **19**	Regard sur les préjugés
Nº **20**	Les pratiques actuelles

BON DE COMMANDE

Tarif : 10 $ le numéro

Veuillez me faire parvenir _____ exemplaire(s) du nº_____, _____ exemplaire(s) du nº_____, _____ exemplaire(s) du nº_____

Voici un chèque au montant de (frais d'envoi de 2 $ par exemplaire) _____

Nom _____

Organisme _____

Adresse _____

Ville _____ province _____ pays _____

Code postal _____ téléphone _____ télécopieur _____ courriel _____

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec
65, rue de Castelnau Ouest, local 400, Montréal (Québec) H2R 2W3
Nº de téléphone : 514 495-7960, nº de télécopieur : 514 495-9661, alpha@rgpaq.qc.ca
www.rgpaq.qc.ca