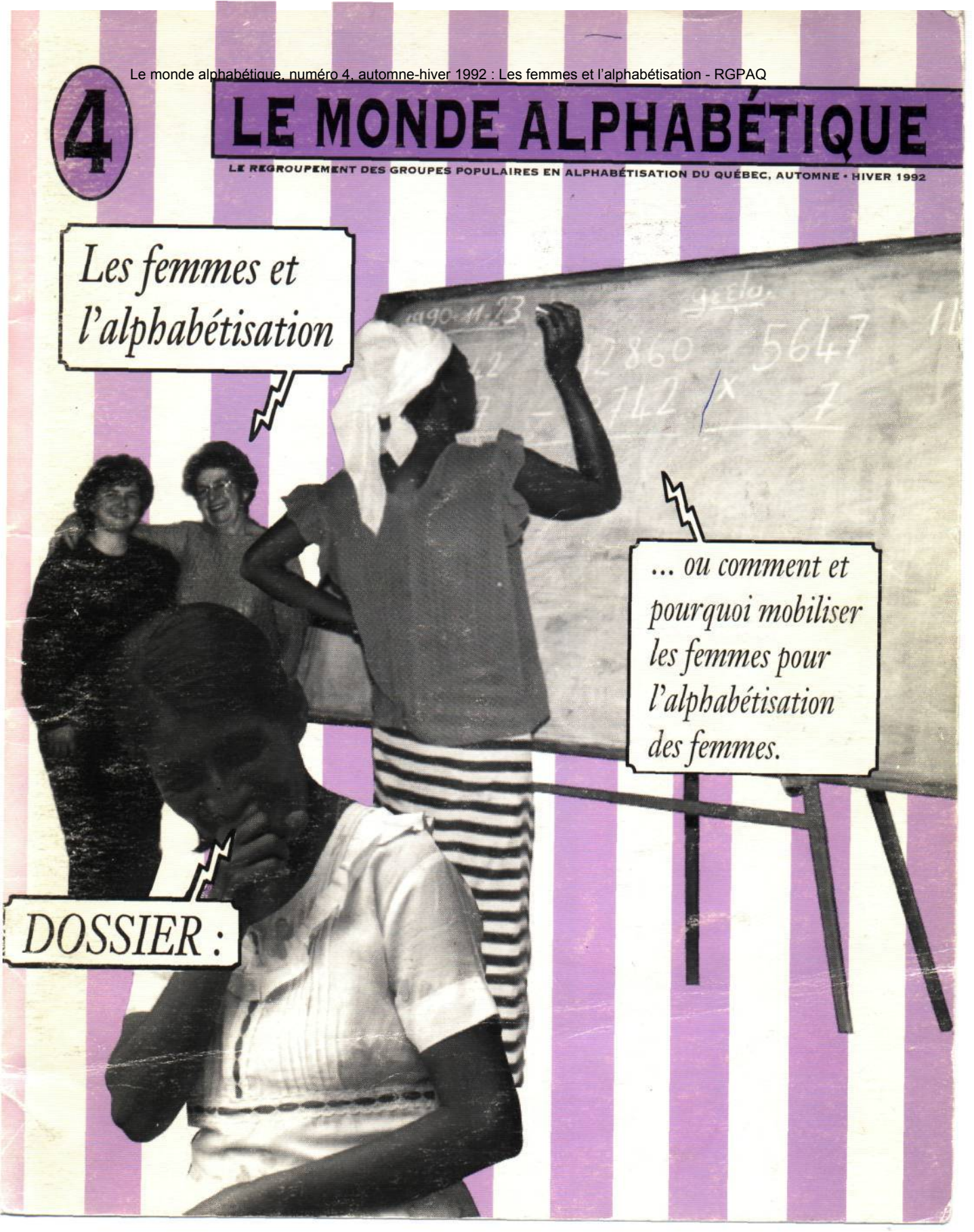
Le monde alphabétique, numéro 4, automne-hiver 1992 : Les femmes et l'alphabétisation - RGPAQ

4

LE MONDE ALPHABÉTIQUE

LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC, AUTOMNE • HIVER 1992



SOMMAIRE

LA REVUE

LE MONDE ALPHABÉTIQUE EST **PUBLIÉE PAR LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC; ELLE SE VEUT LE REFLET DE L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE ET ENTEND EN FAIRE LA PROMOTION. ELLE S'ADRESSE D'ABORD AUX ANIMATRICES ET AUX ANIMATEURS DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION AFIN D'ALIMENTER LEUR RÉFLEXION ET LEURS PRATIQUES.**

COMITÉ DE RÉDACTION : Laurent Demers, animateur à La Boîte à Lettres de Longueuil; Claire Lachapelle, animatrice à Alpha-Nicolet; Mario Raymond animateur à La Porte Ouverte de Saint-Jean-sur-Richelieu; Ginette Richard coordonnatrice au secteur pédagogique; Micheline Séguin, responsable à la revue; à titre ponctuel, Mozart Longuefosse du Centre N'A Rivé de Montréal et Colette Paquet d'Atout-Lire de Québec.

COMITÉ PÉDAGOGIQUE : Maryse Beaudoin de l'Arbralettre de Sherbrooke, Claudette Bérubé du Centre Mot-à-mot de Shipshaw, Madeleine Jean de l'ABC des Manoirs de Terrebonne, Lucie Latraverse de COMSEP de Trois-Rivières, Berthe Lacharité, responsable des formations au Regroupement, en plus des membres réguliers du Comité de rédaction.

COLLABORATIONS POUR CE NUMÉRO: Suzanne Daneau, Marcel Desjardins, Hélène Hagan, Mario Haman, Claire Lachapelle, Gilles Landry, Lucie Latraverse, Johanne Letourneux, Simone Lizotte, Fulvie Loiseau, Danielle Marchessault, Johanne Ménard-Brown, Danyka Morissette, Dominic Morissette, Wendy Moss, Raymond Robitaille, Sylvie Tardif et Serge Wagner.

REMERCIEMENTS AUX PERSONNES RENCONTRÉES EN ENTREVUE : Julia Jean, Jeanne-D'Arc Perreault et Sylvie Sévigny, participantes dans des groupes d'alphabétisation populaire.

CONCEPTION GRAPHIQUE : Pierre Lachance

PHOTOGRAPHIES DE LA PAGE COUVERTURE : Suzanne Daneau, Dominic Morissette et La Jarnigoine

SAISIE DE TEXTE : Michou Marchand

RÉVISION : Claudine Vivier

CORRECTION D'ÉPREUVES : Nicole Delva et Berthe Lacharité

La publication de la revue est financée par le Secrétariat d'État à l'alphabétisation à Ottawa. Elle paraît deux fois l'an : au printemps et à l'automne. Le tirage est de 500 exemplaires. Le choix des thèmes et des textes est soumis au comité à qui revient la décision de leur publication dans la revue.

PRIX: à l'unité : 8,00$

CORRESPONDANCE : Veuillez adresser toute correspondance au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 5040, boulevard St-Laurent, Montréal (Québec), H2T 1R7. Téléphone: (514) 277-9976 Télécopieur: (514) 277-2044

© RGPAQ1992

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque du Canada
ISSN: 1183-515X

Imprimée sur papier recyclé

LE MONDE ALPHABETIQUE

AUTOMNE • HIVER, 1992

1 ...DEUX GRANDS THEMES

2 ...RELIEFS
- Mettre la communauté dans le coup

6 ...PRÊTS À PORTER
- Informatique et alphabétisation : Deux logiciels de simulation

8 ...ÉCHOS ET RÉFLEXIONS
- L'alphabétisation en milieu rural
- Un projet pas fou du tout : les comités locaux d'alphabétisation en milieu rural

14 ...DOSSIER
- Les femmes et l'alphabétisation ou comment et pourquoi mobiliser les femmes pour l'alphabétisation des femmes
- Réflexion sur l'alphabétisation des femmes francophones en Ontario
- Comment réussit-on à «arrimer» lutte contre la violence faite aux femmes et alphabétisation?
- Deux témoignages de femmes, participantes à La Jarnigoine
- Femmes et analphabétisme au Salvador
- L'alphabétisation des femmes burkinabè : un exemple concret

33 ...HUMOUR
- J'ai vécu mon analphabétisme...

34 ...CÔTÉ JARDIN
- Lancement du livre «Rose Latulipe»

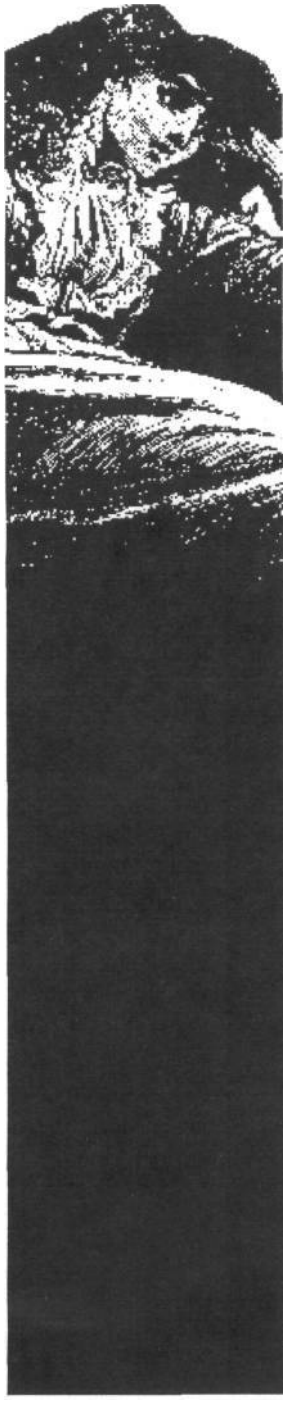
36 ...AU-DELÀ DE LA LETTRE
- Pourquoi je n'ai pas pu

38 ...D'AILLEURS
- La recherche de l'intérieur ou la recherche participative en alphabétisation des adultes au Royaume-Uni

42 ...À VOIR, À LIRE

46 ...COURRIER

Deux grands thèmes dans ce numéro du Monde alphabétique:



D'abord une réflexion sur les problèmes particuliers de l' «alphabétisation en milieu rural», des questionnements mais aussi quelques éléments de solution, soit par l'implantation de «comités locaux d'alphabétisation» ou par une démarche pour «mettre la communauté dans le coup».

Le thème du Dossier porte, en second lieu, sur la problématique spécifique de 1'«alphabétisation des femmes». Le Monde alphabétique apporte donc un éclairage particulier sur les causes de l'analphabétisme des femmes tant au niveau international qu'à l'échelle nationale. La revue propose une réflexion sur la mobilisation des femmes pour l'alphabétisation d'autres femmes en posant les questions du pourquoi et du comment.

Parallèlement, des femmes racontent leurs expériences d'animatrices ou de participantes en alphabétisation populaire. Des femmes d'ici, des femmes francophones d'Ontario, mais aussi des femmes participant à des projets d'alphabétisation de femmes au Salvador, en Amérique centrale, et au Burkina Faso en Afrique.

Du côté des participantes et participants dans les groupes d'alphabétisation populaire, la revue propose, pour la première fois, le témoignage d'une participante haïtienne dans un groupe d'alpha. Ce témoignage met en lumière les difficultés inhérentes à la condition des personnes immigrantes analphabètes, difficultés qu'elles rencontrent pour s'adapter à la société d'accueil, surtout lorsque des membres de cette même société exploitent leur situation précaire de réfugiés pour les isoler davantage et en tirer profit.

Pour d'autres participantes et participants, la vie a été plus «rose» le jour du lancement du livre Rose **Latulipe,** qu'elles et ils ont conçu et produit ensemble dans leur atelier d'alpha populaire.

Le récit d'une expérience londonienne de recherches participatives en alphabétisation populaire avec des personnes analphabètes, engagées dans le processus même de la recherche, démontre la possibilité d'intégrer les personnes analphabètes fonctionnelles dans une recherche-action de ce type.

Et enfin, une lettre de l'un des plus fidèles lecteurs du Monde alphabétique qui a pris plaisir à nous faire part de ses réflexions sur la lecture.

N'hésitez surtout pas à en faire autant!

Micheline Séguin,
responsable à la revue
au nom du comité de pédagogie

METTRE LA COMMUNAUTÉ DANS LE COUP

Mario Haman de La Porte Ouverte,
Saint-Jean-sur-Richelieu

Dans le cadre d'un projet financé par le Secrétariat national à l'alphabétisation, la Porte Ouverte a mené, l'hiver dernier, une campagne de sensibilisation et de recrutement. Cette campagne, issue d'un projet antérieur, était destinée à devenir un instrument de mesure permettant d'expérimenter le plan d'intervention en sensibilisation à l'intention des intervenantes et intervenants en alphabétisation.

L'organisme a élaboré un projet s'étalant sur trois phases. La première, qui a eu lieu au cours de l'automne 1990, consistait à répertorier les stratégies de sensibilisation menées par les organismes d'alphabétisation au Québec. La seconde phase devait permettre l'élaboration d'un plan d'intervention en sensibilisation proposant des approches et des méthodes de travail. Le plan était composé d'une partie théorique et d'une partie mettant l'accent sur la planification. Le document ne proposait toutefois aucun exemple pratique susceptible d'illustrer dans la réalité les tenants et les aboutissants d'une démarche de sensibilisation[1]. Faute d'exemple, la troisième phase allait servir de laboratoire en matière d'intervention en sensibilisation. Autrement dit, des activités de sensibilisation allaient être menées dans le milieu johannais[2] - lieu d'opération de la Porte Ouverte - en s'inspirant du plan d'intervention en sensibilisation comme document de référence. Ainsi donc, une fois la phase trois terminée, un exemple-type venait bonifier le plan d'intervention. Du coup, la Porte Ouverte bénéficiait des retombées des activités en sensibilisation sur son territoire tout en parrainant la bonification du document en question.

Par où commencer?

Nous nous proposons ici d'exposer les différentes étapes par lesquelles nous sommes passés lors de ces activités en sensibilisation. Nous tenons à signaler que ces activités de sensibilisation sont le fruit de réflexions collectives menées par des équipes d'intervenants et d'intervenantes qui se sont succédées au cours des deux premières phases de la recherche.

Une période de questionnement précède nécessairement l'action. Pourquoi sensibiliser? Pourquoi ne pas s'en tenir uniquement au recrutement? À quoi doit-on attribuer l'analphabétisme? Quelles sont les causes et les conséquences de l'analphabétisme? Quel message veut-on laisser à nos interlocutrices et interlocuteurs? Ce questionnement nous permet de bâtir un discours et ainsi de mieux saisir notre rôle.

A quelle porte aller frapper?

Par la suite, arrivent d'autres interrogations mais d'ordre plus pragmatique. Où aller? Qui rencontrer? Comment les rencontrer? Évidemment, le plan d'intervention en sensibilisation soulève ces questions et offre la possibilité de les mettre clairement par écrit et en ordre. En revanche, il n'y a que nous qui puissions fournir les réponses. Les objectifs, les moyens utilisés, les résultats escomptés et les évaluations, c'est nous qui les déterminons.

Dans un premier temps, il nous semblait fondamental de tout lire sur le phénomène de l'analphabétisme en n'omettant aucun élément essentiel. Par exemple, au fil de nos lectures, nous avons déniché diverses statistiques concernant les coûts économiques et sociaux de l'analphabétisme au Canada. Dans un document intitulé Analphabétisme et alphabétisation, guide pour une intervention, publié par le ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, on parlait de pertes et de coûts pour l'entreprise et pour la société s'élevant à environ 15 milliards de dollars au Canada et 4 milliards de dollars au Québec en 1989. Ces estimations tenaient compte des coûts des accidents de travail et de la sécurité au travail, de la baisse de la productivité, de la formation de base financée par les employeurs, des pertes de gains de travail, et des coûts liés au chômage excluant les prestations d'assurance-chômage. Par conséquent, ce genre d'information soulevait beaucoup d'intérêt aux yeux des personnes oeuvrant pour des entreprises privées. Lors de mes ren-

contres avec elles, celles-ci manifestaient une grande curiosité pour les impacts négatifs de l'analphabétisme sur le marché du travail. Chaque interlocutrice ou interlocuteur oeuvre dans des créneaux différents - économique, social, politique ou humain auxquels il a fallu que nous adaptions notre discours. Pour les uns, il s'agit par exemple des coûts entraînés par l'analphabétisme; pour les autres, ce peut être le prix humain associé à cette problématique. En somme, il suffit d'accumuler suffisamment d'informations pour réussir à tenir un langage qui touche son interlocutrice ou interlocuteur.

Au départ, nous poursuivions deux objectifs: mener une campagne de sensibilisation et de recrutement. Nous comptions à la fois sensibiliser divers intervenantes et intervenants du milieu afin d'instaurer un réseau permanent de contacts au sein de la communauté johannaise et recruter de nouveaux participants et participantes pour le compte de la Porte Ouverte. Dans le cas des intervenantes et intervenants, la tâche a été relativement facile. Nous avons dressé une liste de gens susceptibles d'entrer en contact avec plusieurs personnes dans leurs activités respectives: tous les intervenantes et intervenants sociaux et les membres des organismes communautaires oeuvrant sur une problématique précise (santé mentale, violence conjugale, alcoolisme, etc.), les prêtres de chacune des paroisses, les responsables du personnel et les représentantes et représentants syndicaux dans les grandes entreprises et usines de la région, les fonctionnaires des différentes institutions gouvernementales (Centre travail-Québec, Centre d'emploi du Canada, Centre local des services communautaires, etc.), les clubs sociaux et associations (Club Optimiste, Club des Lions, Club de l'âge d'or, etc.), les centres d'accueil et la base militaire de Saint-Jean-sur-Richelieu qui est le plus gros employeur de la ville. Mise à part la base militaire, l'ensemble de ce réseau se retrouve dans n'importe quelle agglomération suffisamment populeuse.

Pour ce qui est du recrutement de nouveaux participants et participantes, la tâche fut moins aisée. D'abord, comme personne ne l'ignore, rejoindre des gens qui ne lisent pas ou très peu, n'est pas une mince affaire. Nous sommes partis de l'hypothèse très répandue dans les milieux de l'alphabétisation populaire que, règle générale, analphabétisme et pauvreté sont intimement liés. Dès lors, nous nous sommes mis à quadriller systématiquement, avec les précieuses informations recueillies auprès des ministres du culte de chacune des paroisses, les poches de pauvreté de la ville de Saint-Jean-sur-Richelieu. Nous nous en voudrions de ne pas souligner la contribution des prêtres au cours de cette mini-enquête à laquelle ils ont si bien répondu. Véritables acteurs sociaux dans leur entourage, les prêtres ont démontré une grande sensibilité au projet ainsi qu'une étonnante connaissance de leur milieu.

Il ne s'agissait pas ici de débusquer impunément les pauvres ou de mener une chasse aux indigents, mais plutôt d'introduire dans leurs foyers une information susceptible de soulever leur curiosité au point de les amener à enclencher une démarche d'alphabétisation.

Les outils promotionnels

Après avoir déterminé les clientèles-cibles, nous devions concevoir des «outils» promotionnels à la portée de celles-ci. Nous avons dû premièrement identifier les caractéristiques pour chacune des clientèles-cibles. Les intervenantes et intervenants dont il est question plus haut, qui constituaient notre première clientèle-cible, sont des gens très occupés qui ont peu de temps à nous consacrer, et bien entendu, à consacrer au matériel écrit que nous avons préparé pour eux. Notre matériel devait donc être facile d'utilisation et discret. Plus qu'un simple dépliant, il ne devait toutefois pas prendre les allures d'un rapport. Un délicat dosage entre l'expéditif et le fastidieux. Notre choix s'est arrêté sur le «kit»! S'apparentant au dépliant quant au

format, il rejoint le document par la densité de son contenu. De fait, à l'intérieur du kit, six petites fiches explicatives, disposées par ordre d'importance coiffées de titres brefs et clairs, proposent un aperçu synthétisé de l'analphabétisme (Qu'est-ce que La Porte Ouverte?; Services offerts; Définition de l'analphabétisme; Statistiques alarmantes!; Votre appui nous est précieux et Faire du dépistage). Non rebutant par sa conception, le kit propose aux lectrices et lecteurs une somme d'informations suffisante et répond ainsi au manque de disponibilité chez les intervenantes et intervenants.

Bien sûr, ces kits n'auraient pas fait l'objet d'une grande attention s'il n'y avait pas eu de rencontres préalablement fixées. Avant tout, nous avons contacté par téléphone tous les organismes dont nous avons fait mention plus haut. Nous leur expliquions en quoi consistait la Porte Ouverte et ce que nous attendions d'eux. À la fin de la communication téléphonique, nous obtenions presque toujours un rendez-vous. Nous prenions bien soin de nous mettre à leur entière disposition pour la date et l'heure de la rencontre (de jour comme de soir). Incidemment, plus de 70 organismes, soit quelques centaines de personnes, ont ainsi été rencontrées. Des responsables du personnel de l'usine Westinghouse en passant par les agentes et agents du Centre d'emploi du Canada ou d'une équipe d'intervenantes et intervenants sociaux, tous les interlocutrices et interlocuteurs ont démontré un vif intérêt pour la problématique de l'analphabétisme. Nous en faisions autant de notre côté en manifestant notre intérêt pour les activités de nos hôtes. De cette façon, la rencontre se déroulait sous forme de conversation, ce qui favorisait les rapprochements. Nous avons également pris part à diverses activités (mise sur pied d'une série télévisée et déjeuner-causerie) qui se sont greffées à notre campagne de sensibilisation en nous mettant en étroite relation avec le réseau des organismes communautaires de la région.

D'une part, nous avons sensibilisé et conscientisé ces intervenantes et intervenants-clés en privilégiant l'approche directe; d'autre part, ces personnes deviennent, par voie de conséquence, des agents multiplicateurs qui, dans leurs champs d'activités respectifs, vont tenter de briser le cercle vicieux de l'analphabétisme.

En ce qui concerne la seconde clientèle-cible, le matériel misait davantage sur la concision du message. Les caractéristiques de cette clientèle n'étant pas les mêmes, nous avons tablé sur des éléments plus visuels. Le «présentoir», comme nous l'avons appelé, constituait à nos yeux l'outil le plus adéquat. Surmonté d'un crochet cartonné en forme de point d'interrogation, pouvant tenir à une poignée de porte, le message proposait de «Référer un parent, une amie... aux ateliers de lecture et d'écriture de la Porte Ouverte». Les coordonnées habituelles jumelées à quelques informations incitatives (gratuité, respect de l'anonymat, formation adaptée, etc.) complétaient le contenu du présentoir.

Saint-Jean-sur-Richelieu et ses environs comptant près de 80 000 habitantes et habitants, il était financièrement et humainement impensable de rejoindre l'ensemble de la population. En outre, les informations fournies par les prêtres sur les quartiers et pâtés de maisons les plus pauvres de leurs paroisses ont suffi pour cibler précisément les secteurs susceptibles d'abriter des gens éprouvant des difficultés à lire et à écrire. Par la suite, il suffisait de faire du porte à porte pendant quelques jours pour circonscrire les secteurs en espérant que l'entourage immédiat des analphabètes lirait le présentoir et se chargerait d'en parler à la maison.

De plus, nous avons rendu visite à des comptoirs vestimentaires, dessous-sols d'église et des endroits où on faisait la distribution du pain. Nous avons également rendu visite à la maison qui accueille les itinérantes et itinérants à Saint-Jean-sur-Richelieu. Durant ces tournées, nous en profitions évidemment pour discuter avec les gens et leur laisser de l'information. Au total, nous

avons consacré 18 semaines à des activités de sensibilisation dans le milieu johannais.

Il apparaît opportun, comme pour la formation, d'évaluer une campagne de sensibilisation et de recrutement. À court terme, on peut affirmer à juste titre que celle-ci a contribué à nous amener des participantes et participants nouveaux. L'objectif de recrutement a donc été atteint. Quant à l'objectif de sensibilisation, sa portée est plus difficile à évaluer. Cet objectif s'inscrit cependant dans une démarche de visibilité et de sollicitation que l'organisme mène depuis déjà quelques années et dont les retombées sont appréciables. La Porte Ouverte bénéficie déjà d'appuis financiers et d'encouragements de la part de partenaires johannais. En nous accueillant, les intervenantes et intervenants du milieu johannais consolident ainsi leur rôle de partenaires vis-à-vis de La Porte Ouverte, qui pourra compter sur une communauté plus large reconnaissant la pertinence de son action. C'est une entreprise de longue haleine que de nouer des liens dans le milieu, mais dans un contexte économique où il semble toujours plus difficile d'assurer la suivie du groupe, cet appui a une grande valeur.

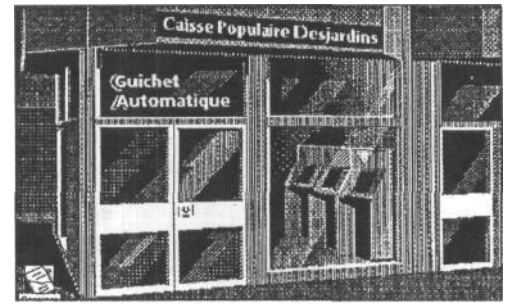
1. Il est à noter que les deux phases ont fait l'objet d'un article publié dans le no2 de la revue Le Monde alphabétique, coiffé du titre «La sensibilisation à repenser».

2. Nom donné aux habitants et habitantes de la ville de Saint-Jean.

INFORMATIQUE ET ALPHABÉTISATION:

LOGICIELS DE SIMULATION

Gilles Landry, de Lettres en Main, Montréal



Depuis plusieurs années, le groupe populaire d'alphabétisation Lettres en Main s'intéresse à l'utilisation de la micro-informatique en alphabétisation. Le traitement de texte, par exemple, est rapidement devenu un outil d'apprentissage privilégié dans le cadre de nos ateliers. Toutefois, il nous est vite apparu que ce type de logiciels ne convenait que partiellement à certains participants et participantes (les analphabètes complets surtout). Par conséquent, il nous fallait des logiciels conçus expressément en fonction des besoins réels des adultes analphabètes.

Au début, le problème semblait insoluble. Construire un logiciel entraînait des coûts nettement prohibitifs pour un petit organisme comme le nôtre. Heureusement, les techniques évoluent et l'apparition des programmes d'hypertexte (qui sont en fait de véritables langages de programmation) nous a donné la possibilité de créer nos propres logiciels sans devoir dépenser des fortunes.

Parce que ce type d'approche nous semble répondre véritablement aux besoins des adultes analphabètes, nous avons choisi de concevoir des logiciels qui simulent des situations réelles de vie. Ainsi, nous avons construit deux programmes qui, nous l'espérons, seront les premiers d'une longue série: Situation de vie 1 (le métro et le guichet automatique); Situation de vie 2 (le centre d'emploi).

Ces deux logiciels sont construits sur le même principe. En fait, ils sont formés d'un ensemble de piles de fiches liées les unes aux autres qui forment un scénario qui simule une activité quotidienne plausible. De plus, chacune de ces piles peut être utilisée de façon indépendante comme outil d'apprentissage.

Les scénarios sont très simples. En entrant dans le premier programme, l'utilisateur ou l'utilisatrice se trouve devant un tableau qui lui offre un choix d'activités: aller voir un film, aller au restaurant, acheter un gâteau, etc. À l'aide de la souris, il ou elle choisit une de ces activités et reçoit une consigne: prendre le métro à une station choisie de façon aléatoire, se rendre à une station déterminée par l'animateur, entrer dans un centre commercial, retirer 20 dollars au guichet automatique, trouver le commerce qui convient à l'activité (par exemple, la pâtisserie s'il s'agit d'acheter un gâteau) et y entrer. Évidemment, si la personne fait un mauvais choix à l'une ou l'autre de ces étapes, elle se retrouve devant un message d'erreur.

Pour ce qui est du second logiciel, soit le centre d'emploi, il fonctionne à peu près de la même façon. L'utilisateur ou l'utilisatrice doit tout d'abord choisir un degré de difficulté. Le programme lui propose ensuite de chercher un emploi particulier. La personne doit alors se rendre au centre d'emploi, trouver la fiche correspondant à l'emploi désiré sur les tableaux d'affichage et remplir le bon formulaire à la fin de l'exercice. En fait, contrairement au premier logiciel, celui-ci permet à l'utilisateur ou l'utilisatrice de travailler son écriture.

Au moment d'écrire ces lignes, seul le premier logiciel a fait l'objet d'une vérification auprès des participants et participantes de Lettres en Main, qui l'ont trouvé attrayant et facile à utiliser; toutefois, il faut dire que ces personnes avaient déjà une certaine expérience de l'informatique, puisque celle-ci fait partie de leur démarche d'alphabétisation à Lettres en Main.

Cependant, deux problèmes se sont présentés: l'utilisation de la souris et la lecture du plan du métro. Le premier s'est résorbé très rapidement lorsque les participantes et participants se sont rendu compte que, pour passer d'un écran à l'autre, il ne s'agissait pas de cliquer dans des icônes, mais simplement dans des champs invisibles. Le second problème n'a pas été aussi facile à résoudre pour tout le monde. En fait, plusieurs participants et participantes ont encore de la difficulté à lire des plans. Toutefois, comme l'un des buts du

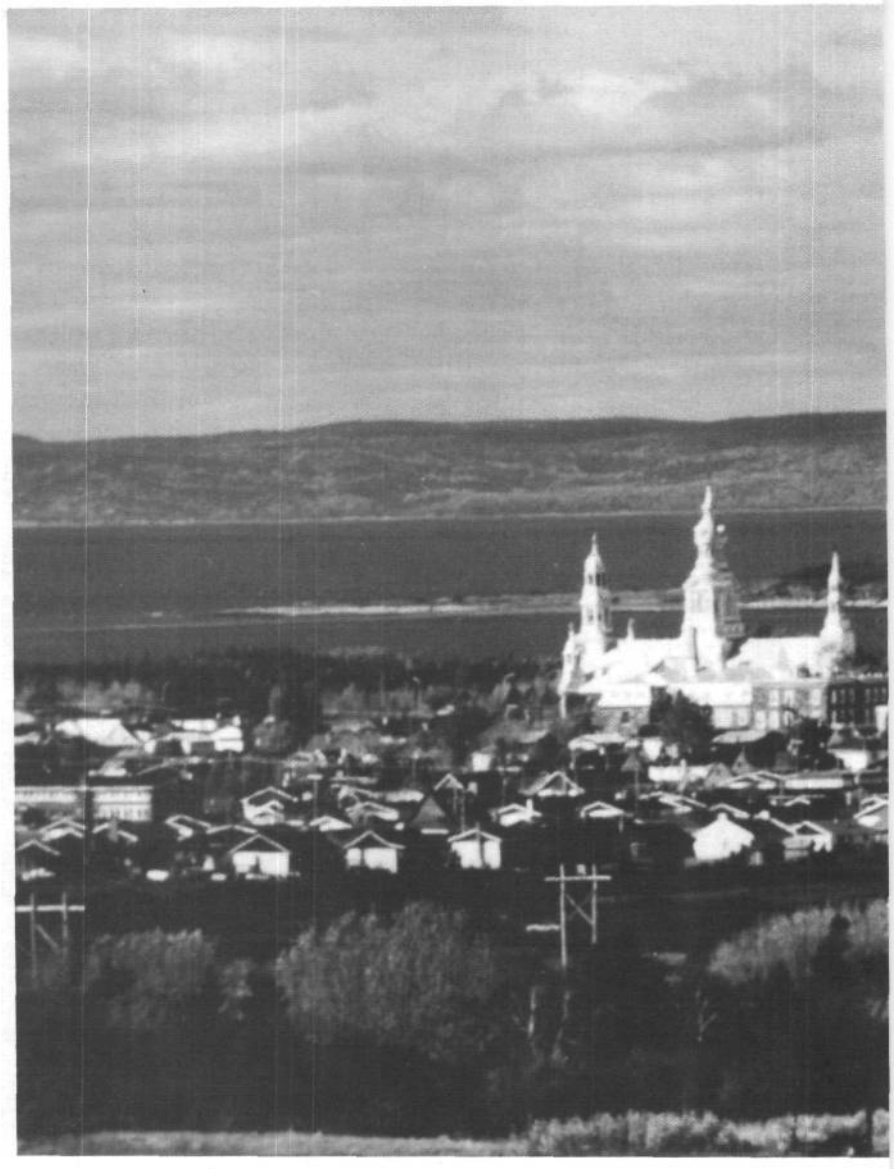
logiciel est justement de travailler sur ce type de problèmes, il n'y a là rien de tragique. Au contraire!

Finalement, le seul élément inconnu quant à la pertinence de ce logiciel reste sa capacité de susciter un véritable transfert des acquis, et il est encore trop tôt pour l'évaluer correctement.

Les scénarios proposés peuvent cependant devenir répétitifs. Toutefois, la structure même des programmes de ce type nous permet de les étoffer et de les rendre éventuellement plus complexes. Il suffit de créer de nouvelles piles de fiches pour activer d'autres stations de métro ou d'autres lieux publics. En définitive, ce n'est qu'une question de temps, d'énergie et de moyens financiers.

Pour ce qui est du matériel requis pour faire fonctionner ces deux logiciels, il faut disposer d'un ordinateur Macintosh (Macintosh Plus, Macintosh SE, Macintosh Classique, Macintosh Portable ou appareil de la famille Macintosh II) avec un minimum de deux mégaoctets de mémoire vive. Il serait également souhaitable, mais pas obligatoire, de disposer d'un disque rigide. Enfin, il faut disposer d'une version du programme Hyper Card 2.0.

À vous de jouer!



Par opposition aux institutions, à Ludolettre, nous faisons de l'«éducation douce», c'est-à-dire que nous utilisons des approches et des méthodes qui tiennent compte de la réalité de chaque participante et participant en respectant son rythme, son environnement, sa façon d'apprendre, ses contraintes personnelles, économiques et sociales.

Depuis leur fondation, les groupes d'alphabétisation populaire ont lutté afin de faire reconnaître cette spécificité. Mais les groupes d'alphabétisation populaire en milieu

L'alphabétisation en milieu rural

Danielle Marchessault de Ludolettre, Saint-Léonard d'Aston

PHOTO : Gilles Gaudreau

rural ont d'autres caractéristiques qui leur sont propres: l'éloignement et le manque de services.

Les distances à parcourir sont grandes, les transports en commun à toutes fins pratiques inexistants. Le recrutement doit donc s'effectuer par le porte à porte afin de rejoindre les gens habitant dans les rangs. Une fois recrutés, ils ont peur d'être reconnus comme analphabètes par leur communauté, d'où l'importance de créer un fort sentiment d'appartenance au groupe d'éducation populaire et d'y faire participer la communauté.

De plus, la faible densité de la population pose problème. Il faut donc plus d'énergie, plus de ressources pour recruter un groupe de dix personnes. «Or, nous savons d'expérience que si une certaine som-

me suffit à un programme urbain de 80 personnes, cette même somme ne permettra probablement de desservir qu'une vingtaine de personnes en milieu rural ou dans une réserve[1]. » Le ministère de l'Éducation en tient-il compte? Pas du tout.

Les services sont en général inadéquats. Ils ne tiennent pas compte des distances à parcourir. C'est aussi vrai pour les autres institutions gouvernementales comme les C.T.Q. (Centres travail Québec) et autres. Le C.L.S.C. (Centre local de services communautaires) qui dessert notre village de St-Léonard d'Aston est installé en plein champ à Ste-Monique, à plusieurs kilomètres de distance! Les succursales sont situées dans les grands centres où une multitude d'autres services existent déjà, comme le centre d'hébergement pour femmes, les hôpitaux, les centres d'emploi ou les regroupements d'assistés sociaux, etc. Que voulez-vous, les budgets sont établis et les décisions sont prises dans les milieux urbains!

Monsieur Tony Fuller, participant à la conférence sur l'alphabétisation en milieu rural, résume bien la situation : «En contraste avec les centres urbains, les centres dont la population est inférieure à 10 000 habitants présentent un premier trait : moins populeux, ils comptent moins de bénéficiaires, moins d'électeurs (d'où une importance moindre sur le plan politique), moins de contribuables et moins d'employeurs. (...) La diversité des régions rurales suscite d'énormes obstacles à la mise en oeuvre de programmes centralisés. Ces organismes obéissent normalement au principe de l'universalité dans la mise sur pied et l'implantation de programmes sociaux. Lorsqu'il s'agit des régions rurales, il devient difficile de réaliser les programmes sur une base d'égalité, les infrastructures nécessaires y étant absentes[2].»

Comme vous pouvez le constater, la situation, déjà très difficile pour les groupes urbains, devient catastrophique en milieu rural. Les budgets sont votés au pro rata de la population! Nous avons donc moins d'argent, moins de services et plus de travail non rémunéré!

Qu'en est-il ailleurs? Est-ce seulement au Québec que les choses se passent ainsi? Lors de la rencontre internationale de l'alphabétisation en milieu rural à Ottawa, les gens oeuvrant en alphabétisation en milieu rural ont été unanimes: le sous-financement des organismes en milieu rural est encore plus catastrophique qu'en milieu urbain. Nous avons donc un beau problème international à partager! Ouf. on se sent moins isolés...

Que peut-on faire pour améliorer notre sort une fois qu'on a écrit mille et une lettres aux divers paliers gouvernementaux, sans compter les téléphones? (En ville, on fait moins souvent des appels interurbains; si au moins on pouvait «virer les frais»!) Et bien, on se regroupe. On fonde un centre d'éducation populaire en offrant des ateliers-conférences, des ateliers d'alphabétisation populaire, des cours de bricolage pour les enfants, du transport-escorte bénévole (300 demandes pour notre première année!), des cuisines collectives, une maison de jeunes, un bottin des ressources communautaires. On loue une maison, deux maisons en y ajoutant d'autres locaux parce que c'est trop petit; on fait appel à 40 bénévoles, aux programmes gouvernementaux d'emploi, à Centraide, aux Soeurs, à Monseigneur, au Secrétariat d'État, à la Caisse populaire, au Curé, au Club optimiste. On remplit beaucoup de formulaires et on espère qu'un jour... ce sera notre tour!

1. Extrait du discours de Betty Butterworth, cadre à la direction de l'alphabétisation du ministère de /' Éducation de l'Ontario, lors de la Conférence sur l'alphabétisation en milieu rural, tenue à Ottawa en mai 1991.

*2. **Actes** de **la Conférence internationale sur l'alphabétisation en milieu rural,** tenue à Ottawa du 10 au 13 mai 1991, par l'Unesco, pp.13-14.*

PHOTO : Jacques Bilodeau

Un projet pas fou du tout :

les comités locaux d'alphabétisation en milieu rural

Marcel Desjardins du Centre d'alphabétisation des Basques, Trois-Pistoles

C'est bien connu, tenter de sensibiliser la population en général au problème de l'analphabétisme et au vécu des personnes analphabètes n'est pas chose facile; tous les groupes populaires d'alphabétisation peuvent en témoigner. Il est encore plus difficile d'en arriver à une sensibilisation concrète et suivie qui débouchera sur une participation active du milieu.

Dans le contexte particulier d'une région éloignée dont la population est dispersée dans de petites municipalités, on doit utiliser tous les moyens pour relever le défi, des plus traditionnels aux plus originaux. C'est pourquoi le Centre d'alphabétisation des Basques tente depuis quelques années, d'implanter dans la Municipalité régionale de comté (M.R.C.) des comités locaux de lutte contre l'analphabétisme et de promotion de l'alphabétisation.

Tour d'horizon

La région des Basques regroupe onze municipalités pour une population de près de 12 000 personnes. Coincée entre Rivière-du-Loup et Rimouski, elle connaît depuis des décennies, un exode massif et un vieillissement de sa population. Le taux de chômage passait de 18% en 1981[1] à 24% en 1990[2], tandis que les bénéficiaires de l'aide sociale représentaient près de 14% de la population adulte en 1985[3]. Le taux de scolarité est l'un des plus faibles au Québec. En 1990, 38% de la population adulte ne possédait pas un secondaire II[2]. Actuellement, les Basques se situent au septième rang des M.R.C. les plus démunies sur

la centaine de M.R.C. du Québec[1].

Située au coeur des Basques, la petite municipalité de Trois-Pistoles constitue, avec ses 5 000 habitants, le carrefour économique et le centre de services de la M.R.C. Les gens des municipalités environnantes doivent s'y rendre pour avoir accès à la plupart des services professionnels. Il en va de même pour les services d'éducation aux adultes. Ainsi, même si la Commission scolaire de Rivière-du-Loup (responsable de la formation des adultes dans les Basques) offre depuis 1984 des cours d'alphabétisation, ces derniers ne sont dispensés qu'à Trois-Pistoles, au détriment des personnes sous-scolarisées des municipalités éloignées.

En général, la population préfère voir l'analphabétisme comme un problème marginal. Les gens sont fiers et les personnes analphabètes craignent d'être identifiées, préférant vivre leur situation dans l'anonymat. L'aide sociale et l'assurance-chômage sont fréquemment considérées comme seules possibilités de revenus et cette notion se transmet souvent des parents aux enfants.

C'est dans ce contexte que le Centre Alpha s'efforce depuis neuf ans de sensibiliser la population et d'organiser des ateliers d'alphabétisation dans toutes les municipalités de la M.R.C.

Le pourquoi des comités locaux

Au cours de ses premières années d'activités, le Centre n'a réussi à organiser des ateliers d'alphabétisation que dans les deux principales municipalités de la M.R.C. Nous cherchions désespérément à rejoindre les populations des municipalités dispersées en vue de les amener à participer activement à la lutte contre l'analphabétisme.

Nous avions utilisé tous les moyens traditionnels de sensibilisation - médias écrits et électroniques de la région, soirées-conférences, tournées téléphoniques, affiches et dépliants, rencontres d'organismes et rencontres individuelles - sans obtenir les résultats escomptés. Nous devions trouver autre chose pour permettre à toutes les personnes analphabètes du territoire d'avoir accès chez elles à des ateliers d'alpha populaire adaptés à leurs besoins. Il nous fallait aussi chercher la meilleure formule pour engager activement les participants et participantes dans le processus d'alphabétisation, ce que nous considérons comme primordial.

La formule des comités locaux pouvait-elle répondre à nos attentes?

Création des comités

Bien que la mise en place d'un réseau de comités d'alphabétisation ne soit pas une idée originaire du Centre, la formule semblait intéressante et nous l'avons adoptée.

À l'aube de l'Année internationale de l'alphabétisation, le Centre a donc présenté, dans le cadre du Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome, un projet visant la création d'un réseau de comités de bénévoles pour les neuf municipalités du territoire qu'il dessert.

Dès la première année, ce projet nous a permis de créer cinq comités dans les différentes municipalités et par là, d'augmenter considérablement la sensibilisation et la participation aux ateliers. Le Centre et les comités ont organisé près de 1 100 heures d'ateliers de formation, rejoignant ainsi plus de 100 participants et participantes.

Chaque comité est composé de trois à sept personnes bénévoles prêtes à consacrer du temps pour aider les personnes défavorisées de leur localité. On y retrouve en général une bonne proportion de personnes sous-scolarisées qui participent à l'organisation d'activités d'alphabétisation dont les ateliers.

Rôle des comités et du Centre

Bien implantés dans leur municipalité respective, les comités sont amenés à y jouer un rôle bien précis, à savoir participer activement à

la sensibilisation du milieu, au recrutement des personnes sous-scolarisées et à l'organisation de la formation (calendrier des activités, contenu des ateliers, recherche d'un local, participation au choix des animatrices et animateurs, etc.).

Les membres des comités sont aussi membres de la corporation et un représentant de chaque comité siège au conseil d'administration. Les comités bénéficient d'un budget annuel de fonctionnement fourni par le Centre.

De son côté, le Centre assure l'encadrement, le support et la formation nécessaires au bon fonctionnement des activités des comités.

Une démarche ardue mais combien valorisante

Bien que la mise en place et le maintien d'une telle structure exigent du temps et beaucoup d'énergie, la démarche est très valorisante pour les travailleurs et travailleuses du Centre et les bénévoles des comités.

Le plan d'intervention comporte deux principales phases: premièrement, une recherche intensive de bénévoles en vue de la création des comités et deuxièmement, un suivi constant du travail effectué par les différents comités.

En ce qui a trait à la première phase, on a dû tout d'abord dresser une liste d'une trentaine de personnes bénévoles déjà actives dans leur municipalité et susceptibles de faire partie de leur comité local, appeler et rappeler chacun et chacune pour leur exposer la démarche, essuyer de nombreux refus (dur pour le moral), créer et acheminer de la documentation adaptée, organiser et participer aux rencontres d'information et de création du comité et répéter ces opérations pour chaque comité à créer.

Une fois le comité créé, il importe d'en assurer le suivi, de prévoir de la formation pour ses membres, de préparer avec le comité un plan de travail pour sa localité et répéter ces opérations... et ce, presque simultanément car le temps presse. Ouf.

Le travail de création des comités doit s'effectuer au début des sessions de formation, c'est-à-dire en septembre-octobre et en Janvier-février. Les membres aspirent à des réalisations concrètes. La création de groupes de participants et participantes aux ateliers constitue déjà pour eux une réussite qui les incite à s'impliquer davantage.

La formule des comités locaux est intéressante et enrichissante au plan personnel du fait qu'elle valorise les bénévoles qui désirent consacrer du temps pour venir en aide aux personnes défavorisées de leur localité. Elle permet aussi aux participants et participantes d'acquérir et de développer de nouvelles connaissances et compétences, de rencontrer d'autres personnes, d'apprendre le travail d'équipe et de développer un sentiment d'appartenance. Cette participation donne aussi l'occasion de se faire connaître dans son milieu comme personne impliquée dans l'avancement d'une cause qui lui tient à coeur et génère un sentiment d'être plus utile à sa communauté.

Même si tout ça peut paraître bien beau, il faut faire attention à l'optimisme absolu. La démarche est souvent semée d'embûches. Ainsi, le Centre n'a pas réussi à créer ou maintenir des comités dans toutes les municipalités de la M.R.C. Les ressources humaines et matérielles font souvent défaut; les bénévoles sont difficiles à recruter; les déplacements sont fréquents, l'organisation de la formation et la formation, même pour les membres des comités, est ardue et le maintien de la structure n'est pas du tout de tout repos.

Enfin, si la formule peut vous intéresser, à vous d'en découvrir toutes les facettes et si possible, de nous faire part de votre expérience.

1. M.R.C. des Basques, Profil socio-économique de la M.R.C. des Basques, 1986.

2. Centre Alpha des Basques, Recensement 1990, 1990.

3. Gouvernement du Québec, Plan d'action en matièrededéveloppementrégional,OP.D.Q.,nov. 1988.

DOSSIER

Les femmes et l'alphabétisation

ou comment et pourquoi mobiliser les femmes pour l'alphabétisation des femmes

Hélène Hagan et Micheline Séguin

Des facteurs communs contribuent à l'analphabétisme tant chez les hommes que chez les femmes. La pauvreté, la marginalisation, l'exploitation sont le lot des analphabètes, mais pour les femmes, ces phénomènes sont accentués et elles les vivent différemment.

Des chiffres

• À *l'échelle internationale*

Les disparités entre les pays du Nord et ceux du Sud se retrouvent aussi dans les taux d'analphabétisme. Selon des données de l'Unesco de 1990,98% des adultes analphabètes se retrouvent dans les pays du Tiers monde; il reste que de 10 à 20% des populations des pays industrialisés ne savent ni lire, ni écrire, ni calculer.

Qu'en est-il pour les femmes? Sur la planète, une femme sur trois est analphabète et le plus souvent, ces femmes vivent dans des pays en développement avec un taux d'analphabétisme féminin de près de 80% dans les pays les moins avancés (Unesco, 1990).

Dans le monde, le pourcentage de foyers dirigés par une femme seule s'élève aujourd'hui à 35% environ. La majorité de ces familles vivent sous le seuil de la pauvreté.

Le Bureau international d'éducation (BIE), dans le cadre de l'Année internationale

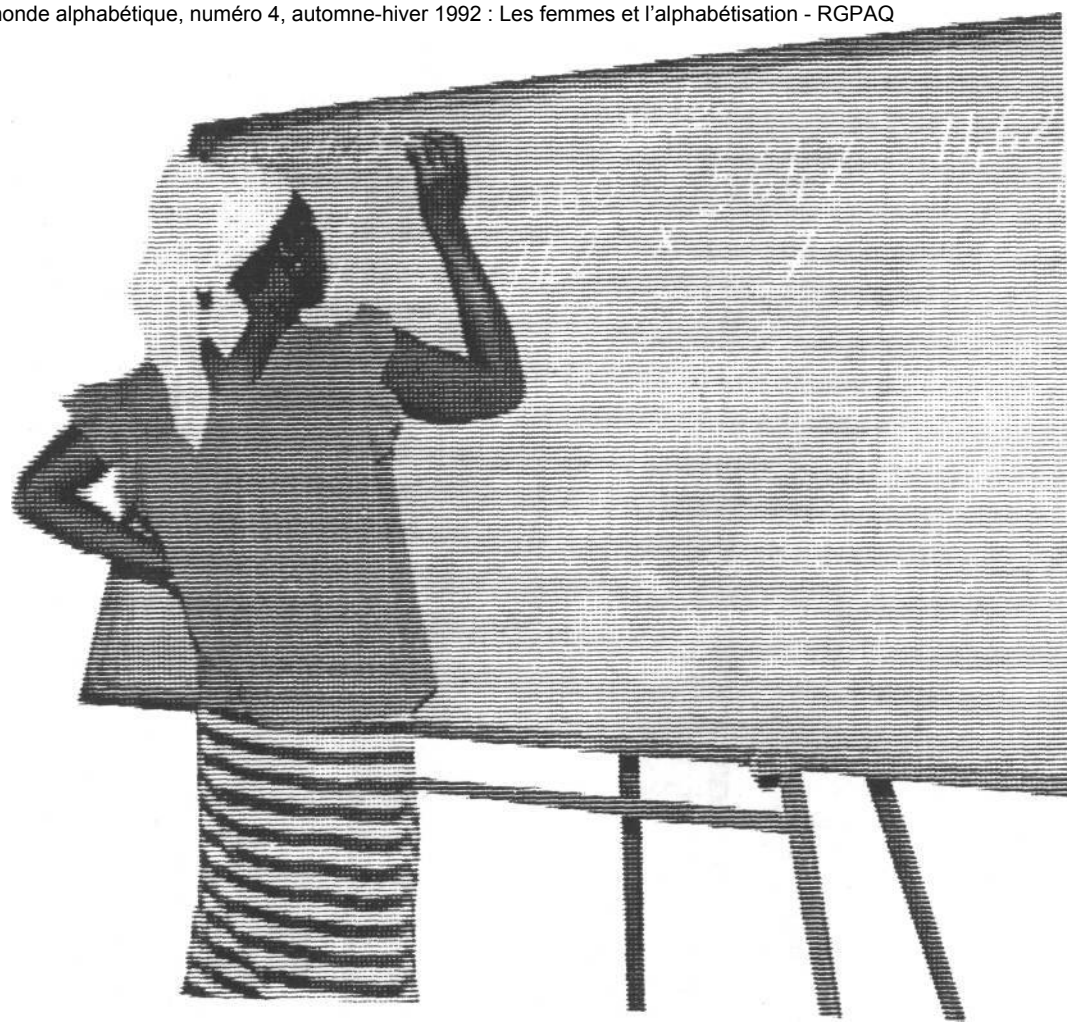


PHOTO : Suzanne Daneau

de l'alphabétisation, a publié un rapport qui signale que 86% des personnes analphabètes sont des femmes. Entre 1960 et 1985, les statistiques comparées montrent un écart croissant entre les hommes et les femmes : en 1960, les femmes représentaient 58% du milliard d'analphabètes, comparativement à 60% en 1970 et 63% en 1985.

Ce sont là quelques données qui mettent en lumière la discrimination dont les femmes font l'objet dans le domaine de l'éducation dans le monde, et par conséquent, leur non-accès à une pleine participation à la société a laquelle elles appartiennent. Elles font ainsi l'objet d'une marginalisation et sont, avec leurs enfants, les plus pauvres et n'ont pas accès à des logements décents et à des soins de santé adéquats.

• *À l'échelle nationale*

Au Canada, les chiffres tant de Statistique Canada que du rapport de Southam News ne montrent pas beaucoup d'écart entre les pourcentages de femmes et d'hommes analphabètes au pays.

Pour le Québec, parmi les personnes agées de 16 à 69 ans «capables de satisfaire à la plupart des exigences de lecture courantes», 55% sont des femmes comparativement à 58% d'hommes. Le niveau de compétence de lecture des femmes québécoises est légèrement

inférieur à celui des hommes (Statistique Canada, 1989).

Un portrait statistique du ministère de l'Éducation du Québec[1] mentionne qu'une majorité des personnes sous-scolarisées sont des femmes, dans une proportion légèrement plus élevée. Par contre, cette proportion augmente dans le cas des personnes allophones : près de 70% des personnes allophones inscrites aux activités d'alphabétisation en milieu scolaire sont des femmes et environ la moitié sont originaires d'Haïti. Cependant, chez les 15-29 ans, la situation est inversée puisqu'on y retrouve une majorité d'hommes sous-scolarisés, dont un grand nombre sont des «décrocheurs». De manière générale, tant dans les commissions scolaires qu'en milieu populaire, les femmes sont majoritaires en alphabétisation.

Comme le fait remarquer Élise De Coster[2], «les statistiques, rares et parfois contradictoires, portent souvent sur le degré de scolarité ou sur le phénomène général de l'analphabétisme. Son caractère particulier chez les femmes n'est jamais posé comme un fait à partir duquel travailler.» C'est ce genre de réflexion que se propose de faire le **Monde alphabétique** avec ce «Dossier».

La problématique

La rencontre nationale du Réseau national d'action-éducation des femmes[3] de mai 1989 a démontré que l'analphabétisme des femmes se présentait comme un problème tout à fait particulier. Cette spécificité se manifeste d'abord dans les causes de l'analphabétisme chez les femmes. En effet, les femmes sont souvent analphabètes parce qu'elles ont dû se conformer aux rôles sociaux qui leur étaient dévolus. Nombre d'entre elles ont dû abandonner leurs études pour aider à la maison ou n'ont pu fréquenter l'école. Ce choix était d'autant plus accepté que l'éducation des femmes était jugée moins importante.

> L'alphabétisation est plus qu'un facteur d'égalité entre les hommes et les femmes; elle est au noeud de la question d'un savoir-pouvoir. Quel savoir? Quel pouvoir? Où intervenir, sur quoi et comment?

Les cultures et les histoires diffèrent pour chaque pays; cependant elles mettent en relief un même fait social de discrimination à l'égard des femmes dans le domaine de l'éducation, soit par des taux élevés d'analphabétisme ou par des préjugés bien enracinés sur leur rôle dans la société. En effet, les femmes sont exclues de l'école ou encore, quand elles y **ont** accès, l'éducation qui y est dispensée contribue souvent à renforcer leur subordination à l'intérieur de la société[4].

Plusieurs embûches leur nuisent parfois tout au long de leur vie et les empêchent même de reprendre des études préalablement abandonnées ou d'aller s'alphabétiser, comme le manque de temps à cause d'une lourde charge de travail (domestique et familial), le manque de confiance en elle, la dévalorisation sociale, la culpabilité et la peur de la résistance, voire même de la violence des hommes de leur entourage.

Spécificité également dans les besoins liés à leur participation et leur assiduité aux groupes d'alphabétisation. Souvent à la maison et responsables des enfants, les femmes ont besoin de services de transport et de services de garde. Elles ont également besoin de matériel et de situations d'apprentissage liés à leurs préoccupations.

Spécificité dans les raisons qui poussent les femmes à s'alphabétiser. Savoir lire, écrire, compter, s'exprimer n'a pas nécessairement la même signification pour les hommes que pour les femmes, ni les

mêmes répercussions. Alors que les hommes vont s'alphabétiser pour des raisons professionnelles, les femmes veulent souvent apprendre à lire, écrire et compter pour des motifs rattachés à leur rôle social de mères, d'éducatrices et de responsables de l'économie domestique au sein de la famille. Spécificité encore dans les retombées de l'alphabétisation des femmes qui rejaillissent sur l'éducation des enfants et sur la collectivité en général.

Toutes ces spécificités ne trouvent souvent pas de réponses adéquates dans les programmes d'alphabétisation qui sont offerts pour tous. Souvent, les méthodes ou les approches ne s'avèrent pas appropriées pour répondre aux besoins spécifiques des femmes. Dans certains cas, dans des pays en développement, l'alphabétisation est dispensée par des hommes qui ne croient pas vraiment à la nécessité pour les femmes d'apprendre, ni à leur capacité de le faire.

Premier pas pour sortir de l'isolement dans lequel les confinait l'analphabétisme et pour obtenir plus de justice, l'accès des femmes à l'alphabétisation leur permet un certain contrôle sur leur vie; elle leur ouvre aussi la voie à une plus grande autonomie, à la possibilité de jouer un rôle actif dans la société (même à des niveaux très proches d'elles et très immédiats comme l'école, les centres de femmes, les groupes populaires, etc.); elle accroît enfin leurs moyens de défendre leurs droits. Mais nous devons poser la question : quelle alphabétisation? «...l'alphabétisation acquiert une signification lorsque les femmes en tirent profit pour prendre conscience de leur oppression et, en même temps, pour s'organiser et se former en vue d'entreprendre de véritables activités indépendantes[5].» L'alphabétisation populaire conscientisante doit-elle prendre un visage particulier?

Deux autres questions surgissent alors. Faut-il que ce soit uniquement des femmes qui alphabétisent d'autres femmes? Faut-il qu'elles se regroupent entre elles exclusivement en atelier pour participer et apprendre en fonction de leurs besoins?

Une démarche centrée sur les besoins des femmes : la méthode thématique

Au Québec, les femmes fréquentent en très grand nombre les groupes populaires d'alphabétisation, et la très grande majorité des intervenants en alphabétisation populaire sont des femmes. Pouvons-nous tabler sur une certaine coïncidence : les besoins des animatrices en alphabétisation et les besoins des participantes se recoupent-ils?

Les besoins des femmes analphabètes comportent des caractéristiques spécifiques qui déterminent l'approche, si nous parlons d'une approche centrée sur les besoins de l'apprenante. La démarche proposée sera alors basée sur un modèle d'alphabétisation qui offre une réelle alternative à leur situation particulière, comme c'est souvent le cas pour les personnes immigrantes, les jeunes ou les personnes détenues. Et ce, dans des ateliers non mixtes selon des thématiques qui partent de leurs préoccupations. «Lors de la rencontre nationale de mai 1989, il a été admis que les femmes décidaient souvent de s'alphabétiser pour répondre aux besoins et aux attentes de leur entourage... La définition des buts et des objectifs peut alors être l'occasion d'une première prise de conscience : les femmes ont le droit de penser d'abord à elles-mêmes, et ce sans aucune culpabilité. La motivation n'en est que plus grande et les chances de réussite augmentent d'autant. Il ne faut cependant pas s'attendre à ce qu'elles expriment d'autres ambitions dès le début. Il serait illusoire de penser qu'elles pourront tout de suite exprimer leurs attentes. Mais au fur et à mesure qu'elles s'acclimateront à ce nouveau milieu, elles se découvriront des ressources qu'elles ignoraient et verront s'élargir leur perspective[6].»

Il s'agit, en regard des besoins des femmes concernées et de la réalité des lieux de formation, de planifier ensemble le processus de formation. Les situations d'apprentissage multiples, les objectifs, les contenus, les méthodes et

les techniques orientent ce processus, que ce soit dans le choix des thèmes, dans la constitution du groupe, dans la planification des activités, dans le choix des tâches, etc. Dans l'action se joue une carte importante dès le premier contact : quand la démarche favorise le partage des savoirs, ceux-ci émergent et se développent plus aisément. Comment utiliser toutes les ressources des personnes du groupe? Déléguer est un verbe actif en démocratie.

Axée sur la valorisation de l'expérience et des connaissances des participantes, cette méthode favorise l'établissement de rapports égalitaires, le développement sociopolitique et le maintien d'un haut niveau de motivation.

Quels sont les thèmes à privilégier? Sont-ils utilisés pour la critique et l'autocritique de l'oppression? Comment peut-on l'imaginer aussi dans des ateliers mixtes? Dans les différents lieux de formation? En regard de l'engagement politique de l'animatrice? Comment amorcer un processus d'apprentissage et de conscientisation qui tienne compte de la réalité des femmes?

Il n'est pas simpliste d'articuler cette problématique largement, aux plans international et national, autour de la violence, de la pauvreté, de l'alimentation, de la santé, de l'éducation, du travail, de la mode, des sports, etc.

L'approche conscientisante demande un certain militantisme et un fond d'optimisme de la part des femmes, parce que la prise de parole révèle aux femmes des états de fait peu réjouissants. La motivation doit cependant pouvoir se ressourcer. Comment? «...ce qui pourrait représenter une préoccupation supplémentaire et une surcharge de travail pour les animatrices des groupes de femmes devient un moyen d'action d'autant plus efficace qu'il permet de travailler en même temps à différentes facettes d'un même problème et encourage la concertation sur les diverses questions relatives aux femmes[2].»

PHOTO : Carrefour Pointe St-Charles

Les changements visés

Il existe une tragique symétrie entre analphabétisme et pauvreté. L'analphabétisme engendre-t-il la pauvreté? On a de bonnes raisons de croire que la pauvreté alimente l'analphabétisme et qu'à son tour, l'analphabétisme «renforce» la pauvreté[7].

L'alphabétisation traditionnelle est technique et fonctionnelle. Elle transmet des compétences qui devraient accroître des revenus insuffisants ou contribuer à procurer de l'emploi. Dans le contexte mondial actuel de récession, il y a lieu de questionner ces attentes. L'alphabétisation est plutôt politique : son objectif est de transformer des «individus faibles» en «personnes puissantes», des individus passifs en membres actifs de la communauté. Mais comment contrer «la faiblesse» et «l'impuissance» dans le portrait économique d'aujourd'hui? Comment maintenir cette volonté de réussir (le concept de la réussite étant à définir en fonction des objectifs!), la détermination? Comment contrer les résultantes de l'oppression : dépendance, manque d'initiative, craintes des res-

ponsabilités, peur excessive des échecs, recherche d'approbation, réflexed'«autodénigrement», et habitudes de consommation de services? Quels sont les bénéfices réels de l'alphabétisation pour une apprenante, à court et moyen termes? Est-ce que sa démarche améliorera ses conditions de vie? Et en quoi?

Des programmes d'alphabétisation appropriés permettraient aux femmes de recevoir une formation qui les aide à accroître leurs revenus, à satisfaire leurs besoins, à participer activement et pleinement à la vie culturelle de la communauté et à la critiquer. Car les femmes ne peuvent participer aux programmes d'alphabétisation si elles doivent continuer à assumer entièrement leurs responsabilités et leurs rôles traditionnels. De là l'importance d'expliquer à la communauté dans son ensemble et aux femmes elles-mêmes l'enjeu de cette éducation afin d'obtenir leur appui.

Comme le faisaient remarquer l'Unesco[8] et d'autres organismes, pour que les femmes et les filles puissent participer aux programmes d'alphabétisation, il serait nécessaire de combattre les préjugés sociaux et culturels s'opposant à l'éducation des femmes.

En ce qui concerne l'alphabétisation des femmes au Québec, il serait intéressant d'orienter la réflexion sur la relation très étroite qui unit la recherche et le développement, car nous sommes en situation de pénurie d'informations pertinentes. Il faudrait diffuser les informations, les expériences dans nos ateliers. Les méthodes et les moyens, qui permettent des progrès tangibles, devraient faire l'objet de publications et les moyens de le faire devraient être mis à la portée des groupes. La problématique de l'analphabétisme des femmes est assortie de plusieurs spécificités et les expériences novatrices menées en ce sens devraient nous être communiquées. Dans les universités, les programmes de recherche féministe devraient aussi s'y intéresser.

Il ne faudrait pas croire que la dernière décennie qui a «post-féminisé» les programmes de formation à l'université et ailleurs a vu pour autant changer la condition féminine. Il ne suffit pas de féminiser les termes! Nous devons étudier les besoins éducatifs des groupes de femmes défavorisées et ce, en corrélation étroite avec les spécificités de leur vécu, et dans toutes les sphères d'activités. Le futur de l'alphabétisation et l'alphabétisation future dépendent de la qualité des programmes de formation et en grande part aussi de la volonté politique des femmes concernées. La médiation actuelle de l'information donne une trop grande place aux préoccupations, aux idéologies des groupes sociaux dominants, ce à travers le monde, y compris le Québec. Qu'on se le dise!

De plus cette problématique s'étend aussi à d'autres aspects de la condition féminine en alphabétisation dont nous n'avons pas parlé, mais qui sont tout aussi présents et importants comme la question du bénévolat des femmes en alphabétisation, ou encore la très grande présence des femmes immigrantes à l'intérieur des groupes d'alphabétisation. La réalité le commanderait!

1. Ministère de l'Éducation. Direction générale de l'éducation des adultes. Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec : Portrait statistique 1988-1989, Québec, juin 1990.

2. Élise de Coster (La Jarnigoine). «Femmes et alphabétisation : un mouvement qui s'impose», in Alpha 92, Unesco, 1992.

3. Voir L'alphabétisation et les femmes francophones au Canada; Rapport de la rencontre nationale, RNAEF, août 1989 et L'alphabétisation des femmes francophones, guide à l'intention des formatrices, RNAEF, 1990.

4. Voir le numéro spécial sur «La question de l'alphabétisation : l'optique féministe sur la lecture et l'écriture", dans À Pleine Voix, Les femmes et l'éducation populaire, Vol.4, n° 1 (janvier-février 1990). Bulletin publié par le Programme des femmes du Conseil international d'éducation des adultes, Toronto.

5. Agenta Lind, Mobiliser les femmes pour l'alphabétisation. Genève, Unesco/Bureau international d'éducation, 1990, page 15.

6. Réseau national d'action-éducation des femmes. L'alphabétisation des femmes francophones. Guide à l'intention des formatrices. Toronto, RNAEF, 1990, page 22.

7. Voir Malcolm S.Adis Esliah. Analphabétisme et pauvreté, BIE, 1990.

8. Barbara A. McDonald et Thomas G. Sticht. Instruire la mère c'est éduquer l'enfant. Unesco, 1990.

Réflexion sur l'alphabétisation des femmes francophones en Ontario

par Johanne Ménard-Brown
du Centre d'Alpha de Prescott, Hawkesbury, Ontario

En Ontario, il existe plusieurs programmes d'alphabétisation. Ils sont offerts par les collèges communautaires, les conseils scolaires et le secteur populaire. Ce dernier est de loin celui qu'a privilégié la population francophone. Toutefois, le secteur populaire répond-il aux besoins des femmes francophones? L'approche populaire a grandement contribué au développement de l'identité culturelle des francophones en Ontario. Cependant, pour les femmes, le développement de l'identité se situe aussi au niveau du développement personnel. Il s'agit pour elles d'un aspect primordial. A l'occasion d'une recherche-action effectuée par le Réseau national action-éducation des femmes (RNAEF), des apprenantes francophones se sont exprimées à ce sujet.

Le programme Alpha communautaire de l'Ontario (ACO)

En Ontario, on retrouve dix programmes différents d'alphabétisation. Le programme ACO s'adresse au secteur populaire. C'est ce qui explique pourquoi le secteur populaire a une préférence pour l'alphabétisation conscientisante. On constate en effet que les commissions scolaires et les collèges communautaires offrent surtout une alphabétisation fonctionnelle et scolarisante[1].

La politique d'alphabétisation de l'Ontario vise différents groupes-cibles dont les femmes et les francophones. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation de la province, la proportion d'apprenants et d'apprenantes est passablement égale dans un groupe comme dans l'autre. Faut-il en conclure que l'alphabétisation populaire répond aussi bien aux besoins des hommes qu'à ceux des femmes?

Pour les Franco-ontariennes, les besoins se situent à deux niveaux: elles sont francophones et elles sont femmes.

En permettant le développement de l'alphabétisation populaire, le programme ACO a largement contribué à nous faire prendre conscience de notre statut de groupe culturel minoritaire. Cette prise de conscience a eu pour effet de permettre aux Franco-ontariennes et Franco-ontariens de prendre la paro-

le et d'affirmer leur identité culturelle. On peut donc dire que l'alphabétisation populaire répond relativement bien aux besoins culturels et linguistiques de la population franco-ontarienne. On ne peut pas dire la même chose pour ce qui est des besoins des Franco-ontariennes en tant que femmes.

Le point de vue des femmes

Déjà en 1989, les apprenantes faisaient connaître, à l'occasion d'une recherche-action menée par le Réseau national d'action éducation des femmes (RNAEF), des besoins précis: celui de « permettre aux femmes de se connaître et de se reconnaître; d'acquérir ou de garder confiance en elles-même; de poursuivre un cheminement personnel; de développer des outils pour la prise de parole[2].»

Plus récemment, les femmes ont réaffirmé la nécessité de modifier les attitudes, les leurs et celles des hommes, pour mettre fin au sexisme qui découle de la division sexuelle des rôles.

Pour les participantes à cette enquête, le sexisme est à l'origine des difficultés qu'elles rencontrent tant au niveau du marché du travail que sur le plan de leur formation. Se sentant seules responsables du soin et de l'éducation des enfants, les femmes n'arrivent pas à «faire reconnaître leurs besoins de formation comme une priorité» (une participante à la recherche-action). Par ailleurs, se sentant moins responsables des enfants, leurs conjoints ne sont pas toujours disposés à garder ces derniers.

Une des façons d'améliorer cette situation consiste à faire en sorte que les questions relatives à la condition féminine fassent partie des contenus du matériel d'alphabétisation[3]. Toutes les répondantes ont en effet insisté pour que le développement personnel, ce qui inclut les relations interpersonnelles, fasse partie de toute démarche d'alphabétisation. Ce volet de l'alphabétisation des Franco-ontariennes semble toutefois peu développé. Néanmoins, le programme ACO, par l'approche qu'il privilégie, pourrait répondre plus adéquatement aux besoins des femmes. Ce faisant, les Franco-ontariennes pourraient contribuer plus efficacement à la prévention de l'analphabétisme chez les jeunes.

Les femmes et la prévention de l'analphabétisme.

Se sentant responsables de l'éducation des enfants, les femmes se disent grandement préoccupées par la réussite scolaire et l'avenir de leurs enfants. De ce fait, elles constituent un maillon essentiel de la lutte contre l'analphabétisme. Par ailleurs, toutes s'entendent pour dire que l'appui le plus précieux qu'elles reçoivent quand elles s'alphabétisent provient de leurs enfants. Ce qui permet d'affirmer que l'alphabétisation «intergénération» menée dans une approche populaire répondrait plus adéquatement aux besoins des femmes. De plus, ce type d'alphabétisation contribuerait à modifier les attitudes sexistes chez les jeunes.

Enfin, ce modèle d'alphabétisation, parce qu'il permet aussi le développement de l'identité culturelle sur le plan tant individuel que collectif, pourrait ralentir l'assimilation.

On constate qu'en Ontario, des efforts considérables sont consacrés à l'alphabétisation des francophones et des femmes. Le programme ACO a permis aux francophones de développer un programme adapté à leurs besoins. Toutefois, beaucoup reste à faire pour que les Franco-ontariennes puissent jouer leur rôle dans la prévention de l'analphabétisme chez les jeunes. Il est donc souhaitable, pour répondre aux besoins de ces dernières, que le programme ACO prenne en considération la possibilité d'introduire dans ses activités les questions relatives à la condition féminine.

Je tiens à remercier les membres du comité alpha du Réseau national action-éducation des femmes pour leur collaboration.

1. Ontario, le ministère de l'Éducation, juillet 1992.

2. RNAEF, L'Alphabétisation et les femmes francophones au Canada, Rapport de la Rencontre Nationale, août 1989, page 24.

3. Recherche-action menée par le RNAEF; les résultats ont été publiés en octobre 1992.

Comment réussit-on à «arrimer» lutte contre la violence faite aux femmes et alphabétisation?

Lucie Latraverse et Sylvie Tardif
pour l'équipe de Comsep,
Trois-Rivières

Depuis la mise sur pied de Comsep (Centre d'organisation mauricien de services en éducation populaire), la réalité des femmes en général - et plus particulièrement celle des femmes socio-économiquement démunies - a toujours été une de nos grandes préoccupations. Les comités de Comsep sont des moyens de réaliser des activités qui permettent d'améliorer les conditions de vie des femmes. À titre d'exemples, les cuisines collectives, le collectif femmes à faibles revenus, le comité des femmes «cheffes» de famille et bien sûr l'envol alpha.

Aujourd'hui, nous aimerions mettre en lumière une des activités en alphabétisation que nous organisons cette année et qui nous permet d'«arrimer» la lutte contre la violence faite aux femmes et l'alphabétisation en passant par des cours d'autodéfense.

L'an dernier, le collectif de femmes de notre Centre a organisé, les 5 et 6 mars, un colloque sur la pauvreté des femmes. La démarche même du colloque se voulait une démarche d'éducation populaire. Les principes de cette approche, entre autres la prise de conscience individuelle et collective des participantes de leur capacité d'entreprendre des actions pour améliorer leurs conditions de vie, furent respectés. Toutes les étapes, tant la prise de conscience que la consultation et la définition des besoins furent réalisées **par** et **pour** les femmes défavorisées socio-économiquement. Une première au Québec!

Plus de 230 femmes de tout âge venues de tous les coins de la région Mauricie-Bois-Francs partagèrent leur expérience de vie et leurs connaissances. Elles ont pris la parole et poursuivaient un objectif commun, à savoir trouver ensemble des moyens nouveaux afin d'améliorer leur situation.

Toutes nos participantes en alphabétisation ont pris part au sondage sur les thèmes devant être abordés lors du colloque. Certaines d'entre elles étaient membres des comités «aviseur» et «contenu» et d'autres ont participé à titre de comédiennes à la présentation de la pièce de théâtre au colloque. Elles ont pour la plupart participé aux ateliers et aux plénières pendant les deux jours.

Les différentes recommandations issues de ces deux journées ont orienté notre programme de travail pour l'année 1992-1993. Inévitablement, nous retravaillerons les thèmes suivants : l'aide sociale, la monoparentalité, le travail, l'autonomie financière, l'alimentation, la solidarité internationale, les politiques familiales, la violence conjugale et la violence faite aux femmes.

Pour y arriver, nous avons complètement restructuré notre programme en alphabétisation pour l'année qui vient. L'objectif de cette restructuration est de mieux «arrimer» nos comités d'éduca-

tion populaire avec celui de l'alphabétisation. Par exemple, une apprenante qui participe à neuf heures d'atelier suivra six heures en alphabétisation-conscientisation thématique et trois heures dans une option de son choix (thèmes énumérés plus haut).

Le thème de la violence faite aux femmes nous posait un problème majeur, soit la difficulté d'amener les femmes à participer à ces ateliers sans pour autant se mettre à dos leur conjoint et d'arriver à ce que les dits ateliers soient composés uniquement de femmes. Les ateliers de Comsep étant mixtes jusqu'à maintenant, les animatrices avaient eu, par le passé, beaucoup de réactions négatives de la part d'hommes de leurs groupes lorsque ce thème était abordé.

Lors du colloque, plusieurs femmes avaient exprimé le fait qu'elles étaient elles-mêmes victimes de violence et vivaient des situations tantôt stressantes, tantôt dévalorisantes, souvent douloureuses. L'idée nous est alors venue de mettre sur pied à l'intérieur même des ateliers d'alphabétisation l'option autodéfense offerte uniquement aux femmes.

Les possibilités offertes par une telle activité sont innombrables, tant en condition féminine qu'en alphabétisation. La dévictimisation, le processus d'escalade de la violence, des moyens concrets de défense, l'orientation spatiale, le réapprentissage de la confiance en soi, la prise de parole, ne sont que quelques exemples d'éléments à aborder. La première partie de ce cours de trois heures sera plus pratique (apprentissage de mouvements, cris, etc.). Quant à la deuxième partie, elle sera plus «académique», soit par la lecture de textes, l'apprentissage de mots nouveaux, l'expression orale et écrite. La tenue d'un journal de bord s'avère être aussi un outil intéressant, tant en ce qui a trait à l'exercice de l'écriture qu'en tant que complément à la démarche d'expression et d'affirmation de soi.

Comme la composition du groupe sera de niveaux multiples, les activités d'alphabétisation reliées au thème se devront d'être adaptées à chacune des participantes. Ici réside le grand défi pour l'animatrice qui, soit dit en passant, a commencé elle aussi à suivre des cours d'autodéfense.

Comsep entame donc une passionnante aventure avec des femmes qui désirent être mieux reconnues et mieux respectées dans leur quotidien. Qui sait? Peut-être nous verrons-nous, dans un avenir très rapproché, en train d'élaborer un contenu d'activités offertes exclusivement aux hommes, qui s'inscrira dans l'objectif que nous poursuivons, à savoir améliorer les conditions de vie des femmes et, ce faisant, les rapports hommes-femmes. On y pense déjà!

Les femmes immigrantes en milieu rural et l'alphabétisation

Simone Lizotte, bénévole à Alpha-Nicolet

Les femmes immigrantes de notre région sont présentes dans tous les secteurs de la vie quotidienne. Ce sont des femmes que l'on retrouve dans tous les métiers et toutes les professions...

Sont-elles acceptées là où elles sont? Disposent-elles des ressources nécessaires à leur survie? Connaissent-elles les services et les ressources du milieu où elles vivent?

Les expériences vécues par ces femmes immigrantes en milieu rural face à l'alphabétisation sont uniques, différentes et diversifiées. Nous avons consulté plusieurs de ces femmes et voici ce qu'elles ont dit:

- Elles sont perplexes et craintives;
- Elles ne veulent pas d'aide précise de peur de se faire dire «Tu n'avais qu'à rester chez vous»;
- Elles craignent leur mari qui n'accepte pas les rencontres féministes, les rencontres populaires et les rencontres communautaires. Pour d'autres hommes, c'est le contraire: ils profitent du travail de leur femme;
- Elles ne veulent pas être identifiées comme personnes analphabètes... la plupart désirent que leurs diplômes soient reconnus;
- L'alphabétisation, elles y croient, mais il faut que la société les accepte avec leur culture;
- L'alphabétisation, oui, mais à condition qu'il ne s'agisse pas d'un substitut pour en arriver à des emplois que personne ne désire;
- L'alphabétisation, oui, mais en autant qu'elle ne menace pas l'unité et la stabilité de la famille.

Voici quelques résumés de témoignages plus précis:

* *Une femme immigrante suivant des cours de conversation (communication orale) : «En français, on se débrouille assez bien... les enfants nous aident si cela ne fonctionne pas. Mais en regard du marché, il est avantageux de connaître l'anglais. Mon mari m'envoie prendre des cours. Lui, il reste à la maison, il s'occupe des besoins de la ferme, pas de l'administration.»*

* *Une femme immigrante séparée et mère de plusieurs enfants : sa grande préoccupation, donner le confort minimum à ses enfants. Pour y arriver, elle travaille, ici et là; elle fait de gros travaux ménagers. Son salaire dépend du bon vouloir des familles qui l'emploient, parce qu'elle est sur le bien-être social. L'alphabétisation, oui, mais cela demande beaucoup de temps. Ses relations sociales restent très limitées. Elle se fait assez souvent dire: «débrouille-toi avec tes petits...»*

* *Une femme immigrante qui vit depuis plus de trente ans au Québec : «Je suis Québécoise à plein. J'ai réalisé mes rêves. Je suis autonome. Parler et écrire, pas de problème. (...) Je souhaite à toutes mes consoeurs de surmonter le handicap de la langue... de suivre des cours d'éducation en alphabétisation, de s'intégrer dès le début au sein d'un organisme populaire et dans un groupe communautaire. Elles peuvent y apporter leur contribution à part entière. Toutes devraient être capables de dire: «Nous avons des connaissances, des richesses, des compétences, donc nous les utilisons au service du pays d'accueil.»*

En somme, les femmes immigrantes en milieu rural... vivent l'isolement, mais en général, elles souhaitent l'intégration et veulent collaborer à l'enrichissement socio-culturel du Québec.

Témoignage de

Jeanne-D'Arc Perreault

de La Jarnigoine,

recueilli par Micheline Séguin le 8 septembre 1992

Jeanne-D'Arc est âgée de 67 ans. Elle est veuve et mère de six enfants, trois Mes et trois garçons. Elle vit seule depuis la mort de son mari.

«Ça faisait des années que je voulais aller à l'école, mais j'étais trop gênée pour m'avancer. Ça m'a toujours bloquée dans la vie parce que je n'ai pas d'instruction. Dans la famille j'en parlais pas, sauf à ma fille la plus vieille. C'est ma fille qui a été secrétaire et qui enseigne l'informatique à Stella-Maris qui m'a dit «voulez-vous y aller à l'école?» J'ai dit «oui j'aimerais ça, mais je suis bien trop vieille maintenant, je vais faire rire de moi», et je me suis mise à pleurer. Là, elle m'a donné des numéros de téléphone. J'ai fait une dizaine de téléphones dans des écoles. On a fini par me dire d'appeler à La Jarnigoine. l'ai dit «c'est quoi ça, La Jarnigoine?» J'ai téléphoné, j'ai eu un rendez-vous et je suis allée; j'ai parlé, parlé avec Élise, je me suis débourrée! Ça a bien fonctionné.

Ça va faire ma troisième année que j'ai commencé ici. J'ai commencé au mois de septembre et j'ai fait toute la première année; mais l'année passée, j'ai commencé après les fêtes parce que mon mari est décédé entre temps et je n'étais plus capable. Je pleurais tout le temps. Alors j'ai tout changé, j'ai tout peinturé, fait jeter des murs à terre.

Mon mari c'était un homme instruit; moi je savais lire et écrire mais je faisais beaucoup de fautes. Des fois j'écrivais et il me disait «c'est plein de fautes, tu ne sais pas écrire». Des fois il le disait devant le monde et ça me blessait. Mais je ne suis pas plus folle qu'une autre. Quand j'écrivais une lettre, j'écrivais à la fin de chaque lettre, «ne regardez pas les fautes, j'écris avec mon coeur. Les fautes, je sais qu'il y en a, mais je ne les vois pas, j'écris avec mon coeur.» Quand j'ai commencé, il ne croyait pas à ça. Il ne croyait pas que j'étais capable d'apprendre. J'ai fait mon chemin toute seule, ce n'est pas grâce à lui, c'est grâce à ma fille; il y avait juste ma fille la plus vieille qui m'encourageait. Pourtant, dans la maison c'est moi qui faisais tout, il ne faisait rien. Les comptes, c'était lui par exemple. Je ne savais pas compter. Mais quand la paie arrivait, c'est moi qui la divisais pour en mettre à la banque et quand ça rentrait à la banque, ça ne sortait pas. Il n'a jamais conduit, c'est moi qui conduisais l'auto depuis 1972. J'avais une bonne base quand il est décédé. Quand j'ai commencé à faire les chèques après sa mort, les deux, trois premiers n'étaient pas bons, et je recommençais. J'ai commencé à compter l'année dernière, les divisions et tout...

Quand t'es toujours chez vous, que tu vas faire tes commissions et que tu retournes chez vous, tu ne veux pas aller trop loin, te retarder... Je me faisais des repères et j'amenais toujours les enfants avec moi, car je ne voulais pas les faire garder. Je les ai élevés sévèrement mais je ne le regrette pas. Dans ce temps-là, mon mari ne s'occupait pas beaucoup des enfants, c'était moi. Quand ils étaient plus vieux, il était plus proche.

Quand les enfants étaient jeunes, je leur disais «soyez chanceux que je vous envoie à l'école parce que j'ai le coeur de vous envoyer», parce qu'un jour mon garçon m'avait dit que je ne savais rien. Ça m'avait fait mal. Je n'avais personne pour en parler, avec ma fille, ça fait juste trois ans que j'en parle. Je disais que j'avais fait jusqu'à la septième année, mais je ne pouvais pas leur montrer, j'avais seulement une troisième année et des fois je ne comprenais pas ce que je lisais et je faisais semblant. Il fallait qu'ils se débrouillent

tout seuls, car mon mari ne les aidait pas. Aujourd'hui, quand je ne comprends pas, je sais comment chercher dans le dictionnaire. Maintenant, mes autres enfants aussi trouvent ça le «fun» que j'aime apprendre et ils m'encouragent. Je leur ai dit parce que je n'étais jamais là quand ils appelaient. Je venais ici deux fois par semaine. Ils m'ont demandé ce que je faisais que je n'étais jamais là. Aujourd'hui tout le monde me pousse. D'après eux, ils me trouvent le «fun».

Des gens dans le groupe me disaient, parce que je ne voulais pas recommencer tout de suite cette semaine à venir au centre, «ne me fais pas ça, si tu ne viens pas, moi non plus». Je leur dis «ça va marcher sans moi, je t'ai connu juste l'année passée!». Ils me disent, «tu as tellement d'entrain, tu nous donnes du "guts" et tout.» Je leur dis, «arrêtez-moi ça!» C'est drôle, parce que sincèrement, je ne me pensais pas, je ne me connaissais pas de même! Il me semblait que je n'étais rien à côté des autres qui sont instruits. Mais aujourd'hui, je vois bien. Comme je le disais à mon mari, qui avait soixante personnes sous ses ordres dans son travail, «t'es bien instruit, mais tu n'as pas d'éducation!»; parce que nous aussi on vaut autant qu'eux autres, qu'ils nous donnent de la place! Maintenant, quand il y en a quelques-uns qui prennent trop le plancher, je leur dis.

Quand je peux aider les autres, je le fais. Ça a l'air que je suis peut-être bonne pour entraîner les autres. J'ai aidé d'autres personnes comme ça à prendre leur place, je leur disais «ne donne pas ta place, prends ta place!» J'avais une amie de femme, elle ne fonctionnait plus sans aide. Je lui dis «fais ta vie». C'est pour elle aussi; comme moi, j'ai vécu pour moi, là; il fallait que je m'en sorte. On n'est pas là pour se caler, on est là pour s'entraider.

J'étais une personne repliée sur moi-même. Ça m'a bien aidée; aujourd'hui, je suis ouverte. Je prends ma place. Je m'en rends compte, je ne suis pas la même. Je me sens bien mieux dans ma peau. De venir ici, ça m'a donné plus confiance en moi. On m'acceptait comme élève même si c'était plein. Ça m'a enrichie, c'est normal. C'est quasiment comme une résurrection. Ça a été une nouvelle vie. Au lieu de toujours me reculer comme j'ai toujours fait, je peux m'avancer. Je fonce. Par exemple, je fais partie de l'Association des petites soeurs de l'Assomption. Elles étaient à côté de chez nous et quand j'ai eu mes enfants, elles venaient me relever. C'est un groupement de femmes; on appelait ça les gardes-malades des pauvres. Après j'ai fait beaucoup de bénévolat pour elles. Je me suis fait des amies mais j'avais jamais parlé en avant. Au mois de décembre, j'ai préparé et présenté la réunion; c'était la première fois depuis quarante ans que je faisais ça. Je disais, «je ne serai jamais capable», mais elles disaient «tu vas être capable». J'ai dit «je vais essayer». Je ne pensais jamais que j'étais capable. J'étais fière.

J'étais allée au Forum[1], pas l'année passée, l'autre avant. J'avais aimé ça. Dans les ateliers, j'étais avec une «gang», j'ai parlé quasiment l'avant-dernière. Ça me gênait de parler, je voyais tout le monde. Je me suis aperçue que c'était pas des gens comme moi. Il y en avait un qui venait du gouvernement, d'un bureau d'assurance-chômage, je l'ai piqué. J'avais écrit tous les termes que je ne comprenais pas et je lui ai dit, «vous là, qu'est-ce que ça veut dire tel mot, et ça et ça? je n'ai pas de dictionnaire sur moi.» J'étais assez fière après, même les autres m'ont remerciée. Je ne voulais pas repartir en me sentant rabaissée par eux autres, je ne voulais pas, alors je leur ai dit.

Je vois mes fautes maintenant. Je ne les vois peut-être pas toutes, mais ça s'en vient et j'aime ça. Je lis, pas tellement des livres parce que je n'ai pas le temps, j'aimerais ça par exemple, mais je lis des revues et des textes pas trop longs et instructifs.

1. ***Il s'agit du Forum Une société sans barrières organisé par le RGPAQ, l'ICEA et la CEQ en octobre 1990.***

Témoignage **de**
Sylvie Sévigny
de La Jarnigoine,

recueilli par Micheline Séguin
le 8 septembre 1992

Sylvie participe aux ateliers d'alphabétisation à La Jarnigoine depuis quatre ans. Elle a 33 ans, est célibataire et vit seule.

«J'ai entendu parler des cours à La Jarnigoine par **Le Guide du Nord**[1]**.** Mon frère a vu l'annonce. J'ai téléphoné et j'ai eu un rendez-vous avec Élise. Je pensais que ce serait dans une couple de jours, mais elle m'a demandé de venir tout de suite. Ça m'a surprise, mais je suis allée.

Je travaillais au Colisée du livre. Je mettais les prix sur les livres, mais personne ne savait que je ne savais ni lire ni écrire; pour les chiffres ça allait, et pour compter aussi. Mais c'était très dur. Une journée, j'ai dit à mon «boss» que j'allais prendre des cours; il m'a mise à la porte.

Avant ça, j'ai travaillé comme caissière. Avec l'argent, je n'avais pas à lire et à écrire. Mais j'ai eu des petites «badlucks», comme un petit garçon qui arrivait avec un papier. J'étais obligée de lui demander, «qu'est-ce que tu viens chercher?» et il disait «du beurre de peanut». Quand je savais que c'était ça, je regardais le mot et je regardais sur le pot, parce que j'étais capable de dire si c'était un «a» ou un «b». Dans mes jobs, je travaillais tellement juste avec mes mains que je ne m'arrêtais pas pour me dire que je ne savais pas lire et écrire. Mais une journée, j'ai eu une affaire à lire et à signer et c'est là que je me suis arrêtée pour me dire que ce serait bon de retourner à l'école. Tout ce qui comptait pour moi, c'était de savoir lire et écrire.

Ma langue maternelle, c'est le français mais j'ai été à l'école en anglais. On avait une heure de cours de français par semaine. J'ai lâché l'école j'avais douze ou treize ans, parce que les profs ne me croyaient pas quand je leur disais que je ne comprenais pas, même au cours de français.

Dans ma famille, mon frère a été le seul qui m'a encouragée à retourner à l'école. Quand je disais à mon père que je ne savais pas lire, il ne me croyait pas. Il disait que c'était parce que je ne voulais pas aller travailler. Il a eu de la misère à l'accepter mais après, il m'a encouragée. Ma mère c'était pareil. Mais mon petit frère est même venu me reconduire à la commission scolaire le premier jour, pour être sûr que j'y aille.

Avant de venir ici, j'étais allée dans une commission scolaire. Mais on était tellement de monde, que c'est beau si le prof avait cinq minutes pour moi, quand je disais que je ne comprenais pas. Ça faisait deux, trois ans et j'étais toujours au même niveau; on répétait toujours la même chose et on n'avançait pas. On faisait plutôt des jeux. On faisait deux rangées chaque côté, et on faisait des mots avec un «a» et un autre avec un «b». C'était plus oral qu'écrit, et quand c'était le temps d'écrire, c'était trop dur pour moi; je disais que je ne comprenais pas. Le niveau de la classe était toujours trop haut, ou trop bas quand c'était dans une classe orale.

Quand je suis arrivée ici, c'était bon. On apprenait avec des sons. À la commission scolaire, on n'avait jamais fait ça. Ici, il y a plus de femmes. le me sentais mieux parce c'était plus des femmes. On n'était pas jugé comme c'est déjà arrivé à la commission scolaire. On était deux filles avec tout le reste de gars et on n'était pas bienvenues. Les hommes disaient: «tu devrais être à la maison, même si tu sais pas lire, ce n'est pas grave, tu vas avoir un «chum» qui va te faire vivre.» Si on voulait avoir de l'aide, on demandait à celui à côté de nous autres et il ne voulait pas nous aider. Je n'étais pas bien là et j'ai quitté. J'étais toujours stressée et je n'apprenais pas pendant ce temps-là. Ici, il y a plus de femmes et je me sens plus à l'aise pour parler de moi, de mes problèmes. Je suis moins gênée. Je ne me sens pas jugée, je me sens bien ici. C'est comme une famille.

Dans un atelier, avec Maryse, on a dessiné le contour de notre corps, on a mis des photos tout le tour de notre contour. Toutes les photos qu'on a mises là, on a dit pourquoi on les a mises là, c'était comme notre vécu. On l'a dit, puis on a écrit ce que ça voulait dire pour nous autres. J'avais choisi une photo d'un arbre avec toutes les lettres et cette photo-là, pour moi, ça voulait dire que toute ma vie j'aurais aimé savoir lire et écrire. J'aurais aimé être cet arbre-là. Une autre photo avec une femme et un homme, pour moi, c'était comme mes parents. J'aurais aimé que mes parents m'aident à lire et écrire quand j'étais jeune. On parle plus de nous, on est plus à l'aise pour parler de toutes sortes de choses et on en parle plus.

Dans un groupe, on était quatre ou cinq femmes, mais deux ont laissé. On a écrit un texte[2]. On a écrit nos phrases au tableau pour commencer, même avec les fautes. On a pris une phrase et on a vu les erreurs. On a parlé de la phrase. Ma phrase c'était de pouvoir lire des histoires à mon filleul. On prenait des petits textes et on décidait le texte qui allait en premier, en deuxième, troisième. Le groupe avait choisi le thème sur le pouvoir.

Maintenant, il m'arrive moins de «badlucks». Je ne travaille pas pour l'instant, mais je peux aller remplir des formules. Je peux lire des factures, des contes, c'est merveilleux. J'attends encore une année pour l'écriture, qui me fait encore peur; j'ai encore beaucoup de misère, mais je sais bien lire; je lis le journal tous les jours et je me pratique

pour l'écriture. Durant l'été, j'ai refait toute seule des choses qu'on avait faites dans le groupe et au retour j'ai montré mes feuilles pour voir où j'avais plus de misère, pour me donner plus confiance.

Je fais du bénévolat ici au centre de Jour depuis deux ans et j'en fais aussi au Chaînon[3] depuis huit ans. Au Chaînon, je m'occupe des cafés-rencontres et des déjeuners du samedi matin, et toutes sortes de choses. Je m'assois avec les femmes et elles me racontent leurs problèmes, je les écoute et je ne les juge jamais. J'apprends toujours. Ici je rencontre tous les groupes, celui des espagnols, je rencontre tout le monde et je parle avec eux-autres. Ça m'aide beaucoup. Je donne aussi le cours de base sur l'ordinateur à d'autres personnes. Ça me donne d'autres expériences. Ça me donne plus confiance en moi. Plus tard, j'aimerais donner des cours à d'autres qui savent ni lire ni écrire, la base.»

1. *Journal du quartier Villeray à Montréal.*

2. *Voir le document publié par La Jarnigoine en 1989, sur l'analphabétisme des femmes : Alphabétisation, le pouvoir entre les mains. Des participantes ont écrit un texte collectif. Sylvie était du nombre.*

3. *Centre d'accueil et d'aide pour les femmes de la région de Montréal.*

Femmes et analphabétisme au Salvador

Danyka Morissette et Dominic Morissette,
d'ÉducAtion

Au Salvador, pays d'Amérique centrale, l'année 1991 s'est terminée pour le peuple salvadorien sur une lueur d'espoir inespérée: après plus de 12 ans de guerre civile, le Secrétaire général des Nations Unies a réussi à négocier un accord de cessez-le-feu entre les deux forces rivales (l'armée et le Front de libération nationale Farabundo Marti). L'année 1992 ne pouvait mieux commencer.

La guerre a laissé des cicatrices profondes. Ce peuple est maintenant à l'aube d'une nouvelle période: la reconstruction de la société. La tâche est ardue mais la volonté des gens, à toute épreuve.

Au cours d'un séjour au Salvador en août 1991, nous avons pu constater les ravages causés par ce conflit armé et la situation précaire dans laquelle celui-ci a laissé les femmes salvadoriennes. À cause de la guerre et des pertes humaines, de nombreuses femmes se sont retrouvées seules responsables de leur famille et de leurs proches parents. Malgré tout, elles restent marginalisées et opprimées par le système actuel. La majorité d'entre elles n'ont aucune possibilité d'avancement et un des plus grands obstacles qu'elles doivent surmonter pour améliorer leur sort est l'analphabétisme. Pourtant, ces femmes jouent un rôle-clé dans l'amélioration de la situation familiale et donc sociale.

PHOTO : Dominic Morissette

Lors de ce voyage, nous nous sommes particulièrement intéressés à l'analphabétisme dont les femmes salvadoriennes et leur famille sont victimes. L'infrastructure du système scolaire a en effet été grandement endommagée durant la guerre: plus de 1200 écoles ont été fermées et 170 détruites[1]. Le taux d'analphabétisme s'élève à 67% dans les villes et à 73% dans les zones rurales et plus de la moitié des personnes analphabètes sont des femmes. On retrouve plus de 10 300 enseignants sans emploi, alors que pour combler les besoins de la population, il faudrait plutôt ouvrir 14 000 postes d'enseignants.

C'est pendant notre séjour que nous avons pris connaissance du travail accompli par l'Association des femmes salvadoriennes (ADEMUSA). Cette association travaille avec plus de 3 700 femmes de tous les secteurs de la population et s'intéresse aux revendications économiques, sociales et juridiques des femmes et des enfants. Elle offre, entre autres, des ateliers en alphabétisation et en éducation populaire dans différentes communautés marginales. Nous avons très rapidement constaté à quel point les femmes de cet organisme étaient frustrées de ne pouvoir donner de façon convenable leurs ateliers populaires d'alphabétisation et, par le fait même, de ne pouvoir les étendre à d'autres communautés, vu le manque criant en matériel didactique. De là nous est venue l'idée de les aider.

Nous avons fondé ÉDUCACTION[2], et en collaboration avec ADEMUSA, nous avons élaboré un projet de soutien aux ateliers d'alphabétisation offerts par cette association de femmes salvadoriennes. Nous voulons en-

courager les efforts d'ADEMUSA en achetant du matériel didactique adéquat et suffisant pour le bon déroulement de ces ateliers et voir à l'éventuelle possibilité de les étendre à d'autres communautés.

De plus, nous croyons fortement en la nécessité de sensibiliser la population de notre pays à la réalité salvadorienne. C'est pourquoi le deuxième volet de notre projet se déroule ici et a pour but de faire connaître la situation de l'éducation au Salvador. La sensibilisation de notre société, face au reste du monde nous semble tout aussi importante; c'est une manière indirecte de soutenir les efforts salvadoriens pour une paix durable.

Le Salvador est à un point tournant de son histoire; nous voulons soutenir les efforts de développement déployés à la base. C'est avec ce projet de soutien à la lutte contre l'analphabétisme que nous voulons encourager les efforts des femmes salvadoriennes en matière d'éducation populaire.

1. Ces données et celles qui suivent proviennent du Centre de coopération avec le Salvador (CCES) pour la région de Montréal.

2. ÉDUCACTION, organisme à but non lucratif voué à la sensibilisation du public québécois à la solidarité internationale.

L'alphabétisation des femmes

burkinabè: un exemple concret

PHOTO : Suzanne Daneau

Suzanne Daneau[1]
Coordonnatrice de la Boîte à Lettres de Longueuil

J'ai eu à travailler, de 1989 à 1991, au nord du Burkina Faso dans quatre villages en périphérie d'une petite ville, l'étais là pour appuyer un projet de développement à savoir la mise sur pied de petites unités économiques gérées par les groupements villageois féminins. Ces groupements représentaient environ 3 000 femmes et avaient déjà plusieurs réalisations à leur actif. Réalisations qui, malheureusement, avaient été récupérées par les hommes une fois devenues rentables.

Avec les femmes, nous avons réfléchi à des solutions pour contrer ce problème et nous en sommes venues ensemble à la solution suivante: l'alphabétisation en *mooré*[2]. Si les gestionnaires de ces boutiques villageoises, de ces moulins à mil, de ces banques de céréales, de ce petit crédit voulaient savoir où l'argent allait, voulaient connaître les pertes ou les bénéfices de leurs petites coopératives, voulaient prendre des décisions éclairées sur l'ensemble de l'entreprise, elles devaient apprendre à lire, écrire et compter pour devenir ainsi plus autonomes et prendre complètement en charge la gestion des coopératives.

Sur les 3 000 femmes membres des groupements villa-

geois féminins, seulement deux étaient alphabétisées au début du projet, puisqu'elles avaient eu la chance de terminer leurs études primaires[3]. Une première campagne d'alphabétisation a été organisée dans trois villages et 150 femmes ont pu se libérer pour suivre la formation intensive de 54 jours donnée par un alphabétiseur du village. La préparation d'un tel événement est très complexe et demande énormément de temps et d'énergie: 1- faire accepter l'idée par le chef du village et par les hommes; 2- trouver un local et un moment propice, ces femmes étant extrêmement occupées; 3- organiser le repas du midi car les femmes font souvent plusieurs kilomètres à pied matin et soir pour participer; 4- acheter et distribuer le matériel nécessaire, etc. La campagne d'alphabétisation a été prise en charge financièrement à 100 % par le projet.

Le contenu de ces formations était très centré sur le vécu de ces femmes et sur leurs préoccupations quotidiennes: les soins aux enfants, l'hygiène, une alimentation plus équilibrée, l'eau, le travail aux champs, la gestion des unités économiques, l'élevage, etc.

À la fin de la campagne, les femmes ont fait l'objet d'une évaluation et environ 50% d'entre elles ont passé cette première étape avec succès; très fières d'elles, elles pouvaient s'attendre à suivre la surformation remise après la période des récoltes.

Une question s'est alors posée: comment ces femmes allaient-elles pouvoir garder leurs acquis jusqu'à la deuxième formation? Elles ont été aussitôt engagées dans la gestion des unités économiques de leur village avec l'appui nécessaire jusqu'à la prochaine formation: une s'est retrouvée secrétaire du conseil d'administration, une autre remplissait le cahier de vente de la boutique, une troisième s'occupait des dépôts et des retraits à la caisse populaire, etc., le tout sous la supervision très étroite, il faut le dire, de l'équipe du projet.

Après les récoltes, la surformation a débuté et environ 75 femmes y ont participé. Le contenu était divisé en deux étapes: la suite de l'apprentissage de récriture et une base de connaissances en gestion de petites coopératives. Cette formation a duré 32 jours et s'est terminée par une grosse fête de village avec démonstrations de lecture, d'écriture, de calcul et de solutions de problèmes et où la majorité des femmes ont reçu un diplôme qui sanctionnait le fait qu'elles étaient alphabétisées. La majorité de ces femmes se sont par la suite mises à participer activement aux activités et au fonctionnement de leur groupement. Les hommes qui participaient encore à la gestion de ces activités se sont donc subtilement fait «tasser», non sans problème dans certains cas.

Le projet tirait bientôt à sa fin et une dernière préoccupation nous a effleure l'esprit et tracassait certaines femmes: la formation de femmes alphabétiseures. Une troisième séance de formation a donc été organisée, en ville cette fois-ci, et les groupements ont envoyé les 15 femmes les plus «fortes» pour recevoir une formation d'alphabétiseure, pendant 21 jours.

Maintenant, chacun des villages compte un certain nombre de femmes alphabétisées travaillant dans les coopératives ainsi que quelques femmes en mesure de continuer la formation.

Cette démarche, échelonnée sur deux ans, ne s'est évidemment pas faite sans problème, surtout pour ces femmes déterminées à apprendre et à acquérir plus d'autonomie dans leur vie. Ces femmes ont dû se battre contre leur mari pour pouvoir participer à la formation, elles ont dû y participer en compagnie d'un ou de plusieurs de leurs enfants qui pleuraient et qui s'impatientaient, elles ont dû travailler et étudier après leurs nombreux travaux domestiques épuisants. Elles ont relevé le défi. De quoi être fières!

1. Ex-coopérante pour l' Organisation canadienne de solidarité et de développement à Ouahigouya au Burkina Faso.

2. Langue parlée par un des 60 groupes ethniques, les Mossi qui représentent environ 49% de la population.

3. Toutes les autres étant complètement analphabètes, n'étant pas capables d'écrire leur nom et pour une bonne partie d'entre elles n'ayant jamais vu de matériel écrit.

HUMOUR

J'AI VÉCU MON ANALPHABÉTISME... EN FIN DE SEMAINE

Johanne Letourneux, de la Boîte à Lettres

Epaisse, nouille, moule à gaufres, bachibouzouk, bonne à rien! J'le *savais* que ça marcherait pas, que je serais pas capable. J'comprends rien, j'ai jamais rien compris. Je suis une tarte. Faites-moi cuire! Vous ne m'avez pas crue, vous m'aurez cuite! J'le savais pourtant. J'étais pas bonne à l'école, je vois pas pourquoi je serais meilleure aujourd'hui. Mes parents m'ont jamais encouragée. C'est vrai! Y'étaient contre... Y trouvaient ça inutile. (Encore aujourd'hui.)

Finalement personne m'aime. Pis à part de ça, le prof y m'ennuie royalement. C'est un twit! Un... **!»#%$. Pis surtout, surtout, je vais vous le dire bien franchement, j'ai peur, j'ai mal au ventre.

C'est fini, ni-ni. J'abandonne. Plus jamais on me reprendra à suivre des cours d'anglais! Quand je pense que c'est moi qui ai décidé de prendre ces cours-là. Pour me sentir moins épaisse, pour me faire des petits namis zanglais... ben, pour faire comme tout le monde, pour me sentir utile. Toutes mes amies sont trilingues bon. Pis aussi, j'voulais lire la constitution en anglais. (J'la comprends pas en français.)

Ça fait deux jours que je manque mes cours, je m'enferme chez moi pis je me ronge les ongles...et l'autre... le ministre Page, qui se laissait pousser les siens! Pis je me révolte beaucoup. J'écoute la télévision. Juste en français, bon. J'ai le droit, pis c'est utile.

Tout ça a commencé quand le prof m'a fait lire tout haut devant toute la classe, un texte que j'avais jamais vu de ma vie. L'enfer, la torture chinoise. C'est pas humain. Quand je pense que **j'adorais** faire lire les participants et participantes à haute voix. Pauvres bêtes!

C'était affreux, tout le monde m'écoutait. J'avais l'impression d'être un micro géant et les autres de gros hauts-parleurs. Dans le silence de la classe, ma voix était insupportable. Pourquoi moi? Pourquoi pas l'autre à côté? Yé pas bon. Ou pourquoi pas faire ça en gang? J'pourrais beugler avec le troupeau tout en cachant mon accent de vache espagnole pognée dans les barbelés.

Si vous saviez comme je voulais bien lire, avec un bel accent, une belle prononciation. Même que j'avais ajouté une touche sensuelle dans ma voix. Ça pogne toujours. J'voulais tellement bien faire, j'voulais être parfaite, la meilleure. J'voulais que le prof me remarque, j'voulais... j'voulais qui trouve que je lis bien, que j'ai pas d'accent... que... j'voulais qui **m'aime!**

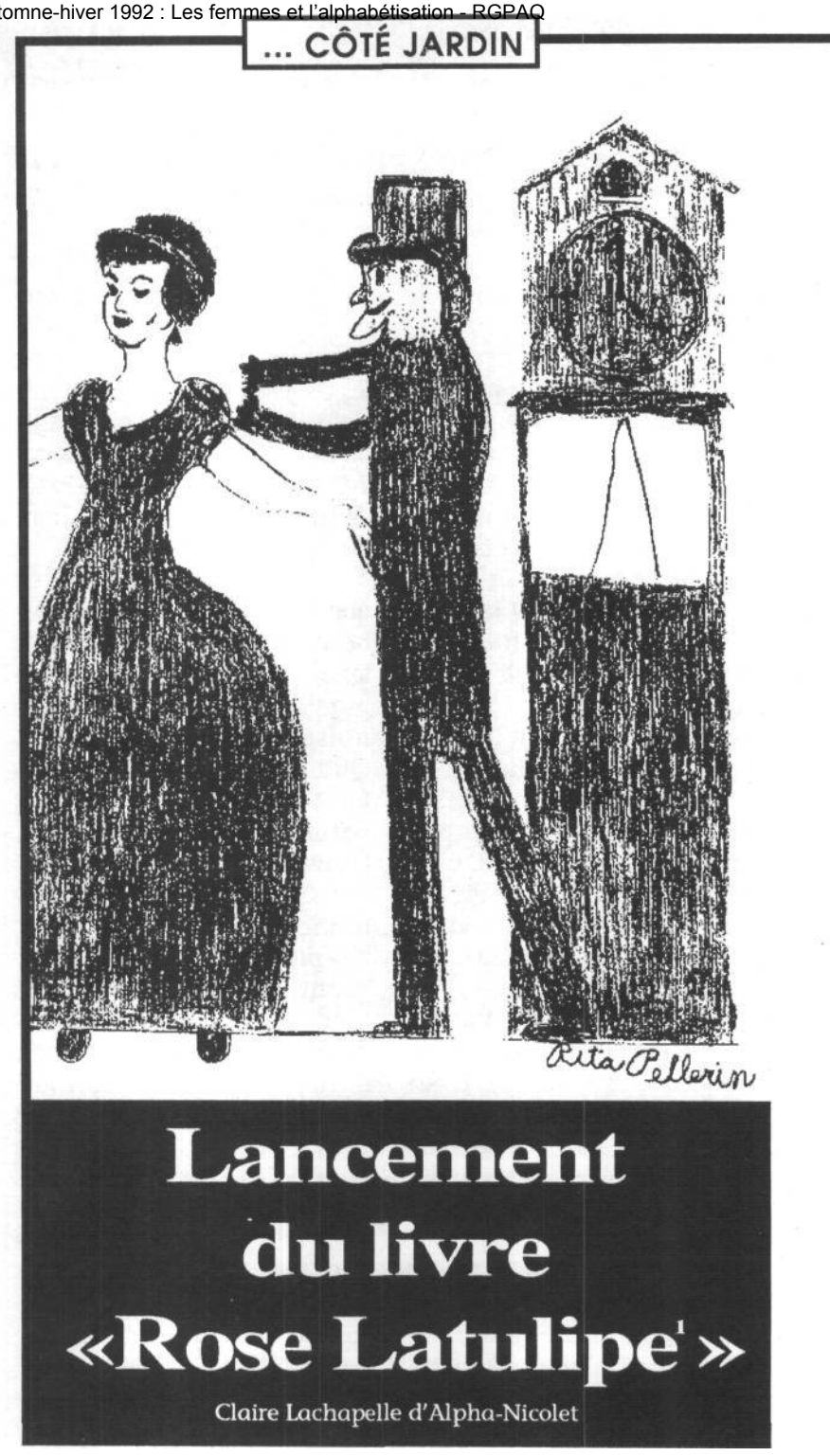
J'ai tout raté. Je distorsionnais. Je lisais comme un ongle qui glisse sur un tableau. Je me voulais douce et suave, je trompettais comme une sirène d'ambulance. Après ma délecture... le silence. Les hauts-parleurs silaient. Le prof m'a juste posé une question: celle qui fallait pas. Celle que je posais tout le temps à mes participants quand j'enseignais en alphabétisation.

«Qu'est-ce que t'as compris dans le texte?» **what?** Qu'est-ce que j'ai compris dans le texte, mais ça va pas non! Pendant que je m'évertue à me faire aimer, il faudrait qu'en plus je réfléchisse. Je suis dans l'émotif moi monsieur, je ne suis pas dans l'intelligence moi monsieur... enfin pas là, pas tout de suite. Repassez mon cher! Y m'écoute pas, y'a le nez dans son maudit manuel. Encourage-nous, fais quelque chose. Dis-nous qu'on est bons. Même si on est grands! Ça fait longtemps qu'y a pas été sur

un banc d'école lui. Y s'en souvient plus, c'est quoi **apprendre.**

Ben moi, je vais m'en souvenir pour lui. Moi je l'ai vécu. Ça fait **mal, ayoye bobo!** C'est pas l'fun du tout du tout. T'es toujours en train de te remettre en question pis de te trouver nounoune. Quand je pense que j'ai enseigné pendant cinq ans en me pensant bien finfïnaude, bien compréhensive, bien à l'écoute de leurs peurs, de leurs **besoins.** J'voulais tellement bien faire, j'voulais les aider. J'voulais être le meilleur appui... j'voulais, j'voulais... tellement qu'y **aiment,** que **je** les **aime,** pis qu'y **s'aiment,** ô traîtrise, ô douce infamie, morbleu! l'avais rien compris, mais rien, rien de leurs souffrances physiques et morales. J'avais pas mal au ventre moi, j'avais pas la chienne moi, j'avais pas peur d'être ridicule pis de me tromper moi. Je m'entendais même assez bien avec moi-même. Quelques crises d'estimation peut-être. Mais c'était passager... une pinotte! C'est pas entre les deux oreilles que ça se passe tout ça, mais dans le ventre, ça tire et ça crampe, ça bafouille et ça trébuche.

Pis ils remettent ça cette année. Ils reviennent dans les ateliers, de plus en plus nombreux, de plus en plus masos. Décidément, je comprendrai jamais rien. Sont fous ces analphabètes!



1. Publication collective élaborée à partir de la légende du même nom par des participantes et participants ayant une déficience légère.

Déjà la fin d'avril mil neuf cent quatre-vingt-douze... Pour le groupe de participantes et de participants d'Alpha-Nicolet en difficulté d'apprentissage, c'est aujourd'hui une grande fête. Tous et toutes ont revêtu leurs plus beaux vêtements, car nous nous préparons à accueillir les parents et les amis qui viendront au lancement de notre livre «Rosé Latulipe» cet après-midi.

La préparation

Les lieux se doivent d'être à la hauteur de l'événement. Chacun y met du sien : il y a l'aspirateur à passer, l'époussetage à faire, les tableaux à laver et la décoration...

Ensemble, on prépare l'ordre du jour : accueil, signature du livre d'or, mot de bienvenue... Chacun devient l'hôte de la fête. Et bien entendu, il y a la répétition générale où l'on essaie de sentir l'auditoire présent devant nous. Le stress est grand. On hésite, on reprend plusieurs fois le scénario, car cet après-midi, ensemble, nous aurons à raconter l'histoire à nos invités.

Après dîner, je propose une dernière répétition, mais chacun se dit prêt. On se rassure les uns les autres... Je crois qu'on fond, j'avais besoin de cet appui.

La fête

Il est maintenant 13h30. Notre photographe (un participant d'un autre groupe) est déjà sur les lieux. Les personnes invitées arrivent et sont accueillies à tour de rôle par Sylvie et Luc. Marjolaine et Chantale font signer le livre d'or. On invite les gens à se rendre dans la salle où aura lieu l'événement.

Comme animatrice, je présente l'ordre du jour et Paula souhaite la bienvenue, l'explique les objectifs poursuivis tout au long de notre projet :

Redonner confiance devenait l'objectif principal. Comme il s'agit d'un groupe ayant de grandes difficultés d'apprentissage, ces participants et participantes ont rarement l'occasion d'être mis en valeur. La moitié de ce groupe ne sachant ni lire, ni écrire, ils ont souvent l'impression d'être bons à rien. Avec eux, le dessin s'est avéré le moyen par excellence pour leur redonner confiance et c'est dans ce but que nous avons décidé d'illustrer l'histoire de Rose Latulipe.

Faciliter la compréhension du texte était aussi un objectif important et le dessin semblait tout indiqué pour y arriver. (J'avais souvent remarqué qu'on oubliait les éléments importants dans une phrase qu'on venait de lire). Ainsi, après avoir écouté la lecture d'un paragraphe de l'histoire de Rose Latulipe, tirée de la cassette de la série «La littérature de l'oreille», nous devions trouver les principaux personnages et les actions posées par chacun d'eux. Et c'était parti, on devenait l'artiste... Cela n'a pas toujours été facile: «C'est bien trop difficile!, me disait l'un d'eux; - On n'y arrivera jamais!, poursuivait une autre; - Je sais que c'est difficile; moi-même, j'aurais du mal à le faire mais au fond, je crois que vous pouvez y arriver.»

Et chacun reprenait son crayon et, sous mes yeux, s'accomplissait le miracle: les personnages prenaient vie... à l'émerveillement de toutes et tous; les yeux étincelaient de cette lueur indescriptible de la satisfaction, de la fierté et de la joie d'avoir réussi.

Ce projet nous a aussi permis de développer notre sens critique, car ayant à choisir les dessins qui représentaient le mieux l'histoire, nous avons dû voter... Ce petit livre pourrait devenir un outil de travail important pour les sessions à venir.

C'est aussi grâce à ce projet que nous pouvons vivre un moment exaltant dont nous sommes fiers : le lancement de notre livre.

Et voilà le moment tant attendu : Daniel s'approche, dévoile notre livre, le présente et nomme les artistes qui y ont collaboré. Profitant de l'occa-

Photo : Alpha-Nicolet

sion, il déborde de son rôle et en profite pour remercier une à une toutes les personnes d'Alpha-Nicolet, même celles qui n'ont pas participé au projet. Les invités trouvent ça bien drôle...

Pour nous maintenant, voici l'étape cruciale : c'est à nous de prouver que nous pouvons raconter l'histoire de Rose Latulipe. Je présente donc un à un les dessins des participants et des participantes et lentement, mais d'une façon vivante et spontanée, l'histoire prend forme et les personnages s'animent par les explications du groupe. Certains parents sont émus devant la réussite de leur jeune. Doutaient-ils de leur possibilité de réussir? Chose certaine, l'émotion est grande...

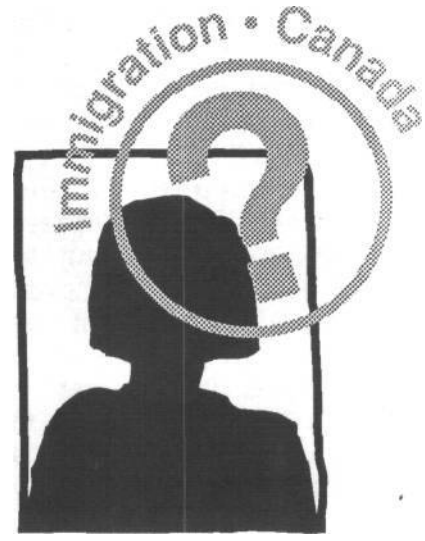
Deux membres de l'organisme sont ensuite invités à remettre un livre à chacun et à chacune des auteurs. Tous sont heureux de recevoir enfin le fruit d'un si dur labeur.

On profite aussi de l'occasion pour inviter la présidente d'Alpha-Nicolet à remettre une attestation de cours à chacun des participants et participantes, car c'est en même temps la clôture de notre session.

Et voici maintenant le mot de la fin, prononcé en choeur par le groupe : merci!

Je me rends compte que la tenue d'un tel événement dépasse de beaucoup les objectifs de départ qui étaient de redonner confiance et de faciliter la compréhension du texte, puisqu'il nous a aussi permis de développer notre sens critique.

L'histoire de Rose Latulipe aura-t-elle une suite...?



Les personnes immigrantes analphabètes vivent une double marginalisation; elles doivent d'une part régler leur situation vis-à-vis de l'Immigration et, d'autre part, s'adapter à leur analphabétisme dans la société d'accueil. Dans le témoignage de ***Julia Jean*** *qui suit, vient s'ajouter en plus, le problème du statut de travailleuse domestique. Ces travailleuses sont particulièrement isolées et exploitées.*

«Je suis venue au Canada en octobre 1973 comme travailleuse domestique pour un contrat de trois ans. À la fin de mes trois ans, mes patrons voulaient que je retourne en Haïti. Pendant mon séjour chez mes employeurs, ils ne voulaient pas que je parle ou entre en contact avec personne car, me disaient-ils, la G.R.C[1] m'arrêterait si l'Immigration me trouvait.

AU DELÀ-DE LA LETTRE

Pourquoi je n'ai pas pu...

témoignage recueilli par Fulvie Loiseau
de la Maison d'Haïti, en juin 1992

Ils ne m'ont jamais conduite à l'Immigration pour renouveler mon contrat. J'ai travaillé pendant les cinq années qui ont suivi chez ces gens à raison de cent dollars le mois. À partir de 1985, je n'ai reçu aucun salaire; vu que j'étais nourrie, logée gratuitement, je devais travailler aussi gratuitement.

J'ai travaillé sept jours sur sept sans congé. J'ai effectué des tâches ménagères de toutes sortes : repassage, lavage, nettoyage, cuisine. Quand je recevais des lettres de mon fils je ne pouvais pas les lire.

En mai 1986, par un bienheureux hasard, j'ai rencontré une amie de longue date sur le boulevard Saint-Michel; quand je lui ai raconté comment je vivais au Canada, elle m'a conseillée d'aller à la Communauté chrétienne haïtienne de Montréal. Là, on m'a recommandé de réclamer mon passeport auprès de mes employeurs; ces derniers n'ont pas voulu me le rendre. Ainsi mon amie a-t-elle pris l'initiative de me conduire à l'Immigration. J'avais si peur de retourner en Haïti que je ne mangeais et ne dormais pas.

Dès ma première visite à l'Immigration, on m'a donné un permis de séjour et de travail. Le médecin de l'Immigration a demandé qu'on me donne l'aide sociale. En raison de mon état de santé, je devais rester chez moi pour me reposer et bien me nourrir pour reprendre force car j'étais à l'état squelettique. J'ai rencontré un conseiller à l'Immigration qui m'a encouragée à aller à l'école à la Maison d'Haïti.

En septembre 1986, je suis arrivée à la Maison d'Haïti. C'est là que j'ai commencé à voir un peu clair. J'ai appris que l'Immigration avait régularisé les gens qui vivaient illégalement au pays en deux occasions, soit en 1980 et 1982. Bien que le gouvernement ait fait appel par la radio, la télévision et les médias pour régulariser la situation de ces gens, je ne pouvais être au courant car je ne regardais pas la télévision puisque je ne comprenais rien. Et ne sachant ni lire ni écrire, ne comprenant pas le français, je ne pouvais pas faire valoir mes droits.

Maintenant, cela fait déjà six ans que je suis des cours à la Maison d'Haïti. Je peux lire des lettres de mon fils et cela me procure une grande satisfaction. Je vis seule depuis six ans, je rêve de l'arrivée de mon fils au Canada.»

1. Gendarmerie royale du Canada

D'AILLEURS

La recherche de l'intérieur ou la recherche participative en alphabétisation des adultes au Royaume-Uni

Wendy Moss, membre du Réseau RaPAL[1]
(Traduit de l'anglais par Raymond Robitaille)

«On dit aussi aux enseignants que l'enseignement n'a rien à voir avec la recherche...»
«Si les enseignants et les étudiants exerçaient le pouvoir de réinventer la connaissance... ils affirmeraient le pouvoir de réinventer la société.»

(Paolo Freire et Ira Short)

Il est rare que nous nous considérions nous-mêmes comme des chercheurs dans la vie quotidienne. C'est pourtant ce que nous sommes lorsque nous «magasinons» pour trouver un produit au plus bas prix ou que nous frappons aux portes du quartier pour demander aux gens à quels types de cours ils aimeraient participer dans leur centre communautaire. Comme le disent les auteurs de l'article **d'Alpha** 92[2], «la recherche consiste à poser des questions, à rechercher des tendances, à découvrir d'une manière systématique l'information dont on a besoin pour répondre à nos questions.»

Est-ce que les personnes apprenantes et les animateurs et animatrices sont des chercheurs qui peuvent participer au processus de recherche et le diriger? Les chercheurs, chercheuses, praticiens et praticiennes du réseau RaPAL (Research and Practice in Adult Literacy) pensent que la réponse à cette question est et doit être «oui».

Nous présentons ici le résumé d'un article rédigé par trois personnes de ce réseau, - Mary Hamilton, Roz Ivanic et David Barton - publié dans Alpha 92[2], ainsi que l'expérience d'un projet de recherche sur la pédagogie ouverte en éducation de base des adultes (Open Learning in Adult Education Project[3]), projet conjoint des universités de Londres et de Lancaster qui recourt à une approche semblable.

Les participants, les participantes, les animateurs et animatrices des groupes d'alphabétisation font souvent de la recherche dans leurs activités de tous les jours - par exemple, la planification et la réalisation d'un nouveau cours suivi de son évaluation, la rédaction de rapports, la sensibilisation, et les échanges dans le groupe sur le sentiment que donne le fait de ne pas savoir lire ni écrire. RaPAL croit que les compétences du chercheur et de la chercheuse font partie intégrante des compétences de la vie et de l'apprentissage quotidiens - lorsqu'on fait de la recherche à proprement parler, on consacre simplement plus d'énergies à enregistrer, observer, réfléchir et écrire.

Dans les activités de recherche participative[4], les personnes qui font l'objet de la recherche participent à la définition des objectifs, à la planification et aux résultats. Elles ont une certaine autorité sur les composantes de la recherche. Cette façon de fonctionner se démarque des modèles de recherche traditionnels où un groupe réduit «d'experts» pose ses questions en fonction d'objectifs qui seront ceux des organismes subventionnant la recherche et des personnes en mesure de se faire publier. Ils refléteront inévitablement les intérêts et préoccupations de ces groupes et individus. Les personnes qui font l'objet de la recherche auront rarement la chance de poser elles-mêmes des questions; et parfois, elles ne verront même pas le produit final.

Traditionnellement, les chercheurs ont aussi insisté sur l'importance de l'objectivité et de la neutralité, indispensable à leurs yeux pour se rapprocher le plus possible de la vérité. L'article publié dans **Alpha 92**[2] suggère que l'inclusion de la perspective des personnes sur qui porte la recherche contribue à donner une vue d'ensemble qui se rapproche beaucoup plus de la vérité : «Il est facile d'alléguer... qu'une personne de l'extérieur... n'a pas une perspective objective et impartiale, mais tout simplement une autre perspective; et si celle-ci n'est pas contrebalancée par un point de vue de "l'intérieur", elle peut être tout à fait partiale.»

Aux yeux de RaPAL, la tradition de «recherche objective» crée un énorme fossé entre les chercheurs et les «objets» de la recherche. Pour nous, il est très important que l'alphabétisation des adultes développe des modèles différents de recherche qui s'appuient sur les personnes de «l'intérieur» et s'inspirent des approches participatives. Ce type de recherche reflète bien la philosophie de l'alphabétisation des adultes centrée sur la personne

apprenante et offre aux gens une chance de raconter leur propre expérience. La recherche participative rompt avec l'image traditionnelle que les personnes alphabétisées ont des personnes analphabètes, à savoir des individus marginalisés qui luttent pour survivre, par exemple. Comme Jane Mace (1992) le dit si bien : «la représentation à la troisième personne des "analphabètes comme les autres" risque toujours de nous faire tomber dans les stéréotypes... Il nous faut d'authentiques voix qui parlent à partir de leur propre expérience, et dans leurs propres mots[2].» En d'autres mots, au lieu d'imaginer la perspective des personnes apprenantes, il faut simplement aller leur demander de la formuler.

De quelle façon la recherche participative peut-elle fonctionner dans la pratique et qu'avons-nous appris jusqu'ici à RaPAL?

Les activités de RaPAL

Le groupe a été mis sur pied après une série de séminaires sur l'alphabétisation des adultes et une recherche réalisée entre 1984 et 1988 au Royaume-Uni. Il réunit tant des universitaires que des praticiens et praticiennes. Nous publions un bulletin trois fois par année, des articles occasionnels et un guide bibliographique sur l'alphabétisation. Nous cherchons à offrir une tribune nationale (et internationale) à la recherche sur l'alphabétisation écrite dans un langage accessible, et qui encourage apprenants et animateurs à se considérer comme des chercheurs qui recourent au bulletin pour diffuser leurs rapports et leurs projets. Un collectif édite et publie le bulletin.

Le groupe RaPAL a également co-parrainé deux séminaires de fin de semaine en 1989 et 1990 sur la pratique de la recherche. Ces séminaires ont permis à des apprenants et animateurs en éducation de base des adultes d'explorer leurs habiletés en recherche et de planifier leurs propres projets[5].

Il faut souligner la richesse des questions de recherche soulevées conjointement par toutes les personnes participant à ces séminaires - qu'elles soient apprenantes, chercheuses ou animatrices - ainsi que la confiance qu'elles ont développée envers la recherche une fois qu'elles ont eu l'occasion de développer leurs techniques de recherche.

Le projet de pédagogie ouverte

Ce projet de recherche sur deux ans est financé par le conseil de financement des universités (Universities Funding Council) mais entretient des liens étroits avec RaPAL et s'inspire de ses idées. Des équipes de travail[6] à Lancaster, dans le nord-ouest de l'Angleterre et à Londres, examinent les réalisations des centres d'apprentissage ouvert des habiletés de base (Basic Skills Open Learning Centres[7]), mis sur pied en 1988. Ce projet a commencé à l'automne 1991, et s'efforce d'assurer un degré élevé de participation des apprenants et apprenantes. Il emprunte tant aux méthodes traditionnelles de recherche (un questionnaire national) qu'aux méthodes participatives - les deux chercheuses à temps plein, Sue Bergin et Christine O'Mahony, ont réalisé un travail intense sur trois études de cas où elles ont observé et interviewé apprenants et animateurs sur leur expérience d'apprentissage et d'animation ouverte. Même si les apprenants et apprenantes n'ont pas fixé les objectifs de cette recherche, ils contribuent à modifier et à réorienter le projet et à le rapprocher de leurs propres préoccupations plutôt que des questions formulées par des personnes de l'extérieur. Nous présentons en terminant des idées issues de discussions avec les membres de l'équipe du projet et certaines des mesures que nous avons adoptées pour assurer que le projet soit «participatif» ainsi que les leçons que nous avons tirées de cette expérience.

Quatre principales questions:

* Premièrement, comment faire en sorte que les apprenants et apprenantes participent réellement à la recherche et pas simplement à titre de figurants? Nous avons découvert que la volonté de participer des adultes et leur confiance dans leurs réflexions sur le processus d'apprentissage dépendent directement de leur sentiment d'appartenance au centre. Comme le dit Christine O'Mahony (1992) : «la collaboration de bon coeur des étudiants à la recherche dépend en grande partie du fait que leur centre cherche réellement à entendre leur point de vue.»

Même si cette condition n'est pas toujours remplie, il reste qu'un grand nombre de ces personnes font de la recherche dans leur vie personnelle. Elles se questionnent et réfléchissent sur le monde, et se montrent intéressées à participer à notre projet. Fait important, nous discutons des objectifs et de la planification du projet avec des apprenants et apprenantes et nous leur fournissons des lieux et du soutien pour réfléchir sur leurs propres processus d'apprentissage au moyen de discussions, d'ateliers et de séminaires tenus les week-ends.

* La deuxième question concerne la confidentialité et la paternité de la recherche. En général, les personnes qui font l'objet de recherches sont citées sans être identifiées ou le sont sous un pseudonyme. Bien que le droit à la confidentialité soit extrêmement important, l'anonymat risque de totalement occulter la contribution de ces personnes à la recherche. L'équipe de recherche a donc demandé à toutes les personnes concernées la permission de mentionner leur nom et les a encouragées à mûrement réfléchir avant de prendre une décision. Toutefois, la décision de quelqu'un peut avoir une incidence sur le droit à la confidentialité d'autres personnes (par exemple si un participant mentionne le nom d'une animatrice).

* La troisième question touche aussi la paternité de la recherche. Nous voulons que les personnes contrôlent ce qu'on écrit à leur sujet. L'équipe de recherche a invité tous les participants à la recherche à écouter une transcription orale et à effectuer tous les changements qu'ils désiraient. Les participants pourront aussi voir de quelle façon leurs paroles sont présentées dans les rapports finaux et nous espérons que les apprenants et apprenantes participeront directement à la rédaction du rapport du projet. Bien que ces mesures semblent assez simples, Christine O'Mahony explique que les réactions des apprenants et apprenantes à la lecture de leurs paroles sont partagées - beaucoup se sont dit très satisfaits des transcriptions alors que les nombreuses hésitations et le «mauvais» langage en ont alarmé d'autres. Certains animateurs se sentaient insatisfaits de la façon dont ils avaient exprimé leur point de vue. Il faut trouver des façons de résoudre avec délicatesse ces difficultés.

* La quatrième question découle des précédentes. Nous avons découvert que contrairement à la recherche traditionnelle, la recherche participative reconnaît le principe voulant que le processus de recherche fasse évoluer toutes les personnes qui y participent. Les apprenants et apprenantes découvrent des forces et un potentiel nouveaux à travers la participation. Ils découvrent de nouvelles façons de faire en apprenant ce qui se passe dans d'autres organismes et les chercheurs sont contraints de modifier leurs stratégies et leurs approches - parfois après des négociations douloureuses. Les chercheurs neutres sont remplacés par des chercheurs plus humains qui acceptent de partager, de négocier et d'apprendre dans le cadre de relations dynamiques et interactives.

L'influence que les apprenants et apprenantes ont pu avoir sur notre recherche s'est déjà fait sentir. Il nous reste à

décrire l'expérience des gens par rapport a divers projets et approches pédagogiques non pas uniquement dans le langage des bailleurs de fonds (apprentissage ouvert, apprentissage en groupe, etc.) mais aussi en termes de facteurs plus difficiles à cerner et à quantifier comme, par exemple, les attitudes et sentiments des animateurs, des animatrices, des apprenants et des apprenantes, la perception de soi et les relations.

À mesure que nous accumulerons de l'expérience, ceux et celles d'entre nous qui participent à RaPAL et au projet Open Learning espèrent développer des moyens de plus en plus efficaces pour permettre aux apprenants et apprenantes de déterminer les objectifs des projets de recherche et assurer leur participation, et celle des animateurs et des chercheurs en tant que collaborateurs du processus de recherche. Nous savons déjà que de ces conditions dépend le succès de la recherche. Nous espérons que nos réflexions encourageront les apprenants et apprenantes et les animateurs et animatrices en alphabétisation des adultes à développer leurs propres projets de recherche.

1. Wendy Moss travaille au Projet Open Learning in Adult Basic Education Project du Gotdsmiths College de l'Université de Londres et elle fait partie du Réseau RaPAL (Research and Practice in Adult Lileracy).

2. Mary Hamilton, Roz Ivanic et David Barton. «Recherche participative en alphabétisation : où en sommes-nous ?», in Alpha 92, Unesco, 1992.

3. L'éducation de base des adultes (Adult Basic Education, ABE) est un terme générique au Royaume- Uni pour designer les classes et les programmes d'alphabétisation, de numération et d'anglais langue seconde destinés aux adultes.

4. On trouvera dans l'ouvrage de Mary Hamilton et al (1992) des références à d'autres auteurs qui ont écrit sur la recherche participative et les pratiques apparentées.

5. RaPAL, Bulletin No. 9, été 1989.

6. Les équipes sont composées de Sue Bergin (chercheuse), Mary Hamilton et David Barton pour l'Université de Lancaster; Christine O'Mahony (chercheuse), Wendy Moss et Jane Mace pour le Goldsmiths College de l'Université de Londres.

7. En 1988-1989, le gouvernement britannique a financé 72 centres expérimentaux d'apprentissage ouvert des matières de base en Angleterre et au Pays de Galles. Ces centres devaient être bien meublés et accueillants, entièrement équipés d'ordinateurs et d'appareils audiovisuels. Les adultes ayant besoin d'aide en éducation de base pouvaient participer de manière flexible et suivre leurs propres programmes d'apprentissage avec l'appui et les conseils de personnes-ressources. La plupart de ces projets ont dans un premier temps reçu un financement sur trois ans.

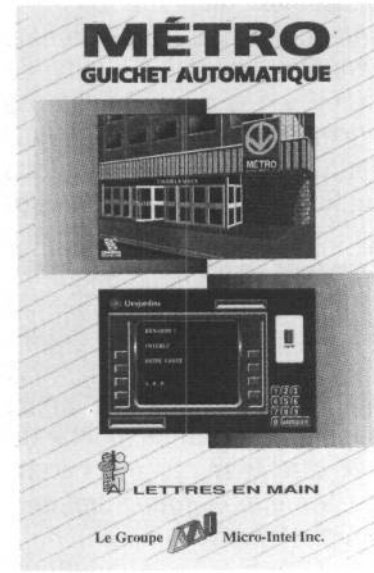
Vous pouvez nous écrire aux adresses suivantes:

RaPAL a/s Bolton Royd Centre
Manningham Lane,
Bradford
BD8 7BB Royaume-Uni

The Open Leaming in Adult Basic Education Project
a/s Denise Rawlinson
CSET Université de Lancaster
Lancaster
LA1 4YL Royaume-Uni

MÉTRO, GUICHET AUTOMATIQUE ET LA RECHERCHE D'EMPLOI

par Lettres en Main



Deux logiciels de simulation spécialement conçus à l'intention des personnes en alphabétisation. Les deux programmes proposés ici simulent des situations de la vie réelle, comme le **métro** et un **guichet automatique** dans le premier cas, et un **centre d'emploi** dans l'autre.

Les scénarios sont construits simplement à l'aide du logiciel de programmation Hyper Card. L'utilisateur ou l'utilisatrice se trouve devant une série de choix à faire pour atteindre son objectif préalablement déterminé, soit aller voir un film en utilisant le métro ou aller retirer de l'argent dans un guichet automatique. Le deuxième logiciel propose à l'utilisatrice ou l'utilisateur de chercher un emploi précis dans un centre d'emploi et de remplir un formulaire de demande d'emploi.

Pour le moment, seul le premier logiciel est disponible; le second le sera en janvier 1993. Pour se pro-

À VOIR, À LIRE...

curer ces logiciels ou obtenir des renseignements supplémentaires, il suffit d'appeler la firme qui en assure la distribution.

Disponible à Micro-Intel
Téléphone : (514) 528-1905.

LES QUESTIONS D'ALPHABEILLE (1)

par Alphabeille Vanier

À l'aide du logiciel Hyper Card, Alphabeille a créé de petits fichiers faits sur mesure pour les participantes et participants. Entre autres, des piles programmées très simplement, qui permettent d'afficher une question à l'écran, de faire apparaître et disparaître la réponse en «cliquant» à des endroits déterminés.

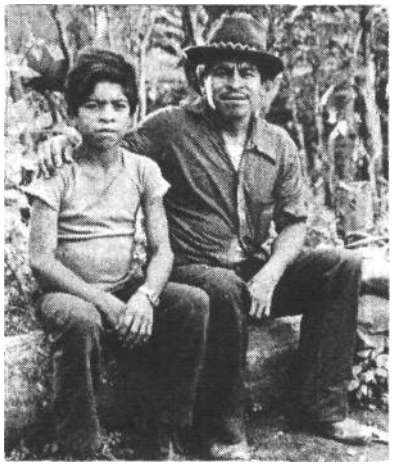
Ces piles de 20 à 30 fiches portent sur des thèmes particuliers pour l'apprentissage du français. Elles sont regroupées en dix sections qui répondent à des objectifs précis. Elles sont très faciles à utiliser même si vous ne connaissez pas Hyper Card. Et si vous connaissez un peu ou beaucoup ce logiciel, vous pourrez vous-mêmes les compléter ou les adapter à vos besoins.

Disponible à Alphabeille Vanier
Téléphone : (418) 527-8267

HISTOIRE DE TONITO OU L'ALPHABÉTISATION AU HONDURAS (1989)

Vidéo de 12 minutes de Patrick) Henriquez et d'Alexandra Szacka, dans la série Nord-Sud produite par Radio-Québec.

«Tonito a lutté pour apprendre à lire et à écrire. Aujourd'hui, il veut faire bénéficier son village de ses connaissances. Il a regroupé les gens pour la construction d'une



première école qui ne fut pas reconnue par le gouvernement. (...) Il a persuadé les citoyens de construire une école conforme aux demandes du ministère de l'Éducation, (...) qui ne leur accorde toujours pas de maître. En attendant, Tonito se fait professeur (...).»

Carrefour international

Disponible à Carrefour international
Téléphone : (514) 272-2247

ATOUT-LIRE, DIX ANS D'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

par le groupe Atout-Lire

Un document d'information et de sensibilisation à l'occasion du dixième anniversaire du groupe populaire d'alphabétisation du quartier Saint-Sauveur de Québec. La réflexion du groupe Atout-lire sur la problématique de l'analphabétisme, ses causes et conséquences mais aussi les réalisations mises en oeuvre pour le contrer et le prévenir, donne un portrait d'ensemble de la situation au Québec.

L'intérêt du document réside aussi dans l'historique de l'intervention du groupe en alphabétisation, sa philosophie, sa pédagogie et son type de gestion particuliers à l'alphabétisation populaire, de même que les services qu'offre Atout-Lire dont il est abondamment fait mention. Le texte est ponctué de témoignages de participantes et participants et de photographies-souvenirs de ces dix années d'intervention dans le milieu.

Disponible au prix de 15$ (pour les groupes populaires) à Atout-Lire
Téléphone : (418) 524-9353

UNE COOP ET DES MOTS. POINT DE DÉPART

par le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles

Outil pédagogique à l'intention des animateurs et animatrices en alphabétisation populaire et des intervenants et intervenantes dans les coopératives d'habitation, «ce cahier raconte l'histoire d'un groupe de personnes qui adhèrent à un projet de coopérative d'habitation. Il est divisé en quatre parties qui relatent chacune un aspect particulier de la mise sur pied de la coopérative.»

Faire l'apprentissage de la lecture ou mettre sur pied une coopérative d'habitation, voilà la double

utilité **d'Une** Coop **et des mots.** On trouve dans chaque partie du cahier une série de fiches pédagogiques conçues en lien avec l'histoire. Ces fiches touchent les trois aspects suivants : un ou des objectifs de travail, des pistes d'animation et des propositions d'exercices.

Disponible au prix de 25$ au Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles
Téléphone : (514) 596-4444

VOYAGE DANS LE TEMPS
par le Tour de lire

«Un livre sur l'histoire du Québec pour les lectrices et lecteurs débutants, mettant en vedette des gens d'ici, des gens comme vous et moi, qui ont fait l'histoire par leurs histoires vécues : leurs amours, leurs ambitions, leurs valeurs, leurs succès et leurs échecs.

Des personnages connus, qui ont occupé une place sur le théâtre de notre histoire nationale : Cartier, Jeanne Mance, Lévesque, la Bolduc, Irma Levasseur et quelques autres.»

Un livre qui contient 95 pages de textes simples et signifiants, avec une partie documentaire, une partie romancée et plusieurs illustrations.

Disponible au prix de 10$ au Tour de lire
Téléphone : (514) 521-2075

ROSE LATULIPE
par Alpha-Nicolet

Création collective d'un groupe de participantes et participants d'Alpha-Nicolet à partir de la légende québécoise de Rose Latulipe. Tant les illustrations que les textes du conte ont été conçus par les participantes et participants en alphabétisation, avec la collaboration de l'animatrice de l'atelier.

La brochure de 33 pages peut servir dans d'autres ateliers d'alphabétisation populaire soit comme modèle ou comme outil pour apprendre à partir de textes de participantes et participants.

Disponible à Alpha-Nicolet
Téléphone : (819) 293-5745

JOURNAL ANNUEL D'UN MONDALIRE

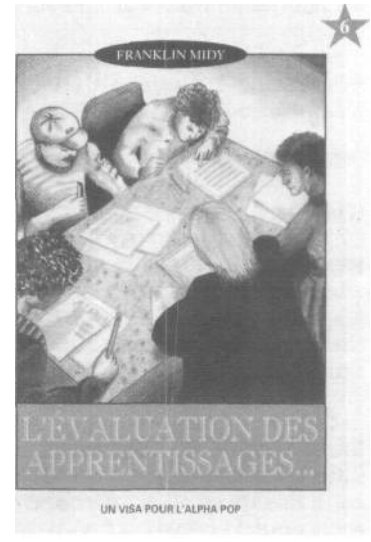
Un journal de 55 pages écrit et illustré par les participantes et participants du groupe Un Mondalire. Il contient des poèmes, des expériences, des rêves, des projets et beaucoup d'autres témoignages, accompagnés de dessins et même de photographies. Certains des textes sont dactylographiés, mais pour la plupart ils sont écrits de la meilleure écriture des personnes qui ont collaboré au journal.

Disponible à Un Mondalire
Téléphone : (514) 640-9228

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN ALPHA POPULAIRE
par Franklin Midy

Le numéro six de la collection «Un visa pour l'alpha pop», **L'évaluation des apprentissages en alpha populaire,** représente le résultat de quatre sessions de perfectionnement offertes dans plusieurs régions au Québec par l'auteur, Franklin Midy.

Cette publication se veut un soutien à la formation et l'autofor-



mation. Elle vise à rendre accessible le contenu théorique et pratique de ces sessions. Elle répond à un besoin d'outils d'évaluation des apprentissages en alphabétisation populaire clairement exprimé depuis plusieurs années. On y trouvera donc des réponses aux questions : quoi, quand, et comment évaluer? de même que des exemples de matériel permettant d'évaluer les apprentissages.

Ce document constitue, à la fois, un guide pratique et un outil de réflexion sur l'évaluation. L'approche proposée par l'auteur insiste sur la nécessité d'aborder l'évaluation de telle manière que les pratiques dans ce domaine correspondent à la philosophie même de l'alphabétisation populaire et de l'éducation populaire.

Disponible au RGPAQ
Téléphone : (514) 277-9976

J'AI RETROUVÉ MES LUNETTES
par Poule Drouin et Louise Robichaud

Une bibliographie qui compile des documents pour les nouveaux lecteurs et nouvelles lectrices. Il s'agit des livres de la récente collection spécialement adaptée aux personnes analphabètes fonctionnelles dont cinq succursales de la Bibliothèque de la Ville de Montréal sont dépositaires.

Plus de 700 titres, rassemblés sous des rubriques évoquant les domaines de vie des personnes, comme la famille, la santé, les loisirs. «Les livres retenus ont été évalués par des analphabètes fonctionnels inscrits en alphabétisation.» Ils sont présentés et identifiés à l'aide de pictogrammes. La première partie du document explique la démarche suivie pour monter cette collection particulière, alors que la deuxième partie propose la liste bibliographique proprement dite.

Disponible chez Documentor
Téléphone : (418) 682-0705
ou au CDEACF
Téléphone : (514) 844-3674

MOBILISER LES FEMMES POUR L'ALPHABÉTISATION
par Agneta Lind

Petite brochure publiée par le Bureau international d'éducation à l'occasion de l'Année internationale de l'alphabétisation, qui fait le tour de la question de l'alphabétisation des femmes. Elle met en évidence l'enjeu social et les avantages pour les femmes que constitue l'alphabétisation. Y sont également soulevées l'inadéquation entre plusieurs programmes existants et les besoins des femmes ainsi que les difficultés rencontrées par les femmes pour y participer. L'auteure conclut en soulignant l'importance de penser des programmes d'alphabétisation adaptés aux contraintes et aux besoins des femmes.

Disponible au CDEACF
Téléphone : (514) 844-3674

RECHERCHE SUR LA FORMATION ET L'ACCRÉDITATION DES ALPHABÉTISEURES EN ONTARIO FRANÇAIS
par Pierre Le Blanc, directeur de recherche

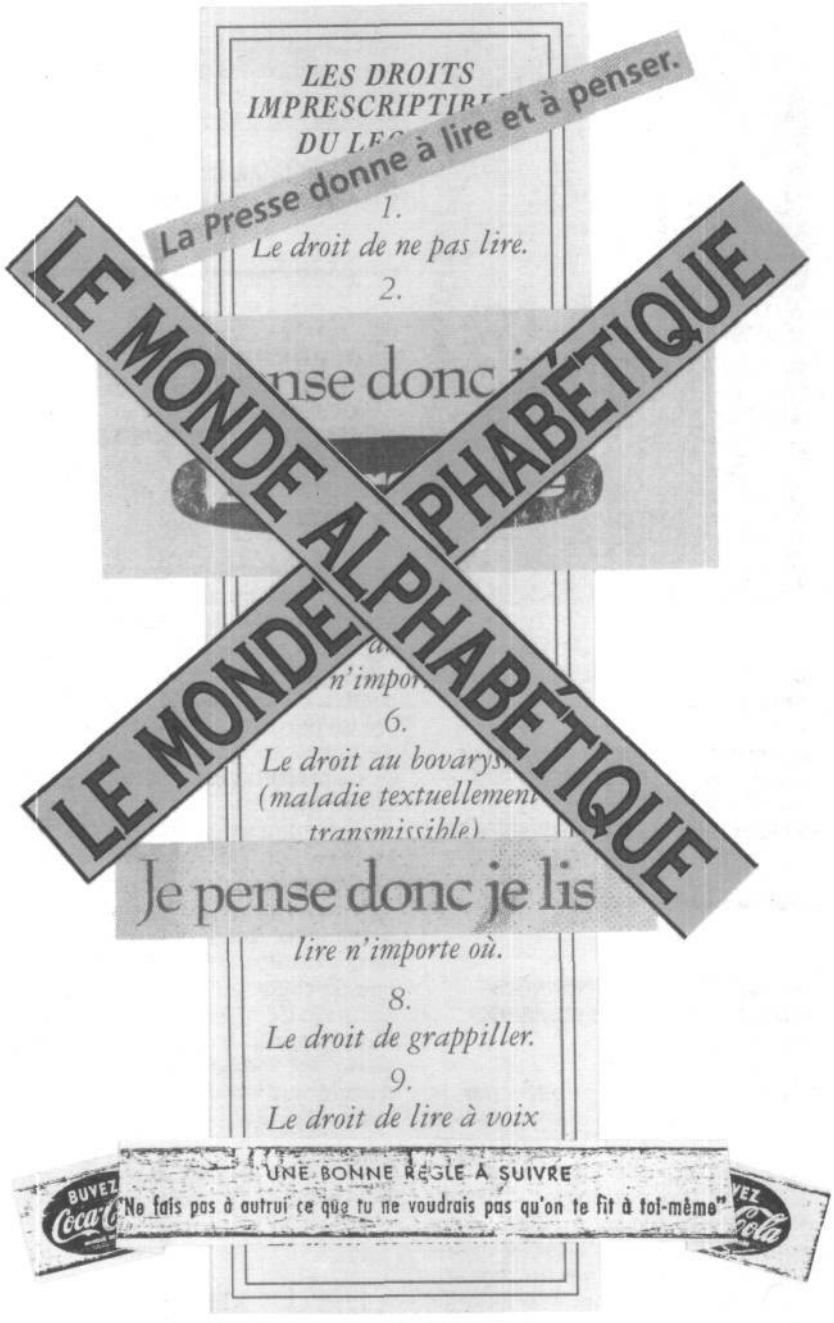
Une étude exhaustive sur la formation des alphabétiseures, réalisée par une équipe de plusieurs agents et agentes de recherche et plusieurs intervenants et intervenantes en alphabétisation, qui livre un portrait général des besoins de formation, des réalisations et des accréditations offertes dans divers milieux.

Le document, rendu public par la Direction de l'alphabétisation du ministère de l'Éducation de l'Ontario, propose une recherche-action avec dix personnes d'expérience en alphabétisation; démarche de réflexion qui aboutit à un scénario de mise en oeuvre d'une stratégie de formation. Une proposition de stratégie de formation et d'accréditation des alphabétiseures y fait suite.

Disponible au CDEACF
Téléphone : (514) 844-3674

COURRIER

Faut-il lire?



La question est d'actualité. Selon l'adage, *c'est en forgeant qu'on devient forgeron...* La pédagogie moderne prétend aujourd'hui que *c'est en lisant qu'on apprend à lire.* Ce serait en lisant, surtout, que les apprenants s'alphabétiseraient. Mais ce n'est pas tout : d'aucuns avancent que le principe pédagogique s'appliquerait également aux alphabétiseurs; que c'est en lisant que l'on deviendrait [bon] formateur ou qu'on le resterait. L'arroseur serait-il à son tour arrosé?

La maxime semble sensée. Elle est le produit d'une sagesse populaire que les pédagogues pointus n'avaient peut-être pas perçue. Dire aux apprenants : «Il faut lire!», voilà qui, somme toute, n'est pas si bête. Mais, s'il nous faut aussi, intervenants, nous-mêmes lire, n'est-ce pas pousser un peu loin la charité chrétienne? Pourtant, on retrouvait jadis cette règle, sur les règles en bois d'érable, imprimée en rouge coca-cola : «Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te fît à toi-même». Voilà qui donne encore à réfléchir. Si lire est pour soi un pensum, vouloir inciter autrui à lire relèverait du sado-masochisme.

Il nous fallait donc tous nous mettre à lire, apprenants tout autant que formateurs! Le mot d'ordre était lancé : Il faut lire. Tout allait bien. Mais voici que Daniel Pennac s'amène avec son irrévérencieux volume, *Comme un roman*[1], affirmant que le verbe «lire» - tout comme le verbe «aimer» - ne supporte pas l'impé-

ratif. Pennac dresse une liste de certains droits imprescriptibles du lecteur, droits au nombre de dix, comme les commandements que vous savez, le premier de ces droits étant «le droit de ne pas lire».

OUF! Voilà un propos rafraîchissant, d'autant qu'au pays de Québec des voix s'élèvent qui nous disent : «Il faut lire! Il faut lire!». Delindin din! «Il faut lire!», adjure le journal *La Presse*, martelant sans cesse son slogan, «le pense donc je lis»... *La Presse*, bien sûr - avec un sous-entendu entendu à l'endroit des non-lecteurs. «Il faut lire!», décrétait à son tour notre ministre Page de l'Éducation, en augmentant le temps de lecture prescrit dans les programmes de français[2]; les élèves devront lire quatre romans par année, rien de moins. À tout le moins, le ministre n'a pas contraint les enseignants à la même corvée.

Notre «romancier» français, il est vrai, ne s'oppose pas tant à la lecture en soi qu'à la lecture forcée, obligatoire. L'entreprise de Pennac vise à faire découvrir au lecteur le sens de la lecture et, surtout, le plaisir de lire. Hors du plaisir, point de lecture (véritable)! Les formateurs ne doivent pas forcer la lecture : ils devraient plutôt instiller le désir de lire. Ce serait là tout l'art pédagogique. Nous voici plongés au cœur de l'incontournable problème de la «motivation»[3]. Cas innombrables où la game de hockey, le bingo, le téléroman ou la vie sont préférés à l'atelier d'alpha.

Pour développer le goût de lire, Pennac propose d'adopter une attitude positive à l'endroit de l'écriture; chevalier pédagogique, il met de l'avant des trucs apparentés à l'œuf de Colomb. Mais il y a un préalable, passé sous silence, Pennac ayant dû penser qu'il allait de soi : le formateur doit lui-même aimer lire! À cet égard, le «droit de ne pas lire» aurait pour corollaire le «droit de ne pas être formateur». Réflexion faite, embaucher des formateurs qui n'aiment ni la lecture ni l'écriture équivaut peut-être à forcer des Témoins de Jehovah à tenir un sex-shop. On ne peut aller contre nature. Maurice Nadeau, de Saint-Henri - celui-là même qui a inspiré *Salut Galarneau*, de Godbout* - affirmait souvent qu'il serait plus fructueux d'enquêter sur la richesse que sur la pauvreté. C'est le même Nadeau, ouvrier autodidacte, qui avait écrit, dans *L'homme des tavernes*[5], que les jésuites avaient fait le vœu de pauvreté, non pour eux-mêmes mais pour leurs employés! Une partie de la solution au problème de la motivation des apprenants résiderait dans la motivation des formateurs. C'est de ce côté qu'il faudrait d'abord scruter : formateurs, ne serions-nous pas tous un peu jésuites? Au «Tel père, tel fils» correspondrait «Tel enseignant, tel apprenant». Ne préfère-t-on pas trop souvent Marilyn ou Rémi Duval à Marguerite Yourcenar, à Gabrielle Roy, à Frank Smith ou à Foucambert?

Ne devrait-on pas trouver d'abord en soi la motivation nécessaire pour être ensuite en mesure de la communiquer aux autres? Vérité bien ordonnée commence par soi-même. Cette vérité a toutefois échappé à notre meq de tantôt, qui vient de publier un document de travail[6] sur les normes de compétences des enseignants en alphabétisation. Dans la longue liste des compétences - plus de 68 - rien sur le goût de la lecture et encore moins sur celui de l'écriture. Ne serait-ce pourtant pas là le fondement de la question? Aimer lire d'abord, méthodes, techniques et compétences venant par la suite.

lire pour le plaisir, donc. Mais lire aussi pour comprendre, lire pour le *plaisir* de comprendre, pour autant qu'on ait le *désir* de comprendre. lire les mots et lire le monde, c'était la formule de Paolo Freire. lire le monde, notre monde, qui est de plus en plus alphabétique. Ne faut-il pas lire pour comprendre le monde alphabétique?

Faut-il le lire, pour comprendre *Le Monde alphabétique?*

Serge Wagner,
Professeur à l'Université
du Québec à Montréal

1. Pennac, D. , Comme un roman. Paris, Gallimard, 1992.

2. MEQ. Pour une langue belle. Québec, septembre, 1992

3. Heureusement, la motivation ne pose pas problème à une partie de la clientèle de l'alphabétisation : plusieurs assistés sociaux et assistées sociales, par exemple, sont forcés de s'inscrire à l'éducation des adultes ... et de lire sous peine de perdre leurs allocations. Voir à ce sujet l'étude troublante de la CEQ sur l'éducation des adultes dans les commissions scolaires au Québec, Bourbeau, L. Les populations de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires. Québec, CEQ, 1992.

4. Godbout, J. , Salut Galarneau. Paris, Éditions du Seuil, Le volume est aussi disponible en format poche. 1967.

5. Nadeau, M., L'homme des tavernes. Montréal, Mouvement laïque de langue française, 1967.

6. MEQ. La formation des enseignantes et des enseignants en alphabétisation. Québec, mai, 1992.

RGPAQ

LISTE DES

MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN

ATELIER DES LETTRES
1710, rue Beaudry
Montréal,
H2L 3E7
(514) 524-0507

ATELIERS MOT-À-MOT
6497, rue Azilda
Anjou,
H1K 2Z8
(514) 354-4299

CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE DE POINTE ST-CHARLES
2356, rue Centre
Montréal,
H3K 1J7
(514) 596-4444

CENTRE DE LECTURE ET D'ÉCRITURE
3684, rue Mentana
Montréal,
H2L 3R3
(514) 527-9097

CENTRE HAITIEN D'ANIMATION ET D'INTERVENTION SOCIALE
7700, avenue d'Outremont
C.P. 514, Succ. R
Station St-Laurent,
Montréal,
H2S3M3
(514) 271-7563

CENTRE PORTUGAIS DE RÉFÉRENCE ET DE PROMOTION SOCIALE
4050, rue St-Urbain
Montréal,
H2W 1V3
(514) 842-8045

CENTRE DES LETTRES ET DES MOTS
8733, rue Hochelaga
Montréal,
H1L2M8
(514) 355-1641

COLLECTIF DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION KISKEYA (CRIK)
7115, Chemin Côte-des-Neiges
Montréal,
H3R 2M2
(514) 735-8867

COMITÉ D'ÉDUCATION DES ADULTES DE ST-HENRI (CEDA)
2515, rue Delisle
Montréal,
H3J 1K8
(514) 596-4422

CENTRE N'A RIVÉ
7027, rue St-Denis
Montréal,
H2S2S5
(514) 278-2157

LA JARNIGOINE
6815, rue St-Denis
Montréal,
H2S2S3
(514) 273-6683

LETTRES EN MAIN
5483, 12e avenue
Montréal,
H1X 2Z8
(514) 729-3056

MAISON D'HAÏTI
8833, boul. St-Michel
Montréal,
H1Z 3G3
(514) 326-3022

TOUR DE LIRE
1437, boul. Pie IX
Montréal,
H1V 2C2
(514) 521-2075

UN MONDALIRE
12127, rue Victoria
Montréal,
H1B 2R4
(514) 640-9228

MONTÉRÉGIE

BOÎTE À LETTRES
112, rue Cherbourg
Longueuil,
J4J 4Z3
(514) 646-9273

CLÉ DES MOTS
9, boul. Montcalm Nord
Bureau 415,
Candiac,
J5R3L5
(514) 659-7941

COMQUAT INC.
95, 5e avenue
Pincourt,
J7V 5K8
(514) 453-5226

LA PORTE OUVERTE
439, boul. Séminaire Nord
St-Jean-sur-Richelieu,
J3B 5L4
(514) 349-6827

LAURENTIDES-LANAUDIÈRE

ABC DES MANOIRS
568, rue Léon-Martel
Terrebonne,
J6W 2J8
(514) 471-6928

GROUPES MEMBRES

COOP DE
SERVICES
MULTIPLES
LANAUDIÈRE
2566, rue Victoria
Ste-Julienne,
J0K 2T0
(514) 831-3333

REGROUPEMENT
DES ASSISTÉS
SOCIAUX DE
JULIETTE MÉTRO
181, rue Lajoie Sud
Joliette,
J6E 5L3
(514) 759-7977

DÉCLIC
588, rue Montcalm
C.P. 1439
Berthierville,
J0K 1A0
(514) 836-7122

ALPHA-LAURENTIDES
C.P. 351,
Ste-Agathe-des-monts
J8C 3C6
(819) 326-3733

SAGUENAY-LAC ST-JEAN

GROUPE CENTRE
LAC D'ALMA
475, rue St-Bernard Ouest
Aima,
G8B 4R1
(418) 668-3357

CENTRE ALPHA
DE LA BAIE
802, boul. Grande-Baie Nord
La Baie,
G7B 3K7
(418) 544-9890

CENTRE ALPHA
DE ST-HONORÉ
1970, rue Hôtel de Ville
St-Honoré,
GOV 1L0
(418)698-5114

CENTRES MOT-À-MOT
3760, rue St-Léonard
Shipshaw,
GOV 1V0
(418) 695-5385

QUÉBEC

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

ALPHABEILLE
VANIER
235, rue Beaucage
Ville Vanier,
G1M 1H2
(418) 527-8267

ESTRIE

ARBRALETTRE
31, rue King Ouest
Sherbrooke,
J1H 1N5
(819) 562-1466

ABITIBI-
TÉMISCAMINGUE

ALPHA-TÉMIS
1019, Route 382
Laverlochère,
J0Z 2P0
(819) 765-3431

BAS ST-LAURENT

CENTRE
D'ALPHABÉTISATION
DES BASQUES
400, rue Jean-Rioux
Trois-Pistoles,
G0L 4K0
(418) 851-4088

MAURICIE
BOIS-FRANCS

ALPHA-NICOLET
160, rue Frère-Dominique
C.P. 2550
Nicolet,
J0G1E0
(819) 293-5745

C.O.M.S.E.P.
749, rue St-Maurice
Trois-Rivières,
G9A 3P5
(819) 378-6963

LUDOLETTRE
460, rue Principale
C.P. 488
St-Léonard-d'Aston,
J0C1M0
(819) 399-3023

CÔTE-NORD

LIRA
400, rue Arnaud
Sept-Iles,
G4R 3A9
(418) 968-9843

MEMBRES
OBSERVATEURS

COMITÉ
D'ALPHABÉTISATION
DU BAS ST-LAURENT
424, rue Ross
C.P 1149
Rimouski,
G5L 7R1
(418) 724-6749

GROUPE
D'ENTRAIDE
IOTA
160, rue Charron
Ville Lemoyne,
J4R 2K7
(514) 465-1803

LE TRAIT D'UNION
1427, rue Théberge
Ville St-Laurent,
H4L 2N4
(514) 744-5293

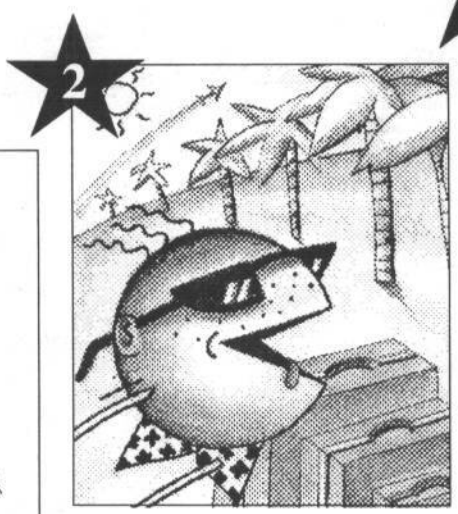
MEMBRES
OBSERVATEURS
HORS-QUÉBEC

CENTRE
D'ALPHA
DE PRESCOTT
511, rue Principale Est
Hawkesbury, (Ontario)
K6A 1B3
(613) 632-9664

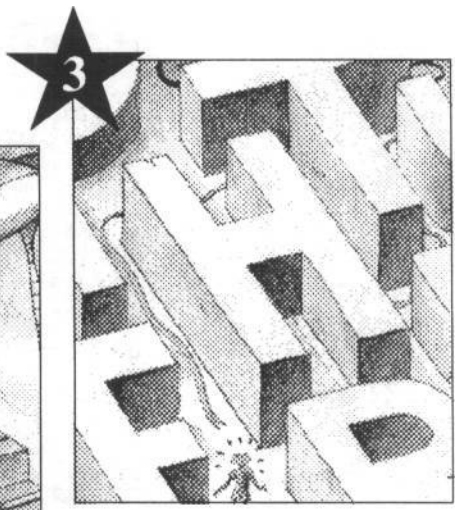
L'ABC
COMMUNAUTAIRE
810, rue East Main
Welland, (Ontario)
L3B 3Y4

DANS LA SÉRIE UN VISA POUR L'ALPHA POP :

Animation et alphabétisation : guide pratique
par François Soucisse,
septembre 1990,
95 pages.
RGPAQ.



Les personnes analphabètes et l'apprentissage
par Michèle Dupuis,
septembre 1990,
85 pages.
RGPAQ.

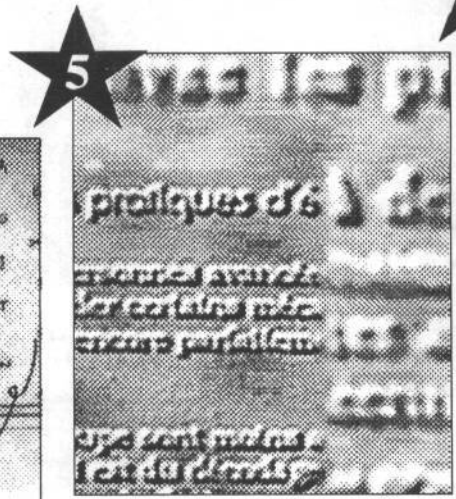


Approches et méthodes, un livre dont vous êtes le héros : Aventure dans le labyrinthe des approches et des méthodes en alphabétisation
par Françoise Lefebvre,
septembre 1990,
35 pages.
RGPAQ.

Le Monde alphabétique, revue du RGPAQ, publiée deux fois l'an.

D.I.R.A., Documentation, information, ressources, une réponse aux besoins des formatrices en alphabétisation, Nicole Gladu et Francine Pelletier, mars 1989,315 pages. RGPAQ. (25$)

Comment créer...
du matériel pédagogique
par Michelle Saunier,
septembre 1990,
79 pages.
RGPAQ.



Le langage intégré
par Guy Boudreau,
avril 1992,
71 pages.
RGPAQ.

L'évaluation des apprentissages en alpha populaire
par Franklin Midy,
novembre 1992,
120 pages.
RGPAQ-Service aux collectivités de l'UQAM.

BON DE COMMANDE

Coûts :	à l'unité	les 6 documents
Membres, étudiant -e-s, sans emploi :	10$	48$
Groupes populaires :	12$	60$
Institutions:	15$	78$

(Ajouter 2,00$ pour les frais de poste)

Veuillez me faire parvenir _____

Je vous fais parvenir un chèque au montant de _____

Nom ou organisme _____

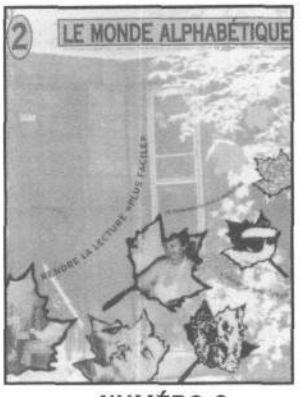
Ville _____ Province _____ Pays _____

Code postal _____ Téléphone (___) _____

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 5040, boulevard St-Laurent, Montréal H2T 1R7 Tél.: (514) 277-9976

ZUT! C'est déjà fini!

NUMÉRO 1



NUMÉRO 2

NUMÉRO 3

NUMÉRO 4

BON DE COMMANDE

Tarif: 8,00$ le numéro

☐ Veuillez me faire parvenir
exemplaire (s) du Monde alphabétique No_____

Je vous fais parvenir un chèque au montant de _____
(Ajouter 2,00$ pour les frais de poste)

Nom _____

Organisme _____

Adresse _____

Ville _____ Province _____ Pays _____

Code postal _____ Téléphone (____) _____

LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC
5040, BOULEVARD ST-LAURENT, MONTRÉAL H2T 1R7 TÉLÉPHONE (514) 277-9976

Heureusement le prochain numéro s'en vient ... il paraît qu'il sera question de l'alpha en milieu de travail.