

**CONSCIENCE DE
L'ANALPHABÈTE FRANCOPHONE**

Analyse qualitative

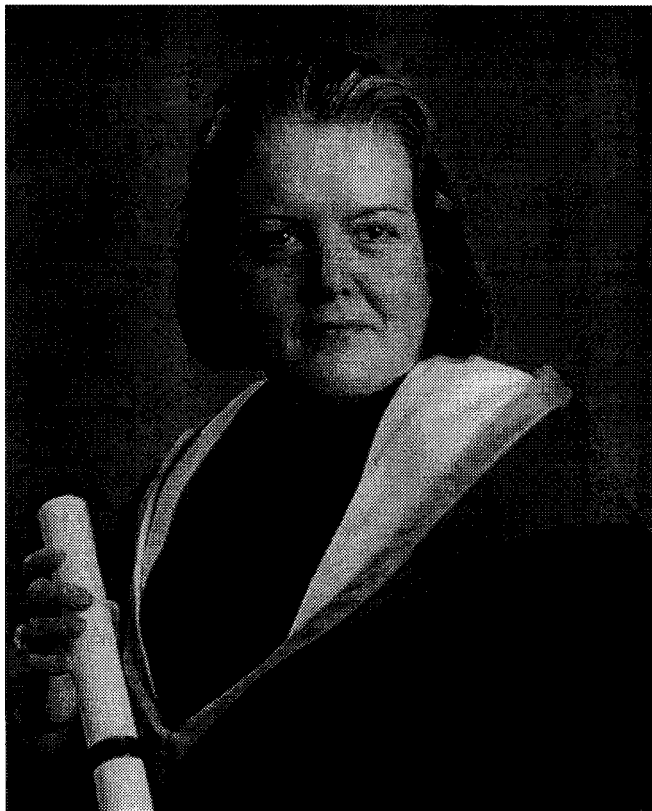
Denise Gauthier Frohlick

Université Laurentienne

CONSCIENCE DE L'ANALPHABÈTE FRANCOPHONE :
ANALYSE QUALITATIVE

Thèse présentée pour satisfaire partiellement aux
exigences du programme de
Maîtrise en recherche sociale appliquée

DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE ET D'ANTHROPOLOGIE
UNIVERSITÉ LAURENTIENNE SUDBURY



Denise Gauthier Frohlick

Résumé

Cette recherche veut expliquer ce qui fait qu'un analphabète s'inscrit dans un centre d'alphabétisation alors qu'un autre ne le fait pas. Il faut donc étudier ces deux groupes d'analphabètes, l'analphabète qui n'est pas en voie d'alphabétisation et l'analphabète qui l'est. L'analyse porte sur soixante entrevues : trente entrevues d'apprenants dans les centres d'alphabétisation des régions de Sudbury et de North Bay ainsi que trente entrevues de personnes qui ne sont pas en alphabétisation et qui proviennent des quartiers francophones de la région de Sudbury. L'essentiel de l'analyse porte sur les réponses à une entrevue de type récursif, semi-dirigé. On découvre deux structures différentes. On peut dire que l'analphabète qui s'instruit n'a plus le même état d'esprit que celui qui ne s'instruit pas. Mais on découvre surtout l'importance d'un réseau de personnes dans le maintien de la prise de conscience de l'apprenant. En passant de la conscience du non-apprenant à la conscience de l'apprenant, l'individu, comme par un effet de retour, s'astreint plus facilement à la discipline de l'éducation et veille à s'entourer de gens qui l'encouragent!

Remerciements

Je désire tout d'abord témoigner de ma reconnaissance envers mon directeur de thèse, monsieur Simon Laflamme, professeur titulaire, pour sa direction innovatrice. Son appui a grandement contribué à ce travail. Mes remerciements vont aussi aux membres de mon comité de thèse, madame Christiane Bernier, professeure agrégée, monsieur Donald Dennie, professeur agrégé, tous du Département de sociologie de l'Université Laurentienne, et de madame Lise Tardif, consultante au Centre FORA à Sudbury, dont l'attention et les conseils ont été inestimables. Également, je tiens à manifester ma reconnaissance envers monsieur Serge Wagner, professeur à l'Université du Québec à Montréal qui a bien voulu agir à titre de lecteur externe.

Je tiens à remercier tous les apprenants qui ont accepté de participer à la présente étude sur l'alphabétisation. Leur intérêt et leur dynamisme ont considérablement contribué au succès de ce projet.

Finalement, je dois remercier toutes ces personnes qui, de près ou de loin, ont contribué par leurs conseils, leur présence, leur écoute, leur disponibilité, leur amitié à la réalisation de cette thèse. Je pense tout spécialement à Marc, Sika, Bernard, Chantai, Lisette, Diane, Yvonne, Denise, Micheline ainsi qu'aux membres de ma famille, Dennis, Ross, Shanon, Justin, Krista, Dale...

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements

1.	Recherches particulières sur l'analphabétisme : recension des écrits	1
1.1.	Importance de l'éducation	2
1.2.	L'analphabétisme : définition	3
1.3.	Difficultés de l'analphabète	3
1.4.	Coût de l'analphabétisme : multiples facettes	5
1.5.	Alphabétisation dans la langue maternelle	5
1.6.	Programmes	5
1.7.	Difficultés de la sensibilisation et du recrutement	6
2.	Objet de la recherche	8
2.1.	Méthodologie	8
2.2.	Échantillonnage	9
2.3.	Échantillon	10
2.4.	Questionnaire et méthode d'entrevue	11
3.	Analyse	12
3.1.	Caractéristiques des personnes interrogées	13
3.2.	Analyse qualitative	14
4.	Interprétation des résultats	14
4.1.	L'analphabète qui n'est pas en voie d'alphabétisation	15
4.1.1.	Inhibitions	15
4.1.2.	Supériorité des autres	17
4.1.3.	Idées d'incompétence	18
4.1.4.	Impossibilité de réalisation	19
4.1.5.	Idéologie de dominé	20
4.2.	L'analphabète en voie d'alphabétisation	20
4.2.1.	Libération	21

4.2.2.	D'égal à égal	22
4.2.3.	Compétence	22
4.2.4.	Possibilité de réalisation	23
4.2.5.	Idéologie dominante	24
4.3.	Structure conceptuelle	25
4.4.	Vision du monde avant et pendant l'alphabétisation	26
4.5.	Cas particuliers en non-alphabétisation	27
4.6.	Cas particuliers en alphabétisation	27
4.7.	Sensibilisation et recrutement	29
4.8.	Cas particuliers de décrochage en alphabétisation	31
5.	Conclusion et recommandations	34

Bibliographie	39
Orientation théorique	
Alphabétisation	
Sensibilisation et recrutement	
Autres	

Annexes

Annexe 1	Lettre d'introduction	44
Annexe 2	Questionnaire d'enquête	45

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Raisons du blocage à l'alphabétisation	14
Tableau 2 :	Recommandations pour la sensibilisation et le recrutement	30

Liste des figures

Figure 1 :	Structure générale de la conscience de l'analphabète	25
Figure 2:	Structure de la conscience de l'analphabète qui n'est pas en voie d'alphabétisation	26
Figure 3:	Structure de la conscience de l'analphabète en voie d'alphabétisation	26

CONSCIENCE DE L'ANALPHABÈTE FRANCOPHONE : ANALYSE QUALITATIVE

1. Recherches particulières sur l'analphabétisme : recension des écrits

L'analphabétisme des francophones au Canada est un sujet qui touche au coeur tout francophone¹, qu'il soit éduqué ou non. L'étude de Southam de 1987 montre qu'en Ontario, un adulte sur quatre est analphabète (Analphabétisme au Canada, 1987:110). En 1990, on dénombrait encore vingt-quatre pour cent d'analphabètes en Ontario et presque le double chez les Franco-Ontariens (Wagner, 1990:11). Statistique Canada et l'Organisation de coopération et de développement économiques ont publié Littératie, économie et société (1995); cette enquête révèle qu'il y a encore quatre personnes sur dix qui sont dépourvues des aptitudes élémentaires en lecture, en écriture et en calcul au Canada. L'analphabétisme des francophones présente donc un problème majeur à cause de l'envergure du phénomène.

Il n'y a pas si longtemps, l'éducation était un privilège; elle était réservée aux plus aisés. Ils y avaient accès dans des couvents et des collèges. Dans les classes sociales les plus défavorisées et chez les individus les plus âgés, on trouve encore aujourd'hui la trace de cette époque, par exemple dans la forte proportion d'analphabètes chez les francophones de l'Ontario qui ont plus de 45 ans. Dans le cas de la population franco-ontarienne, les méfaits de la discrimination au sein du système d'éducation sont aggravés par le fait que seulement depuis 1968 les francophones ont légalement accès aux études secondaires en français. La mise en place d'un système d'éducation obligatoire a apporté quelques changements aux problèmes de l'analphabétisme (Boucher, 1989:18); il n'en reste pas moins que, pour un pays industrialisé, le phénomène de l'analphabétisme est considérable.

La situation est d'autant plus grave que l'analphabétisme n'est pas uniquement la difficulté à lire. C'est aussi une dépossession du monde pour la personne affectée, et l'ignorance politique, économique et sociale. Giroux (1990) cite Freire qui déclare que le langage et le pouvoir sont inextricablement liés; ils permettent à la personne de se prendre en main, voire de transformer son environnement social pour améliorer son propre sort.

Dans le présent document, l'utilisation du genre masculin comprend les deux sexes.

L'alphabétisation permet à l'individu de découvrir un sens à sa vie en lui offrant la possibilité d'apprendre; elle aide aussi la communauté à développer son environnement social, psychologique et physique (Apps, 1992). Pour Freire encore, le langage est le «real stuff» de la culture; c'est lui qui confère l'autonomie et qui accroît le champ des possibilités (Giroux, 1990:9).

Il y a quelque temps, la situation était particulièrement grave pour la Franco-Ontarienne, car pour elle la dévalorisation de l'éducation débutait souvent au primaire. Elle devait faire face au manque de soutien de la part de son milieu dès qu'elle entreprenait de s'alphabétiser ou de s'éduquer. Les obstacles à la non-scolarisation de la femme étaient de différents ordres: familial, social, économique. Les causes familiales reposaient souvent sur le fait que les femmes provenaient de familles nombreuses dans lesquelles elles devaient, dès le jeune âge, aider à la maison; l'éloignement de l'école et les difficultés de transport ne facilitaient pas la situation (L'alphabétisation et les femmes francophones au Canada, 1989).

La condition des francophones qui immigraient dans des milieux à dominance anglophone ne favorisait pas non plus la scolarisation. Les nombreuses pressions sociales liées à la situation de minoritaire, le manque de ressources, l'absence d'institutions, voire de programmes en français, l'opinion et le pouvoir du dominant, le rapport au travail, à l'argent, retenaient souvent l'enfant hors des voies qui conduisent à l'instruction. À cela s'ajoute le fait que l'immigration se faisait normalement vers les milieux où la main-d'oeuvre n'était pas qualifiée, de sorte que l'instruction n'était réellement valorisée ni chez l'immigrant lui-même, ni chez ceux pour qui il travaillait (L'alphabétisation et les femmes francophones au Canada, 1989).

1.1. Importance de l'éducation

Un certain nombre d'analphabètes croient que, auparavant, l'éducation n'était pas importante. Ils ont peut-être raison, mais la plupart d'entre eux sont tout à fait conscients des limites que leur impose leur handicap, et souhaitent plus ou moins clairement dépasser ces limites.

Par ailleurs, on ne saurait prétexter que l'éducation n'a pas de symbolique importante dans l'esprit francophone et en conclure qu'il est de peu d'intérêt de faire disparaître l'analphabétisme francophone. Comme le signale Boucher (1989), il importe de rejeter les préjugés selon lesquels les francophones s'intéressent moins à l'éducation que les anglophones (1989:30). Selon Boucher (1989),

l'histoire démontre au contraire que l'éducation a été et est toujours au centre des préoccupations, des luttes sociales et des processus d'information collective des Québécois-es, des Acadien-ne-s, des Franco-Ontarien-ne-s et des francophones de l'Ouest (30).

Si la société ne s'attarde pas à de tels préjugés et prend conscience de l'intérêt que les francophones ont toujours accordé à l'éducation, elle ne prendra pas l'effet pour la cause et elle sera mieux disposée à remédier au phénomène de l'analphabétisme.

1.2. L'analphabétisme: définition

Mais qu'est-ce au juste que l'analphabétisme? On peut adopter la définition de l'Unesco :

La personne analphabète est: une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne. Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté (Boucher, 1989:18).

Même si la population, comme les individus, tend à valoriser l'éducation, cela ne signifie pas que l'analphabète saisira automatiquement la première occasion qui se présente de s'alphabétiser.

1.3. Difficultés de l'analphabète

Les analphabètes invoquent diverses raisons pour étouffer leur désir de s'inscrire dans les programmes qui leur sont proposés. Ils peuvent craindre de perdre leurs traditions et leur culture, et de se laisser influencer par la culture dominante (Boucher, 1989:14).

Pour certains, la discrétion est importante; par fierté, ils ne veulent pas mettre au grand jour leur incapacité dans un domaine pourtant si valorisé, aussi bien dans leur société dans son ensemble que dans leur propre esprit. Dans de nombreux cas, ils ont peur de subir un nouvel échec en matière d'éducation (Thiffault, 1988:12). Bon nombre d'entre eux ont eu un passé scolaire douloureux qui laisse des traces qui les empêchent d'entreprendre les démarches nécessaires pour s'engager dans la voie de l'alphabétisation.

Raymond Bernier (1969) écrit ce qui suit sur ce passage difficile :

Son sentiment d'infériorité est le plus aigu lorsqu'il se trouve devant des personnes «instruites». N'ayant connu de la vie d'écolier que les premiers moments, qui sont souvent les plus difficiles, l'adulte analphabète a vécu plusieurs années sans penser qu'il lui serait possible de reprendre ses études; ayant de l'école «pour les grands» une image mystérieuse, celle d'un lieu que fréquentent des personnes qui savent déjà beaucoup de choses qu'il ignore et dans lequel il aurait l'apparence d'un égaré. C'est ainsi que pour qu'il y mette les pieds, il faut le traîner par la main, d'autant plus que l'école est le symbole de l'enfant démuné à qui des adultes savants transmettent les habiletés qui lui manquent. Or, cette image de dépendance et de faiblesse est exactement celle que l'adulte analphabète se fait de lui-même et qu'il cherche le plus fortement à fuir. Mettre le pied dans l'école est à ses yeux avouer à tous qu'il est aussi ignorant qu'un enfant. Tant que ces symboles extérieurs et sociaux de son infériorité ne seront pas éliminés, il risque donc de renoncer à la solution que pourraient être à ses yeux les cours d'éducation de base et de retomber dans un cercle de craintes, de dépendances et d'humiliations qui se resserre de plus en plus avec l'accumulation de ces expériences (11).

En outre, il faut signaler que bon nombre d'analphabètes se trouvent dans des relations d'inégalité où ils sont presque maintenus en tutelle par des personnes éduquées qui tirent leur pouvoir des faiblesses mêmes de l'analphabète, et qui n'ont donc aucun intérêt à pousser la personne qu'elles exploitent à se faire instruire.

Mais l'analphabétisme ne constitue pas un problème pour le seul analphabète. C'est toute la société qui paye le prix élevé de l'incapacité de ses membres à avoir accès à l'écrit.

1.4. Coût de l'analphabétisme: ses multiples facettes

Le coût social est estimé à dix milliards par an et le coût commercial est de quatre milliards (Perrin, 1990:1). Mais le coût de l'analphabétisme sur l'être humain ne peut se mesurer tant il est complexe: mauvais choix de vie, faible estime de soi, stress, trop souvent des salaires de misère ou de pauvres conditions de travail.

De plus, on ne peut comptabiliser le manque d'accès aux renseignements sur la santé et les services médicaux, par exemple, ou en matière d'instructions à suivre (code de la route, modes d'emploi, etc).

1.5. Alphabétisation dans la langue maternelle

Comme le déclare Wagner (1990), l'alphabétisation en français doit être reconnue comme un «droit strict» et non comme un privilège (426). Les recherches montrent que si un individu est analphabète dans sa langue maternelle, il ne peut qu'écarter une langue seconde. Selon Wagner (1990), celui qui ne peut perfectionner sa langue maternelle ne pourra non plus perfectionner une langue seconde (66). En ne maîtrisant aucune des deux langues, celui qui abandonne la lecture et l'écrit perdra le peu qu'il avait acquis (Wagner, 1990:67).

1.6. Programmes

L'alphabétisation des adultes a dû se détacher des méthodes traditionnelles d'enseignement, car ces méthodes destinées aux jeunes enfants ne captent pas l'attention des adultes. On se donne maintenant pour centre d'attraction le vécu de l'adulte, son expérience et surtout sa culture.

L'apprenant adulte veut choisir ce qu'il veut étudier. Ceci lui permet de développer les outils nécessaires pour améliorer sa qualité de vie physique, psychologique et sociale. Étant donné que les techniques d'alphabétisation de l'adulte se perfectionnent, il est nécessaire de sensibiliser davantage les analphabètes à leur situation et aux moyens dont ils disposent pour s'en sortir, et les recruter dans les programmes qu'on met à leur disposition; il faut faire un effort particulier pour l'analphabète francophone en milieu minoritaire.

1.7 Difficultés de la sensibilisation et du recrutement

Dans les recherches, on réalise que les organismes d'alphabétisation ont concentré leur énergie au développement et à la création de matériel pédagogique. Cependant, ils ont été moins efficaces dans le développement de stratégies de dépistage et de recrutement d'apprenants.

Selon Comeau (1990), la sensibilisation se définit ici comme

«l'ensemble des actions visant à créer une meilleure compréhension de l'analphabétisme et à rendre favorable l'opinion de la population pour l'alphabétisation populaire en français» (3).

Le recrutement, selon Comeau (1990),

«concerne davantage les moyens permettant d'identifier et de rencontrer les analphabètes afin de leur permettre de se joindre à un groupe d'alphabétisation».

Dans divers centres de la province, des bulletins sont diffusés pour promouvoir l'alphabétisation, notamment La voie minoritaire, que publie le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario [Toronto] (RGFAPO), et Mon Journal par le Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation (FORA).

En 1987, la campagne de sensibilisation Alphabétisation-Ontario s'adressait à la population ontarienne; on s'assurait que toute la documentation était disponible en français et en anglais. Durant l'Année internationale de l'alphabétisation (1990), on a aussi tenté de sensibiliser la population à l'analphabétisme; en Ontario on a fait peu de choses du côté francophone.

Wagner (1991) souligne que, chez les francophones notamment, les jeunes, les femmes, les personnes âgées et les handicapés intellectuels n'ont été que très faiblement visés et, par conséquent peu touchés par les initiatives d'alphabétisation (24).

Il n'y aura pas de changement significatif à moins qu'aux niveaux des organismes, de la population, des individus, il y ait un véritable sentiment de promotion de la langue française, de la vie en français, de la pertinence, de l'utilité de développer sa maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul en français (Wagner, 1987, Vidéo).

Le problème reste néanmoins grave : d'une part, parce que le nombre d'analphabètes est grand, d'autre part, parce qu'on estime à 5% seulement le nombre de ceux qui ont recours aux services d'alphabétisation.

Dans Principes directeurs de la qualité en alphabétisation (1992), on affirme que

la qualité du fonctionnement d'un groupe est indiquée, entre autres, par sa capacité d'élaborer une stratégie de dépistage et de recrutement qui est propre à son milieu, de la mettre en oeuvre et de la maintenir. Certains organismes furent relativement efficaces en dépistage et recrutement au moment de leur création, mais depuis, ils subissent un ralentissement. On se demande si ce ralentissement est dû à la fatigue organisationnelle, à des choix stratégiques non avertis, à la sur-utilisation des maigres ressources disponibles, ou encore, au retard dans l'identification de moyens de dépistage appropriés (18).

Les difficultés de recrutement peuvent être liées à des raisons particulières à la situation de minoritaire. Il peut s'agir d'une faible motivation à s'alphabétiser en français dans un milieu où l'anglais est la langue majoritaire. Le Franco-Ontarien qui éprouve des problèmes de lecture ou d'écriture ne veillera à corriger son handicap que dans la mesure où il ne se sentira pas inférieur dans sa francité. Les jeunes qui veulent trouver du travail et qui ont compris l'importance de l'instruction affirment qu'«il faut s'éduquer en anglais si on veut un emploi», idée qui leur rend encore plus problématique aussi bien l'inscription dans un centre francophone que le processus d'apprentissage.

Audrey Thomas (1990) propose diverses hypothèses. Selon elle, pour recruter les analphabètes, il faut recourir aux médias, à la publicité et, surtout aux contacts personnels; mais ce sont les services sociaux ou les organismes d'aide qui sont les plus aptes à susciter un intérêt durable, car l'analphabète est défavorisé en majorité, et a souvent recours aux services sociaux et aux organismes d'aide. Si Thomas a raison, il est certain qu'en intensifiant la sensibilisation dans ces organismes, il y aurait davantage d'apprenants dans les centres d'alphabétisation. Elle dit encore que la majorité des analphabètes ne sont pas recrutés dans leur milieu, car ils sont isolés, et souvent gardent secret «leur problème». Leur isolement, et leur handicap les empêchent de lire les affiches et les dépliants qu'on fait circuler pour eux. Le problème est d'autant plus dramatique que, lorsqu'on analyse les affiches et les dépliants, on découvre qu'ils visent la population instruite. Ils rejoignent peu d'analphabètes, qui ne savent pas lire; les messages ne peuvent les séduire.

De plus, on note que les actions de sensibilisation et de recrutement sont souvent peu efficaces parce qu'elles sont isolées, sans suivi et sans coordination (Thiffault, 1988:13). Il n'est donc pas surprenant que la sensibilisation soit problématique. Souvent, les analphabètes sont informés par la radio ou par la télévision de l'existence des programmes d'apprentissage, mais ils n'établissent pas toujours «la relation entre leur situation personnelle et le programme» (Thomas, 1990:13), ou encore ils n'osent pas entreprendre de démarche après avoir été exposés à cette information. Il faut dire que, souvent, les renseignements qui proviennent des médias ne sont pas du niveau de langue des analphabètes. Comment peuvent-ils alors se sentir interpellés par les messages qu'ils reçoivent?

Audrey Thomas (1990) rapporte que, dans une région rurale de l'Ontario, une campagne de porte-à-porte menée auprès de 300 familles a permis de recruter cinq apprenants seulement. Par la suite, toutefois, ce nombre s'est multiplié par cinq, les analphabètes incitant d'autres analphabètes à les accompagner. Au Nouveau-Brunswick, le porte-à-porte auprès de 10 200 familles a fait s'inscrire 400 apprenants et 1 000 instructeurs auxiliaires (15). Ces résultats soulignent non seulement la difficulté des campagnes de sensibilisation, mais aussi l'importance de la communication directe.

Dans de nombreux centres francophones d'alphabétisation, il y a très peu d'apprenants. Comment résoudre ce problème? Il semble qu'il faille avant tout comprendre l'analphabète. Pour le comprendre, il faut étudier la conscience de l'analphabète et c'est là l'objet de cette recherche.

2. Objet de la recherche

2.1. Méthodologie

Il importe de sensibiliser la population dans son ensemble au problème de l'analphabétisme et à l'importance de l'alphabétisation, afin de développer dans toute la société les conditions favorables à inciter la personne sous-instruite à s'éduquer. Dans le cas du minoritaire, cette sensibilisation publique est encore plus critique, parce qu'elle offre la possibilité dans l'esprit collectif de surmonter les préjugés communs d'ordre socio-politique. La sensibilisation ne peut se faire que par les moyens de communication de masse.

Par ailleurs, la voie par laquelle l'analphabète passe normalement de l'état de non-alphabétisation à l'état d'apprentissage n'est pas directement celle des moyens de communication de masse. En outre, même les techniques comme le bouche-à-oreille ou le porte-à-porte ne semblent pas en mesure de recruter une proportion significative d'analphabètes. Et il appert que le problème est encore plus sérieux parmi les francophones.

Il importe aussi de s'interroger sur le contenu du message destiné aux analphabètes, particulièrement aux analphabètes francophones, afin de le rendre plus percutant, plus apte à éveiller le désir d'apprentissage. On peut penser qu'en saisissant la différence entre l'état d'esprit de l'analphabète qui ne s'instruit pas et la prise de conscience de l'analphabète en voie d'alphabétisation, on sera à même de perfectionner ce message et de le faire correspondre davantage à l'état d'esprit de l'analphabète qui ne s'est pas engagé dans la voie de l'instruction.

La recherche qui est ici présentée se veut une contribution aux travaux qui ont pour but de développer les instruments permettant de recruter et de conserver davantage d'analphabètes dans les centres d'alphabétisation. En effet, maintes recherches identifient les raisons pour lesquelles les analphabètes ne s'inscrivent pas aux ateliers d'alphabétisation (Fédération des francophones hors Québec (1983), Faire tomber la barrière de l'écrit (1991), Brown et al. (1990), Drouin et Robichaud (1992), Hauteceur (1990), Pacom (1991), Perrin (1990), Tremblay (1994), Wagner (1989), Comeau (1989), Thomas (1990). Cette recherche veut expliquer le phénomène de l'analphabétisme en découvrant ce qui fait qu'un analphabète s'inscrit dans un centre d'alphabétisation tandis qu'un autre ne le fait pas. En étudiant ces deux groupes d'analphabètes, on pourra connaître leurs besoins, les attirer et les garder dans les ateliers prévus pour eux.

2.2. Échantillonnage

Pour réaliser ce projet, il faut donc comparer deux populations d'analphabètes : les personnes qui ne sont pas en voie d'alphabétisation et celles qui le sont. Dans cette recherche, on tâche d'étudier l'analphabète de base seulement afin de comparer deux échantillons compatibles. Mais il ne s'agit pas ici de dessiner des profils statistiques. L'objet est plutôt de procéder à une espèce d'herméneutique des deux populations : les données doivent ainsi déboucher sur une analyse qualitative.

2.3. Echantillon

Obtenir la collaboration d'apprenants dans les centres d'alphabétisation est une tâche relativement peu difficile. Tout d'abord, l'échantillon devait provenir des deux centres d'alphabétisation de Sudbury, le Centre Alpha-Culturel et le Centre de l'Assomption. Du fait qu'il y a peu d'apprenants dans les centres et que les entrevues ont eu lieu fin mai et début juin, il y avait moins d'apprenants dans ces centres d'alphabétisation. Quinze entrevues ont alors été faites au Centre Saint-Gabriel, école pour mères célibataires; ces entrevues furent rejetées parce qu'on n'a trouvé aucune analphabète de base. Même si celles-ci avaient déjà décroché, elles revenaient obtenir leurs crédits du secondaire. La recherche s'est donc étendue aux Centres d'alphabétisation Alec, à Sturgeon Falls et à North Bay. On a demandé aux coordonnatrices des centres d'alphabétisation d'inviter les apprenants à participer à cette recherche. Pour ce premier échantillon, quarante-cinq entrevues ont été réalisées dans quatre centres d'alphabétisation. Trente entrevues d'apprenants en voie d'alphabétisation, c'est-à-dire en alphabétisation de base, ont été retenues pour la recherche.

Il n'a pas été aussi simple d'interviewer les non-apprenants. On a demandé aux apprenants en alphabétisation de nous procurer les noms d'analphabètes qui ne sont pas en alphabétisation. Les apprenants ne voulaient pas donner le nom d'analphabètes parce qu'ils désiraient respecter l'anonymat de leurs connaissances. La chercheuse a ensuite demandé aux apprenants de distribuer ses coordonnées, dans l'espoir que des analphabètes non en alphabétisation puissent la rejoindre s'ils voulaient participer à une entrevue. La chercheuse n'a reçu aucun appel...

Il a donc fallu faire du porte-à-porte dans les quartiers francophones de la ville et de la région de Sudbury. Les premiers répondants ont été recrutés dans un immeuble de Chelmsford où en majorité les locataires sont francophones et âgés. Comme on voulait avoir un échantillon représentatif de tous les groupes d'âge de la population analphabète, la quête de répondants s'est déplacée dans un quartier francophone de Sudbury, le "Moulin à fleur". Quelques entrevues ont eu lieu dans une laverie où il était difficile de se concentrer à cause du bruit et du va-et-vient. Alors, on a eu recours au porte-à-porte. On a pu ainsi composer un échantillon. Trente-quatre entrevues ont été effectuées; quatre d'entre elles ont été rejetées, car même si les interviewés étaient sous-scolarisés, ils avaient maîtrisé la langue française, soit par la lecture, soit par leur implication dans la communauté; on a ainsi obtenu les trente entrevues souhaitées.

2.4 Questionnaire et méthode d'entrevue

L'entrevue était divisée en deux parties: pour commencer, on a demandé à tous de fournir les renseignements usuels d'ordre démographique: âge, sexe, statut socio-économique, origine familiale.

Ensuite, l'essentiel de l'analyse devait porter sur les réponses à une entrevue de type «récuratif». La méthode d'entretien récuratif, semi-dirigé, est, dans un premier temps, une invitation au répondant à énumérer des raisons, dans un deuxième temps, à expliquer chacune d'elles et, dans un troisième temps, à indiquer s'il est ou non en accord avec le résumé qu'en fait l'intervieweur. Aux deux groupes, on a demandé ce qui suit :

Nommez toutes les raisons possibles qui font qu'une personne qui a de la difficulté à lire, écrire ou compter est empêchée de venir en alphabétisation. (Nommez-les seulement et, ensuite, on va revenir sur toutes ces raisons).

Aux personnes qui sont en voie d'alphabétisation, on a demandé, toujours selon le mode récuratif :

Comment en êtes-vous venu en alphabétisation? (Nommez les raisons seulement et, ensuite, on va revenir sur chacune d'elles).

Aux personnes qui ne sont pas en voie d'alphabétisation, on a demandé :

Qu'est-ce qui fait que vous n'êtes pas en alphabétisation? (Nommez les raisons seulement et, ensuite, on va revenir sur chacune d'elles).

Cette méthode a bien servi cette étude du fait qu'on ne voulait pas déranger la pensée du répondant lorsqu'il énumérait ses raisons; on voulait qu'il s'explique en profondeur. L'interlocuteur parlait de son vécu, de son expérience, les risques étaient donc faibles que l'intervieweur influence les opinions de l'interviewé.

Tout en fournissant beaucoup de données, cette méthode a révélé des éléments dont le sujet n'a pas conscience. «Par conséquent, l'analyse des contenus des entrevues peut découvrir les produits les plus élémentaires de l'esprit» (Chalk, 1996). Elle permettra ainsi de révéler les différences et ressemblances entre les personnes qui ne sont pas en alphabétisation et celles qui le sont. Le but essentiel de ce travail est de soulever les faits saillants d'une conscience de groupe, qui est celle de l'analphabète.

Jean-Paul Daunais (1984) apprécie cette technique :

Très peu de manuels mettent l'accent sur les bienfaits de cette technique. Pourtant la synthèse des communications du sujet sous la forme d'un résumé assure un déroulement souple des interactions verbales et contribue au maintien de sa volonté de communiquer. De plus, c'est aussi une occasion pour le chercheur de s'assurer de l'exactitude de ses perceptions (269).

Par ailleurs, on a posé aux deux groupes des questions sur la sensibilisation et le recrutement de l'analphabète, questions pour lesquelles on ne procède en réalité qu'à une compilation de données, c'est-à-dire qu'on ne les soumet pas à un traitement herméneutique:

Si vous étiez responsable d'une campagne de sensibilisation pour l'alphabétisation, qu'est-ce que vous feriez?

Si vous étiez responsable du recrutement pour les centres d'alphabétisation, qu'est-ce que vous voudriez apporter à la population analphabète?

3. Analyse

Les entrevues ont été enregistrées et les bandes sonores ont été transcrites. Une fois les entrevues transcrites, les réponses ont été catégorisées, puis compilées pour des fins de déblayage. Les catégories ont ensuite été synthétisées. Enfin on a travaillé à en établir la structure. L'analyse qualitative consiste à regrouper les éléments dans leur combinaison la plus simple et à découvrir les liens qui les unissent. Dans l'analyse, on s'intéresse aux données non numériques; on procède à une objectivation du discours de l'analphabète. C'est ainsi que l'on privilégie l'induction.

Selon Comeau (1993),

l'induction suppose que l'analyste n'a pas de catégories à priori et qu'une série d'opérations permettrait de remonter des faits aux lois, des données à des propositions théoriques plus générales. On associe généralement l'induction à la découverte de l'inédit (5).

Ce processus d'analyse et d'interprétation des données aboutit à la formulation, la vérification et la saturation des catégories. On a pu ainsi identifier des thèmes, établir entre eux des liens logiques, puis leur donner une forme qui apparaît dans des schémas.

On découvre deux structures différentes, chacune appartenant en propre à l'un des deux groupes. On peut ainsi dire que l'analphabète qui s'instruit n'a plus le même état d'esprit que celui qui ne s'instruit pas. Mais on découvre surtout l'importance d'un réseau de personnes dans le maintien de la prise de conscience de l'apprenant. On ne peut jamais dire que le passage d'un état d'esprit à un autre suffit à maintenir l'analphabète dans la voie de l'apprentissage. Ce n'est pas parce qu'on change d'état d'esprit qu'on s'alphabétise, c'est parce qu'on s'alphabétise et qu'on dispose de ressources humaines de tous ordres qu'on passe du premier type de conscience au second type. Et cette prise de conscience se développant, l'apprenant, comme par un effet de retour, s'astreint plus facilement à la discipline de l'éducation et veille à s'entourer de gens qui l'encouragent.

3.1. Caractéristiques des personnes interrogées

À titre d'information, on relève quelques caractéristiques des répondants. Dans l'échantillon des apprenants en voie d'alphabétisation, l'âge moyen est de 54,5 ans (de 31 ans à 88 ans). On trouve là 27% d'hommes et 73% de femmes. On compte aussi 43% de personnes mariées et 57% de gens divorcés, de veufs ou de célibataires. Les parents de ces apprenants avaient peu d'éducation; certains n'avaient pas été du tout à l'école. Leur père était ou avait été très souvent fermier ou mineur; leur mère était ou avait été ménagère.

Dans l'échantillon des apprenants qui ne sont pas en voie d'alphabétisation, l'âge moyen est de 55,1 ans (de 22 ans à 77 ans). L'échantillon est constitué de 40% d'hommes et de 60% de femmes. On note que 53% des individus de cet échantillon sont mariés et 47% divorcés, veufs ou célibataires. Les occupations des parents sont tout à fait semblables à celles qu'on observe chez les pères et les mères de l'échantillon précédent. On peut donc constater qu'il y a peu de différences d'ordre démographique entre les deux groupes qui sont ici comparés.

3.2 Analyse qualitative

Dans les entrevues des analphabètes qui ne sont pas en voie d'alphabétisation, le nombre de raisons se rapportant aux facteurs qui empêchent de venir en alphabétisation est assez faible, aussi bien ce qui est directement indiqué par les analphabètes que ce qui se dégage de l'analyse des explications. On constate que les apprenants en voie d'alphabétisation découvrent plus de raisons que les autres. Ceci est sans doute attribuable au fait que l'alphabétisation augmente l'aptitude à communiquer. Laflamme (1990:225-226) a déjà remarqué que les étudiants du programme général présentaient moins de raisons que ceux des programmes avancés, et étaient moins aptes à expliciter.

Tableau 1

Raisons du blocage à l'alphabétisation

Énoncés	Analphabète en alpha Moyenne	É-T	Analphabète non en alpha Moyenne	É-T	Ensemble de l'échantillon Moyenne	É-T
Raisons énumérées	3,8	2,3	2,2	1,4	3,0	2,1
Raisons tirées des explications	8,0	5,0	4,7	2,7	6,1	4,3

Dans les analyses qui suivent, on a traité en même temps la question sur «les raisons qui font qu'une personne est empêchée de venir en alphabétisation», et la question sur le fait que les personnes sont ou non en alphabétisation. Cela permet d'observer à la fois l'ensemble des éléments qui peuvent constituer l'esprit de l'analphabète.

4. Interprétation des résultats

Pour regrouper les divers facteurs soumis à l'observation, nous avons appliqué les principes de l'analyse structurale de Lévi-Strauss. La structure doit avoir quatre qualités: 1) logique: les différentes catégories de la structure n'entrent pas en contradiction; 2) simplicité: la structure est simple, économe, claire et facilement compréhensible, et son application est facile; 3) «explicativité»: la structure explique le plus possible avec le moins possible; 4) exhaustivité: la structure explique tout ce qui doit être expliqué.

Au cours de l'analyse, cinq thèmes se sont dégagés des entrevues. Autour d'eux, on a pu développer deux structures qui permettent de décrire respectivement l'état d'esprit de l'analphabète qui n'est pas en voie d'alphabétisation et celui de l'analphabète en voie d'alphabétisation.

4.1. L'analphabète qui n'est pas en voie d'alphabétisation

On trouve cinq caractéristiques de l'état d'esprit de l'analphabète non en alphabétisation: 1) il a certains traits émotifs, 2) il a une opinion sur ce que les autres pensent de lui, 3) il évalue ses propres compétences, 4) il invoque des excuses, 5) il justifie idéologiquement sa situation.

4.1.1. Inhibitions

On découvre chez l'analphabète des signes d'inhibition. La gêne est le facteur le plus déterminant. S'il ne mentionne pas lui-même et immédiatement ce facteur, il y fait allusion clairement en dépeignant un sentiment soit de honte, soit de peur; la majorité, toutefois, mentionne directement la gêne. Voici quelques exemples :

C'est la gêne. J'avais peur de faire rire de moi (femme, 42 ans).

On a peur de ne pas assez bien prononcer; c'est ça pourquoi j'étais gênée (femme, 54 ans). Quand j'allais à l'école, lire là, j'étais très gênée. Quand je faisais des fautes, ça me gênait. Je suis encore de même, aujourd'hui (femme, 31 ans).

Bon nombre de travaux ont déjà signalé l'influence de la gêne dans les populations analphabètes (Comeau, 1989). Les analphabètes sont communément gênés et ils ont peur de faire rire d'eux; plusieurs choisissent de rester à la maison au lieu de surmonter cette peur et de s'aventurer dans le système d'éducation. D'autres craignent de rencontrer des personnes qui les connaissent, et devant qui leur handicap sera mis au jour.

Ils ont peur de faire rire d'eux parce qu'ils ne savent pas lire ni écrire.
Ils ont peur d'avancer (femme, 54 ans).

Certains craignent de ne pas réussir à cause de l'échec qui a été vécu dans l'enfance et des difficultés d'apprentissage qui peuvent ou non avoir été dépistées lors de stages scolaires.

J'aimais être dans les écoles quand il n'y avait pas d'enfants; inque avec les maîtresses que j'aimais ça... Aussitôt que je venais pour lire dans un livre, je me mettais à saigner du nez et les enfants riaient de moi parce qu'ils disaient que je faisais exprès; que je me montais pour que je saigne du nez. C'était les nerfs, la nervosité de me tromper qui me faisaient saigner du nez. J'ai été jusqu'à l'âge de seize ans pareille (femme, 63 ans).

A l'école, c'était embarrassant pour ceux qui avaient de la difficulté. A l'école, ceux qui ont des difficultés font rire d'eux. Ils se découragent et ils lâchent. Ils disaient qu'ils en avaient pas de besoin de l'école. Ils n'avaient pas d'intérêt car ils se faisaient rire d'eux. Si c'est trop dur, tu perds l'intérêt (femme, 27 ans).

J'avais peur quand j'ai commencé. J'avais peur que quelqu'un rie de moi ou qu'il commence de m'agacer parce que quand j'allais à l'école avant et je faisais des *mistakes* quand je lisais, elle me donnait une claque en arrière de la tête et puis là, j'avais lâché ce cours là; c'était toujours *one of my fears* (homme, 37 ans).

On ne peut pas oublier les situations difficiles vécues à la maison, à l'école et avec les camarades qui ont été causes de la découverte, si illusoire soit-elle, de son incapacité à apprendre, tant qu'on ne sera pas allé au-delà de ce qui a rendu ces situations possibles. L'individu qui ne peut pas s'adapter au niveau émotionnel et franchir ces obstacles vit en éprouvant au fond de lui un sentiment d'échec, échec que lui renvoie son incapacité même de lire ou d'écrire.

L'analphabète, pour des raisons diverses, se dévalorise aisément. Et quelle que soit l'origine de cette dévalorisation, elle est toujours présente en lui.

En sixième année, les problèmes ont commencé. J'avais l'eczéma assez grave que la maîtresse ne me laissait pas m'asseoir en avant de la classe. Elle me mettait tout seul dans un coin. Elle ne voulait pas que personne joue avec moi parce que j'avais les mains et les pieds fendus. Ça prenait des souliers pas comme les autres, pas de colle, pas de teinture. J'ai toujours été poussé de classe en classe à cause de ça. J'avais le visage bien plein d'eczéma et les doigts fendus jusqu'aux ongles (homme, 26 ans).

Il y a eu là un manque de respect envers cet élève; il a aussi manqué d'assistance. Il n'est guère surprenant que ce jeune garçon ait perdu tout respect pour l'autorité. À quinze ans, on lui enlève le droit de mettre les pieds dans quelque cour d'école secondaire que ce soit, à cause de son comportement répréhensible aux yeux de la justice. Cette personne a d'innombrables excuses pour ne pas vouloir s'alphabétiser. La souffrance de ce jeune homme, dès ses débuts scolaires, ne peut que concourir à entretenir le sentiment d'impuissance à s'instruire.

En jetant un premier coup d'oeil sur les raisons pour lesquelles les personnes sous-instruites ne s'inscrivent pas dans les centres, on découvre que seize répondants sur trente affirment ne pas s'intéresser à l'alphabétisation. Après un examen approfondi de ces entrevues, on constate que, à force de s'exprimer, ce présumé choix de ne pas s'instruire camoufle une immense gêne. Et si l'analphabète est intimidé, c'est qu'il a appris à se connaître comme un être dont les facultés sont limitées.

4.1.2. Supériorité des autres

L'analphabète est conscient que l'autre sait lire et écrire, car le lettré qu'il côtoie fait montre chaque jour de ses compétences; et l'analphabète, lui, doit cacher son handicap. L'individu se juge comme il perçoit les autres le jugeant, attitude que la phénoménologie a bien mise en évidence; il se voit ainsi comme dans un miroir qui exagère la réalité.

Quand tu vas à quelque part, tu vois autour de toi qu'ils savent lire et écrire.
Toi, tu ne le sais pas (femme, 54 ans).

Tu veux montrer que tu sais lire et écrire mais, dans le fond, tu n'oses pas
en parler (homme, 36 ans).

Je ne voudrais pas aller dans une place et commencer à parler d'une chose
et quelqu'un me dire «tu ne sais pas lire et écrire» (femme, 54 ans).

L'analphabète qui, lui-même, valorise l'éducation ne peut qu'être critique envers soi, car il sait très bien comment il est jugé par l'autre. Dans certains cas, il se rend compte qu'il ne peut obtenir l'emploi qu'il aimerait puisqu'il est de ceux dont le niveau d'éducation est le plus faible.

L'analphabète ne se vante pas de son analphabétisme et, pour se protéger, il ne se confie qu'à très peu de personnes. Ce fait seul contraint l'analphabète à vivre dans l'isolement pour protéger son intégrité.

Ils ne veulent pas se déranger. Ils restent trop à la maison et ça les empêche de sortir. Quelqu'un qui est toujours dans la maison pense que c'est une grande chose de sortir (femme, 71 ans).

J'en connais des personnes qui sont trop isolées; ils restent à la maison et ils ne font rien (homme, 39 ans).

L'analphabète se sent seul, même s'il sait qu'il y en a d'autres dans la même situation que lui. Il s'efforce de ne pas se laisser voir. En effet, l'analphabète est toujours à l'écart. Il sait fort bien qu'il est jugé sévèrement par l'autre, tout comme il l'a été par ses professeurs, ses parents et ses amis.

4.1.3. Idées d'incompétence

Lorsque l'analphabète évalue ses propres compétences, il est accusateur, car il constate que ce qu'il ne sait pas faire constitue une entrave à son évolution dans le monde du travail et dans la vie sociale. Son travail est souvent monotone ou ardu. Même s'il est apprécié dans ce qu'il fait, son analphabétisme l'empêche d'en profiter pleinement. L'analphabète est très dur envers lui-même, car il n'a pas réussi à apprendre à lire et à écrire suffisamment pour être indépendant, avancer au travail et avoir une vie sociale comme les autres.

L'analphabète qui ne désire pas s'alphabetiser a pris cette décision en s'auto-évaluant : il s'agit d'une conséquence du jugement qu'il porte sur ses propres facultés.

Il y en a qui sont plus sensibles que d'autres. Ça aidait pas parce que moi j'étais trois ans en arrière pour commencer. C'était dur que je me trouve une place. Quand mes parents se sont divorcés, dans ma troisième année, j'ai failli ma troisième trois fois. Après ça, ils ne savaient pas où me mettre (homme, 22 ans).

J'ai été au Centre de l'Assomption et j'ai lâché. Je ne comprends pas assez. C'est trop dur; j'oubliais tout. Ma fille m'aidait mais j'oubliais tout (femme, 52 ans).

Je ne me sentais pas assez éduquée pour être capable de retourner et commencer (femme, 53 ans).

L'analphabète regrette toujours de ne pas avoir eu l'occasion de poursuivre ses études. Même s'il a réussi à se débrouiller dans la vie, il lui manque encore le diplôme qui est très estimé dans la société. Toutefois, l'analphabète valorise toujours l'éducation; c'est pourquoi il encourage ses enfants et ses amis à s'éduquer.

4.1.4. Impossibilité de réalisation

L'analphabète se justifie de ne pas s'alphabétiser en interprétant l'histoire de sa propre vie, d'où ressortent diverses excuses.

a) Cela peut être la maladie.

J'ai un problème d'oreille. J'ai des problèmes pour entendre. Aussi, je pense que c'est la gêne que si je vais à l'école et je n'entends pas comme il faut, je ne pourrai pas m'expliquer avec les professeurs ou quelque chose comme ça. Je pense que c'est plus pour ça que je ne retourne pas (femme, 52 ans).

b) Cela peut être l'âge.

Je suis bien trop vieille pour ça. Je ne me rappelle plus de rien . Même si je voudrais, il faudrait que je commence en première année (femme, 53 ans).

c) Cela peut être une famille à charge.

J'ai eu six enfants et je n'avais pas le temps parce que j'ai commencé à travailler. J'aimais mieux aller travailler qu'aller à l'école. J'ai jamais été intéressée d'aller à l'école mais j'ai toujours voulu que mes jeunes aillent à l'école et se rendent loin (femme, 55 ans).

d) Cela peut être un manque d'information.

J'en ai jamais entendu parler d'un centre ici (à Chelmsford). Je ne savais pas qu'on pouvait en prendre des cours. Je le savais qu'il en avait à Sudbury; j'ai vu des annonces dans le Star et sur la télévision (femme, 72 ans)

e) Cela peut être le coût.

La raison que je ne retourne pas à l'école c'est parce que ça coûte trop cher,
(femme, 25 ans)

f) Cela peut être le transport.

Je n'ai plus d'auto; j'ai lâché de *driver* parce que je suis trop nerveux. Il te faut un char pour retourner à l'école (homme, 71 ans).

Les excuses sont nombreuses chez l'analphabète qui n'est pas en voie d'alphabétisation.

4.1.5. Idéologie de dominé

La personne qui n'est pas en voie d'alphabétisation justifie sa situation en s'inscrivant dans un cadre idéologique à partir duquel elle fait valoir l'impossibilité, voire l'inutilité, de s'instruire. Dans ce cadre idéologique, elle met en valeur les responsabilités familiales par exemple, ou elle dénonce la situation économique. Il ne s'agit pas ici de simples prétextes, relevant d'une histoire particulière; il s'agit d'une vision du monde, de l'articulation du vécu avec les valeurs socio-politiques, ou socio-économiques.

Je suis bien décidé de ne pas retourner. Moi, c'est inque de garder ma famille en vie, de vivre (homme, 53 ans).

J'en connais qui ont fait de l'université qui n'ont pas d'ouvrage. C'est encore décourageant, (homme, 50 ans).

Même si on encourage les gens autour de soi à s'instruire, la situation personnelle reste attachée à un système de valeurs dans lequel l'alphabétisation est injustifiée.

4.2. L'analphabète en voie d'alphabétisation

On retrouve les cinq mêmes caractéristiques de l'analphabète qui n'est pas en voie d'alphabétisation chez l'analphabète en voie d'alphabétisation, mais elles prennent une autre couleur. L'apprenant : a) il a certains traits émotifs, b) il a une opinion sur ce que les autres pensent de lui, c) il évalue ses propres compétences, d) il invoque des excuses, e) il justifie idéologiquement sa situation.

4.2.1. Libération

La personne en voie d'alphabétisation connaît très bien la condition d'analphabète, car elle a été aux prises avec les difficultés qui y sont associées une grande partie de sa vie. Elle connaît aussi les sentiments liés à cette situation, et qui l'ont, un certain temps, tenue à l'écart des milieux d'apprentissage. Pour 80% (n=30) des apprenants, la gêne constitue un obstacle à l'instruction; pour 67% (n=30), la honte en est un autre. De nombreuses peurs sont aussi évoquées. La personne qui s'apprête à sortir de sa situation d'analphabète sait que l'analphabète est un être fragile, maintes fois étiqueté, et que, à cause de tout cela, il a besoin d'attention.

Dans le passé on a cru. On s'est fait dire «tu vas toujours avoir de la misère à apprendre». On l'a entendu pas mal partout, à l'école, de nos parents et de nos amis. On nous a dit «fais autre chose, ne regarde pas». On écoute surtout ce que les autres vont dire. Moi, j'ai déjà été en classe et le professeur m'avait dit «tu es rendu en quatrième année, comment tu ne sais pas lire? Tu ne l'apprendras jamais, tu sais!» Parfois, tu crois ça. Ça devient ancré, entendre ça. Si j'aurais eu de l'encouragement... Il y en a beaucoup qui aiment être négatifs. Ils ont moins de misère à dire «tu n'es pas capable de faire ça, ôte-toi de là». «Donne lui une chance, donne lui au moins cinq minutes pour qu'il apprenne toujours! Je n'ai pas eu la chance d'essayer. Les analphabètes sont des gens qui sont fragiles; on croit tout de suite ce que le monde vont nous dire. Avec de l'encouragement, j'ai évolué surtout en commençant à lire parce que je manquais de l'information. Avec un manque d'information, tu t'en vas seulement à peu près. Si tu ne sais pas lire, ton information tu vas la chercher à travers des autres (homme, 36 ans).

En alphabétisation, l'apprenant parvient à surmonter les inhibitions. Il se met à trouver en lui une impulsion, une certaine détermination. Il fait appel à la fierté qu'il attache au projet bien défini de l'instruction. On dirait que la gêne, chez lui, fait place à l'analyse d'une situation, à un point de vue analytique sur l'histoire. Et puisque la gêne occupe moins d'espace dans sa conscience, cela rend possible une analyse critiquable; l'apprenant s'entoure et partage ses expériences. Il dit être capable de parler de son alphabétisation avec ses proches; les grands-parents en parlent communément avec leurs petits-enfants, les parents avec leurs enfants. En outre, l'analphabétisme le limite moins, comme si elle avait pour corollaire une resocialisation qui se traduit par l'épanouissement. Il s'agit d'une nouvelle attitude dont on trouve la manifestation aussi bien dans les relations avec les personnes de son entourage qu'avec celles qu'il découvre dans son milieu d'apprentissage.

4.2.2. D'égal à égal

L'apprenant s'inquiète moins du jugement des autres, car il fait l'effort de s'alphabetiser. De cette façon, sa vision de l'autre est moins intimidante, car il découvre qu'il est lui-même capable d'apprendre. L'apprenant se dit souvent: «Si lui, il peut, moi aussi, je peux». En s'alphabetisant, il sait fort bien que la société l'acceptera davantage et, ce qui est plus important encore, il s'acceptera lui-même. Sa vision de l'autre devient plus complexe. Cet autre, ce n'est plus simplement le monde des lettrés; c'est aussi celui des apprenants avec lesquels il peut avoir des expériences communes et des projets communs. D'ailleurs, c'est souvent grâce à un autre qui a connu l'analphabétisme que l'analphabète vient se placer en situation d'apprentissage (50% (n=30) ont été recrutés par un autre apprenant, 7% (n=2) par une histoire vraie entendue à la télévision).

J'ai vu une dame de notre paroisse que je pensais que c'était une personne éduquée; c'était elle qui parlait sur la télévision. Ça a ouvert beaucoup de portes. Ça m'a surpris parce qu'elle avait l'air d'une dame qui aurait pu enseigner quelqu'un. Le lundi matin, j'ai appelé et c'est Jocelyne qui m'a répondu. Elle m'a dit: «c'est le lundi et le mercredi». Je me suis donnée des excuses «là, aujourd'hui je n'ai pas le temps». Mercredi, j'y ai été mais ça n'a pas été facile (femme, 64 ans).

Lorsqu'un analphabète observe un modèle contemporain, un apprenant qui a la fierté de s'alphabetiser, cela éveille sa curiosité. Grâce à tout cela, il finit par élaborer l'image d'un autre dont il se sent l'égal.

4.2.3. Compétence

L'apprenant a surmonté divers obstacles afin de s'inscrire dans un processus d'alphabetisation. En premier lieu, il a reconnu l'importance d'apprendre à lire et à écrire; deuxièmement, il a trouvé le courage de tenter une autre fois de s'alphabetiser. Précisément, en développant sa langue, l'apprenant se découvre diverses compétences; il voit s'animer en lui des aptitudes que l'analphabétisme avait rendues invisibles.

Retourner à l'école, ça m'a aidé beaucoup. J'ai dit: «j'y vas». Je n'ai plus rien à perdre parce que j'ai beaucoup d'expérience pour travailler mais je n'ai aucun papier pour le prouver; aucun diplôme (homme, 36 ans).

4.2.4. Possibilité de réalisation

L'apprenant n'a plus à s'excuser de ne pas apprendre. Les obligations envers les autres, par exemple, ne sont plus des excuses. Tout cet appareil de justifications se transforme pour expliquer un moment antérieur. Chez l'apprenant, les devoirs envers les autres font place à **la réciprocité**; l'apprenant s'entoure de personnes aptes à l'aider dans son dur processus d'apprentissage; il s'entoure de personnes qui auront des devoirs envers lui. L'apprenant établit autour de lui un réseau de soutien, composé d'un conjoint, d'enfants, de petits-enfants, d'amis avec lesquels la relation s'établit sur le mode de la transparence puisqu'il n'y a plus rien à cacher, car il est dorénavant possible de se réaliser. Il puise là des aides de toutes sortes, même d'ordre financier. **Apprendre, c'est participer d'un ensemble; bien que ce soit le sujet qui s'instruise, le sujet ne parvient à le faire que s'il est socialement bien entouré, mais cet entourage vient moins à lui qu'il n'est constitué par lui en ce qu'il trouve des êtres pour le constituer et qu'il transforme des relations antérieures.**

Ce réseau est donc à l'image de ce dont il a besoin et il est source d'encouragement.

Moi, j'aime mieux avoir des félicitations d'un jeune parce que je sais qu'il est franc. Un vieux va dire quelque chose pour te faire plaisir; peut-être que c'est un petit mensonge. Je fais quelque chose et mon jeune passe et il me dit: «Eh! c'est beau ça». J'aime mieux l'entendre d'un jeune parce que je sais que c'est vrai (homme, 36 ans).

Mon mari a rentré; il était parti à une assemblée. Je lui ai dit: «viens ici». Là, la dame de notre paroisse est revenue: elle disait: «là, je peux faire mes chèques toute seule et toute ça». Lui-même, il a resté surpris. Là, il a mis un vidéo dans le VCR et on a eu le numéro de téléphone. Là, ça s'est tout placé... En m'en allant, mon mari est venu me mener, j'ai dit: «qu'est-ce que j'ai fais là»; un petit brin de plus, je disais: «revire de bord». Je n'ai pas parlé du tout en s'en allant. Quand j'ai débarqué, j'ai rentré; j'aurais reviré de bord mais je me suis aperçu que mon mari était parti.

L'apprenant élargit son réseau d'appui après l'entrée en alphabétisation. L'échange dans le groupe d'apprenants permet à chacun d'eux de s'épanouir davantage. L'apprenant partage son vécu chaque jour avec certaines personnes de son groupe, ce qui lui permet d'évoluer personnellement, de prendre des décisions ou de faire des changements dans sa vie.

Ici, on rencontre du monde et on vient jaser, on change de propos. Ce n'est pas seulement lire et écrire; on échange nos expériences et ce qu'on est en train de vivre. Tout en enseignant, on tombe sur quelque chose, on tombe sur ce sujet là. Ça nous donne une chance de s'exprimer et dire: «j'ai aimé ça». Ça fait trois ans et si ça ne serait pas du Centre, je serais encore enfermé dans la maison (homme, 36 ans).

L'apprenant se met à s'entourer de personnes qui l'appuient et il prend conscience de cet entourage. Il choisit des gens qu'il dit «honnêtes». Il cherche des renseignements en discutant en groupe ou avec d'autres apprenants; ces interactions lui permettent de découvrir bon nombre de choses sur lui-même et sur la société environnante. Le fait d'échanger avec d'autres dans un milieu d'apprentissage lui livre une nouvelle vision de la réalité. En sortant de son isolement, l'apprenant cherche à s'épanouir. Plus sa performance en lecture et en écriture s'améliore, plus il prend ses distances par rapport à sa condition d'analphabète, sans nier le fait qu'elle a fait partie de son histoire, mais en se réjouissant de l'avoir dépassée et de voir en lui un être nouveau.

4.2.5. Idéologie dominante

L'apprenant n'a pas de discours qui fait valoir l'inutilité ou l'impossibilité de l'éducation. Il ne véhicule pas de vision socio-politique ou religieuse qui le conforte dans la voie de la non-instruction. Son propos change à cet égard. Il adhère à un nouveau discours, le discours socialement dominant, qui valorise l'éducation, et qui ne tolère plus d'excuses, pas même celle du grand âge.

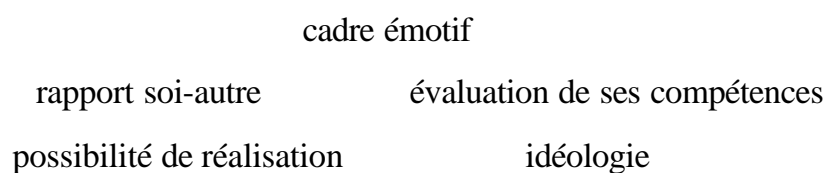
Je pensais que j'étais trop vieille quand j'ai vu dans le papier une vieille de cent ans qui a passé son université. Moi, je ne me suis pas rendue à l'université encore; il faudrait que je commencerais (femme, 61 ans).

4.3. Structure conceptuelle

La conscience de l'analphabète, qu'il soit en voie d'alphabétisation ou non, joue autour de cinq éléments dès que la réflexion porte sur le fait de l'instruction.

Figure 1

Structure générale de la conscience de l'analphabète



Ces éléments sont théoriquement différents les uns des autres. Dans la conscience de l'analphabète lui-même, ils sont souvent disposés dans la confusion: dans une même phrase par exemple, on peut trouver des manifestations de plus d'un élément. Chacun d'eux est nécessaire pour rendre compte des possibilités d'expression de chaque répondant. Mais ils sont liés les uns aux autres parce qu'ils sont tous nécessaires pour rendre compte de la totalité des propos de chacune des personnes et de tous les individus de l'échantillon. Cette structure correspond très bien aux principes de l'analyse structurale de Lévi-Strauss. Elle est aussi tout à fait semblable, par ses qualités, à celle que Laflamme (1990) a construite pour expliquer le marché du travail dans l'esprit des adolescents.

Cependant, si tous ces éléments forment une structure, leur articulation peut varier, et chacun des éléments qui composent le tout prend, dans un cas particulier, une signification précise. Cette recherche montre bien, notamment, que la conscience de l'analphabète qui s'instruit n'est pas la même que celle de celui qui ne s'instruit pas, bien que les concepts généraux à partir desquels on peut l'aborder soient semblables. La structure théorique permet de bien voir la différence entre les deux états d'esprit.

4.4. **Vision du monde** avant et pendant l'alphabétisation

Chez l'analphabète qui n'est pas en alphabétisation, on retrouve des inhibitions; chez celui qui s'alphabétise, des sentiments comme la gêne sont supplantées par des sentiments libérateurs. Au premier, les autres apparaissent supérieurs; pour le second, ce sont des égaux. Chez le premier, il semble que les facultés requises pour apprendre fassent défaut; chez le second, ces facultés commencent à se révéler. Maintes excuses peuvent être évoquées par le non-apprenant pour justifier l'impossibilité de l'instruction; chez l'apprenant, les conditions sont ce qu'on met en place pour rendre possible l'aventure de l'éducation. Enfin, chez le premier, une idéologie distincte s'est mise en place afin de se conforter dans l'état marginal d'analphabète; pour le second, il devient possible de faire sienne l'idéologie dominante qui valorise l'éducation.

Figure 2

Structure de la conscience de l'analphabète
qui n'est pas en voie d'alphabétisation

inhibitions

supériorité des autres	incompétence
impossibilité de réalisation	idéologie de dominé

Figure 3

Structure de la conscience de l'analphabète
en voie d'alphabétisation

libération

d'égal à égal	compétence
possibilité de réalisation	idéologie dominante

4.5. Cas particuliers en non-alphabétisation

Prenons Anne (nom fictif, 63 ans) pour illustrer à l'aide de la structure ci-dessus un cas particulier de personne qui n'est pas en situation d'apprentissage. Anne préfère le mode impersonnel quand elle parle, même s'il s'agit d'elle-même. Ce sont là des expressions d'inhibition: «Il y en a qui ont peur de faire rire d'eux et c'est pourquoi ils ne vont pas». Les gens qui savent lire ne sont pas les égaux des autres qui ne le savent pas: «regarde le *dummy*, il s'en va à l'école». Elle considère ne pas avoir les compétences indispensables à l'instruction: elle se dit «trop nerveuse». Elle estime ne pas être dans les conditions qui lui rendraient la chose possible: elle se dit «trop occupée»; elle affirme ne pas être «intéressée». Et puis son devoir l'appelle: elle se doit aux personnes dont elle est responsable, à «ceux autour de moi»; ou encore, l'école, ce n'est pas dans sa nature: «Il n'y a rien au monde qui me ferait retourner à l'école, rien. J'ai haï l'école depuis la première journée que j'ai rentré».

On retrouve le même modèle chez Sylvie (nom fictif, 72 ans). Elle montre des émotions inhibitrices et ressent la supériorité des autres: «Le monde sont trop gênés parce qu'ils ne sont pas instruits». Elle se sent incompetente: «je vais avoir trop de misère». Il lui apparaît impossible de réussir dans une entreprise d'apprentissage: «ça fait trop longtemps que j'ai été à l'école. Elle justifie idéologiquement son non-apprentissage.

Il y a bien du monde qui ont des problèmes de transport. Si le centre était plus proche, sa irait mieux. J'en ai jamais entendu parler d'un centre ici. Je ne savais pas qu'on pouvait en prendre des cours. Je le savais qu'il y en avait à Sudbury; j'ai vu des annonces dans le Star et sur la télévision. Ici, j'en ai jamais entendu parler de personnes (Chelmsford).

4.6. Cas particuliers en alphabétisation

Prenons maintenant Pascal (nom fictif, 37 ans) qui, lui, est en voie d'alphabétisation. Il a surmonté la gêne, la honte, la peur :

Leur montrer que tu n'as pas besoin d'avoir peur parce que, moi, je peux leur dire mon histoire à moi, que j'avais peur aussi. Là j'ai passé à travers de ma peur. À force de travailler à travers de la peur et la rage, là je m'ai mis à l'aise et je m'ai mis sur mes pieds.

Il dit encore: «Je leur dirais ce que ça a fait à moi et pourquoi j'ai décidé à venir ici. Juste à leur dire mon histoire, ce que j'ai appris ici. Ce que ça a fait à moi, ça peut aider à d'autres.» Avec les autres qui sont dorénavant ses égaux, il peut partager ses expériences de vie et avouer même les moments les plus dramatiques de son histoire; cela fait, il se sent comme les autres «sur ses pieds».

J'ai vécu à travers d'un divorce. Avant j'étais sur la drogue et la boisson. Quand j'ai tout lâché ça et j'ai *dealé* avec mon abus sexuel et tout ce que j'ai passé à travers (j'ai toujours gardé ça en dedans de moi); j'ai passé à travers des Centres de désintoxication et des *counsellors*. À force de travailler à travers de la peur et la rage, là je m'ai mis à l'aise et je m'ai mis sur mes pieds.

Dorénavant «sur ses pieds», il a les compétences qui lui permettent d'évoluer dans le monde de l'apprentissage, et même de recruter d'éventuels apprenants. Il vit désormais parmi d'autres, aidé et aidant, se dotant de conditions de possibilité, cherchant à en doter d'autres.

Il y en a beaucoup qui me disaient, «retourne à l'école, va apprendre». Ça fait trois ans que je suis dans le programme. [...] Dans le programme, on me disait «retourne à l'école». À force de prendre des chances à lire dans mon groupe et faire du *service work*, là, j'ai dit: *that's it*. Il faut que j'apprenne. Mes gars, je vais peut-être les avoir bien vite. S'ils décident de venir vivre avec moi, je pourrai les aider avec leurs devoirs...

Sa nouvelle situation, tout en lui révélant une nouvelle part de lui-même, permet à Pascal de faire sienne l'idéologie dominante. C'est pourquoi il se sent obligé de veiller à ce que s'instruisent d'autres personnes auxquelles les bienfaits de l'éducation ont manqué.

Gaston se libère :

«C'est caché pendant plusieurs années; dix ans, quinze ans. C'est pas mal dur pour aller chercher de l'aide et dire «j'ai besoin d'apprendre à lire et à écrire».

Il veut être un égal :

«Ici, on rencontre du monde et on vient jaser, on change de propos».

Il est compétent et il peut se réaliser en cela :

«Ce n'est pas seulement lire et écrire; on échange nos expériences et ce qu'on est en train de vivre».

Gaston veut réussir :

«Je suis représentant des apprenants. Ça donne une autre fierté; tiens, j'ai quelque chose à faire. J'ai mon petit Centre; il faut que j'aïlle là. Ça m'a ramené parmi le monde».

Gaston veut aller se chercher un diplôme!

4.7. Sensibilisation et recrutement

Dans le tableau 2, on trouve les recommandations des répondants des deux groupes eux-mêmes sur la manière dont on devrait procéder, selon eux, afin de sensibiliser les non-instruits et de les inciter à s'alphabétiser dans les centres francophones. Ces recommandations sont présentées par ordre d'importance.

Tableau 2**Recommandations en vue de la sensibilisation et du recrutement**

Recommandations	Analphabète en voie d'alphabétisation Nombre (n=30)	Pourcentage %	Analphabète non en alphabétisation Nombre (n=30)	Pourcentage %	L'ensemble de l'échantillon	Nombre pourcentage (n=60)
Bouche à oreille	20	67%	6	20%	26	43%
Annonce dans le journal	13	43%	3	10%	16	26%
Visite au centre	12	40%	2	7%	14	23%
Histoire vraie	11	37%	2	7%	13	22%
Présentations dans la communauté	10	33%	1	3%	11	18%
Dépliants, information	4	13%	7	23%	11	18%
Appui	3	10%	7	23%	10	17%
Porte-à-porte	4	13%	6	20%	10	17%
"-tentations dans les centres d'aînés	8	27%	1	3%	9	15%
Annonce à la télévision	6	20%	2	7%	8	13%
Affiches, pancartes	3	10%	2	7%	5	8%
Personne responsable du recrutement			5	17%	5	8%
Aide financière			5	17%	5	8%
Présentations-primaire et secondaire	3	10%	2	7%	5	8%
Bulletin d'église	4	13%	1	3%	5	8%

L'analyse de ce tableau et les entrevues elles-mêmes nous permettent de constater que, pour l'analphabète en voie d'alphabétisation, il est important de faire beaucoup plus de sensibilisation et de recrutement. Il se trouve très chanceux de pouvoir accéder aux ateliers d'alphabétisation et il aimerait que d'autres analphabètes en bénéficient comme lui.

Par contre, lorsqu'on jette un coup d'oeil sur les recommandations de l'analphabète qui n'est pas en alphabétisation, l'importance des méthodes de sensibilisation et de recrutement est moins grande. On en appelle beaucoup aux différentes formes d'appui (appui 23%, dépliants et bulletin d'information 23%, porte-à-porte 20%, bouche à oreille 20%, personne responsable du recrutement 17%, aide financière 17%...). Mais on voit que dans l'ensemble, ce n'est pas un secteur sur lequel on a beaucoup à dire; les données montrent toutefois que l'analphabète a besoin d'aide.

Il reste que la personne qui n'est pas en voie d'alphabétisation ne peut s'inscrire aux ateliers car, selon elle, elle manque souvent d'appui. Elle a besoin qu'on lui tende la main, car elle est incapable de venir aux ateliers d'alphabétisation par elle-même. Le non-apprenant nous montre bien ici qu'il se sent contraint de ne pas s'alphabétiser tant qu'on ne lui vient pas en aide. Souvent, en fait, l'analphabète vit dans de telles conditions qu'un recruteur ne pourrait l'aider réellement.

Les propos de l'apprenant font constater que l'alphabétisation ne se fait pas sans le concours d'un système de soutien qui permette d'évoluer depuis l'inscription aux ateliers d'alphabétisation jusqu'à l'alphabétisation comme telle. Ces propos montrent également que le réseau de l'apprenant tend à s'élargir au fur et à mesure de l'apprentissage. En outre, grâce à l'interaction et aux échanges d'idées, dans les ateliers notamment, l'apprenant développe une image bienveillante de son vécu et de son avenir, ce qui lui permet de se concevoir comme auteur de son propre destin.

4.8 Cas particuliers de décrochage en alphabétisation

Pour bien montrer à quel point le réseau est important dans l'entreprise d'alphabétisation, on peut présenter quelques cas de personnes qui ont interrompu leur programme. Il ne s'agit cependant pas d'étudier le problème du décrochage en alphabétisation, question qui est tout autre que la nôtre.

On dispose de trois entrevues sur le total analysé (60), où les apprenants ont décroché. Ces trois cas permettent de juger de la pertinence de la structure qui a été construite et de l'importance de l'appui.

Deux décrocheuses sont des jumelles de 52 ans. La première dit :

J'avais honte que je ne pouvais pas lire et écrire. J'ai pas de patience; je *quit*. J'ai dit à ma mère "si tu m'aurais laissée à l'école... Mais, il fallait travailler à maison. J'ai été avec ma soeur au Centre de l'Assomption. J'ai lâché parce que j'ai pas de patience et je ne suis pas du tout intéressé de retourner.

La deuxième dit :

J'avais peur de faire rire de moi. J'y ai été mais ça ne me le dit plus d'aller à l'école. J'avais trop de misère à comprendre; j'avais de la misère à lire et écrire. Ça ne reste pas dans ma tête. J'ai été au Centre de l'Assomption et j'ai lâché. Je ne comprends pas assez. C'est trop dur; j'oubliais tout. Ma fille m'aidait mais j'oubliais tout. J'ai une amie qui lit mes lettres pour moi. J'ai lâché quand j'ai eu bien des problèmes avec ma fille et ma soeur, qui était en alphabétisation avec moi, a lâché.

Ces deux apprenantes n'ont pas participé aux ateliers d'alphabétisation assez longtemps pour passer de l'état d'esprit de l'analphabète qui n'est pas en voie d'alphabétisation à la prise de conscience de l'analphabète en voie d'alphabétisation. La première n'avait pas l'appui nécessaire pour persévérer. Son mari, analphabète lui aussi, et avec qui une entrevue a eu lieu, ne s'intéressait pas du tout à l'alphabétisation. Il dit :

Ils ne veulent pas; c'est une décision qu'ils prennent. C'est la paresse et je n'ai pas personne pour m'encourager. Mon père ne pouvait pas y aller; moi j'aurais aimé continuer mon école mais on était trop pauvre. Mes enfants y ont été à l'école; ils font tous de la bonne argent à cause de leur éducation. Plusieurs années passées, j'ai eu un *sun stroke*. J'ai perdu complètement la mémoire pour un bon bout de temps; elle est revenue un peu.

La deuxième jumelle, célibataire, perd son réseau, l'appui de sa fille, de sa soeur et de son beau-frère. Le danger qu'on peut observer lorsque deux personnes si proches se joignent en même temps à un groupe, c'est que l'une se décourage trop vite, avant que se développe un réseau autre où elle peut passer de l'état d'esprit A à la prise de conscience B, ce qui provoque ainsi le décrochage de sa soeur. Il faut s'assurer de fournir une aide particulière à chaque analphabète, afin que tous deviennent indépendants et autonomes dans leur apprentissage.

Une autre apprenante décroche lorsque sa santé se détériore. Son médecin lui suggère d'abandonner certaines activités, car elle les prend trop à coeur. Son mari tombe gravement malade, et a besoin de soins continuels à la maison.

J'ai été pendant quatre ans et j'ai du lâcher à cause d'ordre du médecin. J'ai 66 ans et ça ne veut pas dire que je ne peux pas retourner à l'école. Ils y en a qui commencent l'école, ils ont soixante quinze ans. Ils ont confiance en quelque chose. J'aurais donc aimé aller plus haut, plus haut. Je ne dis pas que je ne retournerais pas. Tu ne sais jamais. Ça dépend ce qui arrive quand tu es seule. Mon mari est malade, il est pris du coeur. Tu veux être indépendante. Tu ne veux pas te fier sur personne.

La situation de cette dame est telle que les conditions l'ont empêchée de poursuivre son apprentissage; la possibilité de réalisation a disparu, mais on devine que son état d'esprit est tel qu'elle pourrait se remettre à apprendre. Et il faut comprendre qu'on a ici mis un terme à l'instruction après une période de quatre ans.

Maintenant, observons le cas d'un apprenant en alphabétisation qui donne l'impression d'être en voie de décrochage. Il est en alphabétisation depuis 3 ans. Il fait deux critiques au programme :

Vraiment, quoi est le français bon aujourd'hui; rien que le français. Si tu sais lire le français, tu peux apprendre l'anglais. Moi, il devrait avoir un petit peu d'anglais au travers des leçons. Ça fait deux, trois ans que je viens ici. Je lis le français un peu mais lire en anglais? J'essaie des fois. C'est différent complètement. Il faudrait qu'il y ait un peu d'anglais pour essayer d'apprendre l'anglais.

Quand tu changes de bénévoles c'est bon rien ça non plus. Il y en a qui sont dans la même classe avec la même maîtresse. Il devrait avoir du changement de classe pour faire une différence. Moi ça fait comme 25 bénévoles depuis que je suis ici. Elle, il faut qu'elle recommence de nouveau; elle enseigne différent. C'est vraiment bon rien. Tu ne peux pas apprendre comme ça. Si tu changes tout le temps de professeur, tu ne peux pas faire de devoir (homme, 65 ans).

On réalise que cet apprenant se sent abandonné dans son programme d'alphabétisation, non seulement à cause du changement de bénévoles, mais aussi parce qu'il n'a pu se joindre à un groupe où quelques apprenants développent un réseau, c'est-à-dire l'appui nécessaire pour persévérer dans une tâche difficile comme l'alphabétisation.

Lorsqu'on s'informe sur son progrès, dix-huit mois plus tard, on découvre qu'il persévère, qu'il parvient même à convaincre son épouse à se joindre aux ateliers d'alphabétisation, après quatre ans. Cet apprenant est maintenant dans un groupe, ce qu'il trouve difficile. Passé de l'état d'esprit premier à la prise de conscience, il est parvenu à se doter d'un entourage qui l'a relancé dans la voie de l'apprentissage.

5. Conclusion et recommandations

Cette étude avait pour but d'explorer la conscience de l'analphabète. L'analyse d'entrevues a permis de construire une structure explicative de la vision de l'analphabète, qu'il soit en situation d'apprentissage ou non (Figure 2 page 37). Elle a aussi permis de voir la différence entre apprenants et non-apprenants, c'est-à-dire entre les recrutés et les non-recrutés. Bien entendu, les données qui sont ici présentées nous proviennent d'un échantillon transversal; la différence entre les deux groupes est nette et suffisamment logique pour qu'on avance la conclusion de leur irréductibilité. Mais on pourrait se demander dans quelle mesure ce qu'on devient dans le groupe des apprenants n'est pas déterminé par des dispositions antérieures. À cela notre étude ne peut répondre. Il faudrait pour le faire entreprendre une étude longitudinale, dont selon nous, il est toutefois peu probable qu'elle confirme une telle hypothèse.

Lorsqu'on examine la structure se rapportant à l'analphabète qui n'est pas en situation d'apprentissage, on observe l'isolement. Des sentiments forts et négatifs l'empêchent de chercher de l'aide. Sa vision du jugement des autres à son égard fait obstacle à son inscription dans les ateliers d'alphabétisation. Comment peut-il avoir confiance en lui lorsqu'il a tant besoin de renseignements auxquels il ne peut accéder de peur de révéler son analphabétisme?

L'analphabète a peu de confiance en lui jusqu'au jour où il apprend à lire et à écrire. Celui qui choisit de ne pas s'alphabétiser n'a pas l'appui qui rendrait l'entreprise possible; il s'inscrira peut-être lorsqu'il pourra jouir des bienfaits d'un réseau. L'appui social favorise chez lui une transformation de la vision de la société et de l'analphabète; c'est cette transformation qui permet en retour d'avoir confiance dans son réseau. En assurant la transformation de la conscience de la société, la sensibilisation et le recrutement seront davantage profitables.

Chez l'analphabète en voie d'alphabétisation, la confiance en soi se développe au sein de l'alphabétisation. En travaillant sur ses sentiments, l'apprenant trouve le courage de sortir de son isolement et de tenter à nouveau l'expérience d'une situation d'apprentissage. L'apprenant découvre ses compétences; il peut rêver davantage, ou élever ses aspirations, ce qui fait toute la différence entre lui et l'analphabète qui n'est pas en situation d'apprentissage. Par ailleurs, l'apprenant est entouré de gens qui l'aident.

Certes, il faut vouloir s'alphabétiser. Mais pour en arriver là, il faut avoir le réseau qui rend l'alphabétisation possible. Ce réseau peut être de différents ordres, semble-t-il.

En alphabétisation, on trouve les apprenants surtout en groupe. Une certaine confiance se développe entre eux, ce qui leur permet de partager intimement leurs expériences. Ils expriment leurs opinions diverses et peuvent donc démystifier leurs difficultés d'apprentissage ou leur vécu. Certains considèrent leur groupe d'alphabétisation comme une famille, car le partage d'idées, d'opinions et de croyances enrichit jusqu'à leurs décisions quotidiennes.

Dans le Nord-est de l'Ontario, où la langue majoritaire est l'anglais, certains analphabètes tentent de s'alphabétiser en anglais, car ils croient avoir plus de chances de trouver un emploi s'ils sont «bilingues». Ces analphabètes ne se rendent pas compte que l'alphabétisation dans la langue maternelle est nécessaire avant d'apprendre une deuxième langue. Lorsqu'ils agissent ainsi, il leur est difficile de transformer leur état d'esprit.

Apprendre à lire, écrire et compter, c'est acquérir du pouvoir sur sa propre vie, et se donner les outils pour le faire. Apprendre dans sa langue, c'est acquérir du pouvoir sur sa vie personnelle et enrichir sa culture.

Les messages de sensibilisation destinés aux analphabètes francophones doivent être définis par les francophones afin d'agir sur l'environnement de l'analphabète aussi bien que sur lui-même. Les répondants affirment qu'il y a peu de sensibilisation ou de recrutement en français. Dans les médias, on parle plutôt d'alphabétisation en anglais, ce qui est loin d'interpeller le francophone. Il importe d'informer le francophone que l'alphabétisation doit se faire dans la langue maternelle, car elle permet un apprentissage rapide et durable, en même temps qu'elle permet de se trouver dans un environnement familier où peut plus facilement se transformer la structure de la conscience.

Pour identifier le public à atteindre, nous avons étudié les caractéristiques de l'analphabète qui n'est pas en alphabétisation et de celui qui est en voie d'alphabétisation. Cette étude a permis de voir que les messages de sensibilisation doivent évoluer. Il faut réaliser que le mot «alphabétisation» lui-même est intimidant pour un grand nombre d'analphabètes; souvent ils ne peuvent même pas le prononcer. Aujourd'hui dans certains centres, on parle plutôt de «recyclage» ou de «suivre des cours de français». Les apprenants préfèrent ces termes, car ils les trouvent moins intimidants.

Il faut rejoindre les analphabètes en les rassurant. Les histoires vraies en français sont trop peu accessibles dans une société majoritairement anglophone. La grande majorité des apprenants en voie d'alphabétisation est séduite par une histoire vraie, qu'elle leur ait été racontée en personne ou qu'elle leur ait été présentée à la télévision. Si l'on a peu de chances d'entendre une histoire vraie en français, on a également peu de chances d'être attiré par les centres d'alphabétisation francophone.

Alors comment rejoindre les analphabètes? Si l'on regarde le tableau 2, on constate que bon nombre d'apprenants potentiels souhaitent qu'on leur tende la main, que quelqu'un entre en communication avec eux, chez eux, ou les sécurise en personne. Il y a des besoins qui peuvent difficilement se révéler par téléphone. Plusieurs ont besoin de renseignements d'ordre financier, sur le coût des ateliers, du transport ou sur les sources de financement... Si elles sont isolées, les renseignements ne sont pas à leur disposition. Lors de notre série d'entrevues, nous avons pu juger à quel point la vie privée est importante pour l'analphabète. Les personnes qui refusaient de participer à cette recherche lorsqu'une de leurs connaissances leur demandait de répondre à une entrevue étaient prêtes à le faire une fois le contact établi, personnellement, à domicile, avec une étrangère, la chercheuse. L'analphabète était alors fier de participer à une entrevue pour une recherche sur la francophonie.

L'analphabète qui n'est pas en voie d'alphabétisation est sensible, et il faut l'épauler au moment même de son recrutement. Il faut l'aider à réaliser qu'on a confiance en ses aptitudes, jusqu'au jour où il créera lui-même cette confiance.

L'appui, c'est l'élément le plus important, car l'analphabète qui n'est pas en voie d'alphabétisation en est trop souvent dépourvu. Il lui faut de l'aide pour dépasser ses idées sombres sur lui-même. Pour ces raisons, toute technique de sensibilisation et de recrutement est valable, mais il importe de travailler au recrutement sur une base individuelle, surtout dans le cas de la population francophone.

Voici quelques messages qui, selon les analphabètes, pourraient servir à la sensibilisation, puis au recrutement :

Est-ce que tu t'ennuies? Est-ce que tu veux apprendre quelque chose de différent, d'attrayant? Écoute, je suis *manic*, je suis dyslexique aussi, je peux le faire...

Tu veux avoir de quoi dans la vie, ça prend ton éducation. Sans éducation, t'as pas rien. Cette place pourrait t'aider.

C'est un endroit sain et sauf. Prends des chances; essaie le pour une couple de jours. Ne lâchez pas, continuez. Votre éducation, c'est important. Si tu en as pas, tu ne peux aller nulle part.

Tu aimerais venir ici pour apprendre à lire et à écrire; tu seras à l'aise avec nous. Je suis heureuse, je suis capable de le faire.

Il y a tous les âges ici; les jeunes, les 35-45 ans et les *seniors*.

On est tous pareils ici, vous êtes jamais trop vieux pour venir. On apprend à faire toutes sortes d'affaires.

Si tu veux apprendre à lire et à écrire, tu peux!

La sensibilisation ne doit pas se faire sporadiquement. Les messages doivent être visibles de façon continue, ils doivent pouvoir répondre aux aspirations de l'éventuel apprenant au moment où il prendra son courage à deux mains.

Dans les ateliers de groupes, on trouve une joyeuse énergie. Il serait bon de préparer dans chaque communauté des documents qui mettraient en évidence cet enthousiasme; en outre, ces documents devraient mettre en lumière des renseignements précis sur les formes d'appui, les horaires, les divers programmes d'étude et le tutorat.

La comparaison des deux structures (Figure 2 page 36) permet de bien voir où se situent les zones qui isolent de l'alphabétisation, et comment les transformer.

Il n'y a pas de message de sensibilisation miracle, le passage de l'état de non-apprenant à l'état d'apprenant résulte d'un ensemble de conditions qui peuvent être différentes pour chaque individu. Ce qui semble important, c'est que le non-apprenant parvienne à constater que l'éducation est désirable et possible, et qu'il peut s'engager dans la voie de l'instruction si deux conditions au moins sont respectées: d'une part, le fait de découvrir dans son environnement qu'il y a des ressources non-menaçantes; d'autre part, la possibilité de s'entourer de personnes - dont les liens avec lui sont de divers types - qui l'assisteront de différentes façons à tout moment de son apprentissage.

Le non-apprenant ne peut pas changer du jour au lendemain sa vision du monde; cela ne peut se faire qu'à partir du moment où s'est enclenché le processus d'apprentissage. Or, pour le recruter, efficacement, il faut aller le chercher chez lui, le prendre dans son environnement. Pour mener à bien son apprentissage, il faut veiller à assurer le réseau d'entraide directe et indirecte, d'où l'importance de l'action de différents types, médiatique et interindividuelle, car l'alphabétisation accroît la confiance en soi et procure la certitude d'appartenir et de contribuer à la société.

Bibliographie

Orientation théorique

Bernier, Christiane et Simon Laflamme

1994 Etre un être social. Montréal: Guérin.

Comeau, Yvan

1993 «L'analyse des données qualitatives», UQAM, Cahiers du CRISES, no 9402, 31 p.

Daunais, Jean-Paul

1984 «L'entretien non directif» dans Recherche sociale de la problématique à la collecte des données. Benoît Gauthier (directeur de l'édition). Sillery: P.U.Q.

Ellul, Jacques

1990 Propagandes. Paris: Économica.

Freire, Paolo

1985 The Politics of Education. Massachusets: Bergin and Garvey.

1974 Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution. Paris: librairie F. Maspero.

1973 Education for Critical Consciousness. New York: Seabury Press.

Giroux, Henry A.

1990 Literacy. Voice and the Pedagogy of Political Empowerment. Ohio: Miami University (paper).

Hostie, Raymond

1974 Session de sensibilisation aux relations humaines. Paris: Editeur ÉPI.

Illich, Ivan et Barry Sanders

1990 ABC l'alphabétisation de l'esprit populaire. Montréal: Le Boréal.

Laflamme, Simon

1990 «Différence et similitude: le marché du travail dans l'esprit des adolescents et des adolescentes» dans La Revue canadienne de Sociologie et d'Anthropologie. 220-240.

1987 Contribution à la critique de la persuasion politique. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Laflamme, Simon et Donald Dennie

- 1990 L'ambition démesurée. Enquête sur les aspirations et les représentations des étudiants et des étudiantes francophones du Nord-Est de l'Ontario. Sudbury: Institut franco-ontarien et Prise de parole.

Lévi-Strauss

- 1958 Anthropologie structurale. Paris: Pion.

Packard, Vance

- 1958 La persuasion clandestine. France: Calmann-Lévy.

Roy-Poirier, Jeannine

- 1990 The Case of the Franco-Ontarian Illiterate. Montréal: Université de Montréal.

L'alphabétisation

Analphabetisme au Canada

- 1987 Discours par l'Honorable Joyce Fairbairn, Présidence de l'Honorable Guy Charbonneau. Canada.

Apps, Jerold W.

- 1992 Adult Education: The Way to Lifelong Learning. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Bernier, Raymond

- 1969 Recherche d'exploration sur les besoins des adultes en éducation de base. Montréal: CECM.

Boucher, Andrée

- 1989 En toutes lettres et en français: l'analphabetisme des francophones au Canada. Montréal: Institut canadien d'éducation des adultes avec la collaboration de la Fédération des francophones hors Québec.

Brown, Johanne et al.

- 1990 L'alphabétisation et les femmes francophones. Ottawa: Le réseau national d'action éducation femmes.

Drouin, Paule et Louise Robichaud

- 1992 J'ai retrouvé mes lunettes. Montréal: Documentor Inc.

Ensemble bâtissons l'avenir

- 1991 Compte rendu du Colloque Alpha Partage 91. Toronto: Le Regroupement des groupes francophones.

Faire tomber la barrière de l'écrit

1991 Ottawa: La Société John Howard du Canada.

Fédération des francophones hors Québec

1983 Analphabétisme chez les francophones hors Québec. Ottawa: La fédération des francophones hors Québec, Inc.

Gladu, Nicole et Francine Pelletier

1989 Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens- Documentation, bibliographie cahier 8. Toronto: Ministère de la Formation professionnelle.

Goffinet, Sylvie-Anne et Dirk Van Damme

1990 Analphabétisme fonctionnel en Belgique. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.

Hautecoeur, Jean-Paul

1992 Alpha 92. Recherche en alphabétisation. Ottawa: Secrétariat national à l'alphabétisation.

1990 Alpha 90. Recherche en alphabétisation. Québec: Service général des communications du ministère de l'éducation.

1978 Analphabétisme et alphabétisation au Québec. Québec: Service général des communications du ministère de l'éducation.

L'alphabétisation et les femmes francophones au Canada.

1989 Ottawa: Le réseau national d'action éducation femmes.

Lapointe, Henriette

1989 L'approche par thèmes: conception et production de matériel didactique. (Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 5). Toronto: Ministère de la Formation professionnelle.

Leblanc, Pierre

1992 Recherche sur la formation et l'accréditation des alphabétiseurs en Ontario français. Toronto: Ministère de l'éducation et le Gouvernement de l'Ontario.

Lefebvre, Françoise

1989 Les approches et méthodes en alphabétisation. (Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 4). Toronto: Ministère de la Formation professionnelle.

Ouelette, Bruno

1990 L'analphabétisme chez les Franco-Albertains. Edmonton: Université d'Alberta.

Pacom, Diane

1991 Les origines socio-culturelles de l'analphabétisme. Ottawa: Université d'Ottawa.

Perrin, Burt

1990 L'importance de l'alphabétisation. Ottawa: Secrétariat national à l'alphabétisation.

Principes directeurs de la qualité en alphabétisation

1992 Toronto: Ministère de l'Éducation.

Projet alphabétisation et santé: Première étape.

1989 Toronto: Frontier Collège et Ontario Public Health Association.

Société John Howard du Canada (La)

1991 Faire tomber la barrière de l'écrit - Guide à l'usage des organismes communautaires. Ottawa.

Statistique Canada

1995 Littératie, économie et société. Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Canada: Organisation de Coopération et de Développement Économique, Paris, et Ministère de l'Industrie, no 89-545F.

Statistique Canada - Développement des ressources humaines

1996 Lire l'avenir: Un portrait de l'alphabétisme au Canada. Canada: Secrétariat national à l'alphabétisation, no 89-551-XPf.

Thiffault, Marc

1988 "Reconnaître la pré-alpha" dans Alpha Liaison. Québec: Bibliothèque nationale du Québec, vol. 8, no 3.

Thomas, Audrey M.

1990 L'alphabétisation: encourager les adultes à participer aux programmes. Ottawa: Secrétariat national à l'alphabétisation.

Tremblay, Onésime

1994 L'analphabétisme chez les aînés franco-ontariens. Sudbury: Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation.

Wagner, Serge

1991 Alphabétisme et alphabétisation des adultes en français en Ontario. Toronto: Alphabétisation Ontario.

1990 Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale. Ottawa: Mutual Press.

- 1989 1 Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes. Toronto: Alphabétisation Ontario.
- 1988 Alpha-Partage 88. L'alphabétisation et nous les Franco-Ontariens. Oui fait quoi? Compte rendu du colloque. Toronto: Alphabétisation Ontario.

Sensibilisation et recrutement

Ardoino, Jacques

- 1975 Un groupe de sensibilisation d'enseignants. Paris: Éditeurs ÉPI.

Comeau, Yvan

- 1989 Sensibilisation du milieu et recrutement des participants. (Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 2). Toronto: Ministère de la Formation professionnelle.

Le recrutement: Service de consultation et de développement.

- 1983 Ottawa: La fédération des Francophones Hors Québec Inc.

Autres

Chalk, Murielle

- 1996 Étude de la décision de procréation chez les couples sans enfant. Thèse de maîtrise non-publiée. Sudbury: Université Laurentienne.

Langevin, Louise

- 1994 L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur! Montréal: Les Éditions Logiques, inc.

Michalski, Serge et Louise Paradis

- 1993 Le décrochage: prévention, intervention, raccrochage. Montréal: Les Éditions Logiques, inc.

SUDBURY,

le 15 mai 1995

Recherche sur la
sensibilisation pour
l'alphabétisation francophone

Cher participant,

Je désire avoir une entrevue avec vous pour discuter de la sensibilisation et le recrutement des francophones qui désirent suivre des ateliers en alphabétisation. Cette entrevue vise à faire un sondage pour un mémoire de recherche. Votre nom et votre adresse m'ont été gracieusement fournis par le centre d'alphabétisation que vous fréquentez en ce moment.

Comme vous le constatez, on ne demande pas votre nom à l'entrevue; ceci a pour but de garantir la confidentialité de vos réponses. Nous vous demandons de répondre avec sincérité et au meilleur de vos connaissances à ce questionnaire. Vous ne répondez qu'aux questions auxquelles vous voulez répondre, c'est-à-dire que vous n'avez pas à répondre aux questions qui vous paraissent trop personnelles, ou avec lesquelles vous ne vous sentez pas en accord.

Ce sondage servira à une étude qui a pour but de faire découvrir de meilleures méthodes de recrutement pour l'alphabétisation des francophones en Ontario français. Cette recherche est menée par moi-même, Denise Gauthier-Frohlick, étudiante à l'Université Laurentienne, sous la direction de Docteur Simon Laflamme du Département de sociologie et d'anthropologie et Lise Tardif, coordonnatrice du Centre FORA.

Merci beaucoup de votre participation à cette recherche.

Denise Gauthier Frohlick

QUESTIONS

1. Âge?
2. Sexe?
3. L'occupation de votre mère ou tutrice? ([par exemple : mère de famille ou secrétaire)
4. L'occupation de votre père ou tuteur? (par exemple : vendeur dans un grand magasin ou bûcheron)
5. Le niveau d'éducation le plus élevé qu'ont atteint vos parents ou tuteurs?
mère
père
6. Votre niveau d'éducation
7. Votre statut matrimonial?
8. Vous avez des enfants? _ oui _ non
9. Vivent-ils avec vous? _ oui _ non
10. Nommez toutes les raisons possibles qui fait qu'une personne qui a de la difficulté à lire, écrire ou compter est empêchée de venir en alphabétisation (nommez-les seulement et ensuite on va revenir à toutes ces raisons).
11. Comment en êtes vous venus en alphabétisation? (nommez-les seulement et ensuite on va revenir à toutes ces raisons).

Aux personnes qui ne sont pas en voie d'alphabétisation, on a demandé :
Qu'est-ce qui fait que vous n'êtes pas en alphabétisation? (Nommez les raisons seulement et, ensuite, on va revenir sur chacune d'elles).

12. Si vous étiez responsable d'une campagne de sensibilisation pour l'alphabétisation, qu'est-ce que vous feriez?
13. Si vous étiez responsable du recrutement pour les centres d'alphabétisation, qu'est-ce que vous voudriez apporter à la population analphabète?