



Les femmes et l'alphabétisation

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

Hélène Hagan et Micheline Séguin

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

Des chiffres

- *À l'échelle internationale*

Les disparités entre les pays du Nord et ceux du Sud se retrouvent aussi dans les taux d'analphabétisme. Selon des données de l'Unesco de 1990, 98% des adultes analphabè-

tes se retrouvent dans les pays du Tiers monde; il reste que de 10 à 20% des populations des pays industrialisés ne savent ni lire, ni écrire, ni calculer.

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

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

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

L'alphabétisation en langue maternelle

France Poirier, Formatrice en alphabétisation



Phénomène auparavant inconcevable, voilà que depuis quelques années, on reconnaît la persistance d'un niveau élevé d'analphabétisme dans les sociétés industrialisées et ce, malgré l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. À ce problème se rattache la réalité spécifique des immigrants analphabètes (souvent analphabètes dans leur langue d'origine) aux prises avec l'obligation de s'ouvrir à une nouvelle culture.

ANALPHABÉTISME: ÉTAT DE FAIT

Au Québec, il existe de plus en plus de groupes ethniques de langues d'origine différentes. Parmi ces gens, plusieurs rencontrent d'importantes difficultés, sur le marché du travail ou ailleurs, en raison de leur méconnaissance du français ou encore

de leur incapacité de lire ou d'écrire dans leur propre langue. Ces personnes n'ont accès ni au plaisir de lire ni à celui de participer à certaines activités de la communauté.

Bon nombre d'entre elles s'inscrivent aux sessions d'alphabétisation en langue ma-

ternelle offertes principalement par des organismes d'éducation populaire et communautaire soucieux de sortir ces adultes de leur isolement.

L'expérience a démontré, entre autres dans les communautés portugaise et haïtienne de Montréal, la nécessité de

l'alphabétisation en langue maternelle. L'animatrice ou l'animateur qui connaît la langue de son groupe est en mesure d'établir une communication directe. À la suite de la valorisation de leur potentiel et d'une meilleure maîtrise de leur langue maternelle, les apprenantes et apprenants peuvent acquérir plus facilement une langue seconde. On observe d'ailleurs chez les participantes et participants un niveau d'intérêt élevé et une participation assidue aux ateliers d'alphabétisation.

UN CHOIX PÉDAGOGIQUE

Au Centre portugais de référence et de promotion sociale de Montréal, par exemple, l'approche pédagogique développée met en évidence les options des intervenantes en faveur des principes éducatifs de Paolo Freire. On reconnaît déjà la valeur de ces principes pour les pays du Tiers Monde, mais l'expérience de divers centres permet de croire qu'ils sont aussi appropriés à la situation d'analphabétisme vécue dans les sociétés industrialisées.

Grâce à des outils pédagogiques qui leur sont adaptés, les apprenantes et apprenants

parviennent à enrichir leur langage et à exprimer leur pensée d'une façon plus précise et plus confiante.

Cette démarche leur fournit l'occasion de maîtriser davantage leur propre univers, leur propre vocabulaire à l'aide «des mots générateurs» qui découlent de la division syllabique de mots déjà connus. À partir de ces syllabes, il y a découverte de mots nouveaux, puis formation de phrases significatives. Tout ce travail s'inscrit dans un contexte de compréhension de la réalité suggérée par chacun de ces mots et chacune de ces phrases. Les structures mêmes de la langue deviennent peu à peu plus compréhensibles.

Ces apprentissages amènent les personnes apprenantes à une meilleure compréhension du milieu dans lequel elles évoluent, au fur et à mesure qu'elles ont accès à l'information écrite. L'utilisation de la langue maternelle augmente non seulement la rapidité de compréhension, mais elle renforce les liens et l'entente entre les différents acteurs du processus d'apprentissage. Elle met en valeur un des principes fondamentaux en pédagogie, à savoir la reconnaissance des

connaissances acquises à travers les multiples expériences et le respect des aspirations de la clientèle.

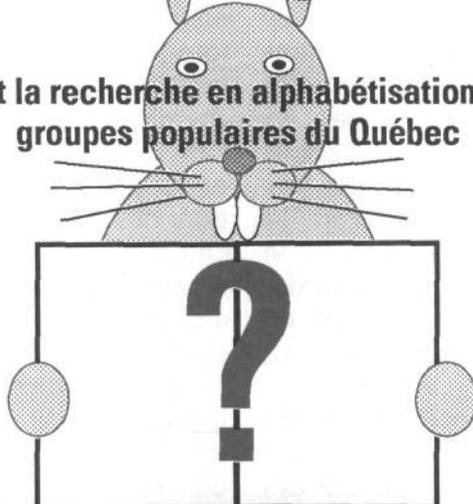
Ce choix de faire de l'alphabétisation en langue maternelle s'explique entre autres par le besoin, exprimé principalement par des femmes, de communiquer avec leur pays d'origine, de se valoriser et de s'intégrer davantage aux activités offertes dans leur communauté.

N'oublions pas qu'il faut de quatre à cinq années pour alphabétiser adéquatement un adulte dans sa langue maternelle. Pour plusieurs, apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue devient la meilleure solution, parfois la seule possible, compte tenu de l'âge, du milieu socio-culturel et des conditions d'immigration. C'est parfois aussi la meilleure façon d'aider certaines personnes à sortir de leur isolement, pour qu'elles puissent ensuite mieux assumer leur autonomie.

Cette alphabétisation en langue maternelle demeure pour un grand nombre de personnes un préalable essentiel à l'apprentissage du français.

Cherche toujours mon lapin !

Où en est la recherche en alphabétisation dans les groupes populaires du Québec



par Johanne Letourneux, de La Boîte à Lettres de Longueuil

Avez-vous déjà entendu parler de recherches en alphabétisation? Un peu, beaucoup, passionnément? En avez-vous lues? En avez-vous produites? À quelle vitesse? Avec quel argent et que sont-elles devenues? Si vous avez répondu «un peu» à la plupart des questions, ou «je ne sais pas», vous êtes dans la norme. Tout va bien ou... tout va mal, parce que des recherches en alphabétisation, il n'y en a pas beaucoup. Disons que ce n'est pas un sujet bien à la mode.

Par contre, vous connaissez les statistiques, les données... enfin en gros. C'est la première chose qu'on vous demande... des chiffres. On s'exclame, on pousse les hauts cris, on les compare entre eux. Bon, et puis après? ça nous fait une belle jambe! Que fait-on de toutes ces belles théories? Tout ça demeure essentiellement descriptif, objectif comme on dit. Et la pratique, comment l'évaluer, en faire des bilans, comment la transformer? Parce que d'après moi, c'est à ça que ça devrait servir, les recherches. D'autres y ont pensé avant moi, entre autres Serge Wagner, dont j'ai lu un article superintéressant sur l'état actuel de la recherche et sur son importance fondamentale pour le développement de l'alphabétisation¹.

Et puis les chiffres, on peut s'obstiner longtemps avec eux. Prenons un exemple au hasard, le Québec : «Le ministre de l'Éducation a commandé un sondage (Maheu et St-Germain, 1984) dont les résultats contredisaient (en en réduisant l'importance) toutes les études quantitatives effectuées antérieurement ou postérieurement sur le phénomène de l'analphabétisme².» Aie, c'est l'fun! C'est surtout «mêlant». Comment peut-on nous prendre au sérieux maintenant? D'autres se sont pris au sérieux pour nous. Ils s'appellent des experts. Souvent, ce sont des entreprises privées

comme la Southam News qui font le travail.

S'il y a si peu de recherches, c'est en grande partie parce qu'on ne reconnaît pas le problème. L'alphabétisation n'est pas un domaine très valorisé, enfin pas assez. Il paraît que c'est la même chose au niveau mondial. Même les chercheuses et chercheurs universitaires font la «baboune». Dans les universités québécoises, en éducation des adultes, il n'existe pas pour l'instant de programmes spécialisés dans la recherche en alphabétisation.

Il y a bien Jean-Paul Hautecoeur³, c'est vrai, avec la collection des Alpha... Chapeau! Mais les chercheuses et chercheurs restent isolés, chacun sur sa propre piste. Cependant, il existe maintenant deux centres importants de documentation en alphabétisation : le CDEACF (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine) à Montréal, et le FORA (Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation) à Sudbury. Histoire de s'encourager, disons qu'au niveau francophone, il semble que ce soit le Québec qui remporte la palme au niveau de la recherche, suivi de près par l'Ontario.

Sur ce, je vais tenter de faire un tour d'horizon des efforts mis de l'avant par nos gouvernements, question financement de la recherche.

Le ministère de l'Éducation

Entre 1980 et 1984, un budget spécial a été octroyé à la recherche. Je sais que La Boîte à Lettres en a profité et qu'elle a saisi l'occasion pour produire deux recherches portant sur le profil de vie des jeunes et sur leur milieu. En 1985... plus rien. Il n'existait plus que la collection «Alpha» éditée tous les deux ans, la revue **Alpha-Liaison** et le **Guide de formation sur mesure**, considéré comme une recherche pédagogique et évaluative.

Présentement, le ministère de l'Éducation travaille sur deux recherches auprès des commissions scolaires : la première explore les causes de l'abandon en alphabétisation et la deuxième dresse un portrait des jeunes et leurs caractéristiques. Aux dernières nouvelles, ces deux recherches seraient rendues publiques à l'automne 1992.

Mais il y a un gros MAIS : il n'existe pas à l'heure actuelle, au ministère de l'Éducation, de volet ou de programme spécifique encourageant ou finançant des activités de recherche. Les budgets sont principalement alloués aux heures-cours et aux activités éducatives.

En Ontario et au Nouveau-Brunswick..., c'est la même chose.

Le gouvernement fédéral

Au niveau fédéral, les interventions se sont fait attendre, mais le gouvernement a financé certains ONG (organismes non gouvernementaux) qui avaient assumé un leadership en matière de recherche. Ainsi, l'ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes) et la FFHQ (Fédération des francophones hors Québec, dont le nom a été changé depuis en celui de Fédération des minorités francophones et acadiennes du Canada) ont reçu une aide financière pour mener une recherche sur l'alphabétisation en français au Canada, de même que l'IRAT (Institut de recherche appliquée sur le travail) et le RGPAQ (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec).

Un volet recherche a été créé au Secrétariat national à l'alphabétisation, le PNA (Programme national en alphabétisation) qui fonctionne depuis 1988 sur un plan quinquennal. Les chiffres disponibles (pour certains groupes populaires qui travaillent en concertation avec des commissions scolaires et ces dernières) montrent hélas que seulement 8 à 9 % des demandes font l'objet de recherches depuis 1989 (voir la liste plus loin en encadré). Le gros des subventions est allé à des activités de sensibilisation

(entre 52 et 58 %). Les chiffres parlent d'eux-mêmes!

Pourquoi? Simple et évident! Pas d'argent, pas le temps. Pourquoi? Les groupes veulent d'abord survivre. Ils veulent du «steak» avant toute chose et, surtout, ils veulent se faire reconnaître. Avant de chercher, il faudrait d'abord se trouver. On a rarement le loisir de se questionner et d'évaluer nos pratiques. Pas d'écrits sur nos bilans, la mémoire nous ferait-elle défaut? Les ressources humaines se font rares et changent continuellement. On compte nos dernières cennes pour produire des recherches, mais on n'en a plus pour les diffuser.

Toutes ces raisons font que la recherche ne trouve pas vraiment de terrain propice à son développement.

Quelques groupes y sont parvenus. Je ne vous en cite que quelques-uns pour en oublier d'autres :

- * Le groupe Lettres en main, pour «Les lendemains de l'alpha», a cherché à rejoindre les anciens participants et participantes pour savoir ce qu'il était advenu d'eux;
- * Le groupe La Porte Ouverte a réalisé une enquête sur les pratiques et les perceptions en sensibilisation;
- * La Boîte à Lettres (encore!) a produit une recherche sur la prévention de l'analphabétisme;
- * Les gens du Tour de Lire ont évalué leur expérimentation pédagogique de la méthode phonétique.

Il y en a d'autres, mais il faut aller les dénicher au CDEACF (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine). Au Regroupement, on ne les retrouve pas toujours (personne ne va les manger, vos recherches, si vous les envoyez!)

La recherche peut aussi faire peur; on pense qu'elle est réservée aux intellectuels, aux chercheuses et chercheurs. Bien sûr, il faut une bonne méthodologie, des instruments de mesure et une bonne planification. Tiens, voilà qui pourrait faire l'objet d'une formation au Regroupement... Quelle idée géniale!

La recherche, c'est aussi un jargon spécialisé : il y a la recherche fondamentale, la recherche quantitative, la recherche qualitative, la recherche-action, la recherche appliquée... (est-ce que ça veut dire qu'il faut s'appliquer? Vous voyez bien que j'ai besoin d'une formation!) Par contre, j'ai quand même beaucoup lu avant d'écrire sur ce sujet et j'ai découvert un petit bijou de recherche, ou plutôt une façon de faire de la recherche, simple et originale, qui navigue loin des hautes sphères universitaires et qui demande la participation de tout le monde, surtout des apprenantes et apprenants. Parfaite pour les groupes populaires! Son nom? La recherche participative. Certains d'entre nous l'ont déjà expérimentée sans

la nommer ainsi. C'est lorsque les participantes et participants sont intégrés à toutes les étapes d'une recherche : choix du sujet, hypothèse de départ, questionnaire, «questionneux» et «questionneuses», compilation, analyse et diffusion.

Les avantages sont nombreux: en plus de faire participer les principaux intéressés, vous avez la certitude que votre recherche sera vraiment liée à votre pratique. Vous risquez de bien évaluer la situation et de poser les gestes pertinents pour transformer une certaine réalité. Trop souvent, les répondantes et répondants des recherches n'ont pas un grand rôle à jouer, excepté bien sûr de répondre aux questions.

Il en existe un bel exemple. À l'Université de Lancaster, en Angleterre, un groupe de recherche nommé le RAPAL (Research and Practice in Adult Literacy) a développé d'une façon particulière la recherche participative. «Les apprenants pensent qu'effectuer des recherches sur leur propre apprentissage les aide à comprendre leur démarche et à mieux apprendre par la suite. De cette façon, la recherche alimente la pratique⁴». C'est une mentalité à développer, une conception différente de la recherche. Les apprenantes et apprenants participent aux décisions et ne sont plus seulement des sujets de recherche. Naturellement, ces recherches se font à petite échelle, mais

elles ont l'avantage d'être liées directement aux pratiques. Pour vous donner le goût de faire ce type de recherche, j'ai glané quelques idées du groupe RAPAL. Les voici :

- ~ trouver les raisons qui poussent les gens à s'inscrire dans des groupes d'alpha;
- ~ connaître les raisons du choix de l'utilisation de la ponctuation dans les phrases;
- ~ déterminer si les écoles du quartier sont intéressées à former des groupes d'aide pour les parents;
- ~ évaluer comment les gens utilisent l'écriture et la lecture dans leur vie quotidienne;
- ~ interroger notre milieu, dénombrer les hommes et les femmes, les mères monoparentales, les immigrantes et immigrants;
- ~ savoir si les services publics sont accessibles aux personnes analphabètes (au niveau de l'information écrite);
- ~ après quelque temps (un an ou deux), s'interroger sur le fait de transférer ses apprentissages dans sa propre vie;
- ~ vérifier dans quelle mesure les entreprises et les employeurs se montrent ouverts face aux personnes analphabètes.

La recherche participative peut aussi se faire à l'aide d'autres types d'outils, comme la vidéo ou le diaporama.

En fin de compte, la recherche est un «must» pour

nos groupes. Elle est fondamentale. C'est grâce à la recherche que nous pouvons mieux questionner, découvrir et convaincre. Elle nous permet de faire le bilan de nos pratiques, de les transformer et de les diffuser entre nous.

Chercher devrait être un réflexe naturel; il faudrait avoir le nez partout, ce qui ne nous empêche pas d'exiger encore des programmes de financement spécifiques. Ce qui ne nous empêche pas non plus

d'en parler, de créer des lieux de rencontre et d'échanges, de se donner de la formation adéquate.

J'espère ainsi vous avoir donné le goût de faire de la recherche et je souhaite que tous les honneurs vous en soient rendus un jour.

1. Serge Wagner, "L'alphabétisation et la recherche en français au Canada", in *Revue québécoise de psychologie*, volume 10, n°3, 1989, pp.125-145.

2. *Op cit.*, p.127.

3. Responsable de la collection «Alpha», publiée par le ministère de l'Éducation du Québec et l'Institut de l'Unesco pour l'éducation.

4. RAPAL (Research and Practice in Adult Literacy), Université de Lancaster "Recherche participative et alphabétisation des adultes état de la situation" (texte à paraître dans la collection -Alpha 92).

LISTE DES SUJETS DE RECHERCHE DES GROUPES TRAVAILLANT EN CONCERTATION AVEC DES COMMISSIONS SCOLAIRES AYANT PRÉSENTÉ UN PROJET AU PNA

1989-90

- * Connaissance des milieux;
- * Recherches en milieu de travail;
- * Les habitudes de vie;
- * Les besoins;
- * La fonction des services d'alphabétisation;
- * Les types de population inscrite;
- * Le dépistage des troubles d'apprentissage et des troubles de comportement;
- * La structure d'accueil et l'évaluation.

1990-91

- * Un répertoire des expériences en post-alpha;
- * Les causes de décrochage et d'abandon en alpha;
- * Les types de population.

1991-92

- * La démarche andragogique versus le processus cognitif et les outils d'intervention qui y sont reliés;
- * Répertoire des expériences de formation en milieu de travail;
- * Répertoire des expériences en post-alpha (suite) par rapport aux personnes âgées;
- * Les nouvelles populations (16-18 ans) en alphabétisation;
- * La définition de l'alphabétisation orientation fonctionnelle en lien avec les préalables à l'apprentissage, les compétences, le transfert et la valorisation de l'alphabétisation.

Certification et professionnalisation des formateurs et formatrices en alphabétisation

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

C'est la précarité qui caractérise la situation professionnelle des formateurs et formatrices en alphabétisation au Québec. Depuis plusieurs années, les intervenants et intervenantes des groupes populaires et des commissions scolaires réclament une amélioration de leur statut. À première vue, on pourrait croire que le gouvernement a donné suite à cette revendication, du moins dans les commissions scolaires : par la Loi 107 sur l'instruction publique (1988), l'éducation des adultes obtient un statut analogue à celui de l'enseignement primaire et secondaire, et les formateurs et formatrices d'adultes peuvent obtenir des contrats réguliers (temps plein ou partiel). Toutefois, pour obtenir un tel contrat, ils et elles doivent être détenteurs d'une autorisation d'enseigner. Comme plusieurs d'entre eux ne détenaient pas cette autorisation, à la suite des pressions de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), la Loi 107 fut modifiée par la Loi 9 (1990), les formateurs et formatrices d'adultes obtenant un délai (le 30 juin 1993) pour se qualifier légalement.

La réponse gouvernementale au problème du statut précaire n'est pas nécessairement celle souhaitée par les milieux de l'éducation des adultes et, surtout, par les milieux de l'alphabétisation. De plus, il semble que plusieurs groupes populaires soient touchés par la loi, parce qu'ils reçoivent des subventions de commissions scolaires ou que leurs formateurs et formatrices sont embauchés ou rémunérés par ces dernières.

La loi, c'est... les lois

La certification des enseignants et enseignantes repose sur un ensemble de lois, de règlements et d'«instructions officielles». Essayons donc de débroussailler la situation. Présentons d'abord la qualification légale, puis les moyens pour l'obtenir. Je dois toutefois préciser que j'expose ici ma compréhension personnelle d'une réalité complexe et souvent confuse.

Certification des enseignants et enseignantes : autorisation d'enseigner, qualification légale pour l'enseignement, etc. Pour l'essentiel, il y a trois formes d'autorisation d'enseigner :

• *Le permis d'enseigner* : c'est une autorisation temporaire, décernée à un nouvel enseignant ou une nouvelle enseignante qui a réussi un programme de formation universitaire approuvé par le ministère de l'Éducation (MEQ);

• *Le permis provisoire* : c'est une autorisation temporaire, qui peut être accordée à certains enseignants et enseignantes qui doivent, à l'intérieur de certains délais, poursuivre un programme de formation universitaire approuvé par le ministère de l'Éducation (MEQ); la personne qui obtient son autorisation provisoire peut faire sa probation (c'est-à-dire deux ans d'enseignement) en même temps

qu'elle poursuit son programme de formation;

• *le brevet d'enseignement* : c'est une autorisation permanente, décernée par le MEQ à un nouvel enseignant ou une nouvelle enseignante qui a terminé deux années de probation comme enseignant et/ou réussi son programme universitaire de formation.

En vertu de la Loi 9 et des Instructions officielles AG-55-90-05 et AG-55-91-06 du MEQ, un enseignant ou une enseignante peut obtenir une autorisation provisoire aux conditions suivantes :

- * avoir «dispensé à taux horaire un minimum de 800 heures» d'enseignement aux adultes dans une même commission scolaire, entre le 1er juillet 1987 et le 4 mai 1990 et avoir :
- * un diplôme de premier cycle dans le champ d'enseignement;
- * ou un diplôme professionnel et trois ans d'expérience en enseignement professionnel;
- * ou 14 années de scolarité.

Seules les commissions scolaires sont habilitées à demander au MEQ une autorisation provisoire. Enfin, pour obtenir son brevet d'enseignement, la personne détentrice d'une autorisation provisoire devra :

- * avoir accumulé 15 ans de scolarité;
- * avoir réussi un programme approuvé de formation

comportant un minimum de 30 crédits en andragogie;
* avoir réussi ses deux années de probation.

Les programmes de formation universitaire approuvés par le MEQ

Généralement, pour obtenir un permis d'enseignement, il faut avoir réussi un *baccalauréat d'enseignement* (90 crédits ou trois ans d'études universitaires). La structure de ces baccalauréats est la suivante : une majeure dans la matière (60 crédits) + une mineure (30 crédits) en psychopédagogie. Exemples : baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire et sociale, baccalauréat d'enseignement au primaire, baccalauréat d'enseignement en histoire.

En formation professionnelle (ex. : secrétariat), les règles sont différentes :

- * détenir un diplôme terminal (secondaire, ou Cégep ou autre, selon la spécialité) dans la spécialité;
- * avoir une expérience pertinente et attestée en entreprise d'au moins trois ans;
- * réussir un certificat universitaire d'enseignement professionnel ou d'andragogie (30 crédits ou un an).

Pour l'enseignement aux adultes, voici les combinaisons possibles entre les programmes universitaires approuvés et d'autres prérequis (expérience, scolarité, etc.) :

1. baccalauréat d'enseignement de trois ans (ex. : baccalauréat d'enseignement en mathématiques);
2. diplôme terminal dans une spécialité professionnelle + trois ans d'expérience + un certificat en psychopédagogie;
3. baccalauréat dans une matière qui s'enseigne à l'éducation des adultes + un certificat en psychopédagogie;
4. un certificat en andragogie + une autorisation provisoire.

Les certificats en psychopédagogie sont :

- * le certificat pour formateurs et formatrices d'adultes de l'UQAM;
- * les certificats en andragogie des autres universités;
- * les certificats en enseignement professionnel;
- * les certificats d'enseignement.

Le certificat en alphabétisation de l'UQAM n'est pas un certificat reconnu par le MEQ aux fins de la qualification légale.

Une erreur fréquente, c'est de croire que les certificats en andragogie conduisent automatiquement au permis d'enseignement : ils y conduisent uniquement pour les personnes qui ont certains prérequis (ex.: baccalauréat dans une matière d'enseignement, autorisation provisoire, permis antérieur).

Pour les autres...

Présentement, la situation est dramatique pour les personnes qui ne détiennent pas de baccalauréat dans une matière qui s'enseigne ou qui ne remplissent pas les conditions pour obtenir une autorisation provisoire. Car celles qui ne détiendront pas un permis ou un brevet le 30 juin 1993 seront réduites à enseigner soit à taux horaire, soit comme suppléantes.

Les personnes qui n'entrent pas dans les catégories présentées plus haut doivent s'en remettre aux conditions générales de la qualification légale, c'est-à-dire un diplôme dans un champ d'enseignement en éducation des adultes + un certificat en psychopédagogie (andragogie). Il y a là une injustice pour plusieurs intervenants et intervenantes en alphabétisation des adultes qui ne pourront se qualifier légalement dans les délais prescrits par la loi. Il y avait pourtant une solution qui m'apparaissait équitable, mais qui a été rejetée par le MEQ et par des associations du milieu : l'octroi d'une autorisation provisoire pour tous les formateurs et formatrices présentement à l'œuvre en alphabétisation des adultes.

Le ministère de l'Éducation prépare maintenant un document sur les «standards de formation en alphabétisation». Mais le processus d'approbation de ces standards prendra plusieurs mois et il

faudra compter encore plus de mois avant que les universités puissent offrir des programmes reconnus conformes à ces standards.

L'opération en cours met en lumière l'injustice qui est faite à des personnes que les commissions scolaires estimaient compétentes (puisqu'elles ont été embauchées), mais qui risquent maintenant de perdre leur emploi pour cause de délai inaccessible. Plus fondamentalement, il est évident que les actions gouvernementales sur la certification des enseignants et enseignantes à l'éducation des adultes visent essentiellement à intégrer ce secteur au système régulier d'enseignement (primaire et secondaire). Par exemple, le *Régime pédagogique* des adultes se rapproche de celui des jeunes; au secteur professionnel, on intègre les clientèles jeunes et adultes, etc. Par de telles mesures se dégage progressivement une politique d'ensemble pour l'éducation et pour l'alphabétisation des adultes qui conduit à réduire ou nier la spécificité de ce domaine.

Pour les groupes populaires subventionnés par des commissions scolaires, la dépendance risque d'être accrue. Ultimement, les mesures sur la certification posent, pour ces groupes, le problème de la persistance d'un réseau véritablement alternatif d'alphabétisation populaire au Québec. Il faudra y revenir.

Se faire reconnaître

par Françoise Lefebvre,
Centre de lecture et d'écriture
(Clé-Montréal)

J'ai choisi cet automne de me prendre par la main et de retourner suivre une formation. Encore une! Ces périodes de formation sont toujours comme des cadeaux que je m'offre... La création d'un «portfolio» en a été tout un!

Qu'est-ce qu'un «portfolio» ?

La démarche proposée peut emprunter mille parcours différents, car ce sont les personnes engagées dans le processus qui déterminent chacune le leur. Tout d'abord, on nous présente l'histoire de la reconnaissance des acquis, puis les principes méthodologiques et idéologiques de la démarche. Un cadre formel découlant des principes méthodologiques est offert aux adultes inscrits, afin qu'ils puissent créer leur «portfolio».

Concrètement, le «portfolio» est le cartable à l'intérieur duquel on devrait retrouver la preuve de l'ensemble des réalisations que nous avons à notre actif. Dans ce cartable, devraient figurer tous nos acquis «expérientiels». Cela peut prendre des formes très diverses. Généralement, ce sont les artistes qui «montent» leur «portfolio» car il leur est impossible de traîner avec eux toutes les productions qu'ils ont réalisées. Le principe du «portfolio» de la reconnaissance des acquis est le même : difficile pour une animatrice ou un animateur en alphabétisation de transporter dans *ses* poches toutes les feuilles d'exercices qu'il ou elle a conçues !

Il y a plusieurs raisons qui peuvent amener à créer son «portfolio» : faire le bilan de *ses* expériences, pour soi, réorienter son travail, retourner aux études. Peu importe le but qu'on se fixe, il n'en demeure pas moins que cette entreprise demande énormément de travail personnel. Il faut réunir toutes les preuves de ce qu'on a fait. Comme notre vie ne se résume pas exclusivement au champ du travail et au champ des études, imaginez le temps et l'énergie qu'il faut mobiliser! Plusieurs outils nous sont suggérés : la rédaction d'une autobiographie, la consultation de notre album-photos personnel, la recherche de lettres auprès d'anciens employeurs, la présentation détaillée de tous les cours

suivis, etc. Lorsqu'on est en possession de tous ces éléments, il s'agit de décrire pour chacun les acquis «expérientiels» qu'ils nous ont permis de réaliser. Un tableau nous sert de «ramasse-experiences». Ce tableau est utile pour chaque domaine considéré: cours crédités, cours non crédités, travail rémunéré, emplois non rémunérés, loisirs (voyages, intérêts, passe-temps, etc), événements marquants ayant donné lieu à de nouveaux apprentissages. Vous comprenez sans doute pourquoi je mentionnais que cette démarche exigeait temps et énergie...

À quoi ça sert?

Tout d'abord, le fait d'entreprendre la démarche permet de se donner un temps de réflexion, d'action et d'analyse. Une merveille! Nous sommes tous et toutes constamment bousculés par les nombreux rebondissements de notre vie trépidante d'animatrices et animateurs en alphabétisation populaire; parfois, nous ne savons plus où donner de la tête... (Il m'arrive même quelquefois de me demander si j'en ai encore une...)

Ce temps hebdomadaire que j'ai «perdu» (sic) à me rendre trois heures par semaine pendant toute une session à ce cours, m'a amenée à réfléchir à une foule d'incidences qu'ont eu mes choix d'intervenante en milieu populaire. J'ai refait, par les diverses

ou... se reconnaître?

preuves que j'ai dû retrouver, le chemin de vingt ans de vie adulte. J'ai découvert que j'avais développé certains talents par goût, d'autres par nécessité, d'autres enfin par solidarité. J'ai redonné de la valeur à mes expériences de vie autres que celles du travail. J'ai appris que j'avais changé même si, en apparence, je fais toujours le même genre de travail, dans le même type de milieu, avec sensiblement les mêmes personnes. J'ai fait le point. Le fait d'avoir à dresser un inventaire ne m'a pas semblé de tout repos mais les réflexions que cette démarche a suscitées valaient largement le temps que j'y ai consacré.

Et puis après?

Je me suis mise à analyser. J'ai pensé à l'arme puissante que pouvait constituer un «portfolio». J'ai pensé à nos luttes, sans cesse répétées, pour la reconnaissance. Depuis plus de vingt ans, des groupes d'éducation populaire se battent sur de multiples fronts pour se faire reconnaître, principalement par l'appareil d'État (reconnaissance de notre légitimité, reconnaissance de nos besoins financiers minimaux, reconnaissance de l'utilité sociale de nos actions). Je me suis dit que si nous orientions une partie de nos efforts sur la reconnaissance de nos propres compétences, sans doute disposerions-nous d'armes fort percutantes...

Je m'explique. Tout le monde le sait: une grande partie des groupes membres utilisent des ententes financières avec les commissions scolaires pour engager certaines animatrices. Les effets pervers de ce genre d'entente sont en train de se faire sentir. Tout d'abord, ici, à Montréal, les personnes qui suivent des cours de «Formateurs d'adultes» doivent obligatoirement faire leur stage en milieu institutionnel (permis d'enseignement oblige!). Ceci a pour conséquence directe d'éliminer toutes les personnes qui souhaiteraient le faire dans leur milieu de travail, comme dans un groupe d'alphabétisation populaire... sans pour autant empêcher celles qui sont engagées via les heures-cours de se faire superviser par quelqu'un de la commission scolaire! Ensuite, aux yeux des employeurs comme la CECM, l'expérience acquise en enseignement dans un milieu populaire est jugée fort importante mais n'est assortie d'aucune reconnaissance «salariale». Le même jeu qu'au ministère de l'Éducation... importants nous sommes, mais non essentiels...

De plus en plus, les pressions se font sentir auprès de plusieurs animatrices et animateurs en alpha à l'effet qu'elles et ils devront, d'ici juin 1993, faire la preuve qu'elles et ils sont en processus d'accréditation (permis d'enseigner aux adultes). Il paraît que ceci ne devrait affecter

aucune personne rémunérée par le milieu populaire... Il semble, aux yeux de certains, que ce n'est pas de nous qu'il s'agit, après tout. C'est à voir!

Soyons un peu visionnaires. Comment un gouvernement comme le nôtre, qui est en train de mettre sur pied un brevet d'enseignement pour les formateurs d'adultes, pourra-t-il laisser passer une si belle occasion de «gérer» enfin la compétence en milieu populaire? Je ne crois pas que ce sera pour demain, mais il serait important que nous en parlions entre nous. Quelles sont les expériences que nous avons acquises et développées dans notre milieu de travail qui mériteraient l'équivalence avec tous les cours universitaires jugés indispensables pour former des adultes? Peu de personnes peuvent répondre à cette question à l'heure actuelle... avouons-le!

Nous parlons abondamment de «LA» reconnaissance depuis bon nombre d'années! Elle semble de voir venir de l'extérieur... Nous cherchons à nous faire reconnaître par notre gouvernement. C'est loin d'être évident... et si nous commençons d'abord par nous reconnaître nous-mêmes?

Un «portfolio» provincial, cela devrait pouvoir se faire! Pourquoi pas?

Où

en est l'alphabétisation
conscientisante au Québec?

Réflexion sur l'évolution du concept d'alphabétisation populaire au Québec, à la lumière du séminaire de Namur*

* Propos recueillis par Micheline Séguin, le 15 janvier et le 4 février 1992, auprès des trois personnes qui ont participé au séminaire organisé par l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation, en octobre 1991 à Namur, en Belgique, sur les stratégies du mouvement populaire en alphabétisation (Maryse Perreault, Mario Raymond et Sylvie Roy).



Caractéristiques de l'alphabétisation populaire d'hier à aujourd'hui

La définition...

SYLVIE : Quand on regarde le développement du mouvement populaire et les premiers groupes d'alphabétisation populaire, l'alpha populaire est vraiment née dans des groupes qui faisaient déjà de l'éducation populaire. Elle est issue de plusieurs types de revendications. C'était la plus belle façon de concevoir l'alphabétisation à l'intérieur d'un ensemble de services. Le Carrefour de Pointe St-Charles est le meilleur exemple du développement de l'alpha comme un besoin des gens dans la lutte contre la pauvreté, pour trouver du travail, trouver du logement (voir l'encadré à ce sujet).

Ce qui fait la force du mouvement, c'est que l'alphabétisation est une démarche associée à toute une prise en charge, à toute une participation des gens au changement de leurs conditions de vie. C'est ce qui caractérisait et qui devrait encore caractériser le mouvement; ce n'est pas seulement apprendre à lire et à écrire; chaque groupe devrait offrir d'autres types de services, pas seulement dans les ateliers, mais dans d'autres lieux aussi.

L'alpha populaire n'a pas perdu de vue, au niveau théorique, la prise en charge, mais dans les faits, on peut s'apercevoir qu'il existe de moins en moins d'activités de prise en charge. De temps en temps, et dans certains groupes, se tiennent des activités de recherche et de sensibilisation avec le milieu, mais ce n'est plus aussi quotidien. C'est-à-dire qu'auparavant ce service-là était intégré à toutes sortes d'autres activités, qui n'étaient pas obligatoires mais qui faisaient vraiment partie de l'alpha. Les gens venaient aux assemblées générales, décidaient des orientations du groupe, et il pouvait y avoir des activités où l'on faisait venir un autre groupe communautaire du quartier qui parlait de l'aide sociale par exemple, etc. On se disait : «Tu viens en alpha, mais tu viens aussi pour apprendre la prise en charge de ton milieu, apprendre à devenir un citoyen qui va avoir du pouvoir sur son environnement.»

Je trouve que d'un côté, depuis dix ans, on a accumulé énormément d'expériences très positives, morcelées dans différents endroits. L'autogestion, on l'a peut-être parfois mal faite, mais on est les seuls porteurs de

cette question-là en alphabétisation, les seuls à dire qu'on veut que les personnes puissent participer à leur propre développement et au développement de l'organisme. Nous avons un discours qui reste encore valable sur les causes de l'analphabétisme, sur le fait qu'il est lié à la pauvreté, sur l'échec scolaire, sur les droits des personnes analphabètes, en tant qu'adultes et citoyens responsables, d'avoir des services.

Il faut juste revenir à l'ensemble des définitions de l'éducation populaire. Au congrès de 1986, on avait passé beaucoup de temps à redéfinir le concept d'alphabétisation populaire, à inscrire l'alpha dans une démarche de prise en charge avec plus de pouvoir sur sa vie. On n'a pas besoin de changer les définitions, mais il faut se donner des exemples de ce qui nous semble le plus l'assurer. Sinon, on va s'enliser dans les problèmes que connaît l'école depuis longtemps : l'échec scolaire, les difficultés d'apprentissage, les diagnostics, ce genre de problèmes, tout un réseau sur lequel on n'a pas de prise et qu'on risque de gérer de la même façon que le système d'éducation formelle, alors que nous avons des atouts différents, je dirais meilleurs face à l'échec.

MARIO : C'est l'un de nos problèmes : l'alpha est devenue une sorte d'objectif terminal. Au niveau pédagogique, les méthodes ne sont pas très différentes en alphabétisation populaire de ce qu'elles peuvent être dans le réseau public. Là n'est pas la question. Quand on montre un son, c'est le même son pour tout le monde. Il n'y a pas cinquante-

six façons de le faire, mais c'est dans l'approche, par contre, dans le fait que le groupe lui-même est un lieu d'appartenance, qui appartient aux gens que l'on se différencie; les gens sont hautement impliqués comme individus dans la gestion de cet environnement. Ils ont leur mot à dire. L'alphabétisation populaire a pour mandat de partir véritablement des préoccupations des gens, de découvrir les motivations pour ensuite travailler là-dessus afin de regrouper ces gens-là sur une base collective pour éventuellement mener une réflexion. L'approche est faite dans ce sens.

Le simple fait qu'on ne puisse pas décider à l'avance, qu'on ne puisse pas dire qu'on a treize semaines d'ateliers à faire, que la première semaine, on va faire ça et ça; c'est tout simplement impossible pour nous autres, parce que le contenu, on ne le connaît pas tant et aussi longtemps qu'on n'a pas rencontré le monde, tant et aussi longtemps qu'on n'a pas établi une confiance entre les individus pour amener des sujets de discussion. Cela se fait de façon très naturelle, comme entre «chums», et on part de ces préoccupations. Ce peut être l'emploi, ce peut être la famille, la pauvreté, etc. Ce sont des thèmes qu'on va traiter. Dans notre prise de conscience et notre organisation, on fait des petits textes, on réfléchit là-dessus.

SYLVIE : Le plus grand défi qu'on a à relever, c'est de reconquérir le concept de conscientisation. Il y a beaucoup de petites choses qui se font déjà, mais il faudrait les encourager pour qu'on revienne à des pratiques

dont l'objectif est la lutte pour améliorer les conditions de vie dans un quartier. Rendre la lecture plus présente, plus à la portée des adultes peu lecteurs et peu scolarisés dans notre milieu. Une force dont on devrait mieux se servir, c'est l'idée des droits des personnes analphabètes. On défend ça depuis longtemps, on a fait le Forum avec l'ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes). Comment, dans notre milieu, améliorer les droits des personnes qui savent peu lire, l'accès à l'information, aux services?



MARYSE : Il faut poser, en fait, les questions du «pourquoi» et du «comment» alphabétiser dans le contexte socio-économique actuel; comment faire de l'alphabétisation signifiante, branchée sur le concret, le réel. Et ouvrir d'autres fronts: prévention, lutte contre l'échec scolaire mais avec nos moyens, notre connaissance du milieu en lien avec le milieu scolaire, par exemple. Aborder la question de l'intégration des communautés culturelles à l'intérieur de nos groupes, offrir des services «complémentaires» aux femmes, etc. Développer un discours critique en même temps que des *approches différentes face* à la question envahissante du développement de «l'employabilité» par la formation de la main-d'oeuvre et la formation professionnelle.

DES GROUPES POPULAIRES SPÉCIALISÉS?

SYLVIE : Je crois que le fait d'avoir un budget en dehors des

OVEP (organismes volontaires d'éducation populaire) ne nous a pas aidés. C'est peut-être juste théorique, mais à un moment donné, on était dans le même budget, on était dans l'éducation populaire; et puis, parce qu'on faisait quelque chose de spécifique - et c'est vrai - on a senti le besoin d'avoir un budget spécial. On se retrouve alors entre le secteur public et le mouvement de l'éducation populaire, sans être ni avec l'un ni vraiment avec l'autre.

MARIO : On voulait développer notre spécificité et on l'a fait par rapport au reste du réseau de l'éducation populaire, et c'est là le problème. Nous sommes de plus en plus «à part». C'est nous qui avons demandé un programme distinct, c'est triste à dire, mais c'est nous, sous prétexte que les besoins étaient autres - et c'était légitime. Mais ça nous a coupé du milieu de l'éducation populaire. En étant toujours un peu en dehors, nos groupes sont devenus des groupes à vocation unique et très centrés sur le «pédagogique». Ce qui fait que dans le débat actuel sur la refonte du programme, le ministère craint les groupes d'éducation populaire; les vrais groupes seraient les groupes d'alpha, parce qu'eux font vraiment de l'éducation; ils ont un tableau et ils donnent des cours! Les autres, avec leurs cafés-rencontres, on se demande ce qu'ils font là. Il y a un discours dominant sur ce qu'est l'éducation populaire qui vient d'en haut, qui est projeté et qui fait en sorte que l'on s'«encarcane» de plus en plus dans le «pédagogique».

Les luttes qu'on menait sur

les fronts du logement, la famille, les femmes, etc. à l'intérieur même de nos groupes d'éducation populaire, on les a transférées sur un plan plus théorique dans nos ateliers d'alpha. Quand l'atelier est fini, quand les trois heures sont passées, il n'y a presque plus de place dans le groupe d'alphabétisation pour continuer à agir là-dessus; il faut aller dans un autre groupe populaire qui s'est aussi spécialisé dans un domaine. Ce qui fait que chacun s'occupe de son secteur, et il n'y a pas beaucoup de contacts. Ce sont des choses qui se discutent très peu ou de façon très théorique; s'il y a une question qui surgit, la loi 37, par exemple, on en parle, mais il n'y a pas de mobilisation, il n'y a pas beaucoup de conscientisation. Ça peut arriver à la rigueur, mais c'est plutôt un prétexte à la lecture et à réécriture, on va en discuter, on va faire un petit texte, on va lire la documentation, comme on fait une utilisation pure et plate du journal. Tu lis le journal parce que c'est important, mais sans nécessairement faire une lecture critique, développer un point de vue critique et de prise de parole ou de réflexion critique. Il y a là une déviation vers une alpha de plus en plus centrée sur l'apprentissage du code, avec parfois des prétextes qui pourraient donner lieu à de la conscientisation, mais qui ne le font pas...

MARYSE : Il est certain que la diminution de nos budgets freine l'imagination et les possibilités de développement. Il y a aussi le fait qu'un certain discours «officiel» sur l'alphabétisation, issu d'une forte médiatisation du problème, a exercé une pression, une «contamination» de notre

imaginaire en tant que mouvement. Mais malgré l'essoufflement, les chances et les ouvertures pour trouver un nouveau souffle sont là. Ces ouvertures ne peuvent que difficilement être comblées par les services publics existants. Il nous appartient donc de saisir ces occasions de renouveler nos pratiques «globales» d'alphabétisation populaire. Cela ne veut pas dire ne plus s'interroger au niveau pédagogique; au contraire, puisqu'il s'agit plutôt d'élargir et d'approfondir notre questionnement, de réaffirmer, *dans le concret*, notre discours sur les fondements sociaux de l'analphabétisme en lien avec le contexte social, économique et politique actuel.

QUEL PARTENARIAT?



Le cas de Ludolette et des cuisines collectives est un exemple extraordinaire d'une vraie alphabétisation populaire¹. Ils font des cuisines collectives, les gens apprennent à lire et à écrire mais pas pour rien, pas pour goûter un menu, mais pour avoir de quoi manger pour la semaine suivante. Éventuellement, ce genre de services pourrait s'étendre à d'autres groupes, à des gens de l'extérieur; on peut développer un service qui serait lié à l'ACEF (Association coopérative d'économie familiale), à un autre groupe populaire qui dépasse un peu l'alpha, mais où beaucoup de participantes et participants de nos groupes sont impliqués. On crée un partenariat entre deux organismes pour se donner un appui mutuel de lutte, mais sur

une concrétisation: on apprend vraiment à lire et à écrire dans le sens «j'améliore mes conditions de vie!». Pourquoi n'irait-on pas donner un atelier d'alpha dans une ACEF après le cours du budget? Diversifier nos ressources, mais toujours en lien avec le mouvement populaire. On dirait qu'on a manqué d'imagination parce qu'on s'est coupé des autres groupes à un moment donné.

MARIO : Je pense que la survie des groupes tient à des créneaux que les services publics ne pourront absolument jamais s'approprier; un peu comme ce que disait Georis dans son texte sur la pratique des groupes², par exemple: les groupes sont des écoles de démocratie et, effectivement, ce sont les seuls endroits - non seulement les groupes d'alpha, mais toute l'éducation populaire - où les gens sont amenés, d'une certaine façon, à l'apprentissage de la démocratie. Elle est à son plus simple niveau, mais elle est discutée. C'est quelque chose qui n'est pas possible dans le réseau public il y a des limites. Un responsable de la commission scolaire me disait : «je n'accepterais pas de discuter du fonctionnement de mon centre, pour moi ça ne se fait pas; j'ai une certaine relation de pouvoir, j'ai des responsabilités qu'il faut que j'assume et il ne faut pas que je remette ça entre les mains de la base. C'est impensable pour moi». Alors, les écoles de démocratie dont parle Georis, je les trouve intéressantes effectivement dans ce sens-là. C'est quelque chose qu'on ne pourra jamais perdre. Et c'est ça qu'il faut faire valoir.

C'est sûr qu'il faut favoriser

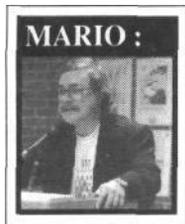
des liens les plus étroits possibles, des liens de collaboration, des liens de partenariat, mais on ne peut pas le décider à l'avance. Je pense qu'il faut d'abord que l'idée germe un peu dans la tête des gens en fonction des liens à privilégier et que les gens soient en mesure, éventuellement, d'exercer la prise de la parole.

PERSPECTIVES DE L'ALPHA POPULAIRE CONSCIENTISANTE

SYLVIE : Il faudrait que chaque équipe s'interroge d'abord sur ce qu'elle fait en dehors des ateliers qu'elle donne, dans quel contexte elle les donne, dans quoi s'inscrit notre démocratie, ce que ça donne comme résultats, en quoi notre action change des pratiques du quartier, et pas seulement celles de notre groupe, pour que nos services aident les adultes peu scolarisés; avons-nous amené des choses qui améliorent un peu la vie de ces gens-là? Se poser ces questions-là et voir ce que l'on pourrait faire dans ce sens et pour que notre alpha s'inscrive dans un mouvement de ce genre. Mais c'est sûr qu'avec une équipe de cinq personnes, tu ne peux pas tout faire., tu ne peux pas tout gérer et à un moment donné, tu vas te trouver face à de plus en plus de besoins, tu vas te retrouver avec dix ateliers en plus des ateliers d'alpha, et tu vas dire que ça ne marche plus. Un jour, ton groupe crée un service, et les gens n'ont plus besoin du groupe pour le faire vivre et l'accrochent à d'autres services ou à d'autre chose.

Si on dit que l'alphabétisation populaire s'inscrit dans un mouvement d'éducation populaire et que c'est essentiel pour

lutter afin d'améliorer ses conditions de vie dans des lieux de participation démocratique, on comprend mieux que c'est essentiel et c'est plus facile à défendre. On a besoin d'un mouvement fort qui soit autonome.



En fait, tout le monde adhère encore à la définition. La question qu'on se pose en tant que Regroupement et en tant que groupes, c'est jusqu'à quel point cette définition s'actualise dans la pratique. C'est là qu'on ne sait plus. On dit oui, j'adhère à ça, mais qu'est-ce que je fais dans la vraie vie? Il y a la société qui va vers la professionnalisation et il y a la loi 107 qui entre là-dedans; il y a le traitement du cas par cas, l'individualisation; pratiquement, on fait de l'étude de cas; et le discours dominant n'est pas sans mettre de pression sur les groupes et sur les intervenantes et intervenants qui travaillent au sein des groupes et qui ont aussi besoin de se sécuriser, de se prouver à eux-mêmes qu'ils possèdent une certaine forme de compétence, car ils sont souvent plongés dans le flou et font beaucoup appel à leur intuition. Ce n'est pas beaucoup encadré. Mais maintenant, le discours dominant crée une sorte de besoin de faire valoir sa compétence, de se rassurer soi-même. Et je pense que ça nous éloigne de l'idée originelle du mouvement de l'éducation populaire; c'est encore plus vrai en alpha, à cause des heures/cours entre autres, et surtout à cause du cloisonnement, de plus en plus, de l'alpha dans le secteur purement édu-

catif ou pédagogique. Il y a le danger de nous uniformiser de plus en plus avec le réseau public, et ça se fait d'abord par l'interpénétration des pratiques, autant d'un côté que de l'autre et éventuellement, un jour, nous serons uniformisés.

MARYSE : Et ce jour-là, nous n'aurons plus de raisons d'exister!

SYLVIE : C'est sûr que le contexte de pauvreté dans lequel se trouvent les groupes est difficile, il faut se rendre compte de ça, il ne faut pas fonctionner sans tenir compte de la réalité des équipes qui changent beaucoup, de la fatigue de celles et ceux qui sont là depuis longtemps, et tout ça; de la présence qui va être continue en alpha, pas seulement celle des commissions scolaires, mais celle de tout un système éducatif qui est à côté de nous et qui nous influence. Et quand tu parles de professionnalisation, c'est là le danger; on veut se comparer à un gros système d'éducation qui a des compétences de la maternelle à l'éducation des adultes et être compétitif. C'est comme si on voulait que leur compétence, qui est l'enseignement, soit aussi la nôtre. C'est là qu'il y a danger, parce que si dans notre mandat, nos compétences doivent aller dans le sens de l'éducation populaire, on va se demander s'il faut être compétent pour donner des cours ou si notre compétence n'est pas plutôt d'être un bon animateur capable de soulever les questions et d'initier des actions dans notre milieu. Ce sont des compétences que le système n'a pas, que n'ont pas les services d'enseignement. Si nous, nous prenons comme

critère uniquement ce qu'il faut pour enseigner avec les heures/cours, et le fait d'avoir un diplôme, alors... Le problème n'est pas d'être diplômé, c'est de faire de cette seule compétence la norme pour se comparer et se trouver compétent. Qu'est-ce qu'il faut pour travailler en éducation populaire? Pas seulement des compétences en enseignement; il faut, en plus une capacité d'animation, une capacité d'intervention sur des problèmes personnels ou collectifs, de santé, etc., une capacité de transformer ces besoins en action pour que les gens puissent avoir des services. Il y a des gens qui sont des éducateurs populaires et qui n'ont jamais eu de compétences pour montrer à lire et écrire mais qui étaient de bons animateurs sociaux, des gens qui intervenaient et qui rendaient les gens plus actifs dans leur milieu et plus autonomes. Maintenant, c'est comme si on ne tenait compte que de la dimension pédagogique.

MARIO : Un intervenant au séminaire de Namur, Ormer³, a souligné le danger pour les groupes populaires de devenir des gestionnaires de l'exclusion sociale; il faut faire attention à ce que les groupes d'éducation populaire et les groupes d'alpha populaire ne deviennent pas de nouveaux ghettos.

SYLVIE : Je dirais qu'il y a danger de gérer l'exclusion, mais gérer l'exclusion, cela voudrait dire que nous reprenons le discours qui dit que lire et écrire est très important et que sans ça, on est inadapté, on n'est pas correct. Il y a vraiment un jugement moral sur les gens. Aux

États-Unis, on dit que c'est plus facile de «chialer» contre les analphabètes que de «chialer» contre les pauvres, parce que les analphabètes posent des problèmes sur le marché du travail, entraînent des coûts énormes pour la société; enfin ce sont des parias et il faut qu'ils apprennent à lire. Et nous, on devient les gérants de cette exclusion quand on reprend subtilement ce discours-là et qu'on fait de nos lieux des endroits où les gens sont bien assis pour apprendre à lire. Jean-Paul Hauteceur⁴ emploie le terme de domestication. Je trouvais le constat d'Omer trop pessimiste, et il ne mène pas à l'action; il a été critiqué sur ce point à Namur : on ne peut pas dire que notre action n'est qu'un placebo, un «plaster», sinon on ne ferait jamais rien. Mais on peut se questionner et se demander si on reprend le discours dominant quand on dit que l'alpha est essentielle à la survie et à la dignité humaine et qu'on montre à lire seulement ; là, c'est clair, on gère l'exclusion.

MARIO : Est-ce que les gens qui sortent du processus d'alpha vont devenir des citoyens à part entière, des gens actifs? Quand on a commencé chez nous à intervenir dans le domaine de l'alpha, ce n'était vraiment pas rare de voir des gens qui avaient suivi tout un processus d'alphabétisation à l'école, qui savaient lire et écrire, mais qui étaient encore exclus, qui étaient encore isolés. Ils avaient encore un comportement de personnes analphabètes et ces gens-là nous sont revenus quelques années après en ayant à peu près tout perdu ce qu'ils avaient appris, parce qu'ils ne l'avaient jamais

mis en pratique. Ils ne sont pas devenus des citoyens avec ça pour autant. Ils étaient pris dans les mêmes problèmes : ils étaient sur l'aide sociale, enfermés chez eux et ils étaient restés sur l'aide sociale enfermés chez eux. Ça n'avait rien changé.

MARYSE : Nous savons que l'alphabétisation en soi ne permet pas à un apprenant d'ouvrir les portes du marché

du travail; nous savons aussi que le discours dominant sur l'employabilité des personnes nie le contexte économique et le marché déficient de l'emploi pour renvoyer la balle à l'individu, à son «inadaptation» aux besoins du marché du travail. Comment, alors, en tant que tenants de l'alphabétisation populaire, pouvons-nous permettre à des personnes sous-scolarisées d'acquérir des moyens, des outils

L'alphabétisation conscientisante, l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles*

par Micheline Séguin

L

e Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles fonctionne avec une équipe de quatorze personnes, cinq à l'administration, neuf animateurs et animatrices dont deux en alphabétisation. Les autres travaillent à Faction-autonomie avec des personnes handicapées intellectuelles, ou encore en artisanat, dans le secteur alimentation ou le secteur activités spéciales, soirées d'information, grandes fêtes, etc. On compte seize ateliers et environ une dizaine de participantes et participants par atelier. Dans toutes les activités, on trouve des personnes analphabètes. Tous les animateurs et animatrices, peu importe le type d'ateliers dont ils ont la responsabilité, s'efforcent de susciter des apprentissages liés à l'alphabétisation, comme organiser sa pensée, réfléchir, s'exprimer, prendre la parole. Ce souci est présent dans toutes les activités.

* Élaboré à partir du témoignage des animatrices du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles, recueilli le 20 janvier 1992, Louise Doré, Isabelle Matte, Lucie St-Germain et Monique Lynch, qui ont à leur actif entre une et vingt années d'implication dans le quartier.

réels dans ce contexte? Comment «travailler» avec ces personnes sans «embarquer» dans le discours gouvernemental tout en leur permettant d'améliorer réellement certains aspects de leur vie?

MARIO : Il peut s'agir d'une simple transformation au niveau du quotidien de l'individu, même à l'intérieur de sa famille. Une dame qui vient dans un groupe

d'alphabétisation populaire pour qui le lien de dépendance se coupe, c'est sûr que ça amène des frictions, mais elle sort vraiment de l'alpha avec des transformations au niveau personnel, dans sa petite société qui est sa famille, la première cellule sociale.

SYLVIE : Dans beaucoup de pays du Tiers Monde, l'alpha n'est pas considérée comme aussi normale que de naître, de mar-

cher et de parler mais ici, ça l'est devenu. Et nous sommes nous-mêmes marqués par ça. Ce n'est pas sûr que les gens qu'on reçoit soient représentatifs de l'ensemble; il y a peut-être bien des gens qui n'ont pas tant besoin que ça de lecture dans leur vie, mais qui arrivent à s'organiser, puis à vivre. Alors, il faut arrêter de soutenir le discours qui dit qu'en dehors de l'alpha, il n'y a pas de salut, et que si le monde ne vient

L'ALPHABÉTISATION CONSCIENTISANTE, D'HIER À AUJOURD'HUI

• Les débuts du Carrefour

L'idée de faire de l'alphabétisation conscientisante au Carrefour est venue en même temps que la mise sur pied du Carrefour comme tel. À l'époque, la commission scolaire avait essayé de donner des cours d'alphabétisation, mais sans grands résultats. C'est pourquoi des gens du quartier et des animateurs communautaires se sont réunis pour voir ce qui ne «marchait» pas, ce qui les bloquait; puis à partir des besoins exprimés par ces personnes, de leurs idées sur la façon de fonctionner, on a créé le Carrefour. Les gens disaient alors : «on veut un lieu où on va apprendre à notre rythme, où on va se sentir respectés et valorisés, où on va avoir notre mot à dire sur les profs qui vont nous enseigner, où ça ne sera pas un savoir qui vient d'en haut mais où notre compétence d'adultes va être reconnue au départ», comme le rappelle Louise, qui est engagée dans le milieu depuis les débuts du Carrefour. Ainsi, dès le départ, la conscientisation a été liée à un besoin de prise en charge.

• Aujourd'hui

Cette démarche se poursuit encore aujourd'hui à tous les niveaux. Tout peut devenir formateur. On prépare l'assemblée générale à l'avance dans les différents ateliers afin de permettre à tout le monde d'y participer. De la même façon, la participation au conseil d'administration implique toute une information qui est discutée. Tout est vulgarisé, expliqué, ré-expliqué pour que les gens s'y retrouvent. Quand des personnes handicapées mentales ont de la difficulté à le faire, les animatrices et animateurs font en sorte qu'on leur vienne en aide pour qu'elles puissent prendre la décision le moment venu, pour que toutes les personnes soient assez informées pour savoir que c'est elles qui prennent cette décision.

Cet aspect de la conscientisation en alphabétisation est intégré et vécu quotidiennement dans chaque atelier à la pause-thème. C'est-à-dire qu'on se donne un thème de discussion : cela peut être la guerre du Golfe qui est loin et proche à la fois, le

logement dans le quartier, ou une question ou un événement d'actualité; en ce moment, on y parle du Club Price qui veut venir s'installer dans le quartier. Durant cette pause-thème, les gens discutent, et cela fait partie intégrante des ateliers. On apporte des informations sur *te* qui se passe dans le quartier ou dans d'autres domaines qui touchent les gens et sur lesquels ils peuvent s'interroger.

«En alphabétisation, comme on utilise l'écrit en plus, les participantes et participants travaillent davantage le thème. On va écrire de petits textes sur le sujet, on va lire des articles de journaux là-dessus. Les mots qu'on lit sont très importants, le texte est toujours plus important que la méthode utilisée; parce que c'est à partir de ce que les gens vivent qu'on fait la conscientisation. Même si les méthodes ont changé en alpha, que ce soit la méthode globale, qui a beaucoup été utilisée, ou la méthode mixte ou encore la méthode phonétique, ce qui importe, c'est qu'il y ait du contenu cons-

pas s'alphabétiser, c'est effrayant. Il faut faire attention. Jean-Paul Hautecoeur dit, mais il va peut-être un peu loin, que les gens qu'on reçoit, ce sont les gens qui ont endossé l'image d'infériorité que la société leur donne et les autres qui refusent se révoltent contre ça et ne veulent pas de cette étiquette. C'est une hypothèse! Est-ce qu'ils se révoltent?

Ce qui est important, c'est de ne pas définir toutes les personnes analphabètes de la société par l'image qu'on en a. Nous recevons un échantillon très petit de gens. Pour ceux qui vien-

dentisant», précise Lucie qui est animatrice dans des ateliers d'alphabétisation.

Les thèmes d'animation sont définis à l'intérieur des réunions d'équipe mais à partir des besoins rencontrés chez les participantes et participants. Ils sont présentés au comité de programme, où un participant ou une participante par atelier assiste à la rencontre mensuelle. C'est là qu'ils peuvent suggérer des thèmes qu'ils voudraient aborder. La plupart du temps, les thèmes sont choisis et préparés à l'avance de façon à apporter une information, ou une «alternative», par rapport à ce dont il est question.

En ce moment, pour les prochaines semaines, ils ont mis une autre approche à l'essai : le thème est libre, c'est-à-dire qu'à partir d'un besoin exprimé spontanément, les gens en parleront ensemble dans l'atelier, ce qui devrait laisser place à plus de flexibilité.

Louise explique la démarche proposée aux personnes du

quartier : «Ce qui est important dans notre façon de concevoir l'éducation populaire, c'est que le mot conscientisation est lié à être actif, à prendre sa vie en main, tant sa vie personnelle que sa vie collective. Donc, notre animation va tourner autour de ce qui intéresse les gens, de ce qui les préoccupe, pour qu'on le regarde ensemble, qu'on réfléchisse ensemble sur des problèmes qu'on a en commun. L'éducation populaire est présentée comme telle dès le début de la session quand les gens arrivent; on leur dit qu'au Carrefour, c'est comme ça que l'éducation populaire a été pensée par les citoyens et que l'animation se fait dans les ateliers dans cette tradition-là. Le quartier en est un qui connaît des difficultés énormes et ce, depuis très longtemps; donc, si on veut continuer à y vivre de façon potable, il faut que les gens s'y impliquent; et la meilleure façon de trouver quelque chose qui a de l'allure, c'est s'y mettre soi-même. L'action est toujours

important, ils ont des besoins; mais dire que 20 % des membres de la société ont le même sentiment, c'est dangereux!

Jepense qu'il y a de la résistance face à l'éducation et beaucoup de gens du milieu populaire refusent d'entrer là-dedans; ils refusent les gens qui parlent avec des grands mots, etc. Ce monde-là, ce n'est pas leur monde, ils ne se définissent pas en fonction de ça; il faut en tenir compte. Ce que dit Jean-Paul Hautecoeur peut devenir vrai : il ne faut pas renforcer, avec notre discours sur l'alphabétisation et l'important

ce de savoir lire et écrire, le sentiment d'incapacité et d'infériorité chez ceux qui ne le savent pas. Il faut faire attention! Ils ont toutes sortes d'autres actions, d'autres priorités, ils ont une parole, ils existent. Dans un des textes, il est dit «qu'alphabétiser, c'est libérer la parole». Les gens s'expriment dans leur milieu social et la lecture va s'intégrer à ça. Qui, dans leur milieu, en a vraiment besoin? On dit à tout le monde que lire et écrire est une urgence, une nécessité, mais dans la société, c'est seulement une élite, seulement 10% des gens qui font un travail directement associé à la

axée sur comment voir clair et chercher des solutions ensemble. Les petites gestes posés tranquillement pour donner son opinion ou pour prendre des décisions ensemble sont importantes, car on se rend compte que les gens sont d'abord venus au Carrefour, c'est ici qu'ils ont brisé l'isolement, qu'ils sont sortis de la cuisine ou de la maison, puis qu'après avoir appris à briser l'isolement et à fonctionner ensemble, ils se sont engagés ailleurs, dans d'autres comités du quartier.»

Lucie précise, en ce qui concerne l'alphabétisation, qu'«avec l'animation qu'on fait, les gens nous disent : "c'est intéressant, car maintenant quand j'écoute les nouvelles, je comprends. Avant, je n'avais pas le goût de les écouter, je pensais que ça ne me concernait pas; maintenant, j'ai compris les enjeux du libre-échange." On fait beaucoup de vulgarisation pour que le langage soit accessible aux gens. Ils sont contents, ils sont très intéressés

axée sur comment voir clair et chercher des solutions ensemble. Les petites gestes posés tranquillement pour donner son opinion ou pour prendre des décisions ensemble sont importantes, car on se rend compte que les gens sont d'abord venus au Carrefour, c'est ici qu'ils ont brisé l'isolement, qu'ils sont sortis de la cuisine ou de la maison, puis qu'après avoir appris à briser l'isolement et à fonctionner ensemble, ils se sont engagés ailleurs, dans d'autres comités du quartier.»

lecture : les chercheurs, les universitaires, etc.

Ce qui est encourageant, c'est que l'ensemble du mouvement associatif des pays industrialisés pose les mêmes questions : la difficulté de s'établir à côté du système formel, d'établir de bons partenariats sans se dénaturer, de pouvoir envisager l'alphabétisation de façon autre que scolaire, autre que pédagogique, de manière plus sociale, de remettre en question des pratiques traditionnelles; mais personne n'en est sorti, on s'inscrit dans ce mouvement-là, mais tout le monde fait face à des difficul-

ses et ils veulent toujours en savoir plus. Dans mon groupe avancé, j'en ai qui découpent des articles et qui me les amènent en disant : "as-tu vu ça?". Ils deviennent intéressés parce que qui se passe; et ils alimentent aussi.»

Mais cela ne se fait pas automatiquement. Au début, ce n'est pas tentant, car les gens se disent qu'ils ont déjà trop de problèmes. Mais quand ils se rendent compte que ce n'est pas si «épeurant» que cela et à mesure qu'ils deviennent plus informés, d'eux-mêmes ils se montrent plus intéressés et à ce moment-là, la résistance tombe. Mais qui a le goût de parler de ses difficultés? Ils ont besoin de créer un contact avant d'y arriver; et le support du groupe est très important, les liens qui se créent sont importants. Cela se fait d'abord à un niveau plus personnel, pour aller plus loin par la suite. L'animation doit les toucher dans ce qu'ils vivent en tant que citoyens et citoyennes du quartier.

Par exemple, explique Isa-

tés de financement, de développement. Personne, parmi les participantes et participants du séminaire de Namur, ne pouvait affirmer que les gens qui sortent sont alphabétisés, qu'ils sont lecteurs, qu'ils sont des citoyens pour qui tout va bien. Tous les pays représentés à Namur font face à des problèmes de chômage, à du sous-prolétariat, à des gens qui ont des conditions de vie extrêmement difficiles. Ils les ont identifiés au «quartmonde»; ce sont des gens qui vivent en «squatters» et pour qui la lecture et l'écriture sont loin de leurs préoccupations.

belle, «nous sommes partis du fait d'aller acheter aux États-Unis, pour faire le lien avec les fermures d'usines du Sud-Ouest et les pertes d'emplois.»

Un autre exemple : dans un atelier de couture, pour préparer la soirée de solidarité, Monique a proposé qu'on y travaille à la chaîne. C'était une façon d'expérimenter un peu de quelle façon peut se vivre en usine le fait de toujours répéter les mêmes opérations. Évidemment, au Carrefour cela s'est vécu dans un climat de solidarité, et cette expérience s'est accompagnée d'une réflexion reliée à ce que peut être le travail en usine. Pour Monique, il s'agit là d'une autre façon de faire de la conscientisation.

• La formation à la conscientisation de l'équipe d'animation

Le Carrefour s'est donné plusieurs lieux privilégiés, où l'équipe se rencontre pour se former sur l'aspect de la conscientisation et pour améliorer cette

MARIO : Mais il faut viser au moins à assurer l'accès à tout le monde. Il ne faut pas penser qu'on va éliminer l'analphabétisme. Car c'est aussi un droit des personnes analphabètes de ne pas vouloir s'alphabétiser, parce qu'effectivement, il y a des gens qui vivent très bien sans ça, et ils trouvent leur valorisation; ils ont une job; il y en a qui gagnent même jusqu'à 40 000\$ par année, entre autres dans le commerce. Ils ne sont pas «pognés», ils n'ont pas honte.

Les Européens, eux, ont une vision beaucoup plus globale que nous. Pour eux, c'est clair

façon d'intervenir dans le milieu.

Les animatrices expliquent qu'en début d'année, on organise toujours une formation de trois à quatre jours, liée à la conscientisation et à l'animation. «Dans nos réunions aussi on aborde ces thèmes; on partage beaucoup de nos expériences d'animation, les bons coups et les choses qui marchent moins bien. On se corrige, on essaie d'autres choses. On a des réunions d'équipe spéciales qu'on appelle des réunions de concertation plénière. C'est toute une structure où nous-mêmes on évalue, on s'évalue. On ne s'enlise pas dans l'idée de vouloir donner du service à tout prix, on se garde du temps pour réfléchir, du temps pour se former aussi. Tout le monde participe aux rencontres d'équipe et se pose les mêmes questions, tant l'administration, l'accueil, que la conciergerie», ajoute Isabelle.

De plus, il y a une période d'évaluation en fin d'année où l'équipe fait un bilan, examine

que l'alphabétisation n'est pas une fin en soi. Que ce n'est pas en alphabétisant ces gens-là qu'on va nécessairement améliorer leurs conditions de vie. Et même si tu étais dans un système d'éducation populaire et que tu arrivais à rejoindre tout le monde, ce n'est pas parce que la personne va être alphabétisée que ça va nécessairement éliminer les autres problèmes qui y sont reliés : le revenu, le logement, le chômage, etc. C'est pourtant le discours dominant ici, qui est axé sur la formation. C'est dangereux!

SYLVIE : Nous avons plus d'efforts à faire pour nous démarquer que les groupes d'Europe, pour préserver la nature même de notre travail, parce qu'en Belgique et en France, ils ont de meilleures conditions pour réfléchir, parce qu'ils ne se développent pas contre un système public en expansion, ce qui génère une action qui est libre de son jugement, de sa réflexion. Nous, nous faisons face à un gros réseau en expansion, et nous avons de la misère à nous définir en dehors de cette contradiction. Je crois qu'on aurait tout intérêt à se ressourcer auprès des groupes d'éducation populaire, à revenir à la façon dont ils travaillaient avec les mêmes types de personnes que celles avec qui nous travaillons, selon des principes d'autogestion, de formation et d'action, et à tenter des associations et des actions concrètes dans notre milieu.

1. Voir *Le Monde alphabétique*, no 2, automne 1991.

2. Pierre Goeris est l'un des participants au séminaire de Namur; Il est formateur au Centre d'Information et éducation populaire de Bruxelles.

3. Orner Arrijs, un des participants au séminaire de Namur. Jean-Paul Hautecoeur est directeur de la collection "Alpha" publiée par le ministère de l'éducation du Québec et l'Institut de l'Unesco pour l'éducation.

les choses à améliorer ou à *changer*. Parfois, des personnes-ressources de l'extérieur du Carrefour peuvent apporter leur contribution.

• L'engagement dans le milieu

Plusieurs animatrices et animateurs participent à des concertations avec d'autres organismes et ramènent ainsi du «jus» à l'équipe. Les animatrices expliquent qu'elles ne se sentent jamais seules, qu'elles reçoivent un appui dans cette participation à l'extérieur. C'est important pour leur travail d'animation de faire ce partage, d'avoir cet esprit d'équipe et ce souci de l'histoire. «Par rapport à une situation, on examine pourquoi c'est comme ça et pourquoi, à l'époque, les gens ont pris telle décision. Est-ce qu'il faut encore la garder? C'est ce qui fait qu'on a toujours continué la conscientisation, parce qu'on a toujours trouvé que c'était ce qui servait le plus les gens par rapport à de nouvelles affaires même quand ce n'était plus à la mode de conscientiser. On replaçait tout ça dans le contexte de savoir ce que les gens voulaient, des objectifs, du fonctionnement, de la prise en charge, et on réaffirmait les objectifs. Dans notre cheminement, nous avons gardé la même logique, même si nous avons vécu des aises», affirme Louise qui a connu tous ces événements au Carrefour.

Pour Lucie, c'est clair qu'«il y a des groupes qui s'imaginent, parce qu'ils passent à travers une crise et qu'ils perdent, qu'ils ne peuvent plus revenir en arrière.» Elle trouve important de rappeler que le Carrefour a aussi con-

nu des difficultés de ce genre. «Nous aussi, on a vécu des crises, et ce qui nous a permis de passer à travers, c'était de consulter les gens qui détenaient l'histoire, qui étaient capables d'en parler. En alphabétisation, il y a eu un changement d'équipe complet à un moment donné. Ce qui a amené un autre type d'alphabétisation pour un temps. Cette remise en question nous a renforcés. On est capable d'affronter ceux qui disent que c'est dépassé d'être «freiriste», car on sait que c'est encore bon parce qu'on le vit au jour le jour, et on sait que ça se fait.»

Le Carrefour travaille en collaboration avec les autres organismes du quartier. Il a des délégués au RESO¹, à la table de concertation² dans les sous-comités comme celui sur la pauvreté, où plusieurs organismes du quartier travaillent ensemble pour unifier les luttes à La Pointe; parce qu'on se dit qu'une sur-spécialisation n'a pas sa raison d'être, puisqu'il s'agit des mêmes citoyens qui ont des problèmes de consommation, de logement, etc. On essaie donc de travailler ensemble pour développer des analyses. Il y a deux cuisines collectives qui viennent se servir de la cuisine du Carrefour; le comité des personnes assistées sociales y vient aussi pour une soupe populaire. On y entretient donc une étroite collaboration avec le milieu.

«Pour nous, ça fait aussi partie de l'éducation populaire de partager. L'éducation populaire, c'est une éducation qui se partage. Cela fait près de vingt ans qu'on existe, alors on a des amis partout, précise Louise. Si

on perdait quelques sources de financement, il y aurait une levée de boucliers dans le quartier et chez beaucoup d'alliés ailleurs. En déficience mentale, par exemple, nous sommes considérés comme un organisme majeur parce que nous faisons débloquent plein de choses et qu'on nous voit comme l'unique ressource qui intègre vraiment les personnes handicapées dans toutes ses activités, au même titre que les autres participantes et participants, et avec beaucoup de cœur.»

• Le financement

Au Carrefour, ils sont contre le bénévolat et contre les projets de sous-emploi de tout acabit. C'est pourquoi ils tentent de diversifier les sources de financement. Les activités du Carrefour ont commencé surtout avec l'alphabétisation, mais dès le départ, les citoyennes et citoyens ont voulu quelque chose d'un peu plus large; quand ils ont défini les besoins, ils ont voulu lire et écrire mais aussi apprendre à coudre leur linge et à bien manger, etc. Ils voulaient des activités où ils apprendraient à faire des choses par eux-mêmes. Au Carrefour, l'équipe ne s'est jamais perçue uniquement comme un centre d'alphabétisation.

Louise explique que cette situation n'est pas facile. «C'est un défi à chaque année. C'est la lutte et des batailles et beaucoup d'énergie au niveau du financement à chaque année. Les enveloppes ou les formulaires ne correspondent jamais à notre réalité. On se bat pour que ça nous corresponde. On fait à la fois de l'éducation populaire et de l'al-

phabétisation. Ce qui fait qu'on tient le coup par rapport à ça, c'est notre force démocratique et l'enracinement dans le milieu.»

• La réalité au quotidien

Le Carrefour n'a jamais vraiment pu prendre d'expansion non plus, toutefois. L'équipe aimerait faire une foule d'autres activités, et il y a beaucoup de choses qu'on faisait auparavant mais qui ne sont plus possibles aujourd'hui. Mais le Carrefour survit. On fonctionne avec le même salaire pour tout le monde. «Nous ne nous sommes jamais définis comme des spécialistes, nous ne sommes pas des professionnels avec un horaire de travail réduit dans un champ d'intervention précis. Nous, on est des intervenants, on agit à tous les niveaux de la personne, ajoute Isabelle. On prend le temps de parler, de prendre un café avec les personnes. On ne fait pas seulement de l'analyse; si une personne a un problème, on prend le temps d'en parler. La personne humaine est respectée, c'est un lieu chaleureux aussi.»

Pour Monique, il est évident qu'après quelques sessions au Carrefour, «les gens prennent l'habitude de dire ce qu'ils pensent au moment d'une évaluation ou dans un groupe. Il y a des gens plus habitués de parler et ça aide les autres aussi à le faire. Le groupe porte ainsi l'ensemble, et la tâche est moins grande.»

Le Carrefour pourrait augmenter les groupes en alphabétisation avec des heures/cours; le besoin est là. Mais pour les animateurs et animatrices, il s'agit d'un choix. «Il suffirait de s'adresser à la CECM et avoir

deux ou trois groupes de plus sur des heures/cours; ou on pourrait trouver plein de gens pour faire du bénévolat. Mais tout ça risquerait d'amener la destruction de ce qu'est le Carrefour. On l'a vu ailleurs, parmi les centres d'éducation populaire à Montréal, on est le seul groupe qui soit resté ce qu'il était au départ... Quand tu choisis de venir travailler au Carrefour, tu choisis la conscientisation.»

Pour en savoir plus, vous pouvez consulter les documents suivants:

L'alphabétisation à repenser. L'expérience du Carrefour d'éducation populaire. Relation et réflexions générales, par Micheline Laperrière et Serge Wagner, 1980, 322 p.

Alphabétiser ou la parole qui lutte, par Micheline Laperrière, Odette Paradis, Cécile Vanasse et Serge Wagner, 1982, 288 p.

Au jour le jour, par Cécile Vanasse, Hélène Desjardins et Françoise Lefebvre, 1983, 198 p.

L'alpha et après, Tina Hattem, 1985, 27 p.

Apprendre et comprendre (mathématiques), par Cécile Vanasse, 1984, 189 p.

Documents audio-visuels

Alphabétiser ou la parole qui lutte, M. Laperrière, Odette Paradis, Cécile Vanasse et Serge Wagner, 1982, 55 min.

Le droit d'être là (intégration des personnes handicapées au Carrefour), 1992.

1. PESO (relance économique du Sud-Ouest) travaille au niveau de l'emploi. Le Carrefour fait partie du comité employabilité et développe un projet d'alpha (alpha-cuisines), où une formation professionnelle est dispensée en même temps qu'une alphabétisation.

2. Table de concertation des organismes communautaires de Pointe St-Charles (Action-gardien), qui a des sous-comités dont un sur la pauvreté et un comité de vigilance qui travaille sur la loi 37. Toutes les deux semaines, les groupes se réunissent pour échanger sur les luttes et les problématiques sociales du quartier et trouver des solutions ensemble.

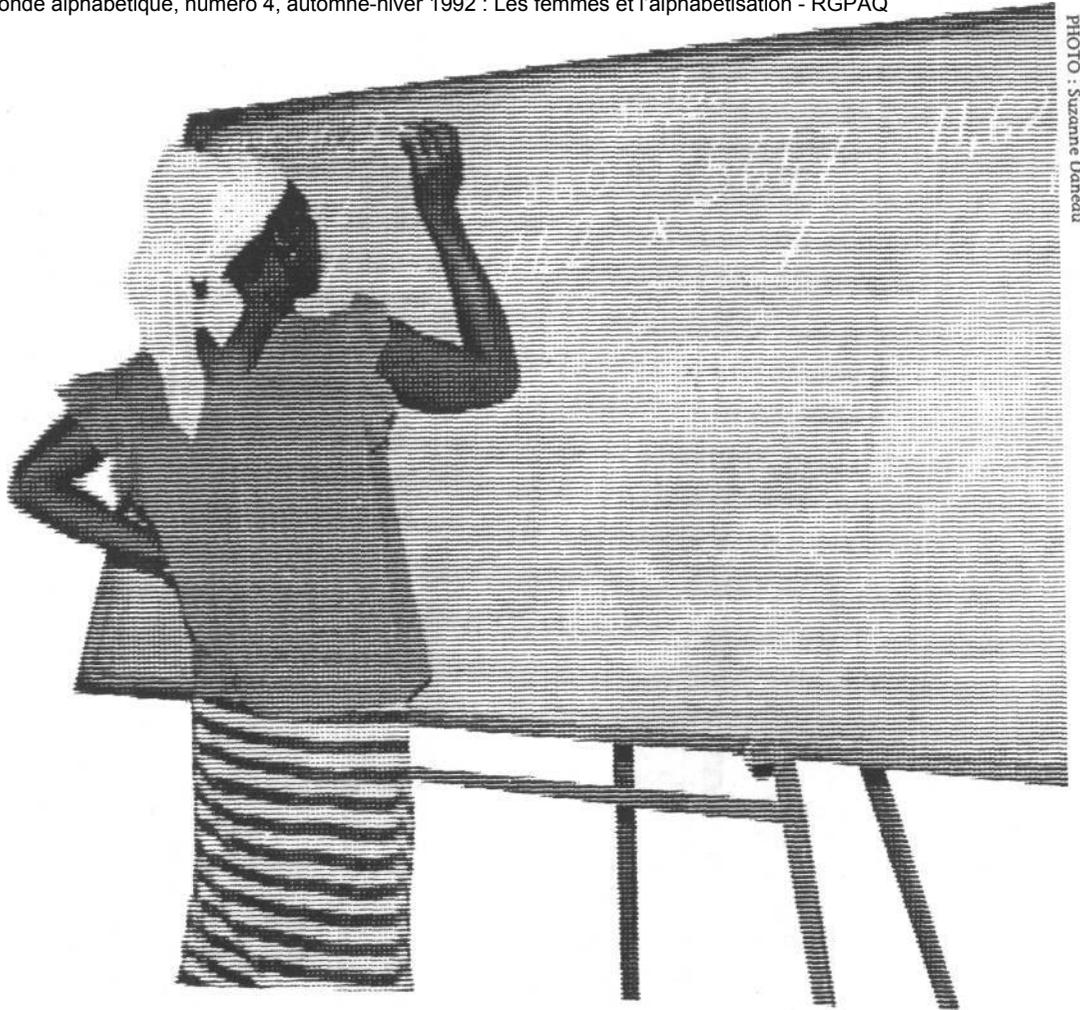


PHOTO : Suzanne Doreau

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

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

accès à des logements décentes et à des soins de santé adéquats.

- À l'échelle nationale

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

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

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

Un portrait statistique du ministère de l'Éducation du Québec¹ mentionne qu'une majorité des personnes sous-scolarisées sont des femmes, dans une proportion légèrement plus élevée. Par contre, cette proportion augmente dans le cas des personnes allophones : près de 70% des personnes allophones inscrites aux activités d'alphabétisation en milieu scolaire sont des femmes et environ la moitié sont originaires d'Haïti. Cependant, chez les 15-29 ans, la situation est inversée puisqu'on y retrouve une majorité d'hommes sous-scolarisés, dont un grand nombre sont des «décrocheurs». De manière générale, tant dans les commissions scolaires qu'en milieu populaire, les femmes sont majoritaires en alphabétisation.

Comme le fait remarquer Élise De Coster², «les statistiques, rares et parfois contradictoires, portent souvent sur le degré de scolarité ou sur le phénomène général de l'analphabétisme. Son caractère particulier chez les femmes n'est jamais posé comme un fait à partir duquel travailler.» C'est ce genre de réflexion que se propose de faire le **Monde alphabétique** avec ce «Dossier».

La problématique

La rencontre nationale du Réseau national d'action-éducation des femmes³ de mai

1989 a démontré que l'analphabétisme des femmes se présentait comme un problème tout à fait particulier. Cette spécificité se manifeste d'abord dans les causes de l'analphabétisme chez les femmes. En effet, les femmes sont souvent analphabètes parce qu'elles ont dû se conformer aux rôles sociaux qui leur étaient dévo-

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

lus. Nombre d'entre elles ont dû abandonner leurs études pour aider à la maison ou n'ont pu fréquenter l'école. Ce choix était d'autant plus accepté que l'éducation des femmes était jugée moins importante.

Les cultures et les histoires diffèrent pour chaque pays; cependant elles mettent en relief un même fait social de

discrimination à l'égard des femmes dans le domaine de l'éducation, soit par des taux élevés d'analphabétisme ou par des préjugés bien enracinés sur leur rôle dans la société. En effet, les femmes sont exclues de l'école ou encore, quand elles y **ont** accès, l'éducation qui y est dispensée contribue souvent à renforcer leur subordination à l'intérieur de la société⁴.

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

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

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

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

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

Premier pas pour sortir de l'isolement dans lequel les confinait l'analphabétisme et pour obtenir plus de justice, l'accès des femmes à l'alphabétisation leur permet un certain contrôle sur leur vie; elle leur ouvre aussi la voie à une plus grande autonomie, à la possibilité de jouer un rôle actif dans la société (même à des niveaux très proches d'elles et très immédiats comme l'école, les centres de femmes, les groupes populaires, etc.); elle accroît enfin leurs moyens

de défendre leurs droits. Mais nous devons poser la question : quelle alphabétisation? «...l'alphabétisation acquiert une signification lorsque les femmes en tirent profit pour prendre conscience de leur oppression et, en même temps, pour s'organiser et se former en vue d'entreprendre de véritables activités indépendantes⁵.» L'alphabétisation populaire conscientisante doit-elle prendre un visage particulier?

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

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

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

Les besoins des femmes analphabètes comportent des caractéristiques spécifiques qui déterminent l'approche, si nous parlons d'une approche centrée sur les besoins de l'ap-

prenante. La démarche proposée sera alors basée sur un modèle d'alphabétisation qui offre une réelle alternative à leur situation particulière, comme c'est souvent le cas pour les personnes immigrantes, les jeunes ou les personnes détenues. Et ce, dans des ateliers non mixtes selon des thématiques qui partent de leurs préoccupations. «Lors de la rencontre nationale de mai 1989, il a été admis que les femmes décidaient souvent de s'alphabétiser pour répondre aux besoins et aux attentes de leur entourage... La définition des buts et des objectifs peut alors être l'occasion d'une première prise de conscience : les femmes ont le droit de penser d'abord à elles-mêmes, et ce sans aucune culpabilité. La motivation n'en est que plus grande et les chances de réussite augmentent d'autant. Il ne faut cependant pas s'attendre à ce qu'elles expriment d'autres ambitions dès le début. Il serait illusoire de penser qu'elles pourront tout de suite exprimer leurs attentes. Mais au fur et à mesure qu'elles s'acclimateront à ce nouveau milieu, elles se découvriront des ressources qu'elles ignoraient et verront s'élargir leur perspective⁶.»

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

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

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

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

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

L'approche conscienci-

sante demande un certain militantisme et un fond d'optimisme de la part des femmes, parce que la prise de parole révèle aux femmes des états de fait peu réjouissants. La motivation doit cependant pouvoir se ressourcer. Comment? «...ce qui pourrait représenter une préoccupation supplémentaire et une surcharge de travail pour les animatrices des groupes de femmes devient un moyen d'ac-

l'alphabétisme et qu'à son tour, l'alphabétisme «renforce» la pauvreté⁷.

L'alphabétisation traditionnelle est technique et fonctionnelle. Elle transmet des compétences qui devraient accroître des revenus insuffisants ou contribuer à procurer de l'emploi. Dans le contexte mondial actuel de récession, il y a lieu de questionner ces attentes. L'alphabétisation est plutôt politique : son objectif



PHOTO : Carrefour Pointe St-Charles

non d'autant plus efficace qu'il permet de travailler en même temps à différentes facettes d'un même problème et encourage la concertation sur les diverses questions relatives aux femmes².»

Les changements visés

Il existe une tragique symétrie entre alphabétisme et pauvreté. L'alphabétisme engendre-t-il la pauvreté? On a de bonnes raisons de croire que la pauvreté alimente

est de transformer des «individus faibles» en «personnes puissantes», des individus passifs en membres actifs de la communauté. Mais comment contrer «la faiblesse» et «l'impuissance» dans le portrait économique d'aujourd'hui? Comment maintenir cette volonté de réussir (le concept de la réussite étant à définir en fonction des objectifs!), la détermination? Comment contrer les résultantes de l'oppression : dépendance, manque d'initiative, craintes des res-

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

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

Comme le faisaient remarquer l'Unesco⁸ et d'autres organismes, pour que les femmes et les filles puissent participer aux programmes d'alphabétisation, il serait nécessaire de combattre les préjugés sociaux et culturels s'opposant à l'éducation des femmes.

En ce qui concerne l'alphabétisation des femmes au Québec, il serait intéressant d'orienter la réflexion sur la relation très étroite qui unit la recherche et le développement,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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