3

LE MONDE ALPHABÉTIQUE

LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC, PRINTEMPS•ÉTÉ 1992

Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec?

SOMMAIRE

LE MONDE ALPHABETIQUE

PRINTEMPS • ÉTÉ, 1992

1 **...L'ALPHA POP, ON Y RÉFLÉCHIT**

2 **...RELIEFS**
Les livres et nous
Présenter les finances «c'est pas sorcier»

8 **...PRÊTS À PORTER**
Une activité sur l'alpha pop au Nicaragua
Les paniers à lire

15 **...ÉCHOS ET RÉFLEXIONS**
La Jarnigoine et les hispanophones...
L'alphabétisation en langue maternelle
Se faire reconnaître ou... se reconnaître?
Certification et professionnalisation...
Cherche toujours mon lapin!

31 **...DOSSIER**

- Où en est l'alphabétisation populaire au Québec?
- L'alphabétisation conscientisante, l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charîes
- Le partenariat avec les pouvoirs publics: se développer ou s'intégrer?
- Un pont entre Trois-Rivières et Odanak

47 **...HUMOUR**
De l'alpha... quoi?

48 **...CÔTÉ JARDIN**
Journée reconnaissance: l'apprentissage de la fierté
Une conférence de presse... pour une lecture critique des médias

52 **...AU-DELÀ DE LA LETTRE**
La lumière au bout du tunnel
Des jeunes témoignent...
Témoignage de Brigitte Millaire

58 **...D'AILLEURS**

Alphabétisation et triglossie

61 **...À VOIR, À LIRE**

64 **...COURRIER**

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

COMITÉ DE RÉDACTION : Laurent Demers, animateur à La Boîte à Lettres de Longueuil; Claire Lachapelle, animatrice à Alpha-Nicolet; Mario Raymond, animateur à La Porte Ouverte de Saint-Jean-sur-Richelieu; Ginette Richard, coordonnatrice au secteur pédagogique; Micheline Séguin, responsable à la revue.
COMITÉ PÉDAGOGIQUE : Maryse Beaudoin de l'Arbralettre de Sherbrooke, Claudette Bérubé du Centre Mot-à-mot de Shipshaw, Madeleine Jean de l'ABC des Manoirs de Terrebonne, Lucie Latraverse de COMSEP de Trois-Rivières, Berthe Lacharité, responsable des formations au Regroupement, en plus des membres du Comité de rédaction.

COLLABORATIONS POUR CE NUMÉRO: Gaétan Allard, Céline Auger, Patricia Auger, Renée Auger, Serge Auger, Claudette Bérubé, Denise Carbonneau, Robert Chatigny, Laurent Demers, Johanne Doré, Paule Drouin, Claire Lachapelle, Hamid Laïdaoui, Françoise Lefebvre, Johanne Letourneux, Brigitte Millaire, Maryse Perreault, France Poirier, Mario Raymond, Raymond Robitaille, Sylvie Tardif, Karyn Wattiaux et Serge Wagner.

REMERCIEMENTS AUX PERSONNES RENCONTRÉES EN ENTREVUE : Sylvie Benoît, Johanne Bouffard, Louise Doré, Monique Lynch, Isabelle Matte, Maryse Perreault, Mario Raymond, Sylvie Roy, Lucie St-Germain et les participantes et participants de l'atelier de Laurent Demers à La Boîte à Lettres de Longueuil.

CONCEPTION GRAPHIQUE : Pierre Lachance

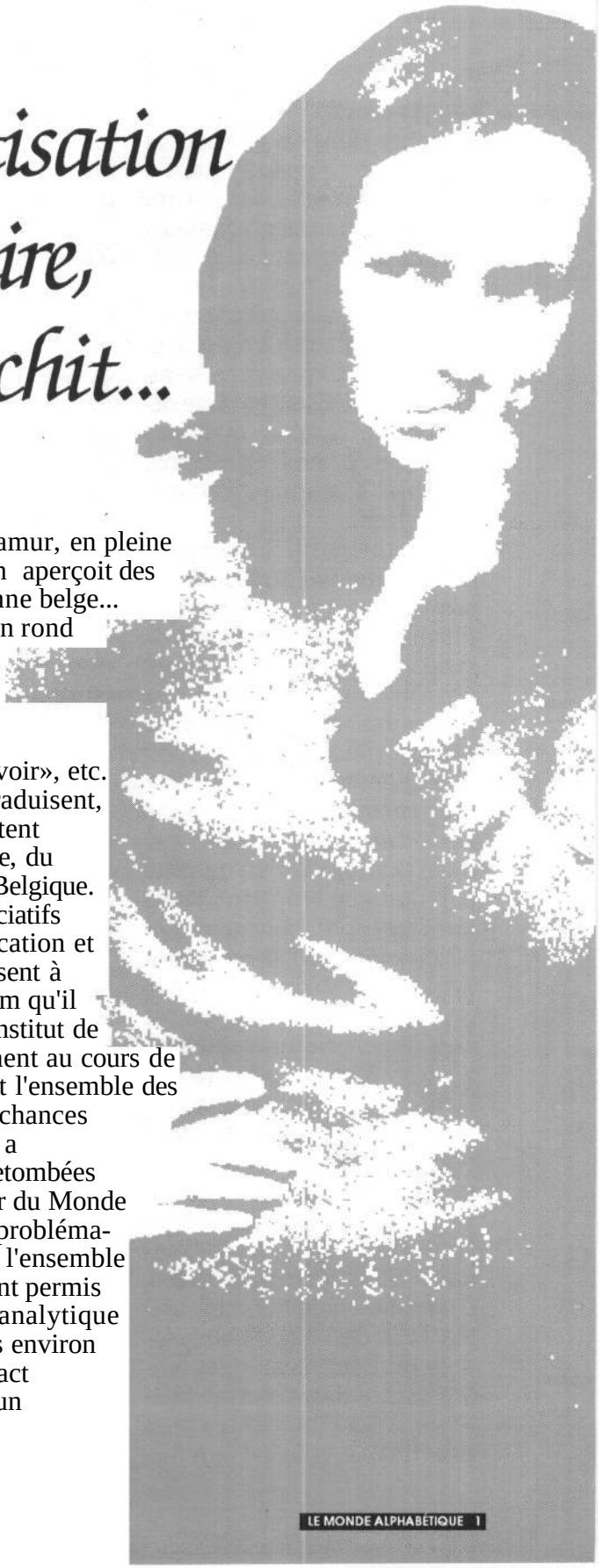
PHOTOGRAPHIES DE LA **PAGE COUVERTURE** : Danielle Bérard, Boîte à Lettres et Jacques Lavallée
SAISIE DE TEXTE : Michou Marchand et Lisa Tremblay
RÉVISION : Claudine Vivier
CORRECTION D'ÉPREUVES : Nicole Delva et Berthe Lacharité

La publication de la revue est financée parle Secrétariat d'État à l'alphabétisation à Ottawa. Elle paraît deux fois l'an : au printemps et à l'automne. Le tirage est de 700 exemplaires.
Le choix des thèmes et des textes est soumis au comité à qui revient la décision de leur publication dans la revue.
PRIX: à l'unité : 8,00$
CORRESPONDANCE : Veuillez adresser toute correspondance au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 5040, boulevard St-Laurent, Montréal (Québec), H2T 1R7. Téléphone: (514) 277-9976

© RGPAQ1992

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque du Canada
ISSN:1183-51SX
Imprimée sur papier recyclé

L'alphabétisation populaire, on y réfléchit...



Nous sommes en Belgique, pas très loin de Namur, en pleine campagne. Par la fenêtre d'une salle de réunion on aperçoit des arbres imposants noyés dans les brumes de l'automne belge... Dans la salle, une vingtaine de personnes, assises en rond écoutent attentivement un exposé sur la façon de rendre le journal accessible aux milieux populaires, aux personnes sous-scolarisées ou analphabètes, sur l'analyse critique de son contenu, sur le fonctionnement du «quatrième pouvoir», etc. L'exposé est donné en espagnol, deux interprètes traduisent, en français puis en anglais. Ceux et celles qui écoutent viennent de France, d'Angleterre, d'Irlande, d'Ecosse, du Portugal, du Québec, d'Allemagne et, bien sûr, de Belgique. Toutes ces personnes proviennent des milieux associatifs (équivalent européen de ce que nous appelons éducation et alphabétisation populaires autonomes) et s'intéressent à l'alphabétisation. Ce séminaire, puisque c'est le nom qu'il convient de donner à l'événement, organisé par l'Institut de l'Unesco pour l'éducation, trouvera son aboutissement au cours de l'année sous la forme d'une publication regroupant l'ensemble des exposés prononcés à cette occasion (il y a de fortes chances pour que le titre soit Alpha 92 !). Mais ce séminaire a aussi donné lieu à des discussions qui auront des retombées plus rapides, comme en témoigne le présent dossier du Monde alphabétique. De fait, les affinités sur le plan de la problématique comme sur celui de l'idéologie, partagées par l'ensemble des participantes et participants de ce séminaire, ont permis d'une part, de poser les premiers jalons d'un bilan analytique et critique de nos actions en alphabétisation depuis environ dix ans et, d'autre part, de nous ressourcer au contact d'expériences concrètes d'alphabétisation menées un

peu partout en Europe et, bien sûr, chez nous au Québec. Et nous avons constaté que les questionnements des autres nous questionnaient, que leurs problèmes étaient nos problèmes, que nos constats et nos analyses se rejoignaient dans le temps et...dans l'espace! Mais, mieux encore, ce séminaire a été également une occasion de récolter quelques réponses à nos questions, quelques solutions à certains problèmes...

Le thème du dossier pour le numéro trois du Monde alphabétique porte donc sur l'alphabétisation conscientisante : l'évolution du concept à la lumière des discussions du séminaire de Namur, mais aussi des illustrations d'exemples québécois d'alphabétisation conscientisante comme «la crise d'Oka» et l'engagement dans la vie d'un quartier populaire de Montréal. Dans le même esprit, nous vous proposons un outil de sensibilisation à la solidarité avec le Nicaragua que vous pourrez expérimenter dans vos ateliers.

Ce numéro insiste sur l'enjeu que représente le fait de faciliter l'accès aux livres pour les nouveaux lecteurs que sont les participantes et participants et vous propose deux textes sur le sujet : «Les livres et nous» et «Les paniers à lire». On trouve également une présentation des «états financiers» d'un groupe, visant à les rendre compréhensibles et intéressants pour les participantes et participants de cet organisme. L'apprentissage de la fierté, à l'occasion de «la fête de fin d'année», et l'apprentissage de la confiance en son propre jugement par l'expérience d'une «conférence de presse», sont aussi illustrés dans ce numéro.

La revue présente en outre quelques sujets de débat comme «l'alphabétisation en langue maternelle dans les ateliers» et «la reconnaissance des acquis» en ce qui concerne le travail d'animation en alphabétisation dans les groupes populaires vs «la certification».

Des participantes et participants de nos groupes nous offrent, pour la première fois, des textes qu'ils ont écrits spécialement pour Le Monde alphabétique. La Boîte à Lettres de Longueuil nous a aussi écrit pour nous informer du suivi de leur projet de prévention de l'analphabétisme chez les jeunes.

La revue ouvre une fenêtre sur l'extérieur en proposant une autre facette de l'actualité en Algérie par un aperçu général de l'alphabétisation qui s'y pratique.

Voilà bien des sujets susceptibles d'alimenter votre réflexion sur le type d'alphabétisation pratiqué dans vos groupes et, nous l'espérons, de susciter des réactions que vous ne manquerez pas de nous transmettre.

Maryse Perreault, responsable au dossier politique et Micheline Séguin, responsable au Monde alphabétique, pour le comité de pédagogie

Les

À l'automne 1990, la Bibliothèque de la Ville de Montréal et des groupes alpha entamaient un projet de collaboration original. Cet article rend compte de l'expérimentation qui a eu lieu au Tour de lire durant cette première année. Les résultats nous incitent à poursuivre ce travail commun et à ouvrir d'autres avenues de collaboration.

De la belle visite

Gaétan: - Au Tour de lire, on se demande depuis belle lurette pourquoi les fameuses visites guidées de la bibliothèque ne donnent jamais les résultats escomptés. Les participants et participantes continuent de ne pas fréquenter ce lieu public.

On s'est dit souvent que l'idéal serait d'avoir notre propre bibliothèque. Mais, réalité

livres et nous*

par Gaétan Allant, animateur au Tour de lire et Paule Drouin, bibliothécaire à la Ville de Montréal

'Projet réalisé dans le cadre du Programme national d'alphabétisation, du secrétariat d'État à l'alphabétisation à Ottawa.

oblige, on a à peine assez de sous pour acheter quelques revues ou le journal. Nos quelques livres datent de la Révolution tranquille. On sait par ailleurs qu'il faut beaucoup de livres pour satisfaire les goûts d'environ vingt-deux personnes (le tiers des apprenants et apprenantes, c'est-à-dire les gens qui ont une maîtrise suffisante de la lecture).

Finalement, et j'insiste là-dessus, il faut du temps et de la recherche pour bouquiner, repérer, sélectionner et développer une expertise en la matière. Chez nous, au Tour de lire, on a l'habitude de produire du matériel accessible dans une perspective d'apprentissage. On se demande également comment faciliter la lecture comme loisir, comme plaisir de fouiner à sa guise. C'est ici qu'entre en jeu le projet de la bibliothèque.

«Analphabètes» et bibliothèque: un couple impossible au départ

Paule: - Chez nous, à la bibliothèque, on constate aussi que les visites n'ont pas de suite. On n'a pas de lien avec le milieu alpha. Il faut admettre qu'on ne se connaît pas. Pourtant, la bibliothèque est souvent sollicitée par les intervenants et intervenantes.

Les bibliothécaires déplorent la situation. On sent la nécessité de services adaptés. Un comité se forme et son travail donne lieu à la formation d'une équipe (Louise Robichaud et moi) afin de concrétiser le programme pour l'alpha.

On veut offrir un produit de soutien aux groupes et aux institutions, c'est-à-dire constituer une collection de livres accessibles à partir de ce qui était disponible sur le marché. Cinq bibliothèques vont recevoir cette collection. On a pensé aussi à la formation du personnel, à l'amélioration de l'accueil et à des scénarios différents d'animation...

Il fallait donc trouver comment sélectionner quoi, selon quels critères et pour qui au juste ? On a tout de suite *senti le besoin de se tourner vers les premiers concernés, les apprenants et apprenantes, qui sont devenus nos experts. On est allé les rencontrer chez eux avec nos livres en main...*

Les mardis matins au Tour de lire

Gaétan: - La bibliothécaire arrive au Tour de lire avec son «stock». On aménage un coin lecture. Les participants et participantes peuvent

bouquiner à leur aise. Chaque mardi, Paule vient rencontrer notre monde et recueillir leurs commentaires. Des livres sont rejetés, d'autres sont retenus. On prend note des demandes spéciales sur divers sujets.

En complément, on instaure une démarche en atelier avec des livres de la collection. On discute du contenu, de la présentation, histoire de se familiariser avec un vrai livre, d'en découvrir le mode d'emploi: table des matières, auteur, titre, etc. (On a fait état de cette expérience dans nos publications sur les niveaux intermédiaire et avancé).

Paule: - On n'a pas toujours procédé de la même façon d'un groupe à l'autre mais l'élément important, c'est qu'à chaque fois, la bibliothécaire sortait de son cadre habituel pour aller rencontrer les gens là où ça se passe...

Le **désir de** lire

Gaétan: - J'ai été agréablement surpris de voir que ça fonctionnait à merveille. Les participants et participantes ont beaucoup lu. Même les personnes qui ne lisaient pas empruntaient un livre. On en a parlé énormément. Ça jasait de livres pendant les pauses. Tout le monde se sentait à l'aise, loin des jugements de valeur sur les goûts. On se sentait entre nous. Les best-sellers s'échangeaient de main en main. On n'avait jamais vu autant de monde lire au Tour de lire.

« Chez nous, quand j'emmène un livre du Tour de lire, ils sautent dessus. Ils aiment les livres mais ils ne vont pas à la bibliothèque."

(Alain O., étudiant)

Paule: -De mon côté, j'ai bien vu que la volonté de lire est présente partout malgré les difficultés. Tous les sujets peuvent intéresser, toutes les présentations sont possibles. Ce sont en définitive les apprenants et apprenantes qui nous montrent toutes les censures à faire sauter...

...à propos du fameux livre «accessible»

Paule: - II n'y a pas de livre-type pour analphabète-type, les analphabètes-types n'existant pas. La motivation de la personne, le contact personnalisé, l'apprivoisement du livre et la façon de choisir son livre sont devenus les éléments essentiels à *l'accessibilité.*

Cette expérience a confirmé qu'on avait de bien bonnes raisons de s'interroger sur le niveau des livres qu'une bibliothèque publique possède. Les jugements de qualité que l'on porte sur l'édition, la facilité que l'on a à servir une clientèle plus qu'une autre, l'organisation des services et les procédures de la bibliothèque, tout ça est remis en cause. Des préjugés demeurent. Je pense aux notions de bons et de mauvais lecteurs, de bonnes et de mauvaises lectures. Dans les bibliothèques, on n'est définitivement pas prêt à recevoir la clientèle avec l'unique prétexte d'avoir une collection sélectionnée particulièrement pour ce groupe-cible. Il faut aller beaucoup plus loin que simplement proposer une collection.

Mon garagiste, mon dépanneur... et pourquoi pas ma bibliothécaire ?

Gaétan: - Pour faire suite à ce que dit Paule, il faut favoriser des contacts entre les apprentis-lecteurs et la bibliothécaire du coin. Moi, ça me sécurise de connaître mon garagiste. Les participants et participantes m'ont souvent fait part de leur besoin de connaître leur bibliothécaire. Déjà, ils ont aimé leur rencontre avec Paule. On n'insistera jamais assez sur la qualité de la relation, le respect, l'écoute et la confiance, surtout quand on est «insécure.»

Dans ce projet-là, on a essayé de faire jaillir la motivation, le moteur de l'effort. On a constaté l'importance primordiale du plaisir, de l'informel, des échanges autour de *lectures sauvages* en dehors de tout préjugé. À ce propos, nous autres aussi, les formateurs et formatrices, on a nos arrières-pensées sur les bon-

nés et les mauvaises lectures, sur la littérature de passage versus la vraie culture. On a parfois l'attitude distinguée des gens d'en haut et puis on se surprend en train de fouiner joyeusement dans la bibliothèque dite de passage.

Lire, c'est un rendez-vous entre toi et une réalité. Pour comprendre, il faut ramer. Il y a un effort à fournir et tous les livres sont autant de rendez-vous possibles. C'est ça une bonne lecture, *une occasion qui te permet de ramer...*

Prochain épisode

Gaétan: - On continue cette année avec le prêt collectif. La bibliothèque nous prête toujours bon nombre de livres constamment renouvelés. Paule vient faire son tour et il y a d'autres projets dans l'air...

Paule: - Pour nous, le premier volet du programme est terminé. La bibliographie de la collection a été publiée en avril. Les collections sont installées dans cinq bibliothèques du réseau. La réponse est très bonne. La collection est utilisée vraiment par tout le monde, à la manière d'une *collection pour tous.* Il nous reste à mettre en contact les groupes et les bibliothécaires. Si ça vous intéresse, appelez-nous.

P.S. Pour de plus amples informations sur le programme alpha des bibliothèques de la Ville de Montréal, demandez Paule au (514) 872-8771.

Présenter les FINANCES dans une assemblée générale annuelle de participantes et participants:

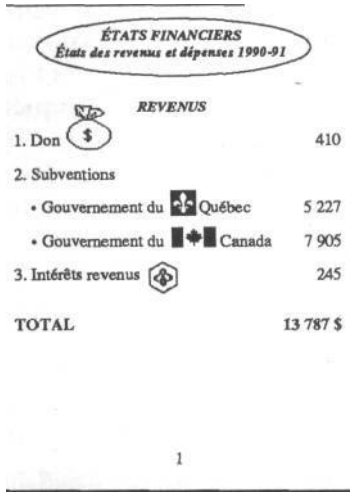
«C'est pas sorcier!»

par Françoise Lefebvre,
Centre de lecture et d'écriture
[Clé-Montréal]

Ce n'est pas sorcier mais... ça demande de la préparation! J'ai maintes fois remarqué, dans les assemblées générales auxquelles j'ai assisté, combien les gens semblent s'ennuyer durant le point FINANCES. Une grande partie de cet ennui est attribuable, du moins c'est ce que je crois, au fait que l'information et la manière dont on la présente soient également ennuyeuses... Et puis, il faut le souligner, le côté aride et souvent mystérieux des finances indispose, au départ, l'auditoire le plus réceptif! C'est pourquoi, cette année, j'ai décidé de relever le défi d'intéresser les participantes et participants de la CLÉ à cet aspect.

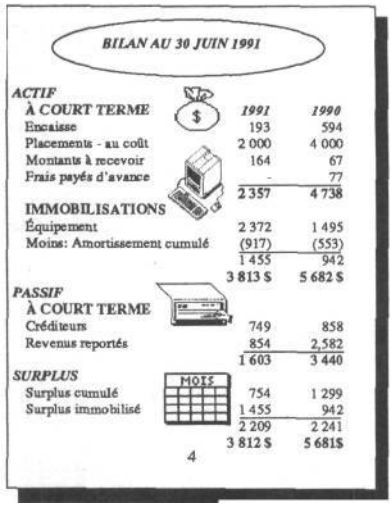
Je visais deux objectifs: rendre l'information visuelle attrayante et rendre le contenu intelligible. Voici donc la préparation que je me suis imposée.

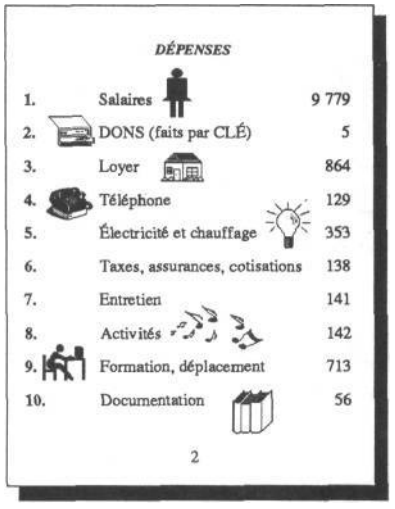
Tout d'abord, j'ai abordé le point «Prévisions budgétaires 1991-1992» en ayant en tête mes deux préoccupations: comment simplifier l'information, d'une part, et comment la visualiser d'autre part? J'ai donc fait une lecture de nos prévisions en regroupant sous un même titre certains postes budgétaires. Par exemple, à l'item Subventions (dans les REVENUS), j'ai regroupé nos sources de revenus telles P.D.E., S.N.A. (Secrétariat national à l'alphabétisation) et T.P.S. (retour de la taxe sur les produits et services) sous la rubrique «Gouvernement du Canada». Ce qui amène comme résultat que notre volet REVENUS ne comportait que trois rubriques réparties sur quatre postes budgétaires (1. Dons, 2. Subventions - Gouvernement du Québec -Gouvernement du Canada, 3. Intérêts revenus). J'ai procédé de la même façon pour les DÉPENSES. Dans un deuxième temps, je me suis mise à la recherche de pictogrammes (illustrations) qui pouvaient être le plus représentatifs possible de certains postes budgétaires. Deux sources m'ont inspirée: le logiciel Hyper Card de Macintosh et les sigles de certains organismes (gouvernements, caisse populaire).

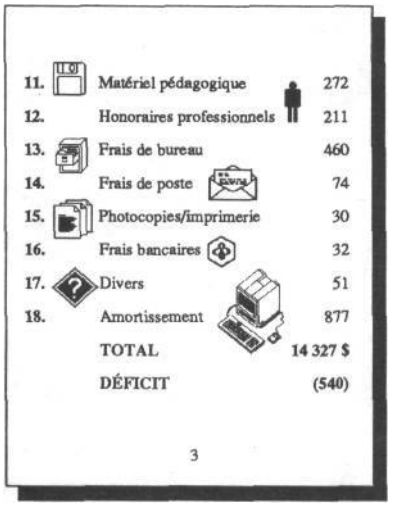


Ensuite, j'ai fait la même démarche pour les ÉTATS FINANCIERS de l'année précédente. J'avoue qu'un cours suivi au Centre de Formation Populaire (Comprendre vos États financiers) m'a été très utile. De plus, le comptable de notre organisme m'a été d'un grand support. Nous avons, lui et moi, cherché ensemble quels pictogrammes pourraient illustrer la partie BILAN des ÉTATS FINANCIERS. Puis, nous nous sommes réparti le travail lié à la tenue de l'assemblée comme telle. D'un côté, je présentais, dans un langage accessible et avec des exemples concrets, l'ensemble des documents, de l'autre, notre comptable restait à notre disposition pour fournir des explications au niveau du contenu.

En ce qui concerne la fabrication des documents, je me suis servie de l'ordinateur et de notre photocopieur pour effectuer des montages. Sans doute que si j'avais été plus habile avec le logiciel Page Maker, j'aurais pu m'épargner du travail de «bricolage» mais ... Le logiciel de traitement de texte est le Microsoft 4.0; j'ai utilisé le caractère point 18 et la police Geneva. Je n'ai pas fait copier/coller avec les illustrations de Hyper Card, mais je les ai imprimées sur un document à part, après les



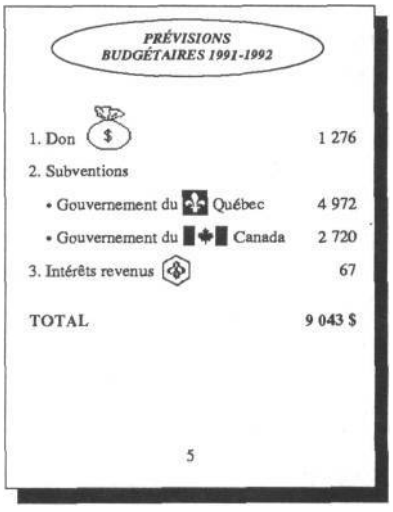


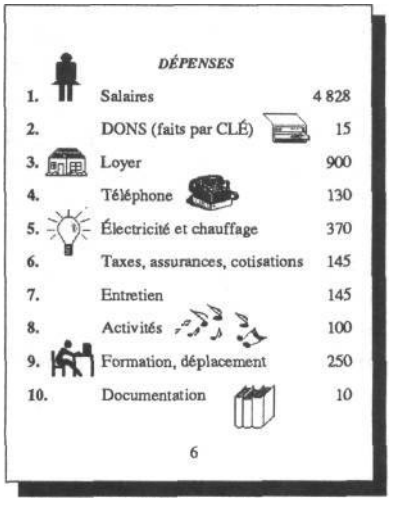


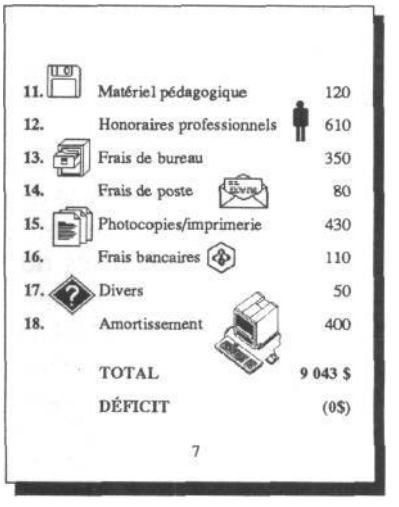
avoir installées dans l'album de l'ordinateur. Ensuite, j'ai agrandi certaines illustrations au photocopieur et j'en ai réduit certaines autres. Puis, ce fut un travail de mise en page «manuelle»! (Si on utilise du ruban gommé opaque blanc, il n'y a aucune marque à la photocopie.)

Durant l'assemblée générale, une copie des ÉTATS FINANCIERS et une copie des PRÉVISIONS BUDGÉTAIRES ont été remises à chaque participante et participant présent. Nous avons d'abord regardé les ÉTATS FINANCIERS en commençant par le BILAN comparatif 1990-1991. Chaque poste budgétaire a été expliqué en présentant son illustration. Nous avons procédé de la même façon avec l'ÉTAT DES REVENUS ET DÉPENSES. Il est probable que dans les prochaines années, je présenterai d'abord l'ÉTAT DES REVENUS ET DÉPENSES et, dans un deuxième temps, le BILAN. En effet, comment expliquer que le déficit d'une année est absorbé par le surplus cumulé des années précédentes, sans être obligée de revenir au BILAN?

Pour illustrer ce qu'est l'ÉTAT DES REVENUS ET DÉPENSES comparativement au BILAN, afin de bien faire saisir leur différence mais également le lien qui existe entre les deux, voici l'exemple que j'ai utilisé: Une personne travaillant dans une entreprise depuis plus de 10 ans est subitement mise à pied. Le revenu d'emploi qu'elle recevait jusqu'à ce jour lui a permis d'accumuler des épargnes à la banque. Par contre, comme elle perd son emploi mais qu'elle a sensiblement les mêmes dépenses à assumer, il est possible qu'elle se retrouve, pour un temps, en situation







d'endettement. Si elle examine au bout d'un an sa situation, elle établit en quelque sorte l'état de SES revenus et dépenses pour l'année écoulée. Il est possible que ses dépenses aient été plus élevées que ses revenus. Elle doit donc assumer un déficit. Mais comme elle a épargné durant les années précédentes ou bien qu'elle a accumulé des biens qui ont une valeur (SURPLUS CUMULÉ), elle pourra sans doute choisir de payer ses dettes avec ce surplus. C'est un processus de BILAN financier. Cet exemple, je l'ai apporté pour répondre à un participant qui se demandait comment il était possible qu'en ayant eu un déficit en 1990-91, on ne le retrouve plus dans les prévisions budgétaires 1991-92.

Pour une prochaine année, je pense que nous aurons intérêt à conserver les mêmes pictogrammmes. Ils ont constitué un support essentiel à la compréhension des postes budgétaires. À noter qu'il y a eu une dizaine de commentaires sur les finances et que les participantes et participants ont fait un comparatif entre notre situation financière actuelle et celle de l'an dernier. Ils et elles savent quelles sont les priorités du Centre pour l'an prochain. Quelques-uns m'ont dit qu'ils regarderaient de nouveau leur document à tête reposée, maintenant qu'ils en comprennent les termes. C'est tout dire!

Une activité sur l'alphabétisation populaire au Nicaragua

«Le noeud de la question, c'est comment toucher les gens, le groupe. Et pour cela, il faut que tout le monde parle le même langage, que l'on dise la vérité, que l'on aime les gens. Ce n'est pas un problème de méthode; l'alphabétisation est un problème d'amour, c'est comment je t'aime et comment tu m'aimes.»

Orlando Pineda, AEPCTA,
(Association d'éducation Carlos Fonseca Amador)

L'alphabétisation a connu au Nicaragua ces dernières années un essor remarquable. À partir de 1979, le gouvernement de ce pays a mobilisé des ressources pour impulser l'éducation populaire des adultes. Au cours de cette période, de nombreuses animatrices, organisatrices et participantes ont accumulé une riche expérience de travail et développé des pratiques innovatrices d'alphabétisation populaire.

Depuis 1990, l'appui du ministère de l'Éducation à l'alphabétisation a presque totalement disparu. Le budget accordé à l'éducation des adultes serait passé de 10 millions de dollars US en 1990 à seulement 500 000 SUS en 1991, soit une réduction de 95%. Mais plusieurs groupes autonomes d'alphabétisation populaire ont vu le jour récemment. Ces groupes, dorénavant héritiers de l'expérience nicaraguayenne en alphabétisa-

PRÊT À PORTER

Photo: Outils de paix

tion, sont souvent affiliés à des organisations populaires comme les syndicats où les comités de quartier.

Nous proposons ici une activité qui a pour objectifs de:

- faire connaître des expériences en alphabétisation d'autres pays;
- susciter la réflexion des apprenantes et apprenants sur leur démarche d'alphabétisation;
- motiver les apprenantes et apprenants à poursuivre leur démarche;
- construire la solidarité avec le Nicaragua et dans notre milieu.

Le matériel nécessaire:
feuillet d'Outils de Paix sur l'alphabétisation au Nicaragua ou une copie de son contenu.

Le feuillet contient une lettre-témoignage d'une maître populaire (animatrice d'alphabétisation).

Avant de procéder à la lecture du feuillet en atelier, entamer un dialogue avec les apprenants et apprenantes. Questions possibles: Avez-vous déjà entendu parler d'expénences d'alphabétisation dans d'autres régions ou; d'autres pays? Comment pensez-vous que l'alphabétisation se fait dans ces pays? Avez-vous entendu parler du Nicaragua? Ce pays compte-t-il beaucoup de gens analphabètes? Qui sont les professeurs? Qui les appuie et comment?, etc.

1.Ce feuillet est disponible à Outils de Paix, 420, rue Saint-Paul est, Montréal, (Québec), H2Y1H4, téléphone: (514)288-0210, et dans plusieurs centres de solidarité internationale des régions du Québec.

Décrivez ce que vous voyez dans les deux photos. Que fait la femme? Que tient-elle dans sa main? Que font les trois jeunes autour de la table?, etc.

LECTURE DU FEUILLET

Selon le niveau du groupe, le feuillet sera lu au complet ou par extraits.

Voici des informations supplémentaires sur le contenu du feuillet et des suggestions de questions:

«Chers amis,

J'ai appris à lire en 1980 lorsque j'avais 12 ans. Avant ça, il n'y avait pas d'école dans mon coin de pays. L'école était au village à plus de deux heures de marche.»

Comme dans la plupart des pays du monde, un grand nombre d'enfants au Nicaragua n'ont pas accès à l'éducation, en particulier ceux et celles des quartiers populaires et de la campagne. Malgré des progrès importants au XXe siècle, les efforts consacrés à l'éducation de base restent insuffisants dans la plupart des pays du monde.

Questions: Est-ce que cette histoire ressemble à ce que vous avez connu, à ce que nos parents ou grands-parents ont connu? Pourquoi n'y avait-il pas d'école dans son coin de pays?

«En 1980, des jeunes de la ville sont venus vivre avec nous et nous montrer à lire. C était comme ça partout au Nicaragua. C'était la grande croisade d'alphabétisation.»

Le gouvernement issu de la révolution de 1979 entreprend une démocratisation du pays, c'est-à-dire une meilleure répartition des richesses et du pouvoir. Sa première action est d'organiser une grande campagne d'alphabétisation à travers le pays. Les écoles secondaires et les universités sont fermées pour six mois afin de permettre aux étudiants et professeurs de participer à la campagne qui permet à plus de 300 000 adultes analphabètes d'apprendre les rudiments de la lecture et de l'écriture. Le Nicaragua reçoit l'appui de nombreux pays étrangers. Au Québec, la CEQ lance la campagne «Un cahier, un crayon, une efface» pour envoyer du matériel au Nicaragua.

Questions: Qu'est-ce que vous pensez des jeunes qui ont participé à cette campagne? Pensez-vous qu'ils ont été payés? (Ils ont été seulement logés et nourris).

«Tout ça m'a donné le goût d'apprendre. J'ai décidé de poursuivre mes études dans le collectif d'éducation populaire que nous avons mis sur pied.»

Après la campagne, on décide de poursuivre l'éducation des adultes dans tous les coins du pays. Le ministère de l'Éducation (MED) se charge de l'organisation et appuie les maîtres populaires (animatrices), des volontaires pour la plupart.

Questions: Qu'est-ce qu'un collectif d'éducation populaire? (C'est plus ou moins la même chose qu'un atelier d'alphabétisation.)

«Comme j'apprenais vite et qu'il manquait des maîtres populaires, on m'a proposée d'animer un groupe de 5 voisins et voisines. Depuis ce jour, je n'ai pas arrêté de travailler.»

Pour combler le manque de personnel qualifié et répondre aux attentes des participants et participantes, les gens sur place, très souvent sans formation préalable, se chargent de donner les ateliers d'éducation des adultes. Le MED fournit le matériel nécessaire (manuels, cahiers, crayons, etc.) et du personnel pour encadrer le travail des maîtres populaires. Ce travail se fait dans des conditions difficiles. Par exemple, comme il y a un manque de locaux, les ateliers se donnent dans bien des cas chez une des personnes apprenantes.

Questions: Pensez-vous qu'il est possible qu'une personne analphabète devienne plus tard professeur? (Parler de l'expérience de votre groupe, dire à quel point c'est une chose très difficile et plus encore dans une société développée comme la nôtre, comparativement à une société agricole comme le Nicaragua.)

«En plus d'apprendre à lire, écrire et compter, nous avons participé au développement de notre communauté : campagnes de vaccination, lutte contre la malaria, creusage de puits, réparation des chemins, construction d'écoles, agriculture, etc. Nous avons aussi appris à mieux travailler ensemble. Et j'ai étudié pour devenir maîtresse d'école. L'alphabétisation, c'est tout ça.»

L'ensemble de la communauté participe à l'éducation des adultes et les apprenantes et apprenants participent aux activités de développement de leur communauté (coopératives agricoles, programmes de prévention des maladies du ministère de la Santé). L'éducation de base débouche sur la formation générale (cours secondaires de soir et formation technique). Des milliers de maîtres populaires vont devenir maîtresses d'école. De plus, de nombreux organismes (syndicats, organisations populaires et ministères) se dotent de leurs propres programmes de formation dirigés vers le grand public.

Questions: Pensez-vous que, tout comme les Nicaraguayens et Nicaraguayennes, nous pourrions participer à l'amélioration de notre milieu de vie? Comment?

«Aujourd'hui, nous sommes bloqués. Le nouveau gouvernement a décidé d'écouter les riches et les pays du premier monde et de couper les budgets pour l'éducation, la santé, les coopératives, etc. Pour continuer notre travail, nous devons compter sur nos propres moyens et l'aide de nos amis à l'étranger.
À un de ces jours,
Irma
Une femme du Nicaragua»

Le nouveau gouvernement du Nicaragua qui a pris le pouvoir en 1990 applique des politiques qui ressemblent à bien des égards à celles que nous connaissons ici au Québec: coupures de budget dans les programmes sociaux et mises à pied massives, des mesures qui entraînent un accroissement du nombre des pauvres et leur marginalisation. Par ailleurs, le gouvernement nicaraguayen doit se plier aux exigences des pays riches (le premier monde) s'il veut recevoir des prêts de l'étranger. Mais l'alphabétisation se poursuit au Nicaragua, bien qu'à une échelle moindre. Ce sont les groupes populaires qui ont pris la relève du ministère de l'Éducation. Outils de Paix entretient des liens *avec* un de ces groupes à Managua: l'Association d'éducation populaire Carlos Fonseca Amador (AEPCFA).

Questions: Que pensez-vous de cette histoire? Trouvez-vous que la situation actuelle au Nicaragua ressemble à la nôtre? Comment peuvent-ils s'en sortir? Et nous?

Même si elles ne se connaissent pas, toutes les personnes qui participent à l'alphabétisation font partie d'un vaste mouvement de prise en charge à la base qui englobe tous les mouvements populaires. L'exemple du Nicaragua peut nous encourager dans nos efforts et nous donner des idées.

«Que peut-on faire? S'intéresser à ce qui se passe au Nicaragua; envoyer des cahiers, crayons, effaces, etc. au Nicaragua avec la campagne Outils de Paix; continuer à étudier; aider les autres ici et ailleurs à apprendre à lire et à écrire; vos idées sont les bienvenues.»

Un atelier d'alphabétisation peut donner un coup de main de bien des façons, sur-

tout s'il comprend que toutes les actions de solidarité s'appuient les unes les autres. Et la solidarité est partout présente. Elle ne se limite pas aux actions des organisations populaires. Elle comprend aussi l'entraide au sein d'une famille, l'encouragement entre amis. Toutes les actions dans notre milieu de vie et de travail qui contribuent à renforcer la dignité des gens sont des actions de solidarité. En fin de compte, c'est avant tout en poursuivant son travail tout en sachant qu'il n'est pas tout seul à le faire que l'atelier va le mieux se solidariser avec le Nicaragua. Car ainsi, le groupe sera motivé et aura confiance dans ses moyens, ce qui le prédisposera à poser des gestes à l'extérieur du groupe.

Questions: Comment le fait que nous continuions à étudier peut-il aider l'alphabétisation au Nicaragua? Le fait que nous aidions les autres ici à lire et écrire? Quels gestes de solidarité pouvons-nous poser, envers le Nicaragua, dans notre milieu de vie?

Autres actions possibles: participer à la campagne Outils de Paix, faire venir une personne pour parler plus à fond de l'éducation des adultes au Nicaragua, commencer un échange avec des gens du Nicaragua ou d'ailleurs en leur écrivant une lettre. Pour toute activité liée au Nicaragua, il est possible de s'appuyer sur Outils de Paix ou l'organisme local de solidarité internationale.

crire, Bruxelles

LES «PANIERS À LIRE»

ou rencontrer des livres quelque soit son niveau de lecture.

par Karyn Wattiaux, de Lire et Ecrire, Bruxelles

«Tout écrit quel qu'il soit peut être lu, du moment qu'il répond à un choix de l'apprenant-e, choix établi en fonction de critères personnels, d'un projet ou d'un intérêt particulier, de la recherche d'information à la recherche d'évasion...[1]»

Le livre, objet même de la lecture, est encore trop souvent absent de l'apprentissage de la lecture dans les groupes d'alphabétisation.

Une foule d'excuses justifie cette situation:

* Pour accéder aux livres, il faut savoir lire.
* Quels livres proposer?
* Ils et elles ne savent pas quoi lire.
* Nous n'avons pas de bibliothèque dans notre association.
* Un livre, c'est trop long, ils et elles n'arriveront jamais au bout.

Alors nous, animateurs et animatrices, préférons leur proposer des textes que nous jugeons intéressants. Écrits choisis pour leur facilité de lecture, leur thème, quand ce n'est pas rédigés par nous-mêmes. Écrits avec lesquels nous pourrons plus «facilement» construire une stratégie d'apprentissage de la lecture... Nous et non eux, notre subjectivité et non leurs intérêts, leurs choix personnels.

Il est pourtant un slogan que nous connaissons: «lire avant de savoir lire». Qui parmi nous enlèverait des mains d'un enfant ne sachant pas lire le livre qu'il est en train de découvrir?

Mais où trouver ces livres, que choisir? Faites appel aux paniers à lire ou réalisez-les à votre tour.

Un choix très varié de livres

- parce que nul ne sait par avance quel livre peut permettre à telle personne de faire une rencontre décisive. Et avant cette rencontre, d'être en mesure de l'exprimer.

Un choix très varié de livres

- qui n'exclut pas l'imaginaire mais qui au contraire le recherche : sans oublier que les livres documentaires s'adressent eux aussi à l'imaginaire. On peut rêver autant à partir de la réalité dont on découvre les mystères, que de la fiction.

Chaque panier contient environ 80 livres: documentaires, dictionnaires, bandes dessinées, romans policiers ou historiques, romans d'amour, recueils de poésie, de nouvelles, livres d'art, livres «pour enfant » (un bon livre pour enfant ne procure-t-il pas du plaisir à l'adulte?), albums, livres en français faciles, ouvrages réalisés par des participantes et participants en alphabétisation... Une boîte à lire, une mini-bibliothèque déplaçable, voyageuse.

Il existe actuellement six paniers à lire, tous différents: les livres sortent de leur boîte comme des diables, frappant les imaginaires, piquant la curiosité... envie de toucher, de regarder, de découvrir, d'apprivoiser, de lire.

Pour concevoir ces paniers, nous nous sommes aidés de listes d'horizons différents : liste de livres en français faciles[2], apport d'animatrices et animateurs, recherche avec des libraires compétents, recherche des centres d'intérêts des participantes et participants, des ouvrages qui leur ont plu, écrits d'auteurs venant de cultures différentes...

Les paniers à lire permettent donc de rencontrer tous les types de livres qui sont publiés sans pour autant que l'on s'englue dans la multitude de choix possibles.

Premières découvertes, par essais et erreurs, avant de se rendre, plus tard, dans des lieux plus fournis en écrits.

Les paniers à lire s'inscrivent dans une activité de lecture qui s'appelle «Paniers à lire animés» et qui a pour objectifs de :

- permettre aux participantes et participants de découvrir leurs motivations à lire, qu'elles soient conscientes ou non;
- proposer des activités d'animation qui amènent à lire sans contrainte;
- laisser les participantes et participants apprivoiser et s'approprier les livres;
- amener ceux et celles qui n'ont pas goûté à la lecture au plaisir de faire une première rencontre avec un livre.

En effet, lire est souvent vu comme une contrainte, une nécessité liée à des activités utilitaires. Or, la plupart des participantes et participants

ignorent qu'il existe des livres qui peuvent s'adresser à eux aussi intimement. Lire peut aussi être un acte intime que l'on pratique dans le secret de sa chambre, à son propre rythme, un dialogue entre soi et l'écrit de l'autre, entre l'imaginaire et le texte, un plaisir de s'impliquer dans la lecture, de s'y projeter[3].

On peut imaginer toutes sortes d'animations; à titre d'exemple, nous vous en proposons deux qui peuvent être pratiquées avec tout niveau de public.

Une animation... hors texte

Cette animation consiste à inciter les participantes et participants à anticiper le contenu d'un livre, en utilisant toutes les indications possibles, à l'exclusion du récit proprement dit. On suscite alors leur curiosité. Les personnes du groupe ont hâte de comparer ce qu'elles supposent être le contenu du livre avec le véritable récit. Elles demandent donc à lire (pour les groupes débutants, l'animatrice ou l'animateur peut leur lire l'histoire).

• Exploitation des illustrations

L'animatrice ou l'animateur propose simplement les illustrations d'un conte, d'une histoire... en les présentant directement ou en les photocopiant. Les personnes essaient de repérer et de décrire le personnage principal et les personnages secondaires, les lieux de l'action, les péripéties, le thème du récit. Elles donnent aussi leurs versions de l'histoire dont l'animatrice ou l'animateur prend note. Au terme de cette séquence, soit le livre est proposé aux participantes et participants, soit sur la base de ses notes, l'animatrice ou l'animateur constitue une banque de mots susceptibles d'être rencontrés dans le texte. Ainsi, les personnes s'exercent au repérage et au balayage du texte qui sont des actes de lecture. La recherche de la signification des images, la logique de leur articulation et leur rapport au texte constituent un objectif d'apprentissage.

Rapprocher la bibliothèque des lecteurs

Certaines personnes qui n'aiment pas lire se comportent d'une manière passive vis-à-vis des lectures. L'une des solutions possibles consiste donc à faire se déplacer les personnes. Celles-ci se mettent alors en mouvement vers les livres.

• Jeu de rôle des libraires

a) Composer deux ou trois sous-groupes selon le nombre de participantes et participants. Consigne : arrangez les livres du panier sur les tables, vous êtes le «libraire» qui dispose, aménage son étalage. (20 minutes)

b) Consigne : vous êtes maintenant les clients, vous visitez et comparez les autres étalages.

c) En grand groupe, chaque sous-groupe de «libraires» explique aux autres pourquoi il a présenté les livres de telle ou telle manière (critères de classement). Les «clients», eux aussi, émettent leurs avis, leurs observations.

d) On note les critères de classement de chaque groupe sur une grande feuille et ensemble, on les compare. Que permettent ces classifications? Quels sont leurs avantages? À quoi sont-elles utiles...?

e) À partir de cette activité, il est possible d'analyser plus finement les livres. Par exemple, un classement par thèmes. Il faudra alors remarquer les indices auxquels on a fait référence. On effectue ainsi un travail d'analyse qui amènera les participantes et participants à comprendre le classement des livres d'une bibliothèque, d'une librairie[4].

Bonnes lectures... animées!

1. C. Sterq "Lire quoi? Rien? Ou tout?". In journal de l'Alpha 12/1988.
2. B. Gillardin, Retour à la lecture. Tabet éditions Retz, 1988.
3. À partir de Le goût de lire. Poslanlec éditions du Sorbier, 1990.
4. À partir des notes de présentation des "Paniers à lire".

LA JARNIGOINE ET LES HISPANOPHONES DU QUARTIER VILLERAY,

une entrevue avec Sylvie Benoît et Johanne Bouffard,
animatrices à la Jarnigoine*

Illustration: Oblique Éditrices

Q. Comment la Jarnigoine en est-elle venue à former un groupe avec des personnes immigrantes?

Johanne : Au début, la Jarnigoine recevait quelques personnes d'origine ethnique et les intégrait avec les autres personnes dans les groupes. Mais leurs difficultés d'apprentissage n'étaient pas nécessairement les mêmes que celles des Québécois de souche. On a pensé qu'il serait plus facile de former un groupe d'une même langue, par exemple, pour faciliter la communication entre la formatrice et ces personnes. Former un groupe plus ou moins homogène au niveau linguistique et faire appel à des programmes du ministère des Communautés culturelles.

Q. Pourquoi avez-vous choisi de former un groupe de personnes hispanophones?

** Propos recueillis par France Poirier et Micheline Séguin en août 1991 et en février 1992.*

Johanne : Parce qu'il y a une forte concentration de Latino-américains dans le quartier Villeray; beaucoup possèdent des petites boutiques. Il existe aussi plusieurs organismes d'accueil aux immigrants et des groupes populaires, le CLAM (Carrefour latino-américain), la Maisonnée, le Centre des femmes d'ici et d'ailleurs, etc. De plus, ces personnes ont souvent fait appel à nos services et il y en avait plusieurs sur notre liste d'attente. Et finalement, c'est plus facile pour nous de travailler en espagnol parce quelques-unes des animatrices peuvent s'exprimer en espagnol et communiquer avec elles.

Q. Avez-vous une approche plus spécifique dans votre travail avec ces personnes?

Johanne : La grande différence se situe au niveau du transfert des acquis. Avec les Québécois de souche, le transfert se fait surtout au niveau intermédiaire; on se sert des choses qui font appel à leur quotidien mais surtout avec les participantes et participants semi-fonctionnels lorsqu'on travaille au niveau du code écrit. Pour les Latino-américains, il est très important de commencer tout de suite à transférer les acquis par des activités concrètes, des sorties pour leur faire connaître les ressources existantes, à cause de leurs besoins immédiats: trouver un logement, avoir de l'information sur le système de santé, de transport, etc. On essaie de jouer en quelque sorte le rôle d'intermédiaires entre les services de la société d'accueil et leurs besoins, de bien leur faire connaître la société d'accueil pour faciliter leur adaptation.

Sylvie : On essaie d'identifier leurs besoins par l'entremise des gens qui viennent ici; mais il faut faire le tri car les demandes sont grandes. Tout ce qu'on leur offre de connaître, ils veulent le savoir, mais on ne peut pas répondre à tout. Alors on les renseigne et on les réfère à d'autres services; par exemple en ce qui concerne la santé, on leur explique ce qu'est un CLSC (Centre local de services communautaires) et on les dirige là plutôt qu'à l'hôpital. On fait un tri à partir de ce qui nous apparaît important en fonction de la vie ici au Québec et on réajuste en fonction de ce qu'ils ont acquis. Mais on ne peut jamais être sûr de faire le bon choix. Dans les cas de services relatifs à l'immigration, comme l'aide juridique par exemple, on les réfère toujours au CLAM.

Johanne : On veut être en mesure de les référer aux bonnes ressources. En ce sens, on a fait des recherches et on a produit un bottin de ressources, mais en gardant de nombreux contacts avec ces personnes-ressources[1].

Q. Dans quelle optique travaillez-vous avec eux?

Johanne : D'abord, on est en mesure de les accueillir en espagnol pour qu'ils se sentent à l'aise; on fait l'accueil et les pré-tests en espagnol et on communique avec eux en espagnol avant les cours, ou lorsque le besoin se fait sentir, pour faciliter l'intégration dans le groupe, à la Jarnigoine. Ensuite, on favorise les échanges avec les autres participantes et participants «de souche» qui viennent pour les ateliers d'alphabétisation, dans le but d'échanger sur leurs cultures respectives, de faire connaître les valeurs d'ici, de permettre les critiques par rapport à la société d'accueil et de susciter des discussions. C'est difficile et nous n'en sommes pas encore rendu très loin, mais nous essayons à l'occasion des fêtes de Noël par exemple, en les invitant à cuisiner des plats particuliers et à faire goûter, à faire partager leur musique, en une sorte d'échange interculturel.

Q. Pourquoi pensez-vous qu'il est préférable de communiquer en espagnol?

Sylvie : Je défie n'importe qui, n'importe lequel des fonctionnaires d'immigration du Québec, d'apprendre une autre langue dans des conditions

semblables aux leurs. Je les obligerais à apprendre le japonais, parce que l'espagnol serait beaucoup trop facile pour eux puisque c'est le même alphabet que le nôtre; et ça, sans interlocuteur. Je pense que c'est ce qu'on demande aux gens qui arrivent ici en exigeant qu'ils apprennent à lire et écrire le français sans le support de leur propre langue. Je leur dirais, si vous y arrivez, alors demandez-le aux gens qui ne savent pas lire et écrire dans leur propre langue. Mais si vous n'êtes pas capables, n'ayez pas le cran de l'exiger, parce que c'est impensable.

Dans une première démarche d'alphabétisation, la langue maternelle devrait servir de support pour permettre de passer à l'écrit. Une fois cela acquis, on peut essayer de passer à une autre langue. De plus, la majorité de notre clientèle est issue d'un milieu rural. Ici, ils se retrouvent en milieu urbain, industrialisé et alphabétisé; ils vivent constamment des changements. Que recherche le gouvernement? Veut-il vraiment former une main-d'oeuvre qualifiée et sachant parler le français? Tous les participantes et participants du premier atelier sont passés par un COFI (Centre d'orientation et de formation des immigrants), sans exception; et il n'y en avait pas un qui sache lire et écrire le français ou l'espagnol.

Q. Pourquoi les personnes de ce groupe sont-elles presque exclusivement des femmes?

Sylvie : C'est un choix du Centre. Nous tentons de rejoindre principalement les femmes. Etant donné la situation des femmes en Amérique latine, ces dernières se retrouvent analphabètes, chefs de familles monoparentales et confinées à la maison. Nous les recrutons auprès des centres de femmes immigrantes. La porte n'est pas fermée aux hommes mais ils semblent moins persévérants et mettent plus de temps à apprendre le français. Les femmes se heurtent quotidiennement à la nécessité de «parler français» : quand il faut aller chez le médecin, à l'épicerie, à la pharmacie, etc.

Q. Et comment se déroulent les ateliers, par rapport a la langue par exemple?

Sylvie : Depuis l'accueil, les participantes et participants voient qu'ils peuvent communiquer en espagnol. Pour ce qui est de la démarche pédagogique, j'ai recours au français en alpha; à partir de ce qu'on voit en espagnol, j'essaie de faire un transfert en français. Cela permet aux personnes de comparer la logique des langues; par exemple, au niveau des syllabes simples, c'est la même chose en français et en espagnol, excepté que certaines lettres ne se prononcent pas en français alors que toutes les lettres se prononcent en espagnol. Par contre, pour les personnes qui ne sont absolument pas alphabétisées, et il y en a plusieurs dans le groupe, à partir du moment où elles comprennent comment elles doivent prononcer certains mots dans leur langue, mais qu'elles découvrent que c'est différent en français et qu'il s'agit des mêmes mots, elles se heurtent alors à une nouvelle barrière. Pour elles, c'est très compliqué d'apprendre les lettres, d'apprendre à bien les prononcer et les écrire pour se faire dire par la suite qu'en français, ce n'est plus pareil. Il faut leur donner la possibilité de digérer l'information nouvelle qu'on leur donne, il leur faut alors un temps d'arrêt. Généralement, dans un groupe populaire, on a la chance d'avoir le facteur temps en notre faveur; mais avec ce groupe-ci, le temps est comme une épée de Damoclès au-dessus de nos têtes, car on n'a que 500 heures pour leur donner les moyens d'apprendre à lire et à écrire et d'en faire le transfert dans une autre langue; et en même temps, il faut situer les besoins et être capable d'aller chercher les ressources qui y répondent dans la nouvelle société.

Q. Comment situez-vous ce groupe à l'intérieur de l'optique d'alphabétisation populaire à la Jarnigoine?

Johanne : C'est difficile à cause de la limite temps, car c'est quelque chose qui n'entre pas dans notre cadre d'éducation populaire : après 500 heures, on n'est généralement pas obligé de dire à la personne qu'on n'a plus rien à faire avec elle, qu'elle ait appris ou pas. Car pour nous, les apprentissages ne se mesurent pas en termes de temps comme le gouvernement le fait. Par contre, nous essayons toujours de voir ces situations comme des occasions d'apprentissage, que ce soit avec n'importe quel formulaire gouvernemental, avec le médecin, etc. Nous avons toujours le temps de prendre quelques minutes pour examiner leur problème avec elles quand elles veulent bien nous en parler; nous sommes là pour les écouter et essayer de faire de notre mieux pour les aider ou les diriger vers la ressource adéquate.

Q. Idéalement, comment devrait se faire l'accueil de personnes analphabètes de langue maternelle autre que le français dans une société d'accueil comme la nôtre?

Sylvie : Il faudrait leur donner le temps de s'alphabétiser dans leur propre langue, car lorsque ces personnes arrivent, elles ont le statut de réfugiées ou elles sont en attente de statut. Toute cette période doit être psychologiquement très difficile. Elles ne savent pas comment les choses vont aboutir. Beaucoup sont en attente depuis quatre ou cinq ans. Quand ça fait aussi longtemps qu'une personne ignore si elle va être expulsée ou si elle va pouvoir vivre ici, ce n'est pas facile de suivre assidûment des ateliers pour s'alphabétiser dans une autre langue. Beaucoup doivent s'absenter fréquemment pour aller chez leur avocat et pour toutes sortes de raisons qui ont trait à leur situation. Il faudrait éviter de leur imposer des périodes d'attente aussi longues.

Il serait aussi important qu'on fasse de la recherche sur la façon dont devrait se faire ce genre d'alphabétisation. Un grand nombre d'expériences ont été amorcées, mais celles qui «marchent» sont celles où il y a une grande volonté de réussir. Il faudrait poursuivre la recherche-développement, évaluer, trouver des moyens de travailler qui soient vraiment efficaces. On essaie de trouver quelque chose qui va répondre aux besoins des gens, on pense à l'utilisation des personnes-ressources, mais ce n'est pas encore assez clair pour que ces personnes soient capables de se servir de tout ça et encore moins de transférer vers le français, même en se servant de la langue maternelle à un niveau acceptable comme moyen de communication. Mais il faudrait penser à autre chose, peut-être alphabétiser dans la langue maternelle. Il faudrait aussi être mieux outillé au niveau du matériel pédagogique; on doit tout composer à partir de notre expérience.

Il faudrait pouvoir former des ateliers avec des personnes de même niveau d'apprentissage, des groupes plus unifiés, plus homogènes.

Q. Pourrais-tu parler du matériel pédagogique que tu as développé spécifiquement pour ces ateliers avec les personnes hispanophones?

Sylvie : Le groupe comprend trois niveaux : les analphabètes complets, les semi-fonctionnels et les fonctionnels dans un groupe de douze. Alors ce que je dois faire, c'est viser à ce que les analphabètes tendent au moins à devenir semi-fonctionnels.

Je présente mon matériel sous forme de feuilles que je photocopie et que je leur passe. Je pars toujours des voyelles pour que ces personnes arrivent à bien les distinguer, et en espagnol comme en français, avec les voyelles on fait des sons. Tous les jours, je leur demande leurs voyelles, elles les écrivent au tableau, elles les prononcent et ce, pendant une semaine. Pour les autres, cela peut sembler abrutissant. Après, j'introduis les consonnes qui ne changeront pas au contact des autres lettres, comme le «n» par exemple. Une

fois qu'elles comprennent cela, elles sont prêtes pour apprendre les autres consonnes. Il faut savoir les prononcer avec la voyelle, savoir que ce qu'on prononce avec telle voyelle ne sera pas la voyelle mais un son produit à partir de cette voyelle. Et on avance jusqu'à pouvoir intégrer les personnes semi-fonctionnelles en leur donnant des exercices différents, soit écrire la syllabe manquante dans un mot accompagné d'une image pour les unes, les autres devront, en plus de trouver la syllabe, mettre le mot au féminin ou au masculin pour comprendre le genre des mots. Les premières entendront cette explication qu'elles ne seront peut-être pas en mesure de saisir tout de suite. Aux personnes fonctionnelles, je leur demanderai de faire une phrase complète avec ce mot; et on va passer à la compréhension de ce qu'est le verbe.

Il faut tout le temps que je tienne compte des trois niveaux dans l'atelier, en même temps que des difficultés du transfert d'une langue à l'autre. Cela fait partie des contraintes du programme du gouvernement. Nous, nous préférerions que le groupe soit de même niveau, quel qu'il soit.

Nous, les Québécois, nous avons l'impression que ces personnes sont des Latino-américains parlant tous la même langue, l'espagnol; mais elles, elles se considèrent d'abord comme des personnes boliviennes, colombiennes, équatoriennes, etc.; elles sont différentes. Elles ont aussi un langage vernaculaire, une manière particulière de parler leur langue. Il faut parfois se mettre d'accord sur la façon de nommer un objet, car ce peut être différent d'un pays à l'autre. Je peux trouver un mot simple dans mon dictionnaire français-espagnol d'Espagne et l'illustrer d'une image, mais personne ne va nommer l'objet ou prononcer le mot de la même façon; une ampoule électrique, par exemple: personne ne prononçait le mot de la même manière, le mot commençait bien par un «a» et finissait bien par un «a» dans le dictionnaire, mais il était prononcé ou nommé différemment par chacune et chacun.

Johanne : Nous avons misé sur l'homogénéité de la langue, mais ce n'est pas si simple, car même si la langue est la même, les personnes n'ont pas nécessairement le même cadre de référence.

Q. Dans ces conditions, le signifiant est-il très important?

Sylvie : Oui. À travers des textes racontant des coutumes, j'arrive à susciter l'intérêt. Les mots prennent un sens véritable. Prenons l'exemple de la semaine sainte : il y a des gens qui viennent de la République Dominicaine et d'autres d'Amérique du Sud. En Amérique du Sud, la semaine sainte est un moment très triste où tout le monde vit une sorte de deuil. En République Dominicaine en revanche, c'est un moment très gai où tout le monde va sur la plage et où on fait le plus de bruit. C'est pourquoi il y a eu du «chamaillage» sur ce qu'était la vraie signification de la semaine sainte. Et je suis allée chercher un tout petit texte que j'ai remanié pour le rendre plus facile et qui montrait que la semaine sainte en Espagne du Nord est très triste et qu'en Espagne du Sud, par contre, elle est très gaie, et que probablement ceux qui avaient colonisé la République Dominicaine étaient des gens du Sud et ceux qui avaient colonisé l'Amérique du Sud étaient des Espagnols du Nord. C'est ce qui expliquait que les coutumes, pourtant très semblables en d'autres points, soient complètement opposées pour ce qui est de la semaine sainte.

Parfois, le choix d'un article ou d'une discussion à caractère trop personnel suscite une vive émotion, et certaines personnes peuvent alors régresser. Par conséquent, le signifiant a une très grande importance mais il ne faut pas outrepasser nos droits et il faut respecter ces limites.

1. Voir à ce sujet le document produit par la Jarnigoine, Mots de passe, par Johanne Bouffard, Montréal, 1991, 31 pages.

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 maternelle 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.

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-expériences». 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 a 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 commencions d'abord par nous reconnaître nous-mêmes?

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

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'Education (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.

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'alphabétisation[1].

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'analphabétisme[2].» 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 chercheures 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 Hautecoeur[3], c'est vrai, avec la collection des Alpha... Chapeau! Mais les chercheures 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 chercheures 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 pratique[4]». 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.J2S-145.***
2. ***Op cit.,p.127.***
3. *Responsable de la collection «Alpha», publiée par le ministère* ***de F 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.

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?

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'employabilite» 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.

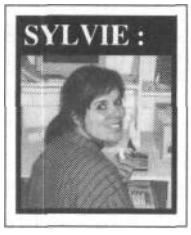
MARIO : On voulait développer notre spécificité et on l'a fait par rapport au reste du réseau de l'éducation populaire, et c'est là le problème. Nous sommes de plus en plus «à part». C'est nous qui avons demandé un programme distinct, c'est triste à dire, mais c'est nous, sous prétexte que les besoins 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 récriture, 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 Ludolettre et des cuisines collectives est un exemple extraordinaire d'une vraie alphabétisation populaire[1]. 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 groupes[2], 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 éducatif 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 continuelle 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, Orner[3], 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 Hautecoeur[4] emploie le terme de domestication. Je trouvais le constat d'Omer trop pessimiste, et il ne mène pas a 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

Le 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 la 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 marcher 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 6 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 viennent, c'est 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'importance 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

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 axée sur comment voir clair et chercher des solutions ensemble. Les petite gestes posés tranquillement pour donner son opinion ou pour prendre des décisions ensemble sont importante, 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 intéres-

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 difficultés 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.

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

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 par ce 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 Isabelle, «nous sommes partis du fait d'aller acheter aux États-Unis, pour faire le lien avec les fermetures 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 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 a 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 a 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 travaillent 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.
4. 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 connu des difficultés de ce genre. «Nous aussi, on a vécu des crises, et ce qui nous a permis de passer a 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 RESO[1], à la table de concertation[2] 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 surspécialisation 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 débloquer 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 coeur.»

• 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 a chaque année. C'est la lutte et des batailles et beaucoup d'énergie au niveau du financement a chaque année. Les enveloppes ou les formulaires ne correspondent jamais a notre réalité. On se bat pour que ça nous corresponde. On fait a la fois de l'éducation populaire et de l'alphabétisation. 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 a 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 y 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 ta 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.***

Le partenariat avec les pouvoirs publics: se développer ou s'intégrer?

par Mario Raymond de la Porte Ouverte, St-Jean-sur-Richelieu

Partenariat. Que voilà un mot à la mode par les temps qui courent. Qu'en est-il de ce concept en alphabétisation? Présentement, deux grands réseaux interviennent dans le domaine: le réseau public, celui des commissions scolaires, et celui des groupes populaires. Ces deux réseaux tirent leurs ressources financières de deux sources principales: le ministère de l'Éducation (MEQ), ultime maître d'oeuvre et principal bailleur de fonds, et le Secrétariat national à l'alphabétisation du Canada qui doit, de toutes façons, passer par le MEQ pour financer les pratiques extra-pédagogiques sur le terrain. On peut donc parler fondamentalement de trois grands acteurs en alphabétisation au Québec: le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, principales sinon uniques mandataires reconnues par le MEQ et les groupes populaires, associations sans but lucratif contrôlées par leurs membres.

Peut-on parler de partenariat, dans la situation actuelle, entre ces trois acteurs? Pour y voir plus clair, tentons de circonscrire un peu mieux ce phénomène en définissant d'abord ce concept, puis en explorant les types de rapports qui unissent ces trois acteurs.

Définition du partenariat

Mot relativement neuf, le partenariat n'a pas encore droit de cité dans la plupart de nos dictionnaires. modernes. Faute de définition officielle, nous esquisserons une définition toute personnelle de ce concept.

Nous définirons le partenariat comme **une association libre et durable d'individus ou de groupes d'individus qui unissent leurs efforts en conjuguant leurs points de vue pour atteindre un objectif commun.**

En ce sens, un partenariat véritable ne se limite pas à la somme des énergies des partenaires, mais doit aussi favoriser l'émergence de synergies nouvelles qui auront un impact sur le développement global d'une communauté.

Le rapport des groupes au MEQ

Pour les groupes, le MEQ représente le principal bailleur de fonds de leurs activités de formation. Il constitue d'ailleurs un acteur incontournable dans ce secteur qui s'arroge, en quelque sorte, l'exclusivité du financement de ce type d'activités. Là où le bat blesse, c'est que depuis 1984, le MEQ a maintenu le même niveau de financement aux groupes, les confinant ainsi a un sous-financement chronique. Parallèlement, le réseau public a vu son financement croître considérablement, creusant ainsi un peu plus chaque année l'écart des ressources à la disposition des deux réseaux. Aujourd'hui, le réseau des commissions scolaires accapare pas moins de 95% du budget dévolu à l'alphabétisation, alors que les groupes populaires, dont le nombre ne cesse de s'accroître, doivent se partager le maigre 5% restant.

Dans **ces** circonstances, beaucoup de groupes populaires ont été contraints, pour maintenir leurs activités, de négocier des ententes de service avec le réseau public des commissions scolaires. De simple intervenant au rôle complémentaire, le réseau public est ainsi devenu au fil des ans un important bailleur de fonds des groupes populaires, ce qui n'est pas sans avoir d'effets notables sur les pratiques des groupes.

Le rapport des groupes au réseau public

On peut affirmer aujourd'hui qu'une majorité de groupes retire une portion importante de son financement des commissions scolaires. À un point tel que la survie même de plusieurs groupes dépend actuellement de leur commission scolaire.

Les conceptions différentes de l'alphabétisation qui ont présidé à la mise en place des deux réseaux et qui en ont légitimé l'existence distincte ont rapidement été subordonnées aux impératifs de survie des groupes. En d'autres termes, pour survivre, plusieurs groupes ont dû accepter de «mettre de l'eau dans leur vin».

Le réseau public, ainsi placé en position de force, a été de plus en plus enclin à dicter les règles du jeu sur son territoire, confinant progressivement les groupes à un statut de sous-traitance. Plusieurs groupes se sont ainsi vus contraints de se plier aux règles administratives du réseau public, tant au niveau des ratios maîtres-élèves qu'à celui du programme pédagogique et de l'embauche du personnel enseignant. Dans bien des cas, l'autonomie de pensée et d'action des groupes a été nettement hypothéquée et ce, au-delà même du seul cadre pédagogique.

Au plan pédagogique, on a assisté et on assiste encore à une interpénétration grandissante des pratiques qui mène inévitablement à une uniformisation des pratiques pédagogiques. Les animateurs et animatrices des groupes deviennent ainsi de moins en moins des intervenants en milieu populaire et de plus en plus des employés de commissions scolaires, avec tout ce que ce statut peut signifier pour le groupe auquel ils et elles appartiennent et au sein duquel ils et elles sont censés militer. Au gré du roulement de personnel et au fil des ans, plusieurs groupes perdent de plus en plus l'essence même de ce qu'est l'éducation populaire pour devenir des succursales de commissions scolaires à visage populaire.

Le danger est grand pour les groupes de perdre de vue leur identité propre et leur raison d'exister aux yeux mêmes du MEQ, qui les a pourtant acculés à cette situation.

Dans le contexte actuel de restrictions budgétaires, la survie des groupes comme entités autonomes distinctes risque de s'avérer périlleuse. De deux choses l'une : le MEQ retirera graduellement son soutien financier aux groupes et les condamnera à la disparition, ou il les invitera à s'intégrer à son réseau public, condamnant «de facto» leur type d'interventions à la disparition.

Qu'on ne s'y trompe pas, il ne s'agit en aucun cas d'alphafiction entretenue par un pur et dur de l'alphabétisation populaire. Il s'agit d'une situation qui menace réellement les groupes dans leur intégrité. L'exemple des Flandres belges, qui nous a été relaté lors de notre participation au séminaire de Namur sur l'alphabétisation en milieu associatif, en est un exemple éloquent. Dans cette région de la Belgique, le réseau des associations est entièrement sous la tutelle d'un ministère, leur organisation ayant fait l'objet d'un décret gouvernemental.

S'intégrer ou se développer

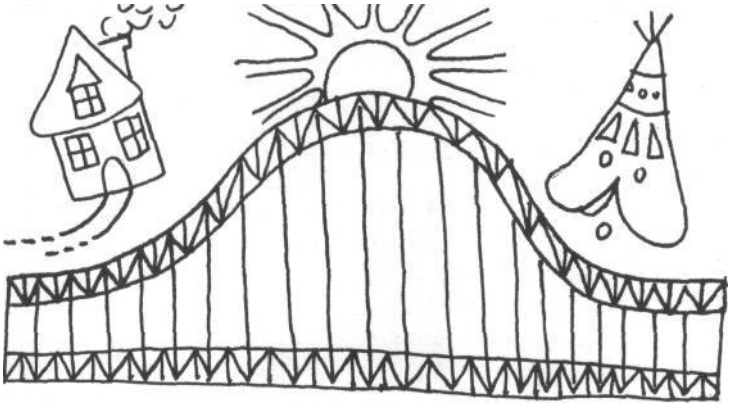
Ilest clair qu'on ne peut agir efficacement et étendre son rayon d'action dans l'isolement et avec des moyens précaires. Mais les groupes peuvent-ils s'en sortir? Doivent-ils encore se battre pour préserver une idéologie populaire difficilement reconnue, pour défendre les acquis, pour gagner un soutien politique qui n'assure que la survie? Pour une cause aux résultats imperceptibles, entre autres, parce que les moyens de la soutenir diminuent et que l'énergie militante est au plus bas? Comment faire valoir l'importance d'un mouvement populaire renforcé dans les actions de lutte contre la pauvreté, quand la plupart de ces activités ont été institutionnalisées et que les investissements publics y sont déjà jugés trop onéreux? Peut-on concilier dépendance financière vis-à-vis des pouvoirs publics et autonomie d'action? Toutes ces questions amenées sur la table au séminaire de Namur sont aussi celles du mouvement québécois d'alphabétisation populaire.

Au Québec, les groupes n'occupent qu'une petite partie du terrain de l'alphabétisation, et sont souvent contraints à une position de sous-traitance. Dans ces conditions, on ne peut vraisemblablement pas parler de partenariat avec le réseau public, si ce n'est de partenariat obligé par les circonstances. Accepterа-t-on d'entrer au service de l'organisation scolaire avec les avantages personnels et les conséquences négatives collectives qu'un tel statut comporte?

Les groupes populaires seront-ils bientôt contraints d'accepter un statut similaire à celui des groupes flamands où le travail d'alphabétisation tend à obéir à une gestion scolaire? Ce qui signifie programmation pé-

Un pont entre Trois-Rivières et Odanak

par Denise Carbonneau et Sylvie Tardif, COMSEP de Trois-Rivières



À COMSEP (Centre d'Organisation Mauricien de Services et d'Education populaire), nous avons privilégié l'approche conscientisante dans notre programme d'alphabétisation. Parle texte qui suit, nous aimerions vous faire part de certaines pratiques utilisées dans nos ateliers. Nous préparons nos outils d'animation de façon à tenir compte de la réalité quotidienne de la personne qui participe à nos ateliers, mais nous intervenons aussi de manière à lui donner suffisamment de moyens pour développer des capacités d'analyse critique face à la société en général. Pour réaliser cet objectif, il suffit de suivre l'actualité et il est facile de repérer maintes injustices

dagogique centralisée, distanciation des apprenantes et apprenants, recrutement normalisé des éducatrices et éducateurs et standardisation de leurs tâches, mais surtout recherche de rentabilité calculée en taux de croissance de la clientèle, et par conséquent marginalisation, voire abandon, d'une approche sociale de l'alphabétisation?

La comparaison de l'expérience flamande avec celle du Québec donne beaucoup de vraisemblance à cette hypothèse de «développement» et interpelle l'ensemble du mouvement populaire d'alphabétisation. Ira-t-il jusqu'au bout de l'aventure? Jusqu'où peut-il aller sans remettre en cause sa capacité d'innovation et son identité? Doit-il nécessairement limiter ses alliances à ces partenariats forcés avec le réseau public ou alors ne doit-il pas rechercher des formes de partenariat véritables avec de nouveaux secteurs de la société?

La tendance actuelle est à l'intégration au réseau public. Les groupes choisiront-ils cette voie douillette ou celle plus exigeante du développement? La réponse collective leur appartient.

et inégalités sociales. Les médias ne nous font connaître souvent qu'un seul côté de la médaille; or, c'est la que notre groupe tente de faire découvrir l'envers de cette médaille. Au cours des années, nous avons développé plusieurs thèmes, depuis la loi de l'aide sociale, la démocratie en Haïti, la guerre du Golfe, en passant par la pauvreté dans notre région. Pour le présent texte nous avons choisi de développer le thème majeur que nous avons travaillé l'an dernier, soit la réalité amérindienne.

Au printemps 1990, lorsque nous avons évalué les thèmes possibles à approfondir pour l'année 1990-1991, nous n'aurions jamais pensé travailler sur un thème comme celui de la crise autochtone. Les événements d'Oka ne faisaient pas partie de l'actualité à ce moment-là. C'est d'ailleurs une des difficultés de la démarche de conscientisation, devoir réajuster régulièrement nos programmes afin de coller en permanence à la conjoncture. Les animatrices doivent constamment se tenir informées de l'actualité sociale, politique et économique.

La lecture et l'analyse que nous faisions de ces événements tournaient autour de la désinformation médiatique, la violence d'une minorité d'Amérindiens et l'éveil du racisme chez un grand nombre de Québécois et Québécoises. Les préjugés véhiculés pendant cette période étaient nombreux et inacceptables. À l'automne 1990, en équipe de travail (salariées et militantes), nous avons créé 1'«ossature» de développement de ce thème et, avec les participantes et participants, nous avons poursuivi l'analyse afin de mettre de la «chair» autour. Notre objectif principal était de sensibiliser les participantes et participants au vécu quotidien des personnes amérindiennes, de faire des liens entre leur réalité et celles des personnes à faible revenu. Nous espérions aussi arriver a poser collectivement des gestes de solidarité envers la communauté autochtone d'Odanak (réserve abénaquise située au Sud de Trois-Rivières). Cette partie de la démarche, à savoir poser un geste concret, revenait aux groupes de participantes et participants et non à l'équipe de travail.

Un des enjeux importants a été de former des animatrices sur ce thème, certaines d'entre elles ayant aussi leur part de préjugés. Une des membres de notre équipe a été dégagée afin d'informer et de préparer les autres. Un travail de recherche a été fait auprès de différentes communautés autochtones dont celles d'Odanak et de Pointe-Bleue. L'élément déclencheur a été sans l'ombre d'un doute l'atelier-conférence animé par Mme Nicole O'bomsawin, de la communauté d'Odanak.

Elle a permis aux participantes et participants de faire les liens entre leur vécu de personnes assistées sociales et celui de personnes amérindiennes. Tout le salissage dont les deux groupes

font l'objet dans les médias, l'insistance sur leur pauvreté chronique, n'étaient que quelques exemples de situations similaires vécues par les deux groupes. À partir de cette rencontre, les participantes et participants ont été en mesure de cerner les contradictions entre le discours officiel et celui du «vrai monde». Chaque personne a pu se faire une idée plus objective du problème.

Concrètement, dans les ateliers, la démarche s'est poursuivie par des discussions à partir d'articles de journaux amenés par les participantes et participants. Les échanges portaient sur les droits et revendications du peuple autochtone et ceux des personnes assistées sociales. Certaines animatrices ont créé du matériel pédagogique, toujours sur le thème amérindien. Les participantes et participants ont voulu exprimer leur solidarité avec les autochtones en écrivant des lettres d'appui à la communauté d'Odanak. Le point culminant de cette démarche a été la présentation de la pièce de théâtre «Un pont entre Trois-Rivières et Odanak», écrite et jouée par des membres de COMSEP. La pièce a été interprétée devant près de 400 personnes et avait pour objectif de mettre en lumière les injustices que vivent les femmes amérindiennes et québécoises.

Il est évident que nous n'avons pas travaillé uniquement sur le thème amérindien, sauf qu'il est resté présent dans nos ateliers et ce, durant toute l'année. Nous respectons aussi la volonté des participantes et participants de parler de sujets qui les touchent dans le quotidien, comme la pauvreté, la loi de l'aide sociale, la fermeture d'usines dans la région ou la démocratie dans leur groupe.

A l'intérieur de COMSEP, nous sommes conscientes que l'approche conscientisante demande beaucoup de travail et d'efforts. Nous essayons cependant d'alléger la tâche des animatrices en les alimentant régulièrement sur le thème choisi. Il est important aussi de savoir que conscientisation ne signifie pas simplement prise de conscience, mais bien développement critique de la prise de conscience. La méthode engendre un processus de changement social et doit amener à une dénonciation concrète des injustices. Nous ne désirons aucunement imposer nos décisions ou décider pour les personnes apprenantes; notre action vise plutôt à apprendre aux gens à décider par eux-mêmes en sachant qu'une décision suppose toujours une action à réaliser.

Pour nous aider à développer nos thèmes majeurs, les groupes d'éducation populaire autonomes sont des alliés importants. Ils nous soutiennent par leur participation aux ateliers-conférences, par des recherches ou par des textes qu'ils produisent. Nous puisons régulièrement des documents d'analyse dans l'Ardoise, revue d'information produite par le MEPACQ*.

En terminant, il est important de souligner qu'une démarche de conscientisation n'est jamais terminée en elle-même, car les gens qui y ont participé deviennent des agents multiplicateurs dans leur milieu. Oui, c'est difficile de toujours privilégier l'approche conscientisante, mais lutter pour améliorer notre société nous apporte le ressourcement nécessaire.

* *Mouvement d'éducation populaire autonome et communautaire du Québec.*

Consigne: En plus des beaux sourires, trouver la **«récurrence»** dans les photos!

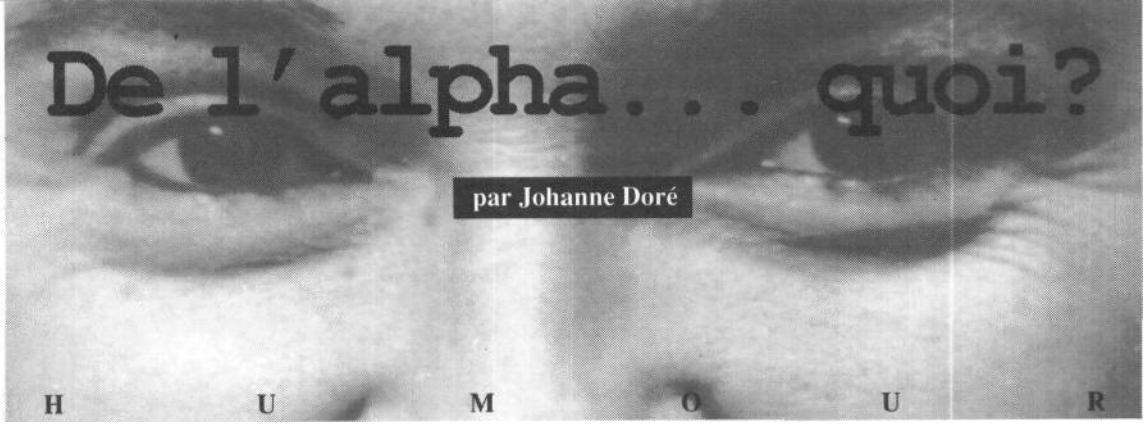


Photo: Hélène Cyr

Depuis quelques mois je fais de l'alphabétisation populaire. J'aime beaucoup mon métier qui me fait passer régulièrement de l'accueil à la pédagogie et de la paye au chômage. Depuis une semaine je bûche sur une demande de subvention, en fait, c'est elle qui me bûche dessus parce que je me fends en quatre pour la faire. J'arrête pas de me dire «tant de papier pour si peu d'argent!» Si on était payé à la feuille on serait riche, mais le rapport qualité-prix yé pas fort! Pis y en demandent-tu des affaires! Pour moi, bientôt y vont demander le calendrier des menstruations des formatrices, question d'aménager nos horaires.

C'est ma première expérience d'un groupe populaire, à part bien sûr l'écoute des Beatles qui étaient un groupe très populaire. Alors, lorsque je suis arrivée, on m'a expliqué comment ça fonctionne. Tout d'abord, un groupe a ses usagers et usagères. Pas de neuf, juste de l'usagé. Les personnes neuves ne sont pas admises car l'alpha n'est pas une garderie. L'usagé peut aussi être appelé l'apprenant, ce qui n'est pas joli politiquement, ou le participant, ce qui fait très olympique car en alpha pop l'important n'est pas de gagner mais de participer. Ensuite, d'habitude le groupe est coiffé d'une ou deux permanentes. Celles qui frisent de s'en aller chaque année faute de subvention! Puis le groupe a généralement ses P.D.... Hein! Ça, ça veut pas dire qu'y sont homosexuel-les obligatoires, mais ça veut dire que généralement la relation avec le groupe ne durera pas plus que six mois. Ensuite t'as des articles 25. Ça c'est 25 personnes qui vont travailler 25 jours dans ton groupe. Des fois t'as des programmes Extra. Extra fromage, extra peperonni, extra misère au macaroni! Parfois aussi tu retrouves des bénévoles. Eux autres y font ça pour le «fun». Voici dans le gros l'ensemble des statuts des intervenantes (les gars ralliez-vous!) en alpha populaire.

J'aime beaucoup mon métier, mais j'aimerais ça être reconnue. Pas par ma tante à la TV, mais par un ministère quelconque à Québec. N'importe lequel, je ne suis pas difficile. Les Pêcheries tiens. Depuis le temps qu'ils nous traitent en poissons, qu'ils nous assument. Ou le ministère de la Voirie, afin qu'ils nous financent pour qu'on puisse faire encore un bout de chemin. Ou on pourrait être pris en charge par le régime d'assurance maladie, comme ça nos «burnout» pourraient être remboursés directement à la source.

Je pense que comme intervenante en alpha populaire nous sommes ouvertes à toutes sortes de reconnaissance.

Mais le gouvernement devra faire vite car dans quelques années nous risquons d'être toutes atteintes d'alzheimer et alors nous ne serons plus en mesure de nous reconnaître nous-mêmes! Vous êtes une petite qui, vous là? De quel groupe déjà?

À suivre...

Photo: Centre Mot à Mot Shipshaw

Journée Reconnaissance: l'apprentissage de la fierté

par Claudette Bérubé, formatrice
au Centre Mot à Mot Shipshaw

Avant de vous raconter la journée la plus fantastique du printemps 1991, j'aimerais d'abord vous situer le Centre d'alphabétisation Mot à Mot de Shipshaw. Ses activités se déroulent à l'intérieur de la grande salle de l'Hôtel de Ville de notre petite municipalité rurale (3 800 habitants) au Saguenay. Des boîtes de rangement amovibles servent de mur pour créer l'intimité nécessaire à nos ateliers d'alpha. Dans un petit patelin comme le nôtre, on se contente de ce qu'on peut nous offrir.

Revenons maintenant à notre journée spéciale. Pour l'occasion, nous nous sommes donné rendez-vous à l'extérieur du centre. Tout le monde est présent, apprenants et apprenantes, bénévole, formatrice, animatrice. Une journée à vivre en commun pour les six groupes de notre centre d'alphabétisation. Cette occasion est rare puisque le transport en commun n'existe pas, ce qui engendre parfois des difficultés d'organisation.

La majorité des participants et participantes sont des personnes qui fréquentent le Centre Mot à Mot par choix. Il s'agit, pour la plupart, de travailleurs saisonniers, de femmes à la maison qui n'ont pas d'emploi à l'extérieur, de quelques bénéficiaires de la sécurité du revenu et le soir, de quelques travailleurs. La fermeture de plusieurs usines risque de nous amener une toute autre clientèle...

Trêve d'explications, allons directement à la fête et rendons-nous au Resto-Bar JANY pour débuter l'activité. Une journée complète en dehors des lieux d'ateliers.

Une *Journée Reconnaissance* qui se veut *toute simple*. Une journée divisée en deux parties: l'avant-midi, où l'on évalue son année en termes de connaissance, d'implication et de satisfaction et l'après-midi, davantage consacré à l'activité récréative.

Pour l'occasion, trois ap-

prenantes accueillent leurs compagnes et leurs compagnons en leur offrant une carte de bienvenue personnalisée, montée à l'aide de l'ordinateur. Chez nous, chacun a la possibilité d'apprivoiser cet appareil. Le tout débute par un brunch à la portée de toutes les bourses. On met d'abord notre *«placotage»*[1] à jour et pour faciliter la démarche d'évaluation, «l'Équipe de la Fête» remet un souvenir à chaque participante et participante: *«La règle du savoir»*.

C'est une simple règle métrique, en plastique, très souvent utilisée lors de nos laborieux apprentissages dans le système international et à l'occasion de nos bricolages. Cette règle qui nous a causé bien des maux de tête, nous fait bien rire aujourd'hui. De plus, elle est entourée d'une étiquette cachée, soit un savoir personnalisé à notre groupe ou à quelques individus comme par exemple:

• savoir utiliser le dictionnaire chaque fois qu'il est nécessaire de résoudre une difficulté d'orthographe ou de définition;

• savoir se faire confiance devant un nouvel apprentissage à faire;

• savoir respecter les opinions des autres; nous sommes des personnes différentes et intéressantes;

• savoir respecter son groupe, téléphoner si on ne peut pas y assister;

• savoir prendre le temps, chez soi, de mettre en pratique les connaissances acquises;

• avoir un objectif par mois permet d'atteindre la fin de la session pleinement satisfaite.

Ce sont là quelques phrases-types que chacun, chacune lit à tour de rôle (ou se fait aider par sa voisine) et commente. Voilà! La porte est bien ouverte aux commentaires et tout le monde y met du sien. La vérité est toute nue. On ne coupe pas la parole, question de respect et pour ne pas perdre le fil. L'expression de nos sentiments, c'est délicat; il faut y porter une grande attention.

Vers la fin de l'avant-midi, le *gâteau de fête géant* qui souligne tous les anniversaires passés et à venir. Vient ensuite la remise des *Attestations-reconnaissance*, signe tangible de tous les efforts déployés par chaque participante ou participant durant le mois, la session ou l'année.

Mais surprise! On sort d'un sac un mortier et une toge. Quelques-unes de crier: «C'est-tu pour nous autres? On peut-tu l'essayer? J'peux pas me mettre ça sur la tête, cruche comme j'suis, j'pourrai jamais... - Hé oui! et si l'on vous offrait une petite photo avec ça?» Des rires, des cris, des «non, non non, j'suis pas photo-génique...J'aurais jamais pensé vivre ce «thrill»-là un jour!... Moé qui ai payé une petite fortune pour faire «graduer» ma fille, je «gradue» juste en ayant payé de mes efforts... Quand mes enfants vont m'voir, y me croiront ben....J'suis toute en sueur..., c'est drôle l'effet que ça fait! »

Juste pour rire au départ, cette activité a dérivé vers l'expression de sentiments, la prise de conscience, les mises au point sur ce que peut signifier le mot *«graduation»*.

J'ai été surprise que tous et toutes jouent le jeu de la *«graduation»* avec le mortier et la toge. Encore plus qu'on veuille se faire photographier. Une photo de chaque personne sera prise avec la formatrice, deux autres seule. Pour la photo de groupe, qui, pensez-vous, a hérité de la toge et du mortier? Moi aussi c'était la première fois que j'étais photographiée vêtue de la sorte.

Une expérience *super époustouflante*. On en parle encore, un an plus tard. Ce qui prouve que même dans un *Centre d'alphabétisation*, on sait couronner nos propres efforts en toute simplicité.

Une journée ordinaire engendre un souvenir extraordinaire. Après un avant-midi aussi riche en émotions et en partage, pouvez-vous imaginer l'ambiance de la partie de quilles de l'après-midi?... Je vous laisse deviner. Oh! J'oubliais; savez-vous qu'on a décidé de se rencontrer une semaine plus tard, pour regarder nos binettes et s'admirer? On n'est pas si pire! J'aime ça «graduer». À quand la prochaine?

1. Placotage: mot que les adultes utilisent pour dire qu'ils mettent à jour les nouvelles venant de tous et chacun. Synonyme possible: commérage.

UNE CONFERENCE DE PRESSE... POUR UNE LECTURE CRITIQUE DES MÉDIAS

par Mario Raymond
de La Porte Ouverte,
St-Jean-sur-Richelieu

Depuis plusieurs années, les animateurs et animatrices de La Porte Ouverte utilisent le journal local en atelier d'alphabétisation. Notre objectif de départ était double : démystifier le texte imprimé et remettre en question le brevet d'infaillibilité dont jouit la culture écrite dans l'esprit du grand public.

Or, notre expérience nous a démontré que l'utilisation pure et simple du journal, si elle ne s'accompagne pas d'une réflexion critique sur la fonction même de ce média, ne fait que renforcer le sentiment de marginalisation des personnes analphabètes. En effet, le texte journalistique, de par sa forme et son contenu, véhicule des valeurs qui sont fort loin des milieux populaires. On n'y parle à peu près jamais de leur environnement quotidien si ce n'est dans des circonstances négatives qui appellent condescendance et apitoiement.

Il n'est dès lors pas étonnant que le journal soit considéré par les lectrices et lecteurs débutants comme un corps étranger qui, au mieux, laisse indifférent et au pire, enfonce le clou de leur exclusion du corps social.

Le contexte particulier de l'année 1990, Année internationale de l'alphabétisation, allait nous offrir une occasion unique de permettre aux participants et participantes de s'approprier collectivement une vision critique des médias.

LE CONTEXTE

Début 1990, c'est le branle-bas de combat à La Porte Ouverte. C'est l'Année internationale et on s'apprête à recevoir le Grand Livre des

apprenants qui fera son entrée en Montérégie lors d'un événement spécial tenu à Saint-Jean-sur-Richelieu.

Les aspects organisationnels étant pris en charge par un comité de promotion issu de la communauté, le rôle des participants et participantes apparaît plutôt nébuleux. Leur mise en contact avec des médias écrits évoquée plus tôt fait germer au sein de l'équipe l'idée d'une conférence de presse préparée, réalisée et évaluée par eux. Après tout, cet événement se doit d'être médiatisé, alors pourquoi pas par les principaux intéressés? Et l'Année internationale n'a-t-elle pas pour objectif de donner la parole aux apprenants et apprenantes?

L'idée est donc soumise aux participants et participantes qui, quoique craintifs au départ, décident d'«embarquer». La conférence de presse devient un projet collectif.

UNE CONFÉRENCE DE PRESSE? NOUS AUTRES AUSSI, ON PEUT!

La préparation de la conférence de presse s'étale sur trois mois à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des ateliers.

Lors d'une session de remue-méninges, les participants et participantes identifient leurs attentes face à cet événement. La réponse est simple et concise: on veut faire savoir qu'on existe. On veut livrer un message d'espoir pour ceux qui sont encore dans l'ombre et dire aux décideurs que les groupes populaires sont importants et qu'il faut les soutenir.

Le vocabulaire issu de cette rencontre est retravaillé en ateliers où on s'active également à la rédaction du communiqué de presse à l'intention des médias d'information locaux (presse et radio). Un texte collectif à présenter aux journalistes est composé en atelier. Il est prévu que ce texte sera lu lors de la conférence de presse et lors de l'événement régional.

Les participants et participantes conviennent eux-mêmes du partage des tâches: deux d'entre eux - une débutante et un intermédiaire - donneront lecture du texte; un autre sera chargé de l'accueil et de l'animation alors qu'un dernier sera responsable de l'organisation logistique. Les autres assisteront à la conférence de presse à titre de spectateurs et pourront intervenir lors de la période de questions, le cas échéant.

À une semaine de l'échéance, les participants et participantes tiennent une répétition générale, histoire de s'assurer que tout ira rondement.

Le jour «J» arrivé, la fébrilité et la nervosité sont grandes. On répète une dernière fois avant l'arrivée des journalistes, puis on se lance.

Des représentants des principaux médias locaux sont là à l'heure dite. La conférence de presse se passe comme sur des roulettes. En fait, ceux qui paraissent le plus mal à l'aise, ce sont les journalistes eux-mêmes, peu habitués à entendre la voix d'individus traditionnellement exclus des lieux de prise de parole.

La période de questions se fait plus laborieuse, les journalistes tentant inexorablement d'adresser leurs questions aux intervenants. Une entrevue radio est accordée par un participant et, après les remerciements d'usage, c'est avec un grand soulagement et une non moins grande fierté que les participants et participantes voient partir les derniers journalistes.

Reste maintenant à voir et à évaluer les résultats tangibles de la conférence de presse lors de la prochaine parution des journaux.

UN REGARD CRITIQUE SUR LES MÉDIAS ÉCRITS

La semaine suivante, à la sortie des journaux, les trois textes issus de la conférence de presse sont soumis aux participants et participantes en ateliers. Deux des trois articles étant identiques - parce qu'écrits par la même journaliste pour deux journaux différents - la lecture en atelier porte sur les deux textes restants.

Chacun des textes est lu par les participants et participantes pour en faire ressortir les lignes directrices. On note

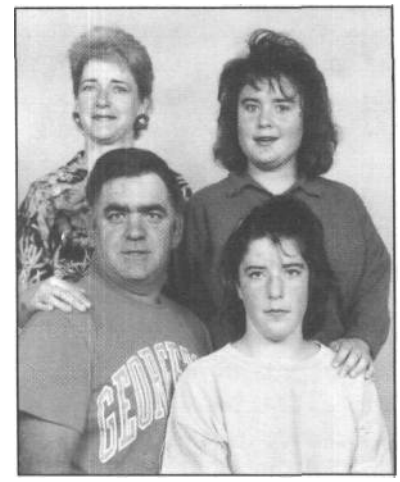
ensuite les éléments présents lors de la conférence et qui n'apparaissent pas dans les articles.

Suit une lecture comparative des deux textes. Par une lecture critique, les participants et participantes relèvent les parallèles mais aussi les contradictions entre les articles. Ils constatent avec stupéfaction qu'un même message peut être interprété de façon totalement différente, voire contradictoire, par deux journalistes.

S'ensuit une discussion fort animée sur le rôle des médias au sein de la société et sur la place prépondérante qu'occupe le journaliste dans la transmission de l'information.

UN REGARD NEUF SUR LES MÉDIAS

L'expérience de la conférence de presse a permis aux participants et participantes de La Porte Ouverte de s'approprier véritablement une vision nouvelle du monde des médias. Par delà le message qu'ils ont ou non réussi à faire passer et l'apprentissage du code écrit qu'ils ont réalisé, c'est une vision critique des médias qu'ils ont développée. Le journal local ne leur ressemble toujours pas, mais ils savent d'ores et déjà que l'information qui s'y trouve n'est pas parole d'évangile et qu'il faut en tout temps savoir se l'approprier avec discernement.



LA LUMIERE AU BOUT DU TUNNEL

témoignages de Serge Auger et des membres de sa famille, recueillis par Claire Lachapelle, d'Alpha-Nicolet, en janvier 1992.

Je m'appelle Serge Auger. Je suis né à Nicolet le 6 août 1948. On restait sur la rue Saint-Jean-Baptiste. On était quinze enfants, dix filles et six garçons. J'étais le huitième ou le neuvième... Ma mère était ménagère: elle s'occupait de la maison et faisait du lavage pour les filles du Couvent. Mon père travaillait dans une manufacture de meubles. Il faisait le débitage du bois et il était aussi chauffeur de bouilloire.

Tout petit, je faisais choquer ma mère. Je tirais les cheveux de mes soeurs et je fouillais dans les chaudrons. Dans ce temps-là, quand ma mère était pour accoucher, on nous envoyait garder chez la voisine. Je jouais avec *ses* enfants et nous mangions les petits gâteaux pour la visite. Elle trouvait ça drôle parce que son mari trouvait qu'on était débrouillard. Pour nous punir, il nous faisait rentrer du bois.

À l'âge de six ans, j'allais à l'école Curé-Brassard, à pied. La moitié des professeurs était des Frères. Au début, ça allait pas trop mal. En troisième année, je commençais à avoir un peu plus de misère. On s'occupait moins des élèves qui

avaient de la difficulté: on nous faisait copier des phrases pour passer le temps. Finalement, on a ouvert l'école des arriérés. Nous étions environ 25 élèves. Nous apprenions le français et aussi des métiers: la mécanique, la menuiserie et la soudure. À l'âge de 13 ans, je suis parti de l'école parce que j'étais tanné de peinturer: au lieu d'engager du monde, on mettait les étudiants au ménage. On leur demandait de peinturer la bâtisse à la grandeur.

J'ai dit à mon père:

- Tant qu'à peinturer à l'école, j'aime mieux peinturer la maison.

- Je peux pas te garder à la maison, a dit mon père. Il va falloir que tu travailles.

D'abord, je suis allé travailler chez des cultivateurs à 20$ par semaine, nourri, logé et lavé. Après, je suis entré à la manufacture de meubles «Vallières.» Lorsque je travaillais à l'expédition, j'avais des bons de commande à lire et c'était difficile de trouver les bons ameublements à livrer. J'ai ensuite travaillé au ministère des Transports comme journalier. Présentement, je suis au recyclage de l'aluminium depuis dix-huit mois.

Ça fait vingt-trois ans que je suis marié. Pour acheter des affaires, j'avais de la misère, mais je demandais à ma femme de m'aider à faire des chèques et à vérifier l'argent qui me revenait. J'avais de la difficulté à lire les pancartes de la route et à prendre les bonnes sorties sur l'autoroute. Je ne suis pas capable, non plus, d'aider mes filles parce que ce qu'on leur montre à la Polyvalente, c'est plus dur, mais je les encourage à continuer leurs études si elles ne veulent pas avoir de la difficulté comme moi.

Je suis retourné à l'école pour réapprendre à lire et à écrire. J'ai commencé en même temps que mon neveu. Au début, on était bien gêné; lui ne voulait pas lire et moi je ne voulais pas écrire. On avait peur de faire rire de nous. Maintenant, je n'ai plus peur et ça va bien à l'école. On va selon notre rythme. Depuis quatre ans que je suis des cours à Alpha-Nicolet, ça me donne plus de courage pour lire le journal et pour parler aux autres. Je suis moins gêné. Je suis dans le Conseil d'administration. Cela me donne confiance en moi et ça m'encourage à continuer mes cours pour me débrouiller encore plus. Je ne pense pas changer de métier. J'ai toujours gagné assez durement ma vie. Je n'ai jamais eu peur du travail.

Aujourd'hui, je peux dire à ceux qui ont de la difficulté à lire et à écrire de mettre leur gêne de côté, car il n'y a pas d'âge pour apprendre.

Témoignage de Céline
(épouse de Serge)

Au début de notre mariage, Serge ne savait pas beaucoup lire et il écrivait au son. Ses écritures étaient presque illisibles. Il s'exprimait peu oralement et par écrit car pour lui, la timidité et le complexe d'infériorité étaient de gros handicaps.

Les difficultés se succèdent: il ne peut faire de chèques, remplir de contrats, suivre le mode d'instruction ou d'assemblage d'appareils s'il n'y a pas de plan. Il est incapable de calculer sa paie et ses heures de travail. Il est insécure et fait confiance aveuglément à son entourage qui le roule et lui fait faire de mauvaises transactions. Je dois donc contrôler les achats et les ventes, payer les comptes et administrer le budget. Je dois tout lui expliquer, le motiver et lui donner confiance. Il se dit déficient et incapable de fonctionner comme les autres. Il n'est jamais sûr du retour de sa monnaie, lors d'achats. Un jour, à la banque, en changeant sa paie, la caissière fait une erreur de cent dollars. Si je n'avais pas été au guichet voisin, nous aurions été en déficit. Plus tard, il perd un emploi qu'il occupait depuis plus de vingt ans. Je l'aide à remplir ses demandes de prestations de chômage et à formuler un curriculum vitae qu'il doit annexer à chaque demande d'emploi préalablement remplie. Cependant, rencontrer différents employeurs, je ne peux le faire pour lui. Il relève un grand défi. Un grand pas est franchi car depuis ses débuts à Alpha-Nicolet, il réussit à vaincre *sa* timidité et son

manque de confiance en lui. Tout en étant pour lui un cours de français, Alpha est aussi un cours de personnalité. Il a rencontré là plus que des professeurs, de vrais amis qui ont su lui montrer les bons côtés de la vie. Il siège au Conseil d'administration comme vice-président et craint moins les responsabilités. Il change maintenant sa paie, vérifie ses cartes de temps, acquitte les comptes, s'intéresse au courrier, lit les journaux et visualise les notes scolaires de nos deux filles. Il est plus prudent dans ses achats et moins confiant dans les transactions, et il prend le temps de s'informer, s'il est dans le doute.

Serge triomphe maintenant de ses difficultés et il est encouragé à poursuivre ses démarches. C'est un peu comme s'il se dirigeait vers la lumière au bout d'un long tunnel.

Témoignages
de Renée et Patricia
(filles de Serge)

Ayant eu une pauvre instruction, mon père s'intéressait peu à mes activités et à mes travaux scolaires. Il se sentait démuni devant mes interrogations. Il cachait des sentiments et des gestes importants de peur de se faire ridiculiser.

Un nouveau monde s'est formé depuis *sa* rencontre avec Alpha-Nicolet. Une personnalité s'éveille dans cet homme merveilleux qui est mon père. Il s'intègre facilement à son entourage et ainsi se crée de nouvelles amitiés. J'ai découvert en lui de nouveaux horizons comme certains talents: le dessin et la composition. Il montre un plus grand intérêt pour les journaux et mes travaux scolaires. L'actualité est devenue plus importante pour lui et il répond à mes questions.

Sincères félicitations à Alpha-Nicolet et à Papa.

Renée

Quand j'étais petite, mon père ne s'intéressait pas à mes travaux scolaires et à mes jeux éducatifs. Il n'osait pas me dire qu'il ne savait pas lire ni écrire. Je le suppliais de m'aider, mais il trouvait toujours une raison pour se désister.

Depuis son entrée à Alpha-Nicolet, mon père a beaucoup changé. Je l'aide à accomplir ses devoirs et il solutionne parfois mes problèmes. Je le surprends même à feuilleter mes livres ou le dictionnaire. On s'amuse à faire des épellations à voix haute, des rimes, des dictées et des calculs rapides. Il est fasciné par des livres d'histoire ou des programmes éducatifs.

Un gros merci à Alpha-Nicolet et au succès de mon père.

Patricia

Comment avez-vous
vécu vos études secondaires?

- Les profs nous ignoraient, on était mis à part, on était pas assez vite pour suivre les autres. Quand tu vas pas assez vite, les profs te disent que c'est pas grave, ils ne te portent pas attention. Aussitôt que tu niaisais une fois dans l'année, t'étais faite!

Pourquoi avez-vous décroché?

- On n'a pas décroché, on a fait des stages en milieu de travail et après, c'était fini. Ils m'ont *«toffé»* jusqu'à 22 ans...

- Moi, j'ai monté à cause de mon âge, ils ne m'ont pas monté à cause de mes notes, j'avais tout le temps zéro dans mes bulletins mais j'ai toujours gradué, j'ai seulement doublé ma première année.

- Moi, j'ai lâché parce que j'étais dans un groupe

DES JEUNES TEMOIGNENT...

Entrevue de groupe réalisée par Laurent Demers le 17 février 1992
avec les participantes et participants d'un atelier à La Boîte à Lettres de Longueuil

de «mongoliens», ce n'était pas vraiment ma place, j'aimais pas ça. Les stages, je trouvais ça dur, j'ai lâché parce que ça ne marchait plus. Je n'étais pas capable de demander aux professeurs quelque chose: «Excuse, veux-tu me dire c'est quoi ce nom-là? - Non! je t'aide pas, c'est un examen, je t'aide pas. Tu le fais seul, t'apprends seul!» Je savais rien!

Comment se débrouille-t-on quand on est jeune et qu'on a de la difficulté à lire et à écrire?

- Moi, je me suis toujours bien senti, je suis bien dans ma peau, c'est pas ça qui va m'empêcher de vivre. La première fois que tu te fais dire «tu sais pas lire», c'est comme quand tu fais du ski alpin pis tu te *casses* la gueule: «je serai jamais capable de faire ça»; t'as le matériel, mais tu sais pas comment le travailler, c'est là que tu te sens le plus mal à l'aise, c'est quand tu arrives dans les niveaux scolaires. À part de ça, avec d'autres gens, eux autres, ils ne savent pas que je sais pas lire pis que je sais pas écrire, c'est pas marqué dans mon front, ça me dérange pas pantoute.

- Moi j'aime mieux que les gens le savent pas, mes amis ne le savent pas, seulement ma famille.

Comment ça se passe quand vous cherchez du travail?

- Il faut directement parler au boss plutôt que de remplir un formulaire.

- Vu qu'à chaque fois que je vais faire une application, à la place d'aller rencontrer le boss, c'est pas tout le temps évident, je me suis fait faire un c.v. À la place de tout remplir ça, je vais porter mon c.v. pis ça va mieux. Mais là, astheure, même avec ton c.v., il faut que tu remplisses une feuille d'application, j'apprends mon c.v. pis je copie à côté, ça fait que ça va ben. Moi, j'ai jamais manqué d'ouvrage parce que je sais pas lire et écrire, j'ai d'autres talents.

- Moi je prends des jobs où j'ai pas besoin de lire pis écrire.

- Quand t'arrives pour parler au boss, pis tu demandes: «Est-ce que je peux travailler s.v.p.? - Ben signe-moi un papier». Si tu sais pas lire, salut! Y'en a qui disent ça, tu vas voir un autre boss, le plus haut patron dans le même travail: «Veux-tu que je l'aide? - Écris ton nom, ton prénom...» Mais après ça, je suis bloqué: «Si toute ta vie il faut expliquer, tu trouveras jamais de jobs, c'est pas réaliste pour toé si tu demandes à quelqu'un chaque fois d'écrire sur un papier.» C'est pas réaliste! Mais si on t'encourage pis tu es capable, si tu te dis que t'es capable dans ta tête, faut que tu t'aides, toi: «Si nous

autres on t'aide pis tu t'aides pas, tu pourras jamais l'apprendre.»

C'est quoi la cause de ça?
(un participant)

- Je sais pas, c'est peut-être le manque de motivation des parents.

- C'est à cause de l'école.

-Avec le système économique qu'on a, les professeurs sont compressés. Ça a rapport au système scolaire, une partie du système scolaire.

- Quand on est jeune, on est plus porté à s'amuser qu'à travailler, on est pas consentant de qu'est-ce qu'on fait. Quand on est au primaire, les seuls temps qu'on va porter attention, c'est quand c'est des jeux. Quand ils nous montrent un métier, mais avec des jeux. Un professeur avec 28 élèves, la moitié de ces élèves-là ne comprendront pas parce qu'ils sont habitués à comprendre avec des jeux parce qu'ils ont appris en maternelle avec des jeux. C'est la faute des jeunes en général parce que moi, j'ai beaucoup appris avec des jeux, peu importe, chaque fois qu'on avait un jeu à faire, ça me rapportait quelque chose. Là, c'est de même que j'avais appris pas mal plus. Quand que je suis tombé ordinairement avec un livre, des documents pis qu'il fallait que je lise, un texte, pis après, prendre une autre feuille pis répondre aux questions, là j'étais pas capable. Quand j'avais le professeur à côté de moi je comprenais.

- C'est peut-être la vieille méthode qu'ils prennent, c'est chaque école qui a sa méthode, si tu déménages ben souvent, tu changes de méthode. La méthode du sablier quand moi j'étais au primaire, après c'est tombé, c'était une autre méthode.

- C'est un peu à cause de nous autres, comme toi, tu nous donnes des devoirs, comme la lecture, si on le lit pas, on a un livre, on finit la saison, pis on le met pas en pratique.

- Quand on est jeune, on pense pas à travailler, on pense pas à se lever à 6 heures le matin pour aller travailler pis rentrer le soir et se faire à souper. On est porté plus à jouer; quand tu vieillis, c'est là que tu réalises qu'il faut que tu saches lire et écrire, c'est là que tu sais que c'est pas le voisin à côté de chez vous qui va te faire vivre. Moi, j'ai réalisé ça quand j'avais 14 ans, j'ai commencé à vendre, j'avais 13 ans. Là, je faisais de l'argent avant de savoir lire pis écrire. C'est pour ça que moi, je me suis dit: «pourquoi je m'en vais pas travailler, si je commence à travailler tout suite, je vais pouvoir me ramasser de l'argent tant qu'à perdre mon temps à l'école pis arriver à la fin de l'année pis pas avoir d'argent?» Je me disais: «cet argent-là, je vais la garder, pis que j'aille à l'école ou que j'aille pas à l'école.» Comme moi, j'avais de la misère à lire pis écrire, ben je me suis dit, pour moi l'école, ça ne me rapportera rien.
Qu'est-ce que
vous aimez particulièrement
à la Boîte à Lettres?

- Parce que c'est pas une école. C'est pas le même système. Le système est pas *frète*, c'est pas comme une école, un principe, une grosse bâtisse, on n'est pas catalogué avec un système de chiffres. Les écoles c'est les écoles, dans les commissions scolaires, les professeurs sont pas consciencieux, ils sont secs.

- Ici, tu travailles avec un professeur qui te comprend pis qui est trippant. Les profs à l'école sont plates.

Qu'est-ce que ça
a changé dans votre vie
de tous les jours de venir ici?

- Tu as moins peur.

- C'est comme une vie nouvelle. Tu recommences à vivre.

- J'ai changé mon comportement, ma lecture est mieux, tout est mieux. Ça fait partie de tout mon changement. Je m'ai pas pris en main juste à moitié, c'est toute!

** Croupe spécialisé avec les jeunes de 16 à 30 ans.*

Brigitte Millaire de la Boîte à Lettres de Longueuil

Le 1er août 1987, j'ai rencontré à la caisse pop un professeur et un participant qui faisaient partie de la B.A.L. Ils nous montraient un vidéo sur les personnes ayant de la difficulté à lire, écrire et calculer.

Ils m'ont demandé si j'avais de la difficulté à faire cela. Je leur ai répondu: oui!

Alors, ils m'ont invitée à les rencontrer à la Boîte à Lettres le 7 septembre de l'année suivante pour passer un test, pour savoir à quel niveau je serais. A cette date je me suis présentée avec ma mère à la B.A.L. pour passer le test. Quand le test fut terminé, ils m'ont dit que je serais placée dans le niveau 3. Le niveau 3 est le plus fort.

Pour moi, ce n'était que pour apprendre mes verbes, corriger mes fautes d'orthographe et mieux calculer.

Depuis 1988, je suis toujours restée dans le niveau 3 et croyez-moi, j'en ai appris beaucoup!

Quand j'ai mis les pieds à la B.A.L., j'ai été très bien accueillie par les professeurs et les élèves. C'est là aussi que je me suis fait beaucoup d'amis et d'amies.

En 1991, je me suis impliquée dans un groupe pour organiser des sorties. J'aime bien cela parce que ça me montre comment me débrouiller dans la vie courante.

Depuis les quatre années que je suis là, je suis un peu trop forte. Alors je vais terminer mon année à la B.A.L. pour aller ensuite au mois de septembre à la Commission scolaire des adultes sur la Rive-Sud.

D'AILLEURS

ALPHABETISATION ET TRIGLOSSIE[1] :

par Hamid Laïdaoui

De retour d'un récent séjour, l'auteur, journaliste pigiste d'origine algérienne, donne un aperçu général de l'alphabétisation en Algérie.

L'Algérie vit actuellement une effervescence qui a comme toile de fond la perestroïka centrée autour du multipartisme et l'économie de marché, avec, comme corollaire, le dérapage intégriste, le chômage, la pénurie des produits de première nécessité et la pression démographique.

Traduction du texte arabe: Pour un volontariat large, organisé, à l'appui de la lutte contre l'analphabétisme dans notre pays (mot d'ordre national).

C'est dans cette tourmente qu'il fallait dénicher quelque responsable du mouvement alpha qui ne soit pas occupé ou en déplacement.

Le directeur du Centre national d'alphabétisation (CNA) se doutait de l'action entreprise par le Québec dans le domaine de l'alphabétisation, mais il fut agréablement surpris de découvrir l'existence du Monde alphabétique.

D'emblée, le directeur du CNA a déploré l'absence de moyens pour produire une publication semblable et mieux encadrer les différents programmes d'alphabétisation, malgré la volonté populaire. C'est dans le cadre du Programme expérimental mondial d'alphabétisation de l'UNESCO et grâce à un mouvement de masse de «guerre contre l'ignorance» qu'en 1964, l'État algérien a mis sur pied son propre programme et fondé le C.N.A., deux ans après l'indépendance (voir l'encadré ci-après).

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie était dépourvue de cadres et d'enseignants. Seulement 1500 étudiants universitaires (moins de 1%) ne pouvaient suffire à la tâche. Il a fallu faire appel à des enseignants étrangers ou recycler des finissants du secondaire et même du primaire pour qu'ils puissent enseigner.

C'est donc avec cet effectif restreint et l'apport de quelques experts internationaux que la campagne d'alphabétisation fut entreprise à travers tout le territoire, selon un plan quinquennal. L'expérience fut prolongée en 1967 et visait les secteurs fonctionnels (chômeurs et femmes au foyer), agricoles et industriels.

Il fallait tenir bon entre d'un côté, les tenants de l'expertise UNESCO qui concluaient hâtivement à l'échec et de l'autre, les fonctionnaires de l'État qui disaient qu'investir dans l'alphabétisation relevait du gaspillage, le budget de l'Éducation absorbant déjà le quart du produit national brut.

Les responsables en alphabétisation ont répliqué en brandissant une étude de la Banque Mondiale menée dans 18 pays. Cette étude conclut qu'un dinar[2] investi au niveau du doctorat rapporte cinq fois sa valeur, tandis qu'il rapporte 27 fois sa valeur au niveau scolaire.

Il faut aussi lutter contre les préjugés, le poids des traditions qui confinent la jeune fille aux tâches ménagères et à l'apprentissage de son rôle de future mère.

La lutte contre l'analphabétisme, malgré des efforts soutenus, demeure difficile, compte tenu de la croissance démographique. Car si, de 1965 à 1980, l'analphabétisme a régressé de 75 à 42,4%, la croissance démographique s'est maintenue à un taux supérieur à 3%. Ce qui fait que les effectifs d'analphabètes n'ont cessé de croître, passant de *5,6* millions en 1962 à 7,5 millions en 1990 sur une population de 23 millions d'habitants. Il existe d'ailleurs une corrélation entre l'âge et l'analphabétisme.

En effet, la diminution des analphabètes en bas âge (11,5% pour les 10-14 ans) témoigne des progrès en matière de scolarisation, alors que les 55 ans et plus et les personnes nées pendant la guerre forment le gros du peloton d'analphabètes. Mais la situation est encore plus dramatique lorsqu'il s'agit des femmes, exclues du savoir et de la population active.

Seulement 365 000 femmes sont sur le marché du travail sur une population active de 5,39 millions de personnes. Les trois quarts de ces femmes n'ont aucun diplôme. Au total, 53,8% des femmes de 10 ans et plus sont analphabètes.

ACCULTURATION - DÉCULTURATION

La situation linguistique est particulière en ce sens que l'on se trouve devant un fait de bilinguisation, voire de trilinguisation (arabe, français, berbère) avec les variétés dialectales et vernaculaires selon les régions et les formes d'utilisation.

Au moins 20% de la population est berbérophone unilingue dans les montagnes et bilingue, voire trilingue dans les villes. Le reste de la population utilise l'arabe dialectal

comme substrat et l'arabe classique ou le français dans l'écrit. Mais le français demeure la seule langue à la fois écrite, lue et parlée et toute une frange de la population possède une maîtrise fonctionnelle de cette langue.

Si l'arabisation devait faciliter l'avènement de la démocratisation de l'enseignement et l'égalité des chances, «les sociétés maghrébines souffrent encore d'un taux d'illettrisme élevé (entre 70 et 80% pour l'arabe classique) qui s'accompagne de désalphabétisation, même après plusieurs années de scolarité[3].»

Comme on peut le constater, la lutte contre l'analphabétisme est un défi auquel doivent faire face les nations en voie de développement, auquel s'ajoute le défi linguistique particulier à l'Algérie. Alors que toute la population a pour langue maternelle et d'usage quotidien l'arabe dialectal ou le berbère ou les deux, certains responsables commencent à admettre en privé «l'absurdité d'éduquer les enfants en arabe classique et en français, deux langues si éloignées de leurs langues maternelles[3].»

1. L'arabe, **le** berbère **et le français: les trois langues en présence quand on parle d'alphabétisation en Algérie.**
2. **Unité monétaire de l'Algérie. Un dollar canadien équivaut** à **environ 22 dinars algériens.**
3. Abderrahim Youssi, **in L'État du Maghreb**

LE CENTRE NATIONAL D'ALPHABETISATION

Créé en 1964, le CNA est un établissement agréé par l'État algérien et placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

Il a pour tâche de «faire disparaître l'analphabétisme dans les délais les plus brefs, de manière scientifique, pour assurer la culture à chaque citoyen et lui permettre de participer au développement économique et social du pays.»

RÔLE

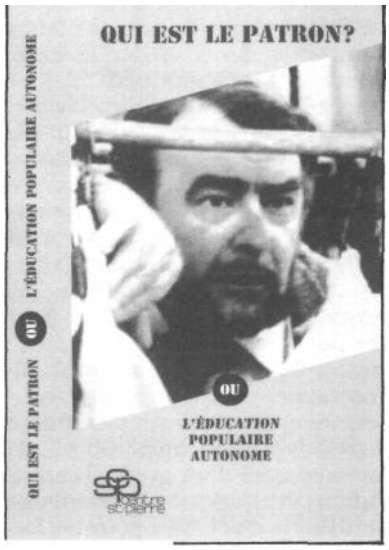
* Le CNA procède à la recherche de méthodes conformes à l'enseignement des adultes;
* Il assure l'élaboration des programmes relatifs à cet enseignement;
* Il propose les mesures de tout ordre tendant à faciliter et à améliorer l'action d'alphabétisation;
* II s'occupe de la formation des formateurs et des enseignants;
* Il assure également la formation des alphabétiseurs de toutes les unités de production, tant dans le domaine industriel qu'agricole;
* II apporte son concours technique aux responsables des secteurs économiques, culturels et sociaux qui voudraient élaborer des méthodes d'alphabétisation fonctionnelles, appropriées à leur secteur d'activités;
* Il coordonne l'action des centres où se déroule l'alphabétisation;
* Il contrôle cette action par l'intermédiaire de ses antennes et des bureaux d'alphabétisation des régions;
* Il évalue les différentes actions d'alphabétisation;
* Il assure l'élaboration et la diffusion des moyens didactiques avec l'aide des services de formation des secteurs économiques (livres et moyens audio-visuels).

Le CNA a élaboré des programmes divers: programmes pour l'alphabétisation de masse et programmes spécifiques destinés aux sociétés nationales et au secteur agricole sous toutes ses formes. Ces programmes comprennent des livres de lecture, d'écriture, de calcul et des supports pédagogiques: mots-clés, tableaux, fiches, etc. Des cours télévisés et radiodiffusés ainsi que des films ont été réalisés également pour appuyer ces programmes.

À VOIR, À LIRE...

**QUI EST LE PATRON?
OU L'ÉDUCATION
POPULAIRE AUTONOME**

Vidéod'uneduréede20minutes 12secondes.



Réalisée par Alain Jacques, «cette vidéo nous entraîne au coeur de différentes pratiques en milieu populaire.

Yvon Gratton, un homme curieux qui a toujours rêvé d'être détective, épie les activités du comptoir vestimentaire près de chez lui. Il cherche à savoir qui contrôle. Il veut rencontrer "le patron". Louise Latour, bénévole à l'accueil, lui servira de guide pour comprendre et intégrer ce qu'est l'éducation populaire autonome.

Dans cette "drôle d'école", l'accent est mis sur la prise de parole, la compréhension critique des événements personnels et sociaux menant à des actions pour transformer la réalité.»

L'alphabétisation populaire occupe aussi une place importante dans cette vidéo.

Distribuée par le Centre d'animation St-Pierre
Téléphone : (514) 524-3561

GRAFFITI

Un téléroman sur l'analphabétisme produit à Radio-Québec en collaboration avec le ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté du Canada et le ministère de l'Éducation du Québec.

Il s'agit d'une série télévisée de vingt émissions d'une demi-heure chacune sur le thème de l'analphabétisme au Québec.

«Nombreux sont ceux qui vivent au quotidien des situations embarrassantes (...) avec les écrits omniprésents. Ces gens aux trajectoires sociales différentes (...) ont été étiquetés analphabètes. Très peu d'entre eux ignorent l'alphabet, mais il leur est difficile, sinon impossible, de "faire" du

sens avec les mots contenus dans une simple phrase ou dans un paragraphe; quant à écrire, c'est encore plus difficile (...).»

Les personnages analphabètes du téléroman Graffiti «reflètent la situation sociale vécue par le "vrai monde", se confrontent à divers préjugés et aux nombreuses croyances et se prennent en main, bien que la vie les ait trop souvent secoués (...).»

Graffiti se veut un instrument «pour provoquer un changement d'attitudes et un désir d'action chez les personnes analphabètes à l'égard de leurs difficultés avec l'écrit (...) et un outil de changement des attitudes de notre société en ce qui concerne les exigences toujours croissantes (et parfois non justifiées) des écrits et les relations qu'on entretient avec les personnes ayant des difficultés à lire et à écrire.»

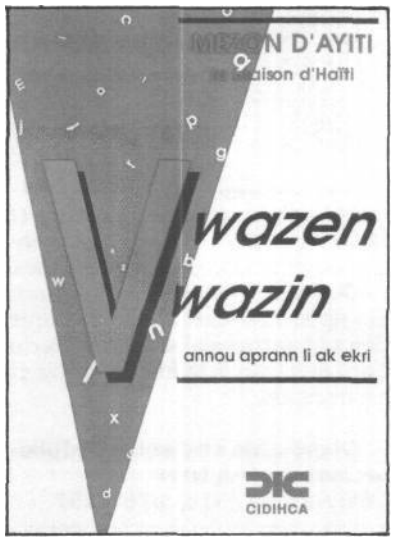
La série **Graffiti,** qui a été présentée les vendredis soirs et en reprise les dimanches à l'antenne de Radio-Québec, est vendue à Radio-Québec au coût de 29,00 $ chaque émission. Il sera aussi possible d'en obtenir un exemplaire pour emprunt dans chaque Direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec.

Si vous rêvez d'une suite à la série... dites-le à Radio-Québec en apportant des suggestions sur l'avenir de chacun des personnages de l'émission.

Téléphone de Radio-Québec: **(514) 521-2424**

VOISIN, VOISINE. APPRENONS À LIRE ET À ÉCRIRE\WAZEN, WAZIN. ANNOU APRANN LI AK EKRI

par la Maison d'Haïti\ Mezon d'Ayiti



La Maison d'Haïti a fait paraître aux éditions du CIDIHCA (Centre international de documentation et d'information haïtienne, caraïbéenne et afro-canadienne) un manuel d'alphabétisation en 47 leçons. **Voisin, Voisine.** Apprenons **à** lire **et à écrire** présente des thèmes relatifs au quotidien des personnes haïtiennes qui tentent de s'intégrer à la vie d'ici.

L'ouvrage contient aussi de courtes dictées ainsi que la table des multiples. La publication, disponible en français et en créole, est accompagnée d'une cassette.

Disponible à la Maison d'Haïti
Téléphone : (514) 326-3022

LE JOURNAL

Le Centre d'alphabétisation N A Rive publie **Le Journal** qui se veut un «outil d'échanges entre apprenants et moniteurs». Il vise à

faire la promotion de l'écriture et de la lecture «auprès des personnes en difficulté d'apprentissage». **Le Journal** présente des textes tant des apprenantes et apprenants que des animatrices et animateurs du Sant N A Rive, à la fois en créole et en français.

Disponible au Centre d'alphabétisation N A Rive
Téléphone : (514) 278-2157

LE LANGAGE INTÉGRÉ

par Guy Boudreau

Dans les groupes d'alphabétisation populaire, on tend à s'éloigner d'une approche scolarisante pour faire connaître la lecture, l'écriture et les mathématiques aux adultes en apprentissage.

La démarche du **Langage intégré,** en préconisant l'apprentissage simultané de la lecture et de récriture et ce, en continuité avec l'expression orale, apparaît comme une approche novatrice. Plusieurs principes qui sous-tendent cette démarche se retrouvent aussi en alphabétisation populaire: l'apprentissage en contexte signifiant, l'écriture dans une intention de communication, le code au service de la communication, la collaboration comme appui à l'apprentissage.

Le **Langage intégré,** document rédigé à la suite d'une session de formation donnée par l'auteur, Guy Boudreau, aux animatrices et animateurs du Regroupement au printemps 1991, tente d'arrimer cette démarche à l'alphabétisation populaire.

Berthe Lacharité
Disponible au RGPAQ
Téléphone : (514) 277-9976

DU SOLEIL POUR DEMAIN

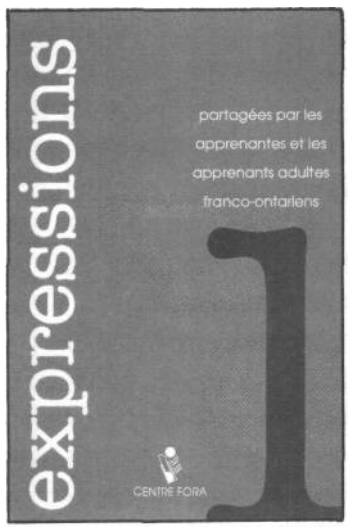
La maison d'édition **La Littérature de l'oreille** s'est donné comme mandat depuis bientôt quatre ans de rendre la littérature de fiction accessible aux lecteurs débutants. Le 6 février dernier, elle lançait officiellement le quatrième livre-cassette de la collection **Lecture** simple **et facile : Du soleil pour demain,** lu par Daniel Gadouas et Geneviève Rioux. De plus, elle dévoilait les transformations majeures apportées à la collection dans le but de maximiser l'utilisation autant pour les formateurs et formatrices que pour les participants et participantes : présentation visuelle différente, illustrations, nouveau format, couleur, etc. (...) Chacun des quatre livres-cassettes disponibles est accompagné d'un guide d'exploitation pédagogique proposant une multitude d'activités pour les formatrices qui désirent développer le goût de la lecture par le plaisir. (...) Du matériel complémentaire entièrement photocopiable vient maintenant alimenter la démarche par des activités très concrètes et créatives. Le tout est relié dans un cartable afin d'en faciliter la consultation. (...) Des ateliers d'animation sont aussi disponibles.

Chaque année, la **Littérature de l'oreille** lance un concours afin de recueillir des textes pour le prochain livre-cassette. Si vous avez le goût d'écrire pour des lecteurs débutants des textes de fiction, des témoignages, des histoires d'amour, policières, etc., faites parvenir vos écrits avant le 30 juin 1992. (...) Un guide d'écriture est disponible pour vous faciliter la tâche.

Danielle Jean de la Littérature de l'oreille
Téléphone : (514) 849-4750

Le Centre FORA a fait paraître sa **«Collection II»** destinée aux adultes lecteurs débutants. Il s'agit de livres adaptés pour ces nouveaux lecteurs. La collection comprend les titres suivants : **Au fil de la vie, Petit athlète deviendra grand** et **Visite au grenier.**

FORA a aussi publié **Expression I,** une brochure constituée de courtes histoires de vie racontées par les apprenantes et apprenants



des centres franco-ontariens d'alphabétisation. Cette publication annuelle fournit un lieu qui permet à ceux et celles qui n'en ont pas souvent l'occasion de prendre la parole.

Publications disponibles au Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques
Téléphone : (613) 238-7957

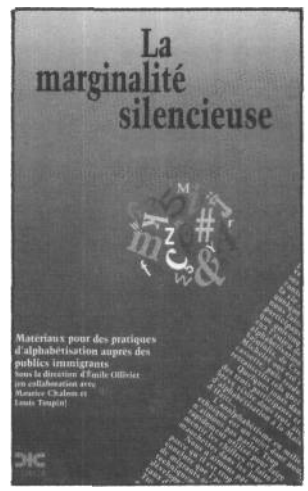
L'ALPHABÉTISATION DANS LES LANGUES DES MINORITÉS : QUELLES ESPÉRANCES?
par Clinton D.W. Robinson

Une petite brochure du Bureau international d'éducation qui aborde la question de l'alphabétisation des minorités culturelles. Le problème y est traité sous l'angle des minorités.

Ce document peut être obtenu à l'Unesco à Paris ou au Bureau international d'éducation à Genève.

LA MARGINALITÉ SILENCIEUSE ***Matériaux pour des pratiques d'alphabétisation auprès des publics immigrants,***
sous la direction d'Emile Ollivier

Quand on regarde de près le domaine de l'alphabétisation au Québec, on s'aperçoit que l'analphabétisme des Québécois dits «de souche» a été relativement bien couvert, alors que la problémati-



que concernant les migrants, les nouveaux venus, a été peu abordée. Or, il y a là de fortes chances que le bas niveau de formation et de qualification d'une bonne proportion des migrants insérés dans les branches les plus fragilisées du marché du travail constitue une difficulté supplémentaire d'adaptation dans une société confrontée aux enjeux d'une pleine restructuration industrielle.

La marginalité silencieuse présente ici une approche de cette problématique en termes d'analyses et de réflexions basées sur une multiplicité d'éclairages. Cet ouvrage peut s'avérer fructueux pour des recherches ultérieures et assurément utile aux partenaires et acteurs oeuvrant dans ce domaine de pratiques sociales.

Les éditions du CIDIHCA (Centre international de documentation et d'information haïtienne, caraïbéenne et afro-canadienne)
Diffusé par la Société de diffusion des arts et de la culture
Téléphone : (514) 987-5996
Disponible aussi au CDEACF
Téléphone : (514) 844-3674

FORMER DES ADULTES EN MILIEU MULTIETHNIQUE
par Monique Ouellette

Ce livre est l'aboutissement d'une recherche-action menée par l'auteure auprès d'une centaine de formatrices et formateurs d'adultes dans quatre commissions scolaires et dans des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), de décembre 1989 à avril 1991.

Outil d'autoformation à l'intention de ces personnes d'abord, mais qui sera utile à toutes celles qui interviennent en milieu multiethnique, il est basé sur la pratique quotidienne des personnes rencontrées au cours de la recherche-action, sur leurs problè-

mes, leurs difficultés, mais aussi sur leurs acquis, leurs découvertes, leur créativité.

Il amène les lectrices et les lecteurs à réfléchir sur leur travail de formation en s'inspirant de Paulo Freire - l'éducation comme réflexion sur sa pratique pour la transformer - et d'Édouard-Charles Lebeau, qui les invite à relativiser leur propre culture de façon critique. L'outil propose des pistes d'action concrètes, de même que des questions et des suggestions pour poursuivre l'autoformation.

Les éditions Beauchemin
Disponible au CDEACF
Téléphone : (514) 844-3674

CATALOGUE DE DOCUMENTS DE VULGARISATION, FEMMES, SCIENCES ET TECHNOLOGIE
par Marie-Paule Maurice

Le CDEACF (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine) a publié un catalogue de sa collection de documents de vulgarisation scientifique et technique, récemment acquise. Le but de cette collection est de fournir une documentation récente et diversifiée, «la plus accessible possible en termes d'information. C'est-à-dire que sont privilégiés les documents scientifiques et techniques ayant un vocabulaire et une syntaxe simples et précis, comportant l'explication des termes complexes, fournissant des exemples, des tableaux, des illustrations, etc.»

Les autres disciplines touchées par la science et la technologie que répertorie ce catalogue vont de l'environnement aux nouvelles technologies de reproduction en passant par la santé mentale, l'économie et la télématique.

En vente au CDEACF
Téléphone : (514) 844-3674

COURRIER

LA B.A.L DANS LE CHAMP DE LA PRÉVENTION.

Oui, il s'en brasse des idées et il s'en passe des choses sur le terrain du **volet prévention** de la **Boîte À Lettres** depuis la parution de notre article sur la prévention, (voir le Monde alphabétique n° 2). C'est vrai qu'on n'a pas beaucoup de temps pour vous écrire. Alors, quelques brefs échos, **lancés** en passant...

Champ gauche: La B.A.L. n'a pas fait faux bond en proposant l'an dernier aux écoles de Longueuil un atelier sur la prévention. Résultat: quatre écoles ont déjà été visitées (plus d'une centaine d'enseignantes et d'enseignants et une quinzaine d'orthopédagogues), sans oublier les deux comités de parents des commissions scolaires de notre territoire ainsi que la centaine de délégués syndicaux représentant l'ensemble des écoles de la Montérégie. Quelques bons **points:** 1. l'intérêt, l'ouverture et le désir d'agir des profs; 2. l'impact et la pertinence de notre analyse critique de l'école vue comme génératrice potentielle de l'analphabétisme; 3. une collaboration toute particulière et à répéter: une animation dans une classe de 5e année avec deux participants de la B.A.L., qui se poursuivra sous forme d'échange de lettres entre les jeunes de là-bas et de la B.A.L.; 4. quatre ou cinq écoles de plus visitées jusqu'au printemps.

Champ droit : H.L.M.[1] Bienville, ghetto de pauvreté isolé au beau milieu du Vieux-Longueuil embourgeoisé, où plus de 50% des ados décrochent, sous-scolarisation élevée, familles monoparentales débordées par les problèmes... À la suite de nos rencontres de sensibilisation de l'an dernier auprès des groupes commu-

nautaires, nous nous sommes associés à deux autres organismes (CLSC[2] et Pop-Jeunesse) pour développer et offrir des ressources à la population de ce milieu de vie : mise sur pied d'ateliers de soutien scolaire auprès de jeunes du primaire trois soirs par semaine, organisation d'événements communautaires pour informer, sensibiliser et impliquer le milieu, offre d'un atelier de soutien et d'accompagnement aux parents en mars et avril 1992 et, éventuellement, mise sur pied d'un atelier d'alphabétisation adapté aux besoins spécifiques de ce milieu.

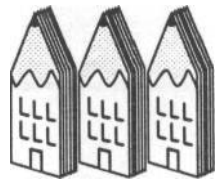
Champ centre : Fin décembre 1991,nous avons conclu une entente de collaboration avec la C.E.Q.[3], cette dernière reconnaissant enfin le lien entre échec scolaire, décrochage et analphabétisme et la nécessité d'agir précocement et en coopération avec les ressources du milieu (autant auprès des enfants, des parents que des enseignantes et enseignants) sur les causes diverses qui engendrent cette spirale. Les bons coups: 1. reconnaissance, visibilité et plus large diffusion de notre pratique, de notre expertise, de notre analyse en ce qui concerne les causes de l'analphabétisme et les solutions à apporter; 2. participation active à des événements tels que 1'animation d'un atelier lors de la rencontre nationale sur la réussite scolaire tenue en janvier dernier; 3. réimpression de notre brochure **«A l'avenir** ... **Prévenir!»** (...d'ailleurs toujours disponible au prix de 4,00$ l'exemplaire).

Arrêt-court : Ben oui, nous autres aussi on court après le temps, les sous et pis les trouvailles pour contenter l'appétit vorace du P.N.A.[4] bouffeur d'idées «novatrices annuelles». Et la continuité, est-ce que ça peut être novateur, ça ? Nous tentons d'atteindre tous nos **buts** mais il faut les couvrir un par un; le **coup de circuit,** c'est peut-être bien beau, mais notre gouvernement nous envoie souvent des **balles trop basses.** Nous songeons très sérieusement à nous reconvertir en joueurs des Expos et à réclamer une toiture olympique pour couvrir nos activités...

Robert Chatigny,

LA BOÎTE À LETTRES de Longueuil, le 20 février 1992

1. Habitation à loyer modique
2. Centre local de services communautaires
3. Centrale de l'enseignement du Québec
4. Programme national d'alphabétisation du secrétariat d'État



RGPAQ

LISTE DES

MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN

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

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

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

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

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

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

CENTRE DES LETTRES ET DES MOTS
8733, rue Hochelaga
Montréal,
H1L 2M8
(514) 355-1641

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

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

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

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

LETTRES EN MAIN
2886, boul. Rosemont
Montréal,
H1Y 1L7
(514) 729-3056

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

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

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

MONTÉRÉGIE

BOÎTE À LETTRES
112, rue Nobert
Longueuil,
I4J 2Y9
(514) 646-9273

CLÉ DES MOTS
9, boul. Montcalm Nord
Bureau 415, Candiac,
J5R 3L5,
(514) 659-7941

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

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

LAURENTIDES-LANAUDIERE

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

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

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

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

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

SAGUENAY-LAC ST-JEAN

ALPHA-ALBANEL
306, rue de l'Église
Albanel,
G0W 1A0
(418) 279-5724

CENTRE D'ALPHA DU COMTÉ DE ROBERVAL
1286, Chanoine-Boivin
St-Félicien,
G8K 2C6
(418) 679-5737

GROUPES MEMBRES

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

CENTRE
D'ALPHABÉTISATION
DE JONQUIERE
1975, Ozanne,
Jonquière,
G7X 5B1
(418) 547-7514

CENTRE ALPHA
DE LA BAIE
802, boul. Grande-Baie Nord
La Baie,
G7B 3K7
(418) 544-2586

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

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

LETTRES VIVANTES
709, rue Gauthier,
Larouche,
GOW 1Z0
(418) 542-5675

QUÉBEC

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

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

ESTRIE

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

ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ALPHA-TEMIS
1019, Route 382
Laverlochère,
JOZ 2P0
(819) 765-3431

BAS ST-LAURENT

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

MAURICIE-BOIS-FRANCS

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

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

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

CÔTE-NORD

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

OUTAOUAIS

COMITÉ ALPHA
PAPINEAU
580, boulevard
Cité des Jeunes
C.P. 7
Buckingham,
J8L 2X1
(819) 986-7506

MEMBRES OBSERVATEURS

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

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

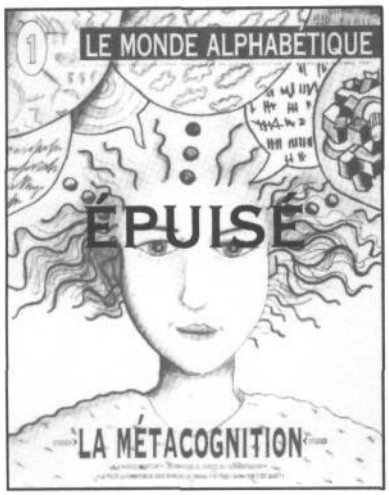
LE TRAIT D'UNION
1427, rue Théberge
Ville St-Laurent,
H4L 2N4
(514) 744-5293

MEMBRES
OBSERVATEURS
HORS-QUÉBEC

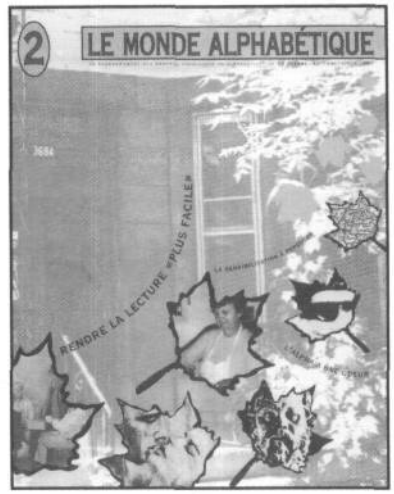
CENTRE
D'ALPHA
DE PRESCOTT
Maison de l'île,
C.P. 565
Hawkesbury, (Ontario)
K6A 2Y2
(613) 632-9664

L'ABC
COMMUNAUTAIRE
810, rue East Main
Welland, (Ontario)
L3B 3Y4
(416) 788-3711

LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC



NUMÉRO 1



NUMÉRO 2

NUMÉRO 3

BON DE COMMANDE

Tarif: 8,00$ le numéro

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

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

Nom _____

Organisme _____

Adresse _____

Ville _____ Province _____ Pays _____

Code postal _____ Téléphone (____) _____

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