

LE MONDE

ALPHABÉTIQUE

14

**AVONS-NOUS
ENCORE DE
L'ÉDUCATION...
DES ADULTES ?**

ALPHABÉTIQUE

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

Responsable de la revue: Lucie St-Germain

Rédactrice en chef: Christiane Tremblay

Comité de lecture: Élise De Coster (coordonnatrice en alphabétisation, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles), Nicole Lachapelle, Clode Lamarre (formatrice, La Jarnigoine), Fabienne Prentout-Buché (formatrice, Lis-moi tout Limoilou), Lucie St-Germain (pour la coordination du RGPAQ), Christiane Tremblay.

Ont collaboré à ce numéro: Victor Bélanger, Françoise Bouchard, René Bouchard, Denis Chicoine, Nathalie Drolet, Ghislaine Guérard, François Huot, Gilles Landry, Germain Leblanc, José Leclair, Chantal Nourry, Marie-Rose Ouellet, Émilie Raymond, Lorraine Roy, Sylvie Roy, Pierre Simard, Lise St-Germain, Solange Tougas, des participants et participantes au projet théâtral de COMSEP.

Ont collaboré au dossier: Daniel Baril, David Dillon, François Labbé, Lucie St-Germain, Jocelyne Wheelhouse, des participants et participantes du Centre Alpha des Basques (Trois-Pistoles), du Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles (Montréal), du Centre alpha de La Baie (La Baie), d'Ebyôn (Cap-de-la-Madeleine), de L'ABC des Hauts Plateaux (Montmagny-Sud), de La Boîte à lettres (Longueuil), de Ludolette (Saint-Léonard-d'Aston) et de Popco (Port-Cartier).

Designer graphique: Pierre Lachance

Révisseur: Isabelle Chagnon

Correctrice: Suzanne Éthier

Correctrices d'épreuves: Nathalie Dionne, Suzanne Éthier, Nicole Lachapelle, Christiane Tremblay.

La publication de la revue est financée par le Secrétariat national à l'alphabétisation du gouvernement du Canada. Le tirage est de 400 exemplaires. Les textes sont soumis au Comité de lecture, auquel revient la décision de leur publication dans la revue.

Prix : 10 \$

Correspondance : Veuillez adresser toute correspondance au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 2120, rue Sherbrooke Est, bureau 302, Montréal (Québec) H2K 1C3.

N° de téléphone : (514) 523-7762

N° de télécopieur : (514) 523-7741

Courriel : alpha@rgpaq.qc.ca

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec et

Bibliothèque du Canada

ISSN : 1183-515X

Imprimé sur papier recyclé

1 ... POUR LE MEILLEUR DES MONDES

2 ... FLASH SUR LES PRATIQUES

- Un rempart collectif contre l'échec
- Des gens pas ordinaires
- Y a-t-il une vie après l'usine?
- Apprivoiser l'informatique en milieu populaire
- Une formation de base en informatique au Tour de lire

30 ... ÉCHOS ET RÉFLEXIONS

- Pas simple, l'apprentissage
- Le sens de l'orientation

49 ... PRÊTS-À-PORTER

- CACOPHONIE ou réfléchir ensemble sur les TIC

53 ... DOSSIER : Avons-nous encore de l'éducation... des adultes ?

- La « régression tranquille » de l'éducation des adultes
- Le développement global de la personne au cœur de la formation continue
- Une Semaine québécoise des adultes en formation? Oui, mais...
- Lire l'école pour la réécrire
- Des adultes plus critiques
- L'éducation des adultes, qu'en pensent les participantes et participants de nos groupes?
- En conclusion

82 ... L'ENVERS DU DÉCOR

- Le tour de parler

85 ... D'AILLEURS

- Lettres du Bénin

91 ... AU-DELÀ DE LA LETTRE

- Pauvre... culture!
- Pour que la mémoire n'oublie pas

100 ... PROFIL DE GROUPE

- Apprendre aux Îles
- Les saisons d'Alpha-Nicolet

106 ... LIRE ET DÉLIRE

107 ... À VOIR... À LIRE

110 ... LISTE DES GROUPES MEMBRES

POUR LE MEILLEUR DES Mondes

Je suis une fidèle lectrice de la revue et, depuis trois ans, j'ai le grand plaisir de faire partie de son Comité de lecture. La différence ? Je peux consacrer plus de temps à lire et à relire les articles, et à en débattre. A chaque lecture, à chaque rencontre du Comité, je redécouvre la richesse de notre mouvement. La revue témoigne de façon éloquente de l'engagement des adultes, des formatrices et formateurs en alphabétisation populaire ainsi que de la qualité du travail accompli quotidiennement dans les groupes. Je ne suis pas inquiète, notre mouvement est vivant et se porte bien, il continue de se développer et de grandir, comme en fait foi ce quatorzième numéro.

Élise De Coster,
membre du Comité
de lecture

En parcourant le dossier sur l'éducation des adultes, vous constaterez que nous ne sommes pas les seuls à clamer que nous avons une «vision de l'éducation», ni les seuls à avoir la fâcheuse impression de ne pas être entendus. D'entrée de jeu, l'Institut canadien d'éducation des adultes nous fait l'historique des interventions gouvernementales en la matière, un constat qui laisse songeur. La Centrale des syndicats du Québec partage son point de vue «citoyen» sur la question. Le RGPAQ parle du sens et des non-sens de la Semaine québécoise des adultes en formation. Deux expériences significatives sont également relatées : en éducation populaire, des parents «lisent» l'école pour la «réécrire», et en alphabétisation populaire, des participantes et participants se réunissent pour chercher un sens à la vie et à leur vie. Initiatives aussi étonnantes que stimulantes, où des adultes prennent les choses en main, où apprendre signifie s'ouvrir au monde et y participer pleinement.

Un dossier d'espoir auquel se greffent les chroniques habituelles, qui présentent un éventail d'interventions propres aux groupes populaires en alphabétisation. Qu'on parle d'initiatives en économie sociale, de la complexité du processus d'apprentissage, de l'utilisation des nouvelles technologies ou de gens pas ordinaires, cela est fait dans l'optique de questionner les expériences, d'élargir les champs d'action et de mieux en comprendre les enjeux, de créer de nouvelles façons d'agir de même que d'inciter les participantes et participants à s'engager, de plus en plus, dans leur milieu et dans la société.

Préparez-vous, car nous nous dirigeons allègrement vers un autre congrès d'orientation. Deux «dinosaures» soulignent l'importance de la démarche préparatoire à un événement de cette ampleur et lancent des pistes de réflexion. Le théâtre peut tout, si l'on en croit le porte-parole d'un groupe de participantes et participants de COMSEP, qui s'est lancé dans une aventure pour le moins audacieuse. Le Centre Alpha des Basques, quant à lui, propose des histoires à dormir debout. Un voyage dans le temps guidé par deux conteurs qui s'amuse à tracer au fil des mots un itinéraire au pays de nos imaginaires. Lisez *Lettres du Bénin*, une petite merveille qui nous fait sentir et entendre l'Afrique. L'espace d'un court moment, le monde devient plus grand, nous nous laissons transporter pour tout oublier... Enfin, deux groupes nous parlent d'eux, de leurs motivations, de leur réalité et des gens qui les animent.

Bref, un numéro où le centre et la périphérie ne font qu'un, où s'exprime le même désir de miser sur la force de nos convictions réunies et de changer les choses.

Je ne sais pas pour vous, mais j'ai de plus en plus l'impression de vivre dans deux mondes, qui s'interpellent sans nécessairement être faits pour s'entendre: celui des grands, de la mondialisation, des politiques gouvernementales et celui des femmes et des hommes qui inventent des solutions tous les jours.

Quand on m'a demandé d'écrire l'éditorial, je me suis dit : «Voilà l'occasion rêvée de parler des nouvelles politiques gouvernementales en éducation des adultes !» Je suis forcée d'admettre que je n'arrive pas à me faire une idée tant tout cela me semble loin. Loin du travail que j'aime faire, loin des gens que je côtoie en alphabétisation populaire, loin de ceux et celles qui s'entêtent à bâtir «leur» société.

Qui sait, un jour, notre mouvement sera peut-être reconnu pour ce qu'il est réellement ? Un mouvement qui, certes, doute et se remet en question, mais aussi un mouvement fort de sa vision de l'éducation, de sa portée politique et de ses réalisations. Un mouvement de femmes et d'hommes qui n'ont jamais cessé de croire en un monde plus juste.



flash
SUR LES PRATIQUES

UN REMPART

Émilie Raymond, animatrice à Atout-Lire

COLLECTIF CONTRE L'ÉCHEC

Il n'a pas d'argent, mais ne manque pas d'idées. Elle déborde de talents, sans trouver la manière d'en tirer profit. Les personnes peu alphabétisées et sans emploi souhaitent aussi jouer un rôle significatif dans leur communauté. Avec son projet d'insertion socioprofessionnelle, Atout-Lire leur permet de transformer leurs compétences en revenus et, plus important encore, de faire vivre leurs passions.

Le groupe Atout-Lire fête ses 20 ans cette année. Vingt ans d'alphabétisation populaire, d'expérimentations pédagogiques, d'actions sociales et politiques. Vingt ans à construire une approche et à créer des pratiques en fonction des conditions de vie et des intérêts des participantes et des participants, dans une perspective de prise en charge individuelle et collective.

Depuis quelques années, cette attention à l'égard des besoins de nos membres nous guide sur la voie d'un questionnement central: que vivent les personnes analphabètes face au monde du travail ? Comme beaucoup d'acteurs en alphabétisation, Atout-Lire a d'abord réfléchi à la dynamique d'exclusion caractérisant cette relation pour la plupart des adultes peu scolarisés. Puis, il a décidé d'agir en lançant une recherche-action ayant pour principal objectif de permettre à quelques personnes de réaliser un projet de travail. Mais sur quelle vision de l'insertion socioprofessionnelle cette expérience était-elle basée? A-t-elle pris une forme novatrice ? Quels sont les réussites et les écueils d'un tel processus ? Le récit de l'aventure empirique et méthodologique d'Atout-Lire répondra à toutes ces questions.

Un emploi taillé sur mesure

Quand on cherche à déterminer les thèmes critiques du paysage social actuel, l'emploi se glisse, incontournable, au premier rang. Le marché du travail semble de plus en plus exigeant en ce qui a trait à la sélection de ses élus, et le discours populaire répand la mauvaise nouvelle: «Il n'y a plus de jobs, on ne va nulle part sans diplôme... »

L'emploi pose un problème particulièrement crucial aux personnes peu scolarisées. Depuis la fin des années 1970, plusieurs transformations les entraînent dans l'engrenage de l'exclusion: ouverture des marchés nationaux à la concurrence internationale, explosion

L'emploi pose un problème particulièrement crucial aux personnes peu scolarisées. Depuis la fin des années 1970, plusieurs transformations les entraînent dans l'engrenage de l'exclusion : ouverture des marchés à la concurrence internationale, explosion des technologies de pointe, essoufflement de la consommation. Les emplois ne demandant ni scolarité ni compétences particulières se raréfient, alors que le chômage de longue durée s'amplifie.

des technologies de pointe, essoufflement de la consommation, etc. Les emplois ne demandant ni scolarité ni compétences particulières se raréfient, alors que le chômage de longue durée s'amplifie. Remplacées par des machines ou des individus plus scolarisés, les personnes analphabètes, jugées inaptes à contribuer à la compétitivité des milieux de travail, rencontrent des embûches de taille sur la route du travail salarié.

Bien sûr, ce bilan préoccupe les groupes populaires en alphabétisation, eux qui mettent de l'avant un processus global de réflexion et d'action en vue de contribuer à la construction d'une société plus juste. Jusqu'ici, quelques solutions ont été formulées pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle des participantes et des participants des groupes, dont la sensibilisation auprès de directions d'entreprises en vue d'encourager l'embauche de personnes peu alphabétisées, la formation professionnelle ainsi que l'entraînement à des techniques de recherche d'emploi dans une logique d'amélioration du potentiel d'employabilité. Toutefois, ces options paraissent un peu limitées, notamment parce qu'elles relèvent d'une vision morcelée du développement de l'emploi et qu'elles ne traduisent aucune perspective tangible de changement social. Par ailleurs, des expériences d'économie sociale et solidaire sont en cours dans certains groupes. Elles promettent des résultats probants pour l'amélioration des conditions de vie des personnes qui, pour diverses raisons, ne peuvent intégrer le marché du travail traditionnel.

Pour sa part, Atout-Lire se joint, en 1996, à un collectif de recherche formé d'intervenants, de militants et de chercheurs, pour mener une enquête conscientisante auprès de personnes sans emploi des quartiers populaires et ouvriers de la basse-ville de Québec. Cette initiative permet

de mobiliser les personnes sans emploi et les représentantes et représentants de différents secteurs de la société civile autour de pistes concrètes de transformation. Parmi celles-ci, on trouve une idée susceptible de s'adapter à la réalité des membres d'Atout-Lire, dont le rapport au travail mérite une considération particulière: *chercher ensemble, dans un esprit communautaire et à l'aide d'un microfinancement, un nouveau chemin vers le travail qui permette d'arrondir les fins de mois tout en poursuivant l'apprentissage du français dans un groupe populaire en alphabétisation.*

Cette proposition fait l'objet d'un échange, en mai 1999, entre des travailleuses et des participantes et participants préoccupés par la question de l'emploi. Les balises d'une expérience à mener sont tracées. D'un côté, le rôle d'Atout-Lire consistera à offrir du soutien à des personnes désireuses d'augmenter leurs revenus en exerçant une activité utile, à accompagner les participantes et participants dans le choix de leur activité, à prêter un montant d'argent servant de mise de fonds et à seconder les gens dans l'établissement d'un réseau de contacts. D'un autre côté, les participantes et participants suggéreront des activités de travail ayant un lien avec leurs compétences et ce qu'ils ont le goût de faire: travaux d'entretien chez des personnes âgées du quartier, gardiennage d'enfants, vente de repas cuisinés, etc.

À l'automne 1999, Atout-Lire dépasse le stade des idées. Solide sur le plan théorique et méthodologique, soutenu par le financement du programme des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA), l'organisme est prêt à définir une nouvelle approche d'émancipation professionnelle.

Un projet devenu réalité

Cinq membres d'Atout-Lire répondent à une lettre circulaire diffusée dans tous les ateliers. Ce message énonce les conditions à remplir pour joindre la démarche: avoir une idée de projet à réaliser, être autonome dans la majorité des tâches à effectuer, avoir du temps et de l'énergie à investir. Une première réunion rassemble les personnes intéressées et les deux animatrices chargées de les accompagner. Cette rencontre est dé-

terminante parce qu'elle permet à tout le monde de ressentir la force qui jaillit du partage d'un fort désir de faire bouger les choses. Signe tangible de cette nouvelle identité commune, un nom qui leur ressemble est trouvé: Atout-Faire. On prévoit tenir des rencontres tous les mois pour s'entraider et s'encourager, pour échanger des suggestions et des trucs, pour partager des déceptions ou des bons coups, pour vivre en somme des rapports de solidarité.

Qu'en est-il sur le

Notre recherche a mis en œuvre un modèle de pratique inédit, bâti à partir d'une revue de littérature ayant mené à la consultation de nombreux documents traitant de thèmes pertinents: les phénomènes structureaux à l'origine de l'évolution du travail salarié, les conséquences de l'exclusion sur le vécu des personnes analphabètes et les différents types de tentatives menées pour renverser la vapeur. Ce travail théorique nous a conduits à la mise en lumière de plusieurs conditions susceptibles de permettre aux personnes peu scolarisées de mener des activités de travail rémunératrices et socialement utiles. Ces principes ont par la suite été regroupés dans un plan d'action à quatre volets: *institutionnel et politique, économique, pédagogique et personnel*, car nous avons la conviction qu'une réelle solution de rechange à l'exclusion passe par des transformations dans les diverses sphères de la vie collective. Cependant, même si notre expérience supposait une action simultanée sur plusieurs tableaux, c'est la concrétisation d'un projet de travail individuel qui a fondé et légitimé nos interventions. Voici notre modèle d'intervention;

Sur le plan individuel, on précise les dimensions de chacun des projets de travail, à partir des aspirations, des intérêts et des compétences de chaque personne. Trois projets voient le jour. Habiles manuellement, Pierre et Rose définissent un projet de menuiserie consistant à produire des objets et des petits meubles en bois. Hairté (pseudonyme d'artiste) décide de miser sur ses talents de poète et de fabriquer des signets ornés de ses créations littéraires. Ali choisit de concocter des

plats du monde arabe et de les vendre en portions individuelles. La cinquième personne intéressée préfère remettre à plus tard la matérialisation de son idée.

Les objectifs d'Atout-Faire restent liés à la possibilité de mettre à profit son savoir-faire et d'arrondir ses fins de mois. Toutefois, la trajectoire des membres demeure unique, puisque chaque micro-entreprise évolue suivant son rythme et ses particularités. Le projet d'Ali est

plan méthodologique ?

L'EDUCATION POPULAIRE : la dimension pédagogique

- Un comité de porteurs et porteuses de projet permet de partager son expérience, de s'entraider et de tester la force du nombre;
- Le projet respecte les propositions de l'éducation populaire quant à l'établissement de rapports dialogiques et respectueux de la réalité de chaque personne:
 - a) les interventions sont adaptées aux conditions de vie socio-économiques et familiales des gens,
 - b) une attention spéciale est portée à la culture de chaque membre et aux rapports de genre et ethniques se nouant entre eux,
 - c) l'instauration de rapports égaux et authentiques est visée;
- Des apprentissages fonctionnels en lecture, en écriture et en calcul font partie de la démarche et utilisent sa réalité et son vocabulaire.

LA SOLUTION DE RECHANGE : la dimension institutionnelle et politique

- La démarche est stratégique et mise sur des alliances avec le milieu communautaire;
- Trois valeurs-clés sont présentes dans chaque projet : autonomie, solidarité, écologie;
- Les capitaux injectés proviennent de diverses sources.

L'ÉCONOMIE SOCIALE : la dimension économique

- La globalité de l'expérience (projets et comité) est gérée de manière démocratique;
- Le volet économique des projets repose sur les principes suivants :
 - a) l'ouverture du milieu d'accueil à des approches et pratiques caractéristiques de productions à but lucratif,
 - b) l'adoption de méthodes de gestion souples et adaptées à chaque projet,
 - c) le souci d'établir une relation de réciprocité avec la clientèle,
 - d) la conception et la mise œuvre d'une stratégie de promotion et de rayonnement misant sur les réseaux populaires et communautaires, de même que sur la solution de rechange incarnée par Atout-Faire,
 - e) des productions de qualité.

LE PROJET PROFESSIONNEL: la dimension personnelle

- Le projet est construit, par la personne et correspond à ses rêves et à ses intérêts;
- Il s'appuie sur certaines aptitudes de la personne et lui permet d'acquérir des compétences;
- Il permet à la personne de jouer un rôle social;
- Il permet l'amélioration des conditions de vie;
- Il est inscrit dans la vie de l'organisme;
- Il reçoit un encadrement attentif de la part de l'équipe d'animation et prend le temps nécessaire pour s'épanouir.,

rapidement sur les rails parce que celui-ci maîtrise plusieurs recettes tunisiennes et que l'entreprise n'exige pas de matières premières coûteuses. Les efforts sont plutôt dirigés vers la constitution d'un réseau d'acheteurs: membres d'Atout-Lire, travailleuses et travailleurs d'organisations communautaires et populaires, etc. Le projet de Pierre et de Rose connaît des débuts houleux et mène à la dissolution du duo. Pierre s'acharne à fabriquer ses premiers modèles, et il devient urgent pour lui d'acquérir certaines pièces d'équipement. Hairté

se rend compte que la fabrication de signets représente quelque chose de mystérieux pour lui, même s'il possède un grand talent de poète. Grâce au soutien assidu d'une animatrice, il produit ses premiers signets, qui sont tous vendus. Il quitte ensuite Atout-Faire pour développer ses qualités artistiques dans un autre contexte.

En juin 2000, les membres d'Atout-Faire évaluent le chemin parcouru. Il apparaît que chacun, chacune exploite véritablement ses capacités tout en cultivant de nouvelles compétences. De

Évidemment, la recherche menée a été de type exploratoire dans le sens où elle impliquait l'évaluation d'une pratique originale. Les techniques choisies pour recueillir l'information ont été l'observation et l'entrevue semi-dirigée. D'une part, l'observation nous a permis de relever de quelle manière se vivait l'application de chacun des principes du modèle d'intervention. Autrement dit, nous prenions en note des «extraits de la réalité»: les gestes et les paroles, les problèmes et les succès, les temps forts qui caractérisaient le déroulement du projet. D'autre part, nous avons interviewé les personnes prenant part à l'expérimentation pour mieux connaître la façon dont elles la vivaient: les impacts positifs et négatifs sur leur quotidien, leurs besoins à mesure qu'évoluait leur projet de travail, leur vision de l'accompagnement fourni par Atout-Lire, etc. C'est donc au moyen de ces deux instruments que la recherche a pu remplir sa mission: savoir si notre modèle de pratique était adéquat, où se situaient ses principaux écueils et réussites et s'il favorisait vraiment l'affirmation professionnelle des personnes peu alphabétisées. Voyons à quels résultats a mené l'analyse des données recueillies.

L'éducation populaire pour des pratiques qui font vivre le changement au quotidien

L'information classée dans la dimension pédagogique nous a permis de prendre conscience de la valeur structurante de l'éducation populaire à l'intérieur d'une démarche visant une émancipation économique et professionnelle. Nous avons constaté que le regroupement des personnes participantes pouvait améliorer la viabilité des projets parce que les gens échangeaient des suggestions, des trucs, des encouragements. Cependant, l'élément le plus positif était lié au sentiment de solidarité et d'appartenance au groupe engendré par le fait de se savoir plusieurs «dans le même bateau». Le groupe aidait à créer la confiance et à décupler les forces. «C'est intéressant de voir au moins que t'es pas le seul dans le bateau. Il y en a qui sont comme toi. On est ensemble, je veux dire, s'il y en a un qui coule, les autres vont l'encourager.» (Hairté)

Ces observations rejoignaient la philosophie de l'éducation populaire, qui met de l'avant des pratiques collectives comme outils de réflexion critique et d'actions transformatrices. Nous redécouvrons que la nature des relations établies entre les individus à l'intérieur de

ces pratiques collectives était vitale. Ainsi, le fait de travailler avec des personnes pauvres et analphabètes, québécoises d'origine et immigrantes, femmes et hommes invitait à intégrer la culture, le parcours et les conditions de vie des personnes au cheminement même de leur affirmation socioprofessionnelle. De même, il importait de viser rétablissement de rapports authentiques entre tous les sujets de l'étude. De cette manière, le processus de co-apprentissage mis de l'avant par l'éducation populaire pouvait prendre sa pleine mesure et paver la voie à la construction d'une réelle solution de rechange.

Il était également essentiel de profiter de situations fonctionnelles pour permettre aux personnes analphabètes concernées de continuer à cultiver leur habileté à lire, à écrire et à calculer. En fait, les projets de travail offraient une mine de prétextes à l'apprentissage dans un cadre intégré. Il s'agissait de saisir ces situations pour en faire autant d'outils didactiques inscrits dans la volonté d'amener les personnes à prendre en main les rênes de leur projet et, par là, de leur existence.

même, le soutien des animatrices reste essentiel, notamment pour des tâches complexes comme la comptabilité. Tranquillement, la valeur accordée à l'autonomie à la naissance d'Atout-Faire fait place à une vision plus nuancée en la matière. Enfin, il ressort que les animatrices manquent de disponibilité pour répondre aux besoins variés des porteurs de projets.

En ce qui concerne les gains obtenus, deux projets sur trois génèrent des revenus, tandis que la volonté de faire un peu de sous reste présente

pour tous. Surtout, il semble évident que les apports de l'expérimentation dépassent le cadre économique. Les participantes et les participants soulignent qu'ils sont très fiers de concrétiser un projet de travail bien à eux, de mettre leurs idées en action. Une personne se sent plus à l'aise pour négocier des contrats, tandis qu'une autre avoue que son projet l'aide à passer à travers les moments difficiles.

Quant à l'avenir, les souhaits exprimés sont de rayonner à l'extérieur pour augmenter le

Une solution pour transformer les solidarités au sein de la collectivité

Les données recueillies dans cette rubrique ont démontré que la transformation des solidarités au sein de la collectivité est vitale pour la construction d'une autre solution professionnelle. Cela veut dire qu'il est indispensable que la population réalise que la lutte à la pauvreté et à l'exclusion concerne tout le monde et qu'il est possible de poser des gestes concrets pour soutenir des innovations visant une plus grande justice économique. Par exemple, des collaborations ont été réalisées avec des groupes populaires et communautaires qui voyaient Atout-Faire comme le moyen d'enraciner un engagement concret en faveur d'une plus grande justice sociale et économique. Ali a cuisiné un couscous pour un souper de militants de l'Association pour la défense des droits sociaux. Ils devaient parler de la Marche des femmes et voulaient ajouter une dimension internationale et solidaire à leur activité.

L'aspect le plus original de notre démarche quant à l'apport financier a résidé dans les expériences de troc. Défini comme «l'échange direct d'un bien contre un autre»

(Petit Robert), le troc a permis à quelques membres d'Atout-Faire d'avoir accès à des ressources matérielles ou à des services sans pour autant déboursier d'argent. Ainsi, Pierre avait besoin d'un banc de scie. Est-ce qu'il pouvait envisager un échange de services? Pierre sablerait les planchers d'Atout-Lire, et Atout-Lire assumerait le coût de l'outil. Finalement, Atout-Lire a prêté à Atout-Faire qui a remboursé en temps. Ali, lui, a fait un échange de services avec Rachel et son mari, qui est infographiste. Ce dernier a conçu la carte professionnelle d'Ali, qui, en échange, leur a préparé un couscous.

Les porteurs de projet ont donc profité à quelques reprises de cette nouvelle manière d'envisager l'accès aux capitaux. En plus de permettre aux personnes de bénéficier de biens ou de services utiles à la concrétisation de leurs activités de travail, le troc épouse les modalités d'échange présentes en milieu populaire, où l'argent, rare, ne peut tout régler. Nos observations poussent aussi à croire que ce genre de transaction fait partie de la culture des personnes immigrantes provenant de pays moins industrialisés.

L'économie sociale: une gestion démocratique comme outil de prise en charge

De nombreuses observations concernent le volet économique de l'étude. Entre autres, il est ressorti que les membres d'Atout-Faire n'étaient pas préparés à répondre à la volonté lucrative des micro-entreprises. À ce propos, nous avons constaté la nécessité d'élaborer un modèle de gestion participative qui permette aux personnes concernées de jouer un rôle véritablement actif dans l'évolution de leur projet. En effet, un mode de gestion calqué sur le fonctionnement d'une entreprise capitaliste risquerait de reproduire la disqualification sociale et culturelle des gens participant à la démarche. «Moi, Atout-Faire, c'est une affaire que j'aime. Ça me dépanne et ça montre ce que je suis capable de faire. J'ai un beau petit atelier en bas, je travaille et je suis fier de ce que je fais.» (Pierre)

Il s'agissait donc d'élaborer plusieurs conceptions de la gestion, à partir de la spécificité de chaque micro-entreprise. Comme l'expérience se déroulait dans un groupe d'éducation populaire bénéficiant d'une structure décisionnelle démocratique, et c'est là l'idéal, il

volume des ventes, mais également pour faire connaître cette solution en matière d'affirmation professionnelle.

Plusieurs pistes d'interrogation et de discussion stimulent l'évolution de la démarche. Comment amener la population à acquérir un réflexe de solidarité à l'égard de projets comme celui-là? Comment s'y prendre pour accroître le temps consacré à l'accompagnement?

À l'automne 2000, deux femmes immigrantes rejoignent les rangs d'Atout-Faire. Membres d'Atout-Lire depuis quelques années, originaires

du Burundi et de l'Iran, Marie et Nasrin entreprennent un projet de fabrication de nappes et de tabliers. Elles ont déjà suivi un cours pour apprendre à utiliser une machine à coudre, mais elles ne peuvent pas assumer toutes les étapes menant à un produit fini. Elles expriment donc le besoin d'améliorer leur dextérité avant de s'engager dans le processus de production et de vente. De plus, le nouveau rôle social dont elles héritent par le biais du projet bouscule leurs repères culturels, surtout par rapport à l'exercice du pouvoir dans la gestion de leur micro-entreprise.

était possible de s'y lover. De cette manière, le comité regroupant les porteurs et porteuses de projet pouvait devenir partie prenante du fonctionnement de l'organisation et profiter de sa richesse sur le plan du partage et de la confrontation des idées. Ainsi, Pierre a consulté le conseil d'administration d'Atout-Lire pour savoir s'il pouvait utiliser le téléphone quand des clients appelleraient. Cette demande a été acceptée, mais le conseil a émis la possibilité d'en discuter de nouveau si le volume d'appels devenait trop important. On a aussi demandé aux membres de l'équipe de travail ainsi qu'à la réceptionniste ce qu'elles en pensaient.

Ce modèle de gestion participative et démocratique a donc été favorisé par le statut de sujets des individus en présence, qui sont passés d'exclus à promoteurs d'un projet de travail, de même que par les normes en vigueur dans le milieu d'accueil. Par ailleurs, ces principes ont ouvert la porte à des préoccupations particulières quant

à la commercialisation des biens et services offerts. L'expérience nous a montré qu'il importe d'aller plus loin que le lien de consommation et d'entrevoir le rapport à la clientèle comme un lien de réciprocité. «À l'Association, ils m'ont dit qu'ils avaient hâte à l'année prochaine pour profiter de mes repas. J'ai aperçu une permanente de là-bas, je suis allé la voir pour lui souhaiter bon voyage.» (Ali)

Cette vision des choses entre tout à fait dans le sens d'une transformation des solidarités locales. Le client tend à concevoir son achat à la fois comme une manière de se procurer quelque chose d'utile et comme une contribution à la construction d'une solution de rechange socio-économique. De son côté, le producteur peut compter sur un rapport significatif qui prend en compte son individualité et la valeur de son cheminement. Néanmoins, la mise en marché des productions doit respecter les normes en vigueur, notamment en ce qui concerne la qualité.

Le projet professionnel :

être acteur de son projet de vie

Finalement, les constats et les découvertes liés à la dimension personnelle de notre pratique d'affirmation professionnelle nous ont permis de reconnaître la place centrale que doit occuper la personne. Plus précisément, c'est elle qui constitue le cœur de toutes les interventions menées. C'est à partir de ses intérêts que doit être édifié le projet professionnel mis sur pied; c'est également en fonction de ses compétences initiales que doivent se tracer les zones d'autonomie, d'autoformation et de formation nécessaires non seulement à la viabilité des projets, mais aussi à une véritable émancipation personnelle et professionnelle. «J'aime faire la cuisine, j'aime m'embarquer dans un projet, j'aime l'organisme, moi.» (Ali) «Foncer pis avoir de quoi. Des projets. Ce projet-là me tient tellement à cœur que je mets corps et âme sur mes signets.» (Hairté) «Moi, je suis bien content. C'est une belle expérience. Je fais ce que

Elles manifestent des attitudes ambivalentes, ne prenant pas beaucoup de place et n'exprimant pas ouvertement leur opinion. Encore une fois, la rencontre de nos principes et du réel suscite des questionnements fondamentaux. Comment travailler dans une perspective interculturelle qui ne juge pas les différences de perception, mais les intègre au contraire à l'expérimentation? Comment adapter la notion d'autonomie à la spécificité de chaque cheminement? De quelle manière remettre le leadership du projet entre les mains de ses instigatrices ?

j'aime à faire, c'est ça qui est "le fun". T'arrives, tu le fais, pis ça te fait plaisir de le faire.» (Pierre)

C'est par la reconnaissance *a priori* de la valeur des aspirations et des compétences de la personne que passe cette notion d'émancipation et que transitent toutes les pratiques d'éducation populaire. De ces points d'ancrage résulte un cheminement respectueux du rythme des gens et susceptible de leur permettre divers types de réussites d'ordre financier, psychosocial ou autre. En effet, le bilan des données indique que les personnes concernées, tant les participants et participantes que les animatrices, ont réalisé des gains sur différents plans tout au long du processus d'expérimentation.

Dans le cadre des activités de travail menées, les porteurs de projet ont donc exercé un rôle social actif susceptible de modifier leur perception d'eux-mêmes et celle de l'entourage à leur égard. « Mon projet, oui, il change

quelque chose. Je ne reste pas assise sans rien faire. Si tu as quelque chose à faire, ça change ta vie, ça change les choses pour les améliorer. Tu vois que tu avances. Parce que rester sans rien faire, tu peux tomber malade. Tu engraisse, tu es déprimée. Mais si tu fais quelque chose...» (Marie)

Pour leur part, les membres de l'équipe de travail d'Atout-Lire n'ont pas hésité à questionner leurs attitudes et leurs comportements. Ce processus a aidé à offrir un accompagnement approprié, capable de se manifester dans différents domaines, notamment sur les plans psychosocial, didactique et technique. Ce soutien devait s'appuyer sur l'adhésion de l'ensemble du milieu d'accueil à la valeur et à la pertinence des projets de travail. Sécurisant et complice des spécificités du parcours de vie de chaque personne, l'organisme a offert de l'aide pour affronter de nouveaux défis, créant ainsi une sorte de rempart collectif contre l'échec.

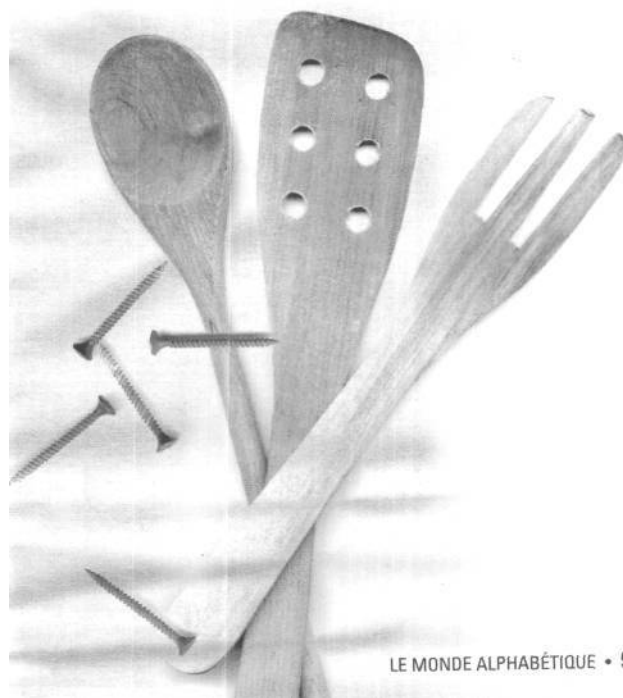
Voir loin

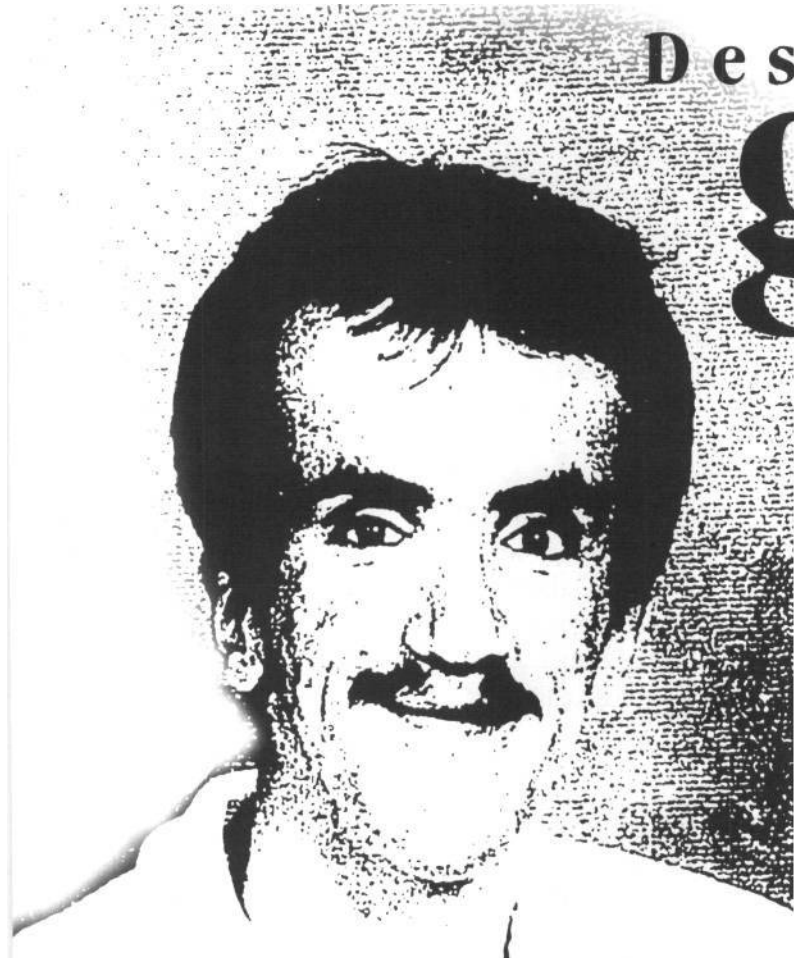
Riche de sa jeune histoire, Atout-Faire est en pleine santé. Il jouit depuis peu d'un grand local bien à lui, où œuvre une nouvelle travailleuse d'Atout-Lire chargée d'accompagner les participantes et participants, où vont et viennent les membres d'Atout-Faire, où s'échangent des idées, de l'information, des conseils. Les projets de couture, de cuisine et de menuiserie continuent d'évoluer, pendant que deux thèmes figurent plus spécifiquement à l'ordre du jour: une campagne de promotion pour faire connaître les micro-entreprises dans la communauté, de

même que le recrutement de nouvelles participantes et de nouveaux participants intéressés à mettre sur pied un projet de travail.

Même si la partie études est formellement terminée, elle nous laisse en héritage de précieux outils d'analyse et de travail. Elle nous lègue aussi le réflexe de chercher à alimenter nos pratiques, à aller plus loin que les apparences, à confronter nos intuitions à l'expérimentation.

Et vogue le bateau d'Atout-Faire, son équipage solidairement en quête d'une plus grande équité sociale et économique.





Des gens pas ordinaires

Françoise Bouchard, formatrice,
Groupe Centre-Lac d'Alma, organisme
offrant de multiples services dont l'un
des principaux est l'alphabétisation

Vital Lalancette,
un participant du groupe

Qu'existait-il dans les années 1970, à Alma, au Lac-Saint-Jean, pour la personne adulte vivant avec des handicaps physiques ou intellectuels ? Où pouvait-elle trouver un milieu aidant pour sa condition humaine, un milieu qui l'accepterait ouvertement, là où elle était rendue ? Quel milieu pratiquait une gestion adaptée, *sur mesure*, fondée sur une philosophie populaire d'intervention, tout en faisant des offres rassurantes de services en matière de loisirs, de culture et de formation continue ? Pour regrouper ces gens qui vivaient *sous le boisseau* pour établir des points de force devant les plus élémentaires revendications, il n'existait rien ou à peu près. L'isolement, la crainte de faire rire d'eux et de se voir coller une étiquette de *pas bons* faisaient peser des ombres sourdes sur leur

sort. Leurs manques en lecture, en écriture et en calcul entraînaient leur mise à l'écart, leur rejet. Il y avait bien les quelques familles naturelles ou d'accueil où vivaient ces gens qui s'ouvraient à leurs réalités de *handicapés*, arrivaient à les surmonter et bénéficiaient parfois d'une aide pour organiser des camps d'été, des pique-niques, des voyages (même de pêche...), bref qui voulaient sortir de l'anonymat. Il y avait bien aussi l'Association des personnes handicapées d'Alma, mais l'essoufflement menaçait *ses* quelques intervenants.

Amener des *pas bons*
à apprendre ne relève
aucunement de l'exploit. Suffit
d'y mettre le temps et d'oser
inventer d'autres programmes et
modèles d'intervention. Suffit
d'adapter la formation aux
personnes et non

En 1978, des personnes-ressources bénévoles et des intervenants d'institutions du milieu se joignent à l'Association des personnes handicapées d'Alma afin de rassembler les adultes ayant des déficiences visuelles, physiques, intellectuelles et auditives, et de créer un lieu de débats et de rencontres aussi bien sociales que culturelles. Très vite, on s'aperçoit qu'il est impossible de répondre à tous les besoins (la personne aveugle ne vit pas les mêmes réalités que celle qui présente une déficience intellectuelle). L'Association doit reconsidérer sa mission et rectifier le tir.

Une demande d'aide financière est alors adressée au ministère de l'Éducation (dans le cadre des Organismes volontaires d'éducation populaire) pour établir un programme d'activités de formation adapté à une clientèle plus restreinte. Un comité de quelque 12 personnes établit les besoins: initiation aux techniques d'assemblée, interrelations, cours de français pour rédiger des procès-verbaux, de calcul pour établir et suivre un budget personnel, d'anglais pour les voyages et d'expression orale pour exposer et défendre sa cause, pour assurer sa survie même! La demande est acceptée. Le projet sera géré par un groupe parallèle qui aura sa charte en 1981 et qui portera le nom de Groupe Centre-Lac d'Alma. L'œuvre est infinie et l'entreprise, énorme.

L'organisme à but non lucratif, qui couvre le territoire de la MRC Lac-Saint-Jean (Est), vise dès lors l'amélioration des conditions de vie de personnes adultes vivant avec des handicaps physiques ou intellectuels par l'intégration aux mondes du loisir, du travail et de l'éducation. Le mot d'ordre est le suivant: «L'accessibilité, des droits, des choix égaux pour tous.»

Des besoins exprimés, des solutions enclenchées, des services adaptés

L'équipe de la première heure, sensibilisée aux appels réels exprimés, consciente de la réalité des membres et du milieu, met en place un plan de services adaptés dont fait partie l'alphabétisation populaire. Sa préoccupation repose sur la volonté d'amener ces adultes *différents* à participer à leur démarche de prise en charge, et d'éviter de calquer sa mission sur celle d'institutions existantes. Malgré une situation financière précaire, l'équipe fait preuve d'audace pour maximiser le potentiel de ses membres. Il faut des outils particuliers (par exemple, dans une ville où il n'y a pas de transport en commun, où la plupart n'ont pas de voiture et peu d'argent, il est impératif de faire l'acquisition d'un minibus adapté pour faciliter les déplacements), des programmes mitigés, du matériel adapté pour ces personnes aux capacités restreintes. Il faut leur donner accès à des ressources et à des milieux de formation différents, en les respectant et en favorisant leur participation à la démarche personnelle et sociale entreprise.

Au fil des événements, Groupe Centre-Lac d'Alma est remis en question, surtout par le service régulier en alpha de la commission scolaire, par d'autres centres d'alphabétisation de la région et par les bailleurs de fonds. Plus d'un se posent les questions suivantes: «Qu'est-ce qu'ils font? Du *maternage*?»; «Combien de temps les apprenants restent-ils dans les cours?»; «Sont-ils évalués sérieusement?»; «Leur santé n'est-elle pas trop fragile?»; «Ça coûte combien maintenir ces gens-là en atelier?»; «Douze apprenants par groupe, c'est peu. Qu'est-ce que vous réussissez à leur montrer et qui *colle*?» Et d'autres de renchérir: «On les a *essayés* dans les centres de la commission scolaire, ils ne cadrent plus après 2 000 heures...»; «Y sont pas bons... et il y a peu d'espoir pour eux sur le marché du travail régulier...» Évidemment, les

Il y a **une chanson de Michel Rivard qui dit : « Il existe un trésor, une richesse qui dort... » ; ça résume bien l'action de l'alpha chez ces apprenants et apprenantes.**

*Isabelle Boucher, formatrice
Groupe Centre-Lac d'Alma*

animatrices, appuyées par le conseil d'administration du Groupe Centre-Lac, en viennent peu à peu à se poser une question majeure : « Est-ce qu'on continue à mettre ces personnes à part ou si on aide cette population qui vit une exclusion naturelle (oh! pardon! culturelle!) à agir à parts égales au moyen d'un service adapté lui donnant des moyens particuliers, répondant à ses besoins et permettant la tenue d'actions pour la rassembler, la rendre plus forte et lui permettre de sortir de l'isolement et de prendre la place qui lui revient ? » Arriver à s'exprimer oralement et par écrit, au moyen d'un programme distinct, plus court, moins scolaire par bouts... entraîne du plaisir à l'apprentissage. C'est ce plaisir qu'ils et elles disent avoir perdu parce qu'affublés de cette étiquette *de pas bons* et aux prises avec des programmes surchargés.

Pendant 20 ans, à travers vents et marées, le service d'alphabétisation populaire a continué à Centre-Lac, et il est maintenant plus vigoureux que jamais. Basé sur des besoins réels, sur des principes de respect et sur des réalités liées à des limitations physiques ou intellectuelles, il s'est néanmoins souvent buté à certains écueils: un personnel changeant, des budgets trop serrés, un C.A. à bout de souffle, en manque de bénévoles et entrevoyant comme solution de «mettre la clé sur la porte» de Centre-Lac en 1989, des formatrices se demandant comment faire en sorte que les apprenants et apprenantes interviennent plus au C.A., comment faire en sorte qu'ils soient vus grande nature et non comme des modèles réduits. Ces gens souhaitent faire tourner la machine, garder leur place au C.A. dans leur milieu de travail et dans leur organisme,

s'investir, apporter des solutions, prendre des notes, rédiger des rapports. Mais leurs limitations physiques ou intellectuelles les bloquent. Les formatrices de Centre-Lac optent pour différentes façons d'assurer les contacts entre le C.A. et les participants et participantes des ateliers d'alphabétisation : leurs satisfactions, leurs revendications et leurs commentaires seraient transmis par un porte-parole lors des réunions du C.A. ou de l'assemblée générale. De plus, à ces occasions, ces personnes pourraient exposer quelques travaux accomplis dans les ateliers alpha.

Les pratiques, les projets, c'est dans l'agir

Agir pour la culture, pour la formation, agir parce que c'est un droit, agir parce qu'on croit en des capacités, parce qu'on a bien cerné des besoins. Groupe Centre-Lac a vu l'alphabétisation populaire comme un moteur adapté à un apprentissage s'effectuant à un rythme plus lent, dans le respect constant de l'adulte. Agir, parce qu'on croit à la réussite. Agir, il le faut, pour amener ces analphabètes à prendre leur place avec *leurs différences*.

Tous et toutes ont plus ou moins été scolarisés au moyen des programmes de l'Enfance inadaptée, de l'Éducation spécialisée, de l'Adaptation scolaire, des Ateliers de rééducation, de la Formation des aides, pour n'en nommer que quelques-uns! Ces programmes leur ont assuré des cours de base dans les matières scolaires, les ont aidés à acquérir des compétences manuelles, des habitudes de vie et de loisirs. Cependant, les chances de transférer les connaissances acquises dans un milieu de travail et de vie se sont trouvées réduites par manque de lieux appropriés. Ceci a augmenté la fragilité des apprentissages scolaires, qui sont vite tombés dans l'oubli.

Dans nos ateliers de français, de calcul et d'informatique (trois niveaux), les programmes sont allégés, mais couvrent l'essentiel des

soins et préoccupations des participants et participantes, ce qui les amène à une plus grande confiance en eux et à une plus grande autonomie, en plus de réduire leur degré de stress et de leur procurer le plaisir de grandir intellectuellement ainsi qu'un sentiment de fierté devant leurs réalisations. En se découvrant un certain pouvoir de faire respecter leur droit à l'éducation en un lieu différent, ils et elles acquièrent le goût de jouer un rôle dans la société (en milieu de travail adapté, au sein du groupe des Moose², etc.).

Dès le début, des projets spéciaux voient le jour, tel l'entraînement à la lecture pour renforcer la pratique du décodage des sons, des mots et des phrases chez les débutants et débutantes. Au moyen de la méthode gestuelle Borel-Maisonny³ et de pictogrammes, le processus intellectuel nécessaire à la lecture est activé. Le geste correspondant à un *son* donné (supposons le *o*) reste le soutien et le propulseur de l'activité. Associé au son et à la graphie des lettres et des phonèmes, le geste entraîne facilité, exactitude, rapidité de lecture et, plus tard, compréhension de la phrase lue, dans le but de guérir, de prévenir ou d'éliminer les hésitations du lecteur, de la lectrice. Quant aux pictogrammes, ils illustrent les mots très courants et qui contiennent le *son* causant des blocages en lecture ou en écriture. Un suivi bien noté accompagne la démarche d'apprentissage, et la formatrice reprend l'exercice sur les sons, les mots et les phrases ayant posé des difficultés.

Il y a trois ans environ, un projet fondé sur la compétence et le vécu des adultes a été proposé par un participant : écrire son autobiographie. Quel beau thème pour appliquer des techniques d'écriture, le code grammatical, pour encourager l'usage du dictionnaire, l'autocorrection, pour courir le risque même de faire lire ses textes à un public restreint! Pour faciliter le travail et structurer le projet d'écriture, un guide, *Je me raconte*, est élaboré. Comme l'a si bien dit un participant, « ils ont

vécu beaucoup de choses agréables et difficiles aussi. Ils ont des blessures de la vie, de tout, de tout. Ils aimeraient ça leurs amis les plus proches les connaître ainsi que leur femme». Une fois par semaine, à l'atelier d'écriture, l'auteur en herbe se

penche sur ses révélations, il les écrit, les ignore. En duo de travail avec la formatrice ou au moyen du guide, les idées surgissent encore et encore, le vocabulaire s'ajuste, les fautes se corrigent. Bruno en arrive à la mise en pages de son autobiographie, une présentation très sobre, mais combien valorisante et digne de fierté! Son ami Vital, lui, avait déjà commencé à écrire son histoire. Après plusieurs années à piocher son français à l'école, au centre alpha régulier, puis à Centre-Lac, il se décide à reprendre la tâche. Quel bon prétexte pour améliorer la composition, l'orthographe, que de raconter les événements d'une vie parfois *en travers* de son parcours et traduire les sentiments les accompagnant. Il est évident qu'un atelier de trois heures par semaine ne permet pas la *ponte* accélérée de ces chefs-d'œuvre de vitalité. Mais, juxtaposée au renforcement de la lecture, aux exercices de calcul et de raisonnement logique, à l'actualité, l'écriture de la biographie s'est révélée extrêmement profitable!

Des outils sur mesure

Depuis 20 ans, les outils ludiques populaires sont présents et appréciés dans les ateliers. Entre autres, les jeux de cartes traditionnels, connus et utilisés par les adultes, servent à illustrer la valeur des nombres, l'addition ou la multiplication ; la machine à remettre la monnaie (celle des chauffeurs de taxis) et aussi les petits moules de plastique où l'on classe les mêmes pièces ensemble permettent de *jouer* au magasin et à la caisse enregistreuse.

*En se découvrant
un certain pouvoir
de faire respecter
leur droit à l'éducation
en un lieu différent,
les adultes acquièrent
le goût de jouer un
rôle dans la société.*

La pratique donne lieu à la production de matériel maison avec des boutons, des autocollants groupés, des boîtes d'oeufs... Tenant compte du grand intérêt de quelques participants pour le jeu de bingo, une formatrice a mis au point l'outil *Multi-X-Multi*®⁴, jeu éducatif fonctionnant comme le vrai bingo, mais visant l'apprentissage des tables de multiplication de 0 à 10. Aux dires d'un participant, «on l'a tassée, cette *bibitte* des tables, par le jeu». Un autre outil, le *Dicto*, a été créé pour aider à la lecture fonctionnelle. Il contient 100 mots du quotidien comme *argent*, *restaurant*, *épicerie*, *budget*. Lui aussi fonctionne comme le traditionnel jeu de bingo⁵.

Afin d'aider les participants et participantes à passer de l'ancien système de mesures au système métrique, on a fait appel au matériel utilisé en milieu de travail: bouteilles de boissons gazeuses, boîtes de détergent à lessive ou de *Jello*, verres, tasses et rubans à mesurer...

Depuis 1982, la calculatrice permet d'alléger l'effort exigé par la tenue d'un crayon pour des mains à mobilité réduite. Et pour les personnes de niveau débutant, aux yeux desquelles les livres de lecture sont toujours trop garnis (longueur des phrases, diversité des caractères, densité des pages), les formatrices ont produit le *Kit-Alpha '97* à partir de plusieurs approches et méthodes existantes. Une couleur locale s'y ajoute cependant : sur les cartons de lecture, on a utilisé la photo de participantes et participants connus de tous. Ces photos, qui ne sont pas des images quelconques tirées d'un livre, illustrent un *son*, une *syllabe*, un *mot* ou une *phrase*. La lectrice, le lecteur se sent déjà *bon*... il connaît les gens sur la photo ! Le transfert son-graphie, supporté par le geste et la photo personnalisée, facilite grandement la prononciation, l'association son-graphie, le décodage, la fixation, etc. De plus, pour susciter le plaisir de lire, le kit a été conçu autour de thèmes populaires et signifiants pour l'apprenant⁶.

Aux niveaux intermédiaire et avancé, on travaille la compréhension de textes, la grammaire, la rédaction sur des thèmes d'actualité ou, dans des cahiers traditionnels, le budget, la résolution de problèmes, des thèmes de recherche au moyen de l'ordinateur.

Les années précédentes, la tenue d'un budget était un thème très en demande. Les participantes et participants s'inquiétaient beaucoup de *se faire prendre serrés* dans leurs achats. Un système de petites enveloppes, étiquetées selon les rubriques *entrées* et *dépenses*, a été proposé pour bien partager l'argent reçu sous forme de salaire ou de chèque d'aide sociale.

Pour aider à se retrouver facilement dans la résolution de problèmes, pour aider à réfléchir, on propose un tapis (carton plastifié de 8 1/2 X 14) : « Ce que j'ai en main — Ce que je cherche — Les chemins que je peux choisir pour résoudre la situation. »

Depuis 1997, la presque totalité des ateliers d'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul et de l'expression écrite se réalisent au moyen de l'ordinateur — traitement de textes, dictionnaires intégrés, images, etc. L'apprentissage par ordinateur est un projet spécial, révolutionnaire même. Les formatrices combinent les moyens traditionnels et les didacticiels adaptés. Mais tout n'est pas magique grâce à l'ordinateur ! Quel beau mélange que ce clavier, avec ses nombreuses flèches, pour une personne qui a des problèmes de latéralité ! Une flèche vers la gauche, ou la droite, vers le haut, le bas, et, comble de raffinement, deux flèches sur une même touche ! Pour faciliter le travail, les formatrices ont eu l'idée de fixer des images sur ces touches fléchées. Pour la touche des *tabulations*, située à gauche sur le clavier, on a collé un *bonhomme qui fait un grand pas*; pour la touche des quatre flèches de direction, on a mis un *taxi* qui permet de se déplacer rapidement, sans rien briser du texte. Pourquoi taire l'emploi des majuscules ou de la ponctuation sous pré-

texte que c'est trop compliqué pour un analphabète? Ainsi, pour illustrer la touche *majuscule*, on a choisi des *beaux souliers rouges à talons hauts*, histoire de se mettre sur son 36...⁷

Le langage imagé sur le clavier aide de façon évidente et productive. Pour nous, cette *méthode* crée l'illusion de la réussite presque au premier contact avec le clavier et aide la mémoire de l'apprenante, de l'apprenant à enregistrer et à utiliser les fonctions de l'ordinateur dans ses travaux.

Au fil du temps, les formatrices ont tiré d'autres trucs ordinaires de leur chapeau magique... Ainsi, le Centre s'est doté d'une banque de fiches adaptées (multiniveaux), brèves, souvent illustrées, portant sur les différents sons qui causent des blocages en lecture comme le son *o*, les homophones, etc. Ces fiches servent à lire et à travailler ces sons, avec le traitement de textes. On présente à l'apprenant une fiche sur laquelle on trouve des mots illustrés et des courtes phrases, et où il doit reconnaître ou renforcer le son *o*. S'il est plus avancé en français, il sera invité à composer un texte sur les sons difficiles à partir d'images ou d'événements d'actualité. L'apprenant lit la fiche et retranscrit le tout au moyen du traitement de textes, en utilisant les formats *gras*, *italique*, *encadré*, en changeant la taille des caractères, en insérant des images, etc., selon le degré d'apprentissage dans ce domaine. L'ordinateur est utilisé aussi pour la préparation au marché du travail, à une participation au Salon du livre⁸ et au Comité des participantes et des participants du RGPAQ⁹. Pour Marianne, qui a été étiqueteuse de vêtements dans un magasin, «connaître l'ordinateur lui donnera peut-être des chances de faire une autre job». Il fournit des occasions gratifiantes de transférer les connaissances acquises dans les ateliers. Un bon choix de didacticiels s'ajoutent et contribuent à amoindrir la monotonie dans l'apprentissage avec des méthodes traditionnelles.

Mais le travail sur ordinateur au rythme de trois heures par semaine pour la majorité demeure insuffisant, d'autant plus que huit participantes et participants seulement possédaient un appareil personnel. Optant pour une plus grande intégration des rudiments de l'informatique ainsi que du langage oral et écrit, les formatrices ont mis sur pied un projet de prêt d'ordinateurs, d'appareils *quêtés* et *désuets* mais au point, pour éviter la *rouille* des connaissances acquises. On prête ces appareils à ceux et celles qui n'en ont pas, on les installe avec le temps *grugé* sur les préparations de cours, ou ce sont des amis qui prêtent main forte en cas de difficultés rencontrées par l'utilisateur.

Avec les moyens du bord, les petits budgets, le peu d'heures consacrées aux ateliers et à leur préparation, les formatrices font preuve d'une conscience professionnelle peu ordinaire et d'une très grande capacité d'adaptation aux réalités présentes, pour réaliser une œuvre remplie de défis, d'énergie, d'innovations, d'originalité et de créativité.

Et maintenant

L'équipe d'intervenantes en alphabétisation s'est donné comme mandat de continuer à échafauder et à garder en place un modèle d'intervention andragogique adapté aux adultes vivant avec des limitations physiques ou intellectuelles, afin d'arrêter *d'aplatir et de remiser ces gens*, de maximiser leur potentiel et de laisser émerger ces nouvelles richesses dans le milieu. Groupe Centre-Lac d'Alma est resté, par sa mission et sa passion, un lieu

L'équipe s'est donné comme mandat de continuer à échafauder et à garder en place un modèle d'intervention andragogique adapté aux adultes vivant avec des limitations physiques ou intellectuelles.

d'accueil et de socialisation, un lieu d'apprentissage continu et adapté aux techniques modernes. Il offre une qualité d'intervention, donne espoir, laisse place à la dignité et aux réussites personnelles au lieu de viser un rendement scolaire à signaler dans les journaux! Le réseau alternatif de l'alphabétisation populaire demeure l'appât idéal pour rejoindre la population. Les gens vivant avec des limitations intellectuelles sont attirés par notre approche, par nos programmes et notre fonctionnement, car, chez nous, ils sont accueillis, respectés et considérés à part entière. D'ailleurs, l'endroit le plus efficace pour recruter les participants et participantes demeure leurs milieux de vie. Grâce aux contacts étroits des formatrices avec le collectif d'intervenants et d'intervenantes qui travaille auprès des personnes vivant avec un handicap, et grâce aux apprenants eux-mêmes, soucieux de faire vivre à d'autres ce *plus* vers l'autonomie, lors de stages de travail, dans les familles naturelles ou d'accueil, notre clientèle est facilement rejointe.

Le besoin urgent de savoir lire, écrire, compter et de se sentir compétents, aimés, accompagnés, dirigés, non mesurés, performants, ainsi que la participation et l'engagement du personnel et des bénévoles du C.A. justifient l'existence de notre groupe et du service d'alphabétisation dans la communauté d'Alma.

Travailler avec la personne ayant des handicaps pousse les formatrices à se dépasser continuellement, à prononcer leur *credo* face au moindre progrès : la réussite d'une ligne d'écriture, l'élimination de la gêne ou une plus grande confiance en soi. Il a fallu fournir un travail incessant pour inventer, adapter, combiner des méthodes et des approches, doser les contenus de français, de calcul, rester ouvertes aux nécessités vitales et culturelles des participants et participantes. Il a fallu prendre toutes sortes d'initiatives à cause de la problématique et des besoins particuliers de notre clientèle. Pour éviter la routine, le découragement (cet élément si peu reconnu), la répétition, nous avons intégré dans les ateliers le jeu, nous avons encouragé la manipulation d'outils adaptés, l'utilisation de l'informatique.

La tâche demeure colossale pour les formatrices, mais réalisable en raison des dimensions pédagogiques, politiques et sociales des programmes d'éducation populaire et grâce au RGPAQ, qui nous a accompagnées par des formations adéquates. L'existence de ce regroupement est précieuse pour ouvrir des portes et... des fenêtres aux personnes démunies de notre société. Le RGPAQ nous reconnaît comme un groupe à vocations multiples, et nous le considérons comme indispensable dans la défense des droits. Le RGPAQ favorise la discussion, la réflexion ; il nous aide à réajuster nos pratiques et à nous ouvrir à l'expertise de groupes qui nous ressemblent.

La plus grande qualité des apprenants et apprenantes, c'est leur réalité. Ils n'ont rien à faire accroire aux autres. Pas de masques, pas de prétentions. C'est la simplicité et l'authenticité de la personne humaine.
Gisèle Gobeil, enseignante et personne-ressource bénévole

Nous devons maintenir notre action à la fois forte et fragile pour cette portion *spéciale* de la société, les personnes handicapées physiques et intellectuelles. Malgré la tonne de remises en question, nous demeurons dans le sillon tracé au fil de deux décennies d'intervention en alphabétisation populaire, nous demeurons convaincues de l'utilité, de la *couleur* de notre action. Parce que la personne avec qui nous travaillons a des besoins spécifiques, elle doit pouvoir évoluer avec des agents convaincus et respectueux des droits acquis ; elle a besoin du contexte particulier de l'alphabétisation populaire.

1. C'est-à-dire cachées, oubliées, non consultées, sans voix, vivant ignorées de tous et de toutes (définition de l'auteur).
2. Organisme à caractère social, à but non lucratif, qui procure une aide humanitaire aux aînés et aux enfants de la région. Il organise, entre autres, des activités de loisirs pour les membres, leurs familles et aussi les gens du milieu. Les Moose sont *parents proches* des Chevaliers de Colomb. (Source : Bruno Bouchard)
3. C. SILVESTRE DE SACY, *Bien lire et aimer lire*, méthode phonétique et gestuelle créée par Madame Borel-Maisonny, 20^e édition, Les éditions ESF, 17, rue Viète, Paris, 1982, 251 p.
4. Françoise BOUCHARD, *MULTI-X-MULTI©*, Saint-Nazaire, Lac-Saint-Jean (Québec), 1985.
5. Un meneur de jeu possède les jetons et un tableau partagé en cinq colonnes, contenant tous les mots. Il choisit un jeton au hasard et lit le mot qui y est écrit. Il indique aussi une lettre de D I C T O (D, désigne la première colonne, I, la deuxième, etc.), afin d'aider le joueur à retracer le mot lu. La carte du joueur présente 25 mots distribués sur cinq colonnes également. Si le joueur retrouve le mot *argent* sur sa carte, il le couvre d'un jeton. Le jeu continue et prend fin lorsqu'un joueur a couvert cinq mots en ligne droite sur sa carte. Il crie alors *Dicto !!!*
6. Le kit contient : 1. Des cartons plastifiés illustrant le phonème (*gn, qu, on, etc.*), le graphème, le geste correspondant, un mot-clé et une phrase type; 2. Des mots supplémentaires et des phrases types sous forme de casse-tête; 3. Des feuilles d'activités pertinentes renforçant le son, le mot, la phrase, le thème ; 4. Des outils faisant appel aux sens : jeux, *roulettes de sons*.
7. Pour plus de détails, voir Françoise BOUCHARD et Denise FRADETTE, *L'ordinateur à mon rythme*, Alma, Groupe Centre-Lac d'Alma, 1999, 88 p.
8. Quelques apprenants et apprenantes de nos ateliers ont utilisé l'ordinateur pour participer à l'événement régional du Salon du livre ; ils ont composé et écrit des textes parlant de leur goût pour la lecture. Un comité a sélectionné et primé des compositions. Un passeport leur a été accordé, donnant l'accès gratuit au Salon, des bons d'achats et des abonnements à la bibliothèque municipale. La visite du Salon du livre a été fort goûtée, comme l'indiquent leurs témoignages: «ça ressemble à une grande *bibliothèque*, à une *librairie* ; on a eu la grande et unique surprise de saluer des auteurs de livres et de romans comme Victor-Lévy Beaulieu et madame Lescop».
9. Lorsque Nicole, notre représentante, va au Comité des participants du RGPAQ, elle nous présente un bref compte rendu écrit à l'ordinateur.

PRODUCTIONS DÉPOSÉES AU CENTRE DE DOCUMENTATION SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES ET LA CONDITION FÉMININE

1. BOUCHARD, Françoise et Corinne GRAVEL. *Au fil d'une décennie*, Alma, Groupe Centre-Lac, 1990, 93 p.
2. BOUCHARD, Françoise et Corinne GRAVEL. *J'utilise la calculatrice*, Alma, Groupe Centre-Lac, 1993, pages multiples.
3. SIROIS, Isabelle et Françoise BOUCHARD. *Kit-Alpha '97*, Alma, Groupe Centre-Lac, 1997. (Différents documents pour la lecture.)
4. BOUCHARD, Françoise et Denise FRADETTE. *Je me raconte, Guide pour écrire une autobiographie*, Alma, Groupe Centre-Lac, 1999, 11 p.
5. BOUCHARD, Françoise et Denise FRADETTE. *L'ordinateur à mon rythme*, Alma, Groupe Centre-Lac, 1999, 88 p.
6. FRADETTE, Denise, BOUCHARD, Françoise et Isabelle TURGEON. *J'utilise Internet*, Alma, Groupe Centre-Lac, 2000, 47 p.
7. FRADETTE, Denise et Françoise BOUCHARD. *Fiches adaptées de travail pour le français et les TIC*, Alma, Groupe Centre-Lac, 2000-2001, pages multiples.

AUTRES PRODUCTIONS

8. «Borel-Maisonny», SILVESTRE DE SACY, C. *Bien lire et aimer lire*, méthode phonétique et gestuelle créée par Madame Borel-Maisonny, 20^e édition, Les éditions ESF, 17, rue Viète, Paris, 1982, 251 p.
9. BOUCHARD, Françoise. *MULTI-X-MULTI©*, Saint-Nazaire, Lac-Saint-Jean, 1985. (Jeu du type bingo pour apprendre les tables de multiplication de 0 à 10.)

Y a-t-il une vie après

L'USINE?

Ghislaine Guérard, professeure agrégée
au Département des sciences humaines
appliquées de l'Université Concordia

François Huot, professeur à l'École de travail
social de l'Université du Québec à Montréal

*Les animatrices du groupe d'alphabétisation populaire Un
Mondalire ont largement contribué à la recherche qui a mené
à cet article. Il s'agit de Gislaine Ratthé-Chartier, Monique
Bournival, Manon Lalancette et Nicole Leblanc.*

**Dans certaines entreprises,
bien lire et bien écrire importent
peu. Être en mesure de comprendre
des directives simples, un mode
d'emploi, pouvoir écrire un rapport
de quelques lignes ou expliquer
une tâche à un collègue, voilà tout
ce qu'on exige des employés,
en plus de bien faire leur travail.**

**Difficile alors de les
convaincre de s'engager
dans un processus
d'alphabétisation.**

L'intégration sociale de personnes analphabètes passe souvent par le fait d'occuper un emploi intéressant et rémunérateur. Des recherches menées auprès des participants et des participantes d'Un Mondalire ont en effet montré que, malgré leur handicap social, beaucoup ont pu mener une vie équilibrée et heureuse parce qu'ils possédaient un emploi¹. De leur côté, les travailleurs et les travailleuses en démarche d'alphabétisation témoignent des changements survenus dans leur vie au travail grâce à l'amélioration de leur capacité à lire et à écrire : confiance en soi accrue, accès à des promotions, capacité à travailler avec des appareils plus complexes, etc. Tellement que plusieurs ont manifesté le désir de faire de la sensibilisation en milieu de travail à partir de leur expérience².

Mais avant que cette démarche ne soit entreprise, il nous a semblé primordial de connaître les perceptions entretenues, en milieu de travail, sur l'analphabétisme, afin de définir la meilleure façon de sensibiliser les travailleurs et les travailleuses d'usine à l'importance de l'alphabétisation et à l'existence de différentes ressources d'apprentissage.

Le présent article reprend les principales conclusions d'une recherche réalisée au printemps de 2001 dans trois usines de l'est de Montréal par le groupe d'alphabétisation populaire Un Mondalire³.

Des analphabètes au travail ?

Nous avons rencontré en entrevue 23 personnes (travailleurs, représentants syndicaux et cadres) provenant de trois milieux de travail différents. L'usine A⁴ se situe dans le secteur manufacturier de la transformation du métal. Elle utilise une technologie assez avancée et embauche depuis 80 ans des travailleurs de métier: soudeurs, électriciens, assembleurs, etc. Trois travailleurs y ont été rencontrés, de même que trois cadres et un représentant du syndicat. L'usine B emploie une technologie de bas niveau. Elle œuvre dans le domaine de la production textile et fait appel à une soixantaine de travailleurs et de travailleuses non spécialisés et non syndiqués. Nous y avons interviewé trois travailleurs et trois membres de la direction. L'usine C exerce ses activités dans le

secteur de la pétrochimie et compte environ 225 travailleurs. Elle a recours à des technologies plus avancées et engage principalement des travailleurs de métier (soudeurs, électriciens, etc.). Un représentant du syndicat, trois travailleurs et six membres de la direction ont été interrogés.

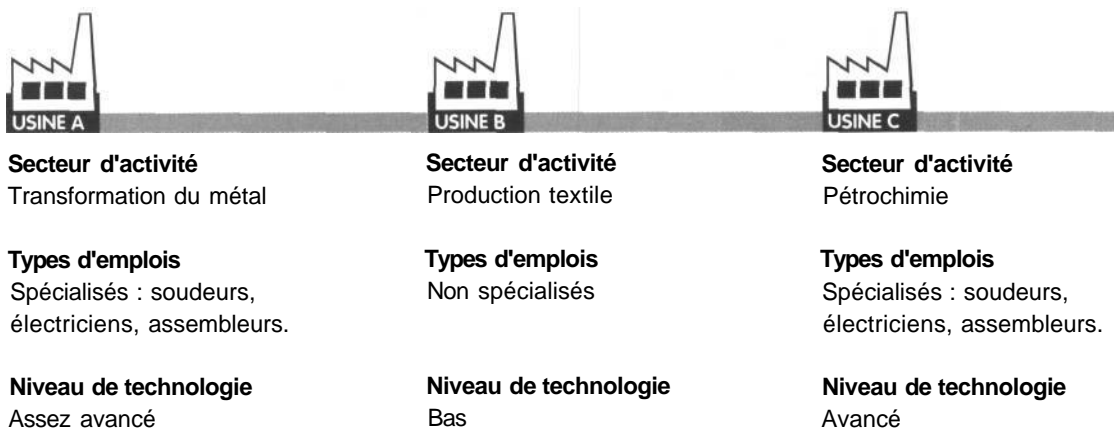
Quatre thèmes ont été abordés pendant les entrevues semi-dirigées: 1) le degré de connaissance des personnes sur le phénomène de l'analphabétisme; 2) les liens entre le niveau de lecture et d'écriture, le travail à accomplir et les critères d'embauche; 3) la présence d'efforts de formation de base en lecture et en écriture au sein de l'usine; 4) le degré d'ouverture face à une sensibilisation au sein de l'entreprise. Il en ressort que tant du côté des travailleurs que des cadres, on sous-estime de manière générale le degré d'analphabétisme présent dans le milieu de travail, qu'il existe un rapport essentiellement utilitaire entre la lecture, l'écriture et le travail et, finalement, que les problèmes d'analphabétisme, essentiellement perçus comme une responsabilité individuelle, sont subordonnés aux impératifs économiques de la production.

- *La sous-estimation du degré d'analphabétisme*

De manière générale, on sous-estime en milieu de travail le degré d'analphabétisme des employés. Lorsqu'on demande aux personnes interviewées de fournir une définition personnelle de l'analphabétisme, la totalité d'entre elles, qu'il s'agisse de travailleurs, de membres de la direction

ou de représentants du syndicat, associent l'analphabétisme à une incapacité quasi totale de lire ou d'écrire. Certains toutefois introduisent une différenciation entre des niveaux d'analphabétisme.

La première distinction se situe dans le rapport entre la lecture et l'écriture. Pour certains répondants, une personne qui sait lire peut tout de même avoir de la difficulté à écrire. Un membre de la direction de l'usine B, laquelle emploie une technologie peu avancée, affirme par exemple que la personne qui ne sait pas écrire est moins analphabète que celle qui ne sait pas lire. Une ou deux personnes mentionnent un autre critère, celui de la capacité à s'exprimer de façon claire et à bien se faire comprendre, y compris oralement. Un membre de la direction de l'usine B introduit une seconde distinction entre la capacité de lire et celle de comprendre ce que l'on vient de lire. Il donnera l'exemple de travailleurs capables de lire mais incapables de donner un sens aux mots. À preuve, les travailleurs qui viennent le voir avec leurs avis d'impôt pour lui demander de les lire à leur place. « Ils sont capables de lire, mais comprennent pas. Ils viennent me voir avec leurs papiers d'impôt et je dois lire leur lettre à leur place, ça les énerve. Il y en a un qui approche de la retraite, je dois compléter les formulaires pour lui, il a même de la difficulté à signer. » Ce cadre constate que non seulement ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent, mais aussi qu'ils ne savent pas quelle mesure prendre ou quoi faire pour trouver une solution.,



Un soudeur de l'entreprise à technologie plus avancée, l'usine C, laisse cependant entendre que l'on ne doit pas associer automatiquement la formation scolaire à l'absence d'analphabétisme. Il trouve exagéré que l'on demande une 5^e secondaire pour travailler, car il affirme connaître plusieurs personnes qui possèdent un diplôme, mais qui sont incapables de lire et d'écrire clairement. Le représentant syndical de la même entreprise renchérit en signalant que plusieurs cadres écrivent des mémos qui «boitent» ou des courriels remplis de fautes.

Cette définition stricte de l'analphabétisme, c'est-à-dire une incapacité quasi totale à lire et à écrire, amène les personnes interviewées à sous-estimer grandement le nombre de personnes analphabètes présentes dans leur milieu de travail ou bien dans leur entourage immédiat. Quelques-unes mentionnent avoir connu des personnes analphabètes dans leur famille: un oncle, un des grands-parents, etc. Un participant manifeste même des inquiétudes sur la capacité des jeunes à bien lire et écrire. Mais pour la majorité, il s'agit d'un problème associé aux générations précédentes, à un niveau de pauvreté généralisé ou bien aux milieux ruraux. Les conditions sociales s'étant transformées, les analphabètes seraient moins nombreux selon eux. Puis, le discours évolue en quelques étapes: il n'y a pas de personnes analphabètes, il y en a quelques-unes, et finalement, même s'il y en a, ce n'est pas trop grave, car ce n'est pas le type de compétences recherchées et valorisées.

Les participants des deux entreprises utilisant une technologie plus avancée affirment de manière générale que les exigences du travail (lecture de plans et de directives écrites) rendent pratiquement impossible la présence d'employés analphabètes. Par contre, au sein de l'entreprise B, la présence de travailleurs et de travailleuses analphabètes est connue et admise. Selon un des cadres de l'usine, le type d'emploi recherché par les travailleurs et travailleuses analphabètes se trouve habituellement dans la production de base ou dans les entrepôts, précisément le genre d'emploi offert dans ce milieu de travail. Il donne l'exemple de personnes se présentant avec une demande d'emploi qu'elles n'ont pas remplie

elles-mêmes ou bien qu'elles ont remplie d'une main tremblante. Un des travailleurs de cette usine avouera franchement être un analphabète, tout en affirmant que beaucoup d'autres le sont et le cachent.

De nombreux participants ont associé la notion d'analphabétisme à un manque de connaissances dans le domaine de l'informatique. La présence de plus en plus grande de l'ordinateur et l'introduction de machines-outils actionnées par microprocesseur sont des phénomènes incontournables. Selon ces personnes, ce n'est plus seulement la lecture et l'écriture qui devront être utilisées comme critères pour définir une personne analphabète.

Une fois que la définition des différents niveaux d'analphabétisme est proposée aux participants, et au fur et à mesure que la conversation avance, l'évaluation du nombre de personnes analphabètes augmente rapidement⁵. À l'usine A, un des répondants affirme qu'il y a beaucoup de personnes de niveau semi-fonctionnel ou fonctionnel. Un des travailleurs de l'autre entreprise à technologie avancée, l'usine C, affirme que les analphabètes de l'usine sont tous de niveau semi-fonctionnel ou fonctionnel. Dans ces deux entreprises, on insistera beaucoup sur la difficulté à écrire ou à lire, et sur les lacunes en français. Le représentant syndical d'une de ces usines proposera même d'employer un autre mot qu'«analphabète» pour mieux décrire ce qui se passe dans l'entreprise. À l'usine B, une fois les définitions des niveaux fournies, la présence d'une forte proportion de personnes analphabètes de même que de personnes ayant des difficultés importantes en lecture et en écriture devient plus évidente pour les répondants. Un chef d'équipe dit que l'analphabétisme y est manifeste, mais que ce n'est pas important. Deux des participants parleront de la présence de travailleurs et travailleuses d'ethnies différentes et deux autres introduiront la notion d'un langage d'usine, principalement constitué de gestes. Un répondant dira que les travailleurs ont un système de communication qui leur est propre, incompréhensible pour les autres. Un autre participant dira que le langage d'usine a été créé à cause du bruit ambiant.

Les personnes ayant des difficultés à lire et à écrire utilisent diverses stratégies pour continuer à travailler. Donner un excellent rendement au travail, aider un collègue à comprendre une directive ou bien rire de bon cœur des difficultés rencontrées sont quelques-unes de ces stratégies.

- *Un rapport utilitaire entre travail, lecture et écriture*

Cette sous-estimation systématique du degré d'analphabétisme présent dans les milieux de travail ouvre la porte à l'adoption d'une vision utilitaire de la lecture et de l'écriture. L'accomplissement du travail quotidien demeure la priorité tant pour les cadres que pour les travailleurs rencontrés en entrevue. Le niveau de lecture et d'écriture approprié est celui dont on a besoin pour réaliser le travail, ni plus, ni moins. La compréhension des directives, la lecture des plans, la rédaction de rapports sont pour les travailleurs les activités auxquelles servent la lecture et l'écriture. Pour les cadres des entreprises, il importe que leurs employés soient en mesure de comprendre les directives écrites et de lire différents documents. En ce qui concerne les ouvriers, la capacité de bien faire son travail et la connaissance de la nature technique des tâches qui doivent être accomplies sont plus importantes. Souvent, on préférera un bon soudeur à quelqu'un qui aura de l'instruction et qui écrira bien. Les difficultés à lire et à écrire ne sont alors pas jugées importantes. On se débrouille pour bien faire le travail, et ce n'est pas dans la nature d'un gars de «shop» d'être intéressé par la lecture et l'écriture.

Ce sont les représentants syndicaux qui ont mentionné le plus souvent l'entraide existant entre les travailleurs. Cette entraide permet de répondre aux exigences de la production sans compromettre les travailleurs qui auraient des problèmes de lecture ou d'écriture. Ils ont aussi parlé de l'existence de formulaires ou de rapports d'activité conçus de manière à limiter la nécessité d'écrire. Cette réalité a été confirmée par quelques cadres, dont un en particulier de l'usine B : «Le rapport que le chef d'équipe doit compléter est simple, il n'y a que quelques cases à cocher.» Au-delà des objectifs facilement

avouables que sont le gain de productivité et l'économie de temps, ces aménagements tiennent également compte de la moyenne des capacités des travailleurs et des cadres de premier niveau.

L'examen des critères d'embauche utilisés par les différentes entreprises permet de préciser cette relation utilitaire entre lecture, écriture et travail. Dans les deux usines à technologie plus avancée (A et C), la 5^e secondaire est le principal critère pour les emplois non spécialisés. Ce critère est en place depuis plusieurs années, et on l'invoque pour affirmer qu'il y a peu d'analphabètes dans l'entreprise et que ceux encore en poste sont à la veille de la retraite. Ces usines ont beaucoup d'employés spécialisés dans les métiers de la construction : électriciens, soudeurs, tuyauteurs, etc. À ceux-là, on demande bien sûr d'avoir une carte de compétence, mais aussi plusieurs années d'expérience. Mais, dans les deux usines, on exige un diplôme d'études secondaires pour les emplois de manœuvre ou les emplois non spécialisés. Quelques personnes interrogées dans les deux entreprises jugent ce critère d'embauche exagéré.

Dans l'usine A, comme la majorité des personnes ont à lire des plans, on s'entend pour dire qu'il faut absolument savoir lire et écrire. Cette exigence est même inscrite dans la convention collective. On peut dès lors penser que des personnes analphabètes pourraient voir cette clause comme une incitation à cacher leur situation. Chaque employé embauché maintenant doit, en plus d'avoir une 5^e secondaire, une carte de compétence et de l'expérience, passer des tests écrits qui durent environ quatre heures. Ce «peigne fin» doit sûrement fermer la porte aux analphabètes de niveau débutant. Comme plusieurs ont évalué qu'il y avait des analphabètes fonctionnels et semi-fonctionnels au sein du groupe de travailleurs, on peut penser que le système n'est pas à toute épreuve. Un employé a mentionné que si un travailleur de métier a les

L'accomplissement du travail quotidien demeure la priorité tant pour les cadres que pour les travailleurs. On préférera un bon soudeur à quelqu'un qui aura de l'instruction et qui écrira bien.

cartes et l'expérience nécessaires et qu'il sait lire des plans, on sera moins exigeant en ce qui a trait aux autres critères. Plusieurs s'entendent pour dire que cela se produit en cas de manque de personnel.

Souvent, travailleurs et cadres entretiennent une vision différente des compétences requises et du degré d'application des règles d'embauche. Les premiers trouvent que les règles sont trop strictes, bien qu'elles ne soient pas appliquées intégralement. Les seconds sont convaincus de la justesse des critères et considèrent qu'ils sont appliqués. Dans l'usine C, les exigences sont bien acceptées de la plupart des répondants sauf en ce qui concerne les manœuvres. L'entreprise cherche à éliminer ce type d'emploi pour le confier en sous-traitance, ce qui rendrait la question bien accessoire. Tant dans l'usine A que dans l'usine C, les cadres estiment que les critères n'iront pas en diminuant, qu'ils resteront les mêmes. Certains mentionnent que dans l'avenir être analphabète se définira par un manque de compétences en informatique. Si les critères changent, ce sera sur ce plan.

L'usine B, l'entreprise textile, n'a aucun critère d'embauche se rapportant à la formation scolaire. « Pas besoin de savoir lire pour ramasser des ballots. » Les critères sont plutôt de l'ordre de la résistance physique, car le travail est dur. « Pour travailler ici, il faut être un bon travailleur. » Même pour obtenir une promotion, une formation scolaire attestée par un diplôme n'est pas nécessaire. On veut que la personne sache parler et écrire un peu de français et d'anglais. Si la personne est travaillante et a la volonté d'être promue, l'entreprise fera tout en son pouvoir pour l'aider. « Si on avait quelqu'un qui a le potentiel pour diriger des hommes, pour bien organiser... Pourquoi pas ? Devenir superviseur même s'il est analphabète... on va lui offrir une formation... ce n'est pas à notre avantage de ne pas exploiter le potentiel des gens. Si la personne veut et est motivée, on va l'aider, autant pour lui que pour nous. »

Cette vision utilitaire des capacités de lecture et d'écriture nécessaires au travail se confirme lorsque l'on examine les nombreux discours sur la retraite. Beaucoup de travailleurs utilisent l'argument de l'imminence de la retraite pour expliquer qu'un effort de formation ou de sensibilisation sur l'analphabétisme serait inutile. Les gens n'auront plus besoin de lire ou d'écrire, ils n'auront plus à le faire. Certains cadres des usines A et C estiment aussi que les quelques cas problématiques encore présents en usine sont près de la retraite; la situation sera donc réglée à ce moment-là. Au-delà de la confirmation de la vision utilitaire de la lecture et de l'écriture, cette position dénote une méconnaissance importante de la réalité de la vie de retraité et des connaissances qu'il est nécessaire d'avoir pour se débrouiller au quotidien. Il y aura aussi des moments où il faudra absolument savoir lire.

- *La subordination aux impératifs économiques*

La position des employeurs sur le caractère utilitaire de la lecture et de l'écriture se confirme également dans les différents discours sur la productivité. Comme l'a mentionné un cadre de l'usine B, la mission économique de l'entreprise est ce qui justifie son existence. Les perceptions sur la formation de base en lecture et en écriture qui pourrait être offerte en entreprise vont dans le même sens que ce discours sur la subordination de la responsabilité sociale aux impératifs économiques.

Dans les trois entreprises, le secourisme ainsi que la santé et la sécurité au travail semblent être une préoccupation majeure et font l'objet d'une formation sur place pendant les heures de travail. L'instauration de programmes de qualité tels que ISO et autres a aussi nécessité une formation. Certains ont mentionné des cours d'informatique dans les industries plus avancées sur le plan technologique. À l'exception de l'usine A, qui a offert une formation à ses employés afin de leur permettre d'accéder au niveau de la 5^e secondaire,

les entreprises n'ont jamais proposé de formation rémunérée à leurs employés. Néanmoins, tant dans l'usine A que dans l'usine C, les frais de scolarité pour des cours réussis sont remboursés, Il est clair pour l'ensemble des personnes interrogées que la formation doit être liée à des objectifs de productivité et de gain pour l'employé mais surtout pour l'entreprise. «On va leur donner de la formation si c'est quelque chose qu'ils doivent posséder pour accomplir leur travail. Nous ne sommes pas philanthropiques; si c'est relié à notre mission, on va le faire.» La notion de responsabilité sociale de l'entreprise demeure un concept étranger dans la réalité quotidienne.

La formation scolaire semble vue comme une forme de «lux»: elle est fort louable mais, dans le fond, un peu inutile. Certaines personnes pourraient bénéficier d'une formation de base en français ou en mathématiques, mais puisqu'elles sont en général plus âgées (40 ans et plus) et à la veille de la retraite, on en conclut que cette formation ne leur serait d'aucune utilité. Comme l'indique un cadre de l'usine B: «les gens de 50 ans et plus n'ont pas d'intérêt à apprendre quelque chose, leur vie est faite». Un travailleur de l'usine A partage ce point de vue: «J'me débrouille, c'est correct, c'est ce que la majorité dit; on a 40 ans et plus, on approche de la retraite.»

À l'usine A, où l'on a une politique de «savoir lire et écrire», on semble ouvert à une formation de base intégrée aux programmes de l'entreprise. Mais après un effort initial, en 1995, il a été impossible de trouver des personnes intéressées à parfaire leurs connaissances en français et en mathématiques. Comme l'indique un cadre de cette entreprise: «On a essayé de faire une relance, on savait qu'il y avait encore des gens, mais ces personnes-là ne viennent pas s'inscrire. Nous avons une clause de convention qui dit que dans tous les postes, il faut savoir lire, écrire et calculer. Mais pour accepter quelqu'un, il faut lui donner de la formation, c'est ce qui a été fait. Et la deuxième relance ne marche pas.»

Dans l'usine B, quand un employé s'adresse à l'employeur pour exprimer un besoin ou un désir en matière d'alphabétisation, on le dirige vers un organisme communautaire ou vers la commission scolaire. Dans l'usine C, on est beaucoup plus préoccupé par la nécessité de comprendre et de faire fonctionner les ordinateurs que d'offrir de la formation de base.

De nombreux renseignements fournis par les cadres et les travailleurs des usines A et C, à haute technologie, confirment également le peu d'empressement de la direction à agir sur le front de l'analphabétisme. Nous avons déjà mentionné la retraite qui, pour ces deux entreprises, permettra de régler la situation des travailleurs plus âgés et moins scolarisés. Mais outre l'attente de ces départs, on remarque la présence de stratégies de rationalisation ayant pour effet de faire disparaître des postes qui pourraient être occupés par des personnes analphabètes.

Des restructurations ont permis le déplacement des employés peu alphabétisés vers des postes moins exigeants, ou bien vers d'autres établissements de la même entreprise (usine A). Le resserrement des critères d'embauche entraînera également la disparition du problème. Les deux entreprises ont aussi commencé à «déplacer» leurs emplois moins spécialisés, liés principalement à l'entretien et au travail d'entrepôt ou d'expédition, vers des sous-traitants. Ainsi, les travailleurs peu alphabétisés se retrouveront dans des milieux où les conditions de travail (salaire, syndicalisation, absence de précarité) seront moins avantageuses.

Les cadres de l'usine B, à technologie de base, ont une attitude différente. Dans leur entreprise, à cause de la nature de la production, il y aura toujours une place pour des travailleurs analphabètes. «La majorité des gens qui travaillent en arrière viennent nous offrir leurs deux bras, ils ont peu d'éducation. On trouve beaucoup d'immigrants qui ont connu la misère. Ils ne peuvent pas faire application nulle part ailleurs. Nous, on les garde parce qu'ils font les tâches qu'on

leur demande de faire et ils les font très bien.» On y voit même une forme de responsabilité sociale, qui ne doit cependant pas nuire à la mission économique de l'entreprise.

Au-delà d'un minimum vital

Une fois cette recherche terminée, la nécessité de faire de la sensibilisation sur l'analphabétisme en milieu de travail nous est apparue encore plus grande. Et elle devra être organisée de manière à tenir compte des problèmes soulevés par l'enquête.

D'abord, nous avons pu constater le caractère stigmatisant du mot «analphabétisme». On l'a vu, les travailleurs et les cadres des trois usines visitées sous-estiment l'ampleur du problème de l'analphabétisme. Cette sous-estimation n'est pas attribuable à une méconnaissance du milieu de travail ou à un manque de contact avec les collègues. Plus simplement, les personnes interrogées hésitent à qualifier leurs compagnons ou leurs employés en utilisant ce mot. Nous avons également vu que dans une des entreprises où l'obligation de savoir lire et écrire est inscrite à la convention collective, de nombreuses personnes ne se sont pas présentées au programme de formation offert par l'employeur et ont continué de refuser la démarche malgré de nombreux rappels. La crainte de voir leur incapacité à lire ou à écrire étalée publiquement peut expliquer ce comportement. Ces constatations nous amènent à nous interroger sur la pertinence d'utiliser le mot «analphabète» dans le cadre d'une démarche de sensibilisation dans les milieux de travail. Sans reprendre le débat vieux de quelques années entourant l'utilisation de ce mot, notons simplement que le caractère stigmatisant du terme peut amener beaucoup de gens à sous-estimer le nombre de personnes aux prises avec le problème. De nombreux répondants nous ont même suggéré d'utiliser des termes plus neutres comme «difficultés de lecture» ou «amélioration du français». Toutefois, l'emploi de termes plus neutres aurait pour effet de faire disparaître et de banaliser les difficultés de fonctionnement au travail et dans la société liées à l'analphabétisme.

Ensuite, nous pouvons nous demander si les entreprises sont prêtes à assumer une responsabilité face aux problèmes de lecture et d'écriture de leurs employés, étant donné que les résultats de tels efforts ne se feraient pas sentir rapidement. La sensibilisation devra donc tenter d'amener les employeurs à mieux accepter cette responsabilité sociale, responsabilité qui devrait aller au-delà des seuls impératifs économiques.

La plus grande difficulté nous semble être liée à la vision utilitaire de la lecture et de l'écriture qui est entretenue dans ces milieux de travail. Cette perception est tout aussi présente chez les employés que chez les cadres. L'importance du travail dans la vie de ces personnes fait passer au second plan la qualité de vie qui peut être associée à un niveau plus élevé d'alphabétisation. La vision idyllique de la retraite, notée dans les trois usines, est un bon indicateur de cette situation. Comment convaincre qu'au-delà d'un minimum vital (instrumental), il y a de la place dans nos sociétés pour des démarches qui visent la qualité de vie?

À l'origine de cette recherche, il y avait la volonté exprimée par des participants et des participantes d'Un Mondalire de parler publiquement de leur expérience et des gains liés à leur démarche d'alphabétisation ainsi que de leur grand désir de faire de la sensibilisation dans les milieux de travail. Leur témoignage en usine nous semble être un moyen efficace de faire comprendre qu'une qualité de vie est possible au travail et en dehors de celui-ci.

1. Voir à ce sujet : UN MONDALIRE, *Apprendre à lire... apprendre à s'aimer... stratégies d'insertion sociale des participants et participantes du centre d'alphabétisation Un Mondalire*, Montréal, 1999, 58 p.

2. *Ibid.*

3. Recherche subventionnée par les Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA).

4. L'équipe de recherche s'est engagée à respecter la confidentialité des personnes et des entreprises. C'est pourquoi les usines sont identifiées, selon le cas, par les lettres A, B et C.

5. Lors des entrevues, nous avons tout d'abord demandé aux répondants leur définition et leur vision personnelle de l'analphabétisme. Dans un second temps, nous leur proposons une classification des différents niveaux d'analphabétisme: niveau débutant, niveau semi-fonctionnel et niveau fonctionnel. C'est à partir de ce moment-là que l'estimation de l'ampleur du problème a rapidement augmenté.

Donner accès à l'informatique ? Oui, mais de façon judicieuse. Pour inciter les personnes pauvres, isolées et mal intégrées dans la société à communiquer, à s'informer et à prendre enfin la parole.



Apprivoiser l'informatique en milieu populaire

Lorraine Roy, pour le Comité d'alphabétisation du Regroupement des assistés sociaux du Joliette métropolitain

Fidèle aux aspirations des quelques personnes assistées sociales qui lui ont donné naissance, le Regroupement des assistés sociaux du Joliette métropolitain (RASJM) est, depuis 28 ans, le porte-parole des personnes à faible revenu ou analphabètes de la MRC de Joliette. Il travaille à l'amélioration de leur qualité de vie par l'alphabétisation, la défense individuelle et collective de leurs droits, l'éducation et l'entraide.

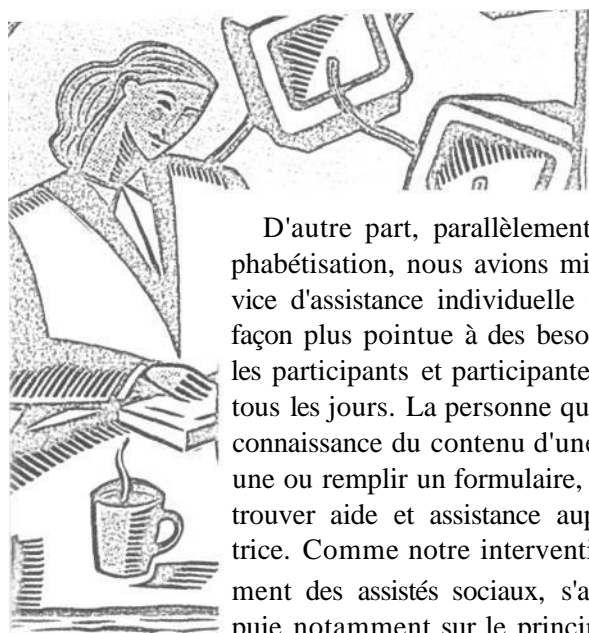
Animé par des valeurs comme la justice sociale et la dignité de la personne, il vise à donner la parole aux participants et participantes en alphabétisation et aux personnes qui viennent chercher assistance pour la défense de leurs droits, en même temps qu'il leur offre des occasions et des lieux de réflexion, d'engagement et de formation dans l'action.

Un concours de circonstances

Un coup de téléphone, puis l'arrivée, sur le pas de notre porte, de deux ordinateurs emballés dans leur boîte d'origine. Une usine locale désireuse de se départir de son matériel désuet et qui décide d'en faire don à des organismes communautaires du milieu. C'était en 1999.

Au début, à cause de l'exiguïté des locaux, un seul des deux ordinateurs a été installé et mis essentiellement à la disposition des formatrices et d'autres membres du personnel. Puis les organismes de l'immeuble, dont le nôtre, ayant été contraints de se reloger ailleurs en raison d'une reprise de possession par le propriétaire, nous avons pu envisager la possibilité de mettre l'informatique à la portée des participantes et participants inscrits à nos ateliers.

L'idée nous trottait dans la tête depuis un bon moment déjà. Nous prenions de plus en plus conscience, autour de nous, de la place qu'occupait l'informatique dans les pratiques des groupes d'alphabétisation, et chez nous, il y avait déjà un bon moment que l'ordinateur était devenu un objet de curiosité pour les participants et participantes. Nous disposions enfin de plus d'espace, mais le peu de ressources humaines en alphabétisation, leur disponibilité limitée et le fait qu'elles n'étaient pas toutes familiarisées avec les rudiments des nouvelles technologies comptent parmi les facteurs qui ont retardé l'accès des personnes en démarche d'alphabétisation à ce nouvel outil pédagogique..



D'autre part, parallèlement aux ateliers d'alphabétisation, nous avons mis en place un service d'assistance individuelle pour répondre de façon plus pointue à des besoins rencontrés par les participants et participantes dans leur vie de tous les jours. La personne qui souhaite prendre connaissance du contenu d'une lettre, en rédiger une ou remplir un formulaire, par exemple, peut trouver aide et assistance auprès d'une formatrice. Comme notre intervention, au Regroupement des assistés sociaux, s'appuie notamment sur le principe *du faire, faire avec et faire faire* et sur les principes mêmes de l'alphabétisation populaire, les participants et participantes qui font appel à ce service s'attendent à prendre activement part à la démarche et à utiliser leurs acquis en lecture et en écriture. Ainsi, la perspective de rendre, par surcroît, l'informatique accessible aux personnes pour leur permettre de participer à la rédaction d'une lettre ou d'un curriculum vitae devenait attrayante parce qu'elle ouvrait la voie à de multiples possibilités en matière de participation et d'apprentissage.

L'acquisition d'un troisième ordinateur, par l'entremise du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) et du projet Internet Alpha, puis d'un quatrième, et l'arrivée, à peu près au même moment, de deux personnes bénévoles particulièrement au fait des nouvelles technologies et désireuses de s'investir en alphabétisation, ont contribué à nous faire prendre plus rapidement le virage informatique. Il est alors devenu impérieux pour nous de nous asseoir pour réfléchir à ce que nous voulions faire et ne pas faire avec cette boîte à écran.

Notre réflexion quant à une utilisation judicieuse de cette merveilleuse «fenêtre»

À partir du moment où a germé l'idée d'exploiter davantage les ressources de l'informatique et d'Internet, l'amélioration de la qualité de vie des personnes en situation de pauvreté, qu'elles soient analphabètes ou à faible revenu — les

deux allant souvent de pair —, s'est retrouvée au cœur de notre réflexion, de notre démarche, de nos questionnements et de nos choix. Pour avoir constaté l'isolement et l'exclusion que vivent souvent ces personnes, leur manque de confiance en elles-mêmes et leur faible intégration dans leur milieu et dans la société, nous avons pensé que l'informatique pouvait être aidante et valorisante comme outil de communication, de prise de parole, d'information et d'apprentissage.

La perspective de rendre l'informatique accessible devenait attrayante parce qu'elle ouvrait la voie à de multiples possibilités en matière d'apprentissage.

Nous avons planifié dès lors plusieurs rencontres de travail sur le sujet. Celles-ci ont permis de mettre en relief des intuitions et des exigences que nous avions au RASJM; ainsi, nous ne voulions pas que l'informatique soit mise à la portée des participants et participantes pour obéir à un courant. Nous souhaitions par ailleurs qu'elle serve le contenu

des ateliers d'alphabétisation et non l'inverse, et qu'elle donne lieu à des pratiques qui ne soient pas déconnectées de celles qui prévalent en alphabétisation populaire. En regard de la mission que s'est donnée initialement le RASJM, nous voulions par-dessus tout que la personne, en ayant accès à cette merveilleuse «fenêtre», ne sente plus doublement analphabète. Enfin, nous attendions des nouvelles ressources bénévoles qu'elles puissent transmettre leurs connaissances à l'intérieur d'une approche pédagogique appropriée, quand viendrait pour nous et pour elles le moment d'initier les participants et participantes au monde informatique.

En même temps que nous sentions l'urgence de tout mettre en branle en raison des conditions plus favorables et de l'arrivée de nouveaux effectifs, se posait pour nous la question de la formation du personnel déjà en place et des deux bénévoles, car il nous apparaissait essentiel que toutes et tous sachent à la fois bien se débrouiller à l'ordinateur et transmettre leurs connaissances. La formation nous apparaissait comme un préalable essentiel et logique si nous ne voulions pas improviser et brûler des étapes. Les formatrices ont alors entrepris, sous la supervision de l'une des deux personnes bénévoles, puis d'une ressource

de l'extérieur, de se familiariser plus avec l'ordinateur et ses composantes, les multiples possibilités qu'ils offrent et la navigation sur Internet. La formation avait également un autre objectif, soit de faire en sorte que les réussites, les difficultés rencontrées et les questionnements nous servent plus tard dans l'élaboration d'une marche à suivre à adopter avec les participants et participantes.

De leur côté, les deux personnes bénévoles ont été invitées à suivre, elles aussi, une formation qui visait à leur apprendre à communiquer leur savoir dans un cadre où l'approche pédagogique aurait la primauté sur la simple transmission des connaissances et permettrait d'intégrer les principes de l'alphabétisation populaire.

Une utilisation à notre image

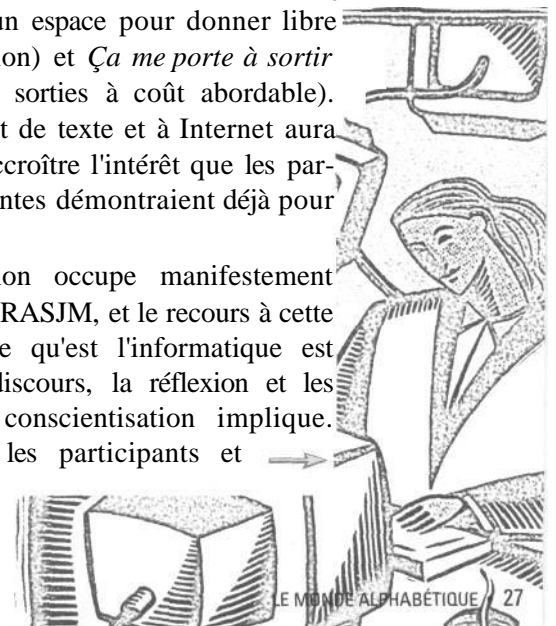
L'accès des participants et participantes à l'informatique s'est fait progressivement, suivant la démarche que nous nous sommes donnée en cours de route. Nous les avons d'abord familiarisés avec l'ordinateur et ses composantes, en leur donnant une idée, par exemple, de ce à quoi pouvait ressembler un disque dur, et en les invitant à ouvrir la souris pour en connaître le mécanisme, à se servir du clavier, à manipuler une disquette, à observer d'un peu plus près le fonctionnement de l'imprimante... Nous trouvons par-dessus tout qu'il était essentiel d'utiliser le vocabulaire en usage dans ce domaine, de répondre à toutes leurs questions et de bien les observer en situation d'apprentissage, de manière à en tirer des leçons et à pouvoir rectifier le tir en cours de route. Les rendre capables de se servir de l'ordinateur, d'Internet et des logiciels de base a été notre leitmotiv.

À partir de ce moment, l'informatique a donné lieu à de multiples applications en atelier. Les participants et participantes ont eu et continuent d'avoir recours au traitement de texte pour souligner les anniversaires, écrire le nom des personnes de leur atelier, établir une liste des responsabilités et des personnes mandatées pour les assumer, suggérer des points à ajouter au code de vie et des thèmes à aborder en cours d'année, faire des exercices en lecture, en écriture et en rédaction...

Au moyen d'Internet, ils et elles ont appris à effectuer des recherches à partir des thèmes abordés en atelier, de leurs préoccupations ou de leurs centres d'intérêt. Les découvertes faites ont parfois donné lieu à des moments mémorables, comme cette fois où un participant originaire de Notre-Dame-de-Lourdes, qui s'interrogeait sur l'origine toponymique de sa municipalité, a pu voir de ses yeux, à l'écran, des personnes allant chercher l'eau miraculeuse sur le site même de Lourdes, en France... et où une immigrante du Kosovo a reconnu, avec beaucoup d'émotion et d'excitation, le pont enjambant un cours d'eau dans sa ville natale !

Dans l'un des locaux les plus fréquemment utilisés pour la tenue des ateliers, nous disposons d'une série d'armoires occupant tout un mur; une surface que nous avons décidé d'exploiter au maximum au moment où nous avons emménagé. Nous souhaitons encourager les participants et participantes à s'exprimer en y affichant coupures de journaux, textes de leur cru, illustrations, photos, etc. Nous avons alors eu l'idée d'identifier chacune des portes d'armoire; c'est ainsi qu'on y retrouve des titres comme *Ça me porte à m'informer* (un regard sur l'actualité), *On me porte aux nues* (l'occasion de reconnaître l'apport ou les succès d'un participant, d'une participante, d'un ou d'une bénévole, d'un membre du conseil d'administration ou du personnel), *Ça me porte à jeter* (les anniversaires du mois), *Ça me porte à rendre service* (des petites annonces pour faire connaître un service ou encore s'échanger des services, acheter ou vendre des articles), *Ça me porte à rire* (un coin réservé à l'humour), *Ça me porte à écrire* (un espace pour donner libre cours à son inspiration) et *Ça me porte à sortir* (des suggestions de sorties à coût abordable). L'accès au traitement de texte et à Internet aura eu pour résultat d'accroître l'intérêt que les participants et participantes démontraient déjà pour l'affichage.

La conscientisation occupe manifestement une grande place au RASJM, et le recours à cette nouvelle technologie qu'est l'informatique est venu renforcer le discours, la réflexion et les actions que cette conscientisation implique. La recherche que les participants et

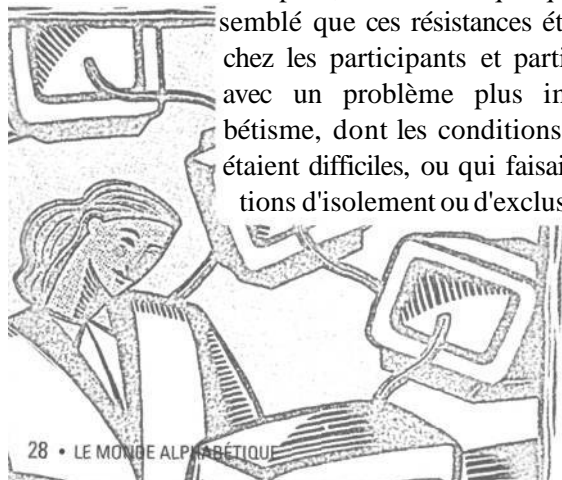


participantes peuvent effectuer au moyen d'Internet contribue à alimenter leur réflexion et leur analyse critique face à des réalités ou des événements que le RASJM suit de près ou auxquels il choisit de participer, que l'on pense par exemple à l'analyse du budget à partir de la grille proposée par le Collectif pour l'élimination de la pauvreté, aux enjeux de la mondialisation, à la tenue du Sommet des peuples à Québec, à la Journée mondiale de lutte pour l'élimination de la pauvreté, à la Marche mondiale des femmes, aux élections et à l'exercice du droit de vote...

En outre, grâce au traitement de texte, les participants et participantes expriment des opinions, livrent des messages et peuvent travailler à la planification et à l'organisation de certaines activités parallèles aux ateliers, comme la journée Notre dignité, nos talents, que nous avons pris l'initiative d'organiser dans le cadre de la Semaine québécoise des personnes assistées sociales. Enfin, les participants et participantes qui s'investissent de façon pleine et entière au conseil d'administration ou dans les comités d'alphabétisation ou de défense des droits trouvent l'ordinateur utile pour faire de la recherche, enregistrer l'information relative à des actions de mobilisation ou encore préparer l'ordre du jour des rencontres auxquelles ils participent.

Les défis et les bons coups

À partir du moment où les participants et participantes ont pénétré dans l'univers de l'informatique, ils l'ont fait avec un mélange de curiosité, d'intérêt, d'excitation et de crainte. Même si l'enthousiasme prédominait, les «ça doit être compliqué» sont revenus maintes fois à nos oreilles, et il a fallu composer avec les blocages, notamment la «peur de ne pas être capable», de «se tromper», de « briser quelque chose». Il nous a semblé que ces résistances étaient plus présentes chez les participants et participantes aux prises avec un problème plus important d'alphabétisme, dont les conditions socio-économiques étaient difficiles, ou qui faisaient face à des situations d'isolement ou d'exclusion.



Une constatation qui mérite qu'on s'y attarde: la majorité des adultes à faible revenu qui fréquentent nos ateliers ne possèdent pas d'ordinateur à la maison, d'où la fascination et la résistance qu'ils éprouvent tout à la fois, au début, lorsqu'on leur donne accès à l'informatique.

Une fois les craintes dissipées, nous avons constaté que, en général, les participants et participantes prenaient plus conscience de leurs gains et de leurs réussites, du fait qu'ils avaient l'impression de relever un défi de taille, et que leur confiance en eux augmentait au fur et à mesure qu'ils avançaient dans leur apprentissage. A ce stade, toutefois, nous avons trouvé opportun de leur faire prendre conscience du fait que tous les apprentissages ne devaient pas nécessairement passer par l'informatique pour être valides et valables, et qu'il s'agissait plutôt là d'un outil supplémentaire et complémentaire aux autres.

Pouvoir regarder le monde à travers cette curieuse fenêtre a pour effet de renforcer chez eux le sentiment d'accéder au savoir lorsqu'ils viennent aux ateliers. Le fait d'arriver, en bout de ligne, à avoir une prise sur un outil aussi complexe ne peut faire autrement que de leur apparaître comme quelque chose de très valorisant et stimulant.

Une formation

En 2000, le Tour de lire proposait une formation-pilote en informatique en réponse à la demande pressante et récurrente des participants et participantes de l'organisme. La sélection s'est effectuée principalement selon deux critères: l'absence de notions en la matière et un faible niveau d'alphabétisme. Une vingtaine de personnes ont pu ainsi s'initier à l'informatique de base et à Internet à raison de neuf heures par semaine, auxquelles étaient jumelées six heures consacrées à l'acquisition de compétences de base en français. Leur assiduité et leur haut degré de participation témoignent du succès de la formation et de l'intérêt qu'elle a suscité. L'aspect concret des apprentissages

Le fait que nous leur donnions la possibilité d'atteindre de petits objectifs à court terme s'est avéré, particulièrement dans le cas des adultes à faible revenu, une approche très facilitante et efficace dans l'apprentissage en informatique. Nous n'avons fait qu'appliquer une formule déjà éprouvée dans notre intervention en général au RASJM. En effet, les personnes démunies fonctionnent mieux dans un contexte où les objectifs sont fixés à court terme, habituées qu'elles sont à vivre une journée, une semaine ou un mois à la fois en raison des conditions socio-économiques précaires qui sont les leurs.

Concevoir et organiser presque simultanément la formation destinée au personnel en alphabétisation et celle à l'intention des ressources bénévoles, tout en poursuivant l'animation des ateliers et les activités, aura représenté un défi majeur. Nous avons opté pour battre le fer quand il était chaud, mais cela ne s'est pas fait sans un important investissement d'énergie et d'efforts. À certains moments, par exemple, nous avons l'impression de mener de front la réflexion et l'action. Le résultat en valait toutefois la peine puisque nous pouvons maintenant compter sur une équipe de personnes compétentes, qui travaillent en collégialité et qui ont fait preuve de

suffisamment d'ouverture pour en arriver à se donner une façon de faire commune afin de pouvoir guider les participants et participantes dans l'appropriation et l'exploitation de ce nouvel outil.

Après un peu plus d'une année de mise en place et une autre d'expérimentation, les constats auxquels nous arrivons sont suffisamment encourageants pour nous décider à poursuivre la démarche, bien que nous soyons tout à fait conscients du travail qu'il nous reste à abattre. La réflexion, tout comme la formation dans l'action, est à poursuivre, et la nécessité de s'instrumenter et de faire des choix judicieux en se dotant de bons logiciels d'apprentissage figure d'ores et déjà au programme. De cette démarche d'appropriation de l'informatique émerge toutefois une certitude fort rassurante: celle de participer à créer lentement mais sûrement un contexte d'apprentissage signifiant pour ces adultes, hommes et femmes, qui ont accepté de s'y investir afin d'améliorer un tant soit peu leur qualité de vie.



de base en informatique au Tour de lire

Denis Chicoine, formateur, et Agathe Kissel, formatrice

(production de documents, de cartes de vœux, d'affiches, etc.) et les acquis tangibles, applicables à d'autres activités, ont également eu un impact sur la motivation. Certes, des difficultés se sont présentées en raison des différences de niveaux d'alphabétisme et des inquiétudes de plusieurs participants et participantes face au médium, mais elles ont eu, somme toute, peu d'effet si l'on regarde les résultats obtenus. Certaines participantes ont même manifesté de l'intérêt pour une formation subséquente, ailleurs, en bureautique.

En plus d'aider à contrer la marginalisation des personnes analphabètes ou peu scolarisées, l'intégration de l'apprentissage des TIC

(technologies de l'information et des communications) représentait un net avantage pour le Tour de lire sur le plan du recrutement et de la sensibilisation à l'analphabétisme (on le sait, il est beaucoup moins gênant socialement d'avouer son manque de connaissances en informatique que de dire qu'on ne sait pas lire).

La formation a également donné au Tour de lire l'occasion d'acquérir une expertise pédagogique qui s'est étendue aux ateliers d'alphabétisation. Elle constitue une valeur ajoutée très nette, car elle a permis d'élargir les champs d'action et les moyens didactiques, et de contourner certains problèmes d'apprentissage dans le processus d'alphabétisation.

À la suite de cette formation et d'une consultation menée auprès des participants, des participantes et des membres du C.A., il est devenu clair aux yeux de tous que non seulement les TIC sont là pour rester, mais aussi qu'elles prennent de plus en plus de place dans leur vie. Ne pas connaître le médium informatique constitue un handicap important et renforce l'exclusion dont sont victimes les personnes analphabètes ou peu scolarisées. L'apprentissage des TIC devient un autre moyen d'appréhender le monde et d'agir sur celui-ci.

1. Avec l'aide financière du Fonds d'initiatives locales.



Pas simple, l'apprentissage

Nathalie Drolet et Sylvie Roy, en collaboration
avec Élise De Coster, pour le Carrefour
d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles

**Le fait d'appliquer
de bonnes stratégies
cognitives ne garantit pas à lui
seul le succès d'un apprentissage.**

**D'autres facteurs interviennent,
notamment l'idée que l'on se fait de ses
capacités ou les conditions dans
lesquelles on apprend. Passionné par la
question depuis bon nombre d'années, le
Carrefour a tenté d'en savoir plus en
observant les participantes et
participants à l'œuvre.**

La recherche-action qualitative que nous terminons au Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles nous a permis de mieux connaître les résistances à l'apprentissage — principalement sur le plan affectif — et les stratégies cognitives des participantes et des participants inscrits en démarche d'alphabétisation. Les résultats lancent une foule de questions et de défis que nous souhaitons partager avec vous.

L'origine de la recherche... dans une autre recherche

Depuis plusieurs années, l'équipe du Carrefour intègre les nouvelles technologies à son mandat d'éducation populaire, et le secteur alphabétisation participe activement à cette démarche¹. Il va sans dire que cette intégration a eu des conséquences considérables sur les pratiques d'alphabétisation. Certaines questions ont grandement préoccupé les formatrices. Valait-il la peine de tant investir en équipement? Irions-nous jusqu'à repenser notre approche et nos interventions d'alphabétisation populaire? Ces nouveaux outils seraient-ils pour les participantes et participants une source de motivation, de peur ou de curiosité²?

Pour trouver des réponses, nous avons mené en 1999-2000 une première recherche-action. Le but: observer les participantes et participants à l'œuvre durant l'expérimentation de logiciels. Nous avons alors été captivées par les réactions. Après avoir dépassé le stade de la peur et de l'anxiété, ils et elles se sont mis à éprouver plaisir, satisfaction et fierté. Et contrairement à ce qui avait été prévu, ils et elles ont appris à surmonter les obstacles. Les personnes peu alphabétisées manifestent généralement des résistances lorsqu'elles apprennent à lire : plusieurs sont déstabilisées par le changement, et les imprévus les irritent ou les paralysent. Or, dans le contexte de l'expérimentation de logiciels, la situation

était tout autre ! Nous avons donc choisi de pousser plus loin l'étude et de mener une autre recherche afin de porter un regard neuf sur l'apprentissage.

En mars 2001, dix adultes inscrits en alphabétisation, sept femmes et trois hommes âgés de 34 à 69 ans, ont été interrogés. Ces adultes fréquentaient le secteur d'alphabétisation depuis en moyenne quatre ans, mais la majorité venaient au Carrefour depuis de nombreuses années, étant présents dans d'autres secteurs d'activité (vitrail, poterie, alimentation, etc.). Nous avons abordé, en entrevue individuelle semi-dirigée, quatre principaux thèmes: l'histoire personnelle et sociale des participantes et participants, l'apprentissage en général, les facteurs d'ordre affectif qui influencent leur apprentissage et leurs expériences concrètes d'apprentissage liées ou non à l'écrit, au Carrefour ou ailleurs. Les participantes et participants ont révélé avec beaucoup de sensibilité et de lucidité leurs émotions, leurs résistances, leurs stratégies, leurs expériences ainsi que leurs conceptions en matière d'apprentissage.

Des participantes et participants non dépourvus de stratégies

Comment se débrouillent les participantes et participants devant une tâche d'apprentissage? Selon les témoignages, ils tentent de mettre à profit plusieurs stratégies pour réussir. Outre l'observation, la mémorisation ou le recours à l'aide externe, les adultes procèdent beaucoup par tâtonnements et par essais et erreurs. Cette dernière stratégie est particulièrement utilisée lors de l'expérimentation de logiciels: si la réponse fournie est inexacte, les adultes essaient autre chose jusqu'au moment où ils obtiennent un feedback (rétroaction) positif. Le tâtonnement se traduit souvent par un acharnement devant la tâche: l'adulte adopte une série de comportements mécaniques et répétitifs, sans nécessairement varier les stratégies de départ et rectifier le tir: «Je regarde pour voir de quelle manière je peux finir par aboutir. Des fois,

ça ne réussit pas toujours ; j'y vais, je retourne encore, il y a bien des fois je suis obligée de revenir... je peux revenir 25 fois.» Face à des résultats infructueux, plusieurs participantes et participants abandonnent la tâche, se protégeant ainsi d'un nouvel échec: «J'essaye pis si ça marche pas, je laisse tomber.» L'évitement ou l'abandon devient alors une forme de résistance devant la nécessité de réajuster ou de modifier carrément les stratégies utilisées.

Sur le plan des stratégies dites métacognitives, le langage interne se révèle la stratégie la plus courante. Toutefois, il tient lieu d'auto-renforcement et relève souvent de la pensée magique : «Je me dis je vais continuer jusqu'à temps que je le sache ! Tsé, je persiste à l'avoir ! Là je me mets là-dedans, je me dis il faut que je l'aie. » Ce langage, même s'il se traduit presque toujours en termes positifs, demeure peu efficace. En effet, malgré leur grand désir de réussir, les adultes s'emploient plutôt à apaiser leur anxiété et à contrer leur découragement latent. Et bien souvent, cela les inhibe sur le plan des stratégies, qu'ils réévaluent ou modifient peu ou pas du tout en cours de route. Par contre, certains adoptent un langage interne plus bénéfique, qui les aide à se calmer, à mieux observer ce qui se passe et à procéder par étapes : « On va prendre un papier, on va se calmer les nerfs ! Je prends un papier, là je vais lire les instructions dans ton livre, puis là à mesure je vais te les marquer. Pour savoir où est-ce qu'on s'en va ! » C'est ce type de langage qu'il faudrait sans doute valoriser auprès des participantes et participante, puisqu'il est plus porteur de réussite.

D'autre part, il y a un danger à entretenir chez les adultes des attentes irréalistes à l'égard de leurs apprentissages ou encore à les encourager sans tenir compte des résultats réels obtenus à la suite de leurs efforts. S'ils se répètent sans cesse: «Je suis capable» sans que cela ne change quoi que ce soit, il faudrait peut-être questionner la pertinence des encouragements du même type que nous leur prodiguons («Tu es capable»). Il paraît bien plus profitable de souligner les efforts rentables des participantes et participants; sinon, n'entretenons-nous pas, nous aussi, une forme de pensée magique devant la réussite de la tâche ?

La mise en place d'un tableau d'affichage des bons coups ou des stratégies rentables de chacun et chacune pourrait devenir une source supplémentaire de motivation et même un outil auquel se référer. Aussi, nous souhaitons amener les participantes et participants à s'exprimer sur leur démarche et sur leurs stratégies afin de les rendre plus conscients des moyens utilisés et de les aider à reconnaître les stratégies les plus utiles, celles qui pourront être appliquées dans d'autres situations.

Le rôle majeur des facteurs

• affectifs dans l'apprentissage

L'apprentissage est un phénomène complexe, dont les aspects cognitifs, métacognitifs et affectifs sont intimement liés. On sait qu'un enseignement plus explicite des stratégies et mécanismes d'apprentissage est un objectif de plus en plus prôné, que l'on s'adresse à des jeunes ou à des adultes. Cependant, on ne peut arriver à une meilleure utilisation des stratégies sans tenir compte de l'état d'esprit dans lequel se trouvent les apprenantes et apprenants. Le manque de stratégies efficaces ou appropriées n'est pas le seul obstacle qui intervient dans le processus d'apprentissage. L'aspect affectif est intimement lié au processus d'apprentissage et à la réussite: les adultes peu alphabétisés doivent constamment maîtriser leurs émotions négatives, et cela n'est pas simple.

Déjà, en ce qui concerne leur expérience scolaire, ils décrivent un parcours difficile jalonné d'interruptions et d'absences fréquentes. On parle notamment de transferts en classe spéciale, de va-et-vient entre différentes familles d'accueil: « C'était à cause de mon enfance parce que j'ai été dans les foyers de famille... Là, tu restes un an, après ça tu rechanges, tu restes deux ans. Je pense que c'est plutôt pour ça que ça m'a démotivé, l'école. » Les absences le sont à la fois de corps et d'esprit, puisque les adultes avouent avoir eu la tête ailleurs plutôt qu'en classe. Plusieurs évoquent les difficultés éprouvées dès les premiers apprentissages scolaires, et se rappellent les sentiments d'exclusion et de stigmatisation qui les habitaient: «Avant, c'était bloqué, tout ce qu'ils me disaient, je ne retenais rien» ; «Je me disais en

Depuis longtemps, les adultes peu alphabétisés entretiennent une perception négative d'eux-mêmes, ce qui a des répercussions sur leur capacité d'apprentissage.

moi-même :
"Ah ! Je ne suis pas capable de faire ça ! c'est bien trop dur !"
J'étais tout le temps plus vieille dans les classes de maturation, je me faisais traiter de niaiseuse... »

Depuis longtemps, les adultes peu alphabétisés entretiennent une perception négative d'eux-mêmes, ce qui a des répercussions sur leur capacité d'apprentissage.

De plus, cette perception est fortement ancrée puisqu'elle a été renforcée par plusieurs échecs. Un sentiment d'impuissance prend place peu à peu et mène les participantes et participants à un constat d'incapacité à apprendre: «Je dirais: "Encore pourrie !" Oui, souvent on se le dit, quand on n'est pas capable» ; «Je ne suis pas bonne pour écrire parce que je ne suis pas capable.» Bien qu'elles utilisent constamment un langage d'autorenforcement pour s'encourager et se motiver et que leur désir d'apprendre soit grand, les personnes interrogées ont un sentiment de compétence très faible, ce qui augmente le niveau de stress, multiplie les résistances, restreint l'efficacité des stratégies, affaiblit la motivation et diminue du même coup la performance cognitive.

Ainsi, la frustration et le découragement se vivent plus intensément et plus fréquemment que la satisfaction d'avoir réussi: «Parce que ça me fâche, moi, parce que je ne suis pas capable d'écrire. J'aimerais écrire pareil comme qu'il y en a qui écrit... mais je ne suis pas capable !» ; «Si je n'ai pas réussi, je suis déçu. Déçu parce que je mets pas mal d'efforts à essayer de comprendre ce qu'ils veulent que je fasse. Je me sens mal, je voulais le faire, mais ce n'était pas dans mon moyen de l'apprendre, je deviens pas mal déçu.» Les participantes et participants prennent conscience encore une fois que leurs multiples efforts ne génèrent pas les résultats escomptés. Le sentiment d'impuissance se renforce, et ils attribuent leurs échecs à un manque d'habiletés ou d'intelligence, constat qui leur paraît immuable: «J'apprends de quoi et j'oublie, ça ne reste pas, ça l'a de la misère à rentrer.»

Intégrer à tout prix les stratégies d'apprentissage?

Les témoignages sont révélateurs. Ils nous indiquent qu'il faut rester prudents dans l'introduction de stratégies, car cela ne réglera pas tous les problèmes. Nous devons conserver une approche d'enseignement globale — qui fait la force de l'alphabétisation populaire — en intégrant l'enseignement des stratégies dans une démarche qui tienne compte aussi de ces images négatives qui habitent les participantes et participants et qui les inhibent. S'il est pertinent de les amener à réfléchir à leur démarche de résolution de problèmes, de les encourager à attribuer leurs échecs aux stratégies auxquelles ils ont recours plutôt qu'à leur manque d'habiletés, nous devons également trouver des moyens novateurs de faire vivre aux participantes et participants de petites réussites afin de rehausser leur sentiment de compétence, qui demeure fragile. Bref, nous désirons enseigner plus explicitement les stratégies d'apprentissage dans le cadre des ateliers ainsi que les expliquer et en démontrer les résultats, mais sans pour autant négliger notre approche d'alphabétisation populaire et en tenant compte particulièrement de tous les facteurs d'ordre affectif qui entrent en jeu dans l'apprentissage. L'adoption d'un modèle ou d'un programme qui prône l'enseignement des stratégies ne nous semble pas, à ce stade, souhaitable. Cependant, avant de définir un modèle, nous voulons continuer d'approfondir le sujet par des lectures et de la formation, en tentant d'inscrire, fidèles à notre mission, les stratégies dans un contexte d'alphabétisation populaire.

L'équilibre des extrêmes

Nous avons été impressionnées par la lucidité des participantes et participants, par la juste perception qu'ils ont d'eux-mêmes, par l'honnête évaluation qu'ils font de leurs apprentissages, de leurs résistances, de leurs émotions et de leurs schèmes de pensée. Mais cette lucidité est teintée, on peut s'en douter, de pessimisme, de fatalisme, d'une forme de découragement latent. Malgré les embûches et les échecs, tant de persistance et

de désir d'apprendre enfin à lire, d'élargir son monde, de devenir encore plus autonome est admirable. Nous comprenons également mieux pourquoi, à la lumière de ces perceptions à l'égard des capacités d'apprentissage, le recrutement et l'engagement des adultes peu alphabétisés dans des activités de formation demeurent si difficiles.

Comment jouer un rôle constructif dans le processus d'apprentissage tout en étant réaliste et en tenant compte de cette lucidité des participantes et participants face à eux-mêmes ? Comment réagir face au découragement, voire au désir d'abandonner la formation ? Faut-il accepter le retrait des adultes devant des tâches qu'ils jugent difficiles ? Faut-il au contraire nier ces difficultés ou même mettre les adultes en face de leurs perceptions négatives ? Il faut trouver, dans notre animation, le juste et délicat équilibre entre deux extrêmes : le respect des perceptions des adultes face à eux-mêmes, qui pourrait aller jusqu'à leur dire qu'ils ont raison de lâcher, et ce qu'on pourrait considérer comme du harcèlement pédagogique, qui consisterait à leur répéter invariablement qu'ils sont capables et à nier les sentiments qui les habitent.

Cet équilibre est difficile à trouver : il faut savoir constamment les rassurer et les encourager à poursuivre leurs efforts, à continuer leur démarche d'alphabétisation, tout en admettant les difficultés qu'ils éprouvent. Il nous semble que c'est en discutant avec eux de ces difficultés que nous pourrions mieux examiner les stratégies et les attitudes qui leur permettraient de les surmonter.

Le groupe populaire comme lieu de démocratisation de l'apprentissage

Les participantes et participants conçoivent l'apprentissage comme une activité difficile, ce qui est compréhensible compte tenu de leur parcours scolaire et de leur perception d'eux-mêmes. Cependant, le climat et le contexte qu'offre un groupe populaire comme le Carrefour facilitent l'intégration des apprentissages. En effet, apprendre au sein d'un groupe où l'on expérimente la

coopération, l'entraide, les encouragements et l'accueil chaleureux est réconfortant et facilite le processus d'apprentissage : « C'est ici que j'ai appris à lire et à écrire, puis là après ça de parler avec d'autre monde, me faire connaître d'autre monde aussi, c'est le fun. Le Carrefour, c'est comme une famille, on est tous unis ensemble, on est tous proches des autres. » Ce témoignage en dit long sur l'environnement dans lequel les apprentissages se font le mieux et il vient s'opposer dans bien des cas à ce que retiennent les adultes de leurs expériences scolaires antérieures : « Avec du monde que je connais je suis plus à l'aise de dire ce que je ne comprends pas, tandis que si ça l'aurait été du monde que je ne connaissais pas avant, j'aurais été bouche bée. L'appui, l'appui du monde. Moi, je trouve que c'est encourageant. » On constate donc qu'un sentiment d'appartenance au groupe s'installe ; les personnes s'y sentent valorisées et surtout non jugées par les pairs.

Parallèlement, l'apport des formatrices, des formateurs et le respect du rythme d'apprentissage des participantes et participants sont d'autres éléments qui influencent favorablement le processus d'apprentissage. La patience, l'authenticité, la bonne humeur, la qualité des explications et l'appui constant des formatrices et formateurs sont sincèrement appréciés des participantes et participants. « Si tu ne comprends pas quelque chose, [...] faut qu'elle ait de la patience, elle, parce que, tsé, nous autres, on n'est pas trop vite... Elle, elle en a de la patience ! » ; « Bien parce que ça ne crie pas, ça ne parle pas fort... Ils le disent poliment, ils disent les affaires correctes. » Bref, le contexte et les conditions mises en place favorisent l'apprentissage chez les adultes.

Le groupe populaire est significatif dans la vie des adultes, et pas seulement en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture : c'est aussi un lieu où l'on prend des décisions, où l'on donne la parole et où l'on est entendu. Ainsi, dans les ateliers ou dans les structures du Carrefour, les participantes et participants font l'apprentissage en direct de la démocratie. Ces expériences sont inestimables et entraînent des répercussions favorables sur leur

vie, car elles leur permettent de mieux exercer, ailleurs, des rôles sociaux et de vivre des expériences citoyennes: «Je représente ma coop de Verdun, puis là, si j'avais quelque chose à dire, je n'avais pas peur de parler. Fait que j'ai pris confiance et puis j'ai appris à devenir porte-parole avec le comité de participants, on a eu des chances à parler aux journalistes et puis parler des affaires de nos subventions, toutes des affaires qui touchent l'apprentissage.» Le groupe populaire agit également comme médiateur devant la complexité grandissante des écrits que les adultes doivent lire: lettre envoyée aux parents, formulaire à remplir, etc. Les adultes apportent ces documents, et les formatrices et formateurs deviennent alors des accompagnateurs.

Malgré tout, l'apprentissage demeure difficile

De bonnes conditions d'apprentissage ne sont pas suffisantes pour générer des réussites. Ainsi, même en présence d'un groupe et malgré l'encouragement constant des formatrices et formateurs, les émotions qui surgissent durant l'apprentissage sont difficiles à gérer. Ces émotions anxiogènes provoquent bien souvent des résistances qui bloquent l'accès aux ressources des participantes et participants, comme nous le révèle ce témoignage : « Comment je me sens ? Je suis en train de me demander si je vais réussir à le faire... ou si je ne réussirai pas à le faire... Bien, là, quand je vois que c'est une nouvelle chose qu'elle nous montre, je suis là : "Ah ! mon Dieu ! ça a l'air compliqué ! " »

Par ailleurs, le fait d'être seul devant une tâche accentue, de l'avis de toutes et tous, l'anxiété et rend l'apprentissage plus hasardeux: «Parce que j'étais toute seule, puis si j'avais quelque chose à lire puis je ne comprenais pas... je ne le relisais pas, pas assez. Chez nous je suis toute seule. Il n'y a pas personne qui peut m'aider. » On remarque alors que l'écart semble très grand entre le fait d'être encouragé par un groupe, de bénéficier des explications et de l'appui des formatrices et formateurs dans le cadre de la formation, et le fait

de rentrer chez soi pour exécuter la même tâche, seul avec ses émotions négatives et anxiogènes à gérer. L'apprentissage semble alors perdre tout son sens.

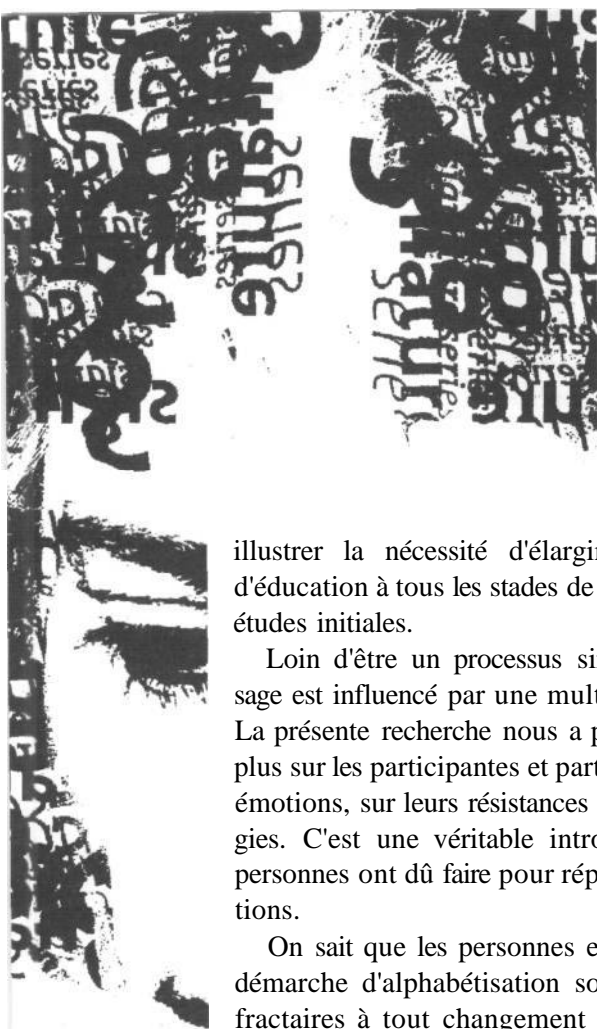
Puisque la dynamique de groupe favorise l'apprentissage, nous souhaitons mettre sur pied un plus grand nombre de projets où la coopération et l'entraide entre les participantes et participants seront encouragées. L'objectif est de diminuer l'anxiété, de mettre à profit les compétences de chaque personne dans l'atteinte du but commun. Nous souhaitons également proposer des activités où les participantes et participants seront appelés à se côtoyer à l'extérieur du Carrefour afin d'appliquer les notions apprises lors des ateliers.

En somme, les objectifs sont de favoriser l'entraide en dehors du groupe pour ainsi briser l'isolement, faire émerger de nouvelles stratégies et faciliter les transferts dans d'autres contextes d'apprentissage. De cette façon, on réduira l'écart entre l'appui réconfortant du groupe et le fait d'être seul à la maison devant une tâche qui semble alors insurmontable.

Apprendre... une activité normale et récurrente tout au long de la vie

La recherche nous a également permis de discuter avec les adultes du concept d'apprentissage qui, bien souvent, est associé uniquement au monde scolaire et aux activités liées à l'écrit. Les participantes et participants ont dit croire qu'ils étaient sans doute trop vieux pour apprendre. Il a fallu leur faire voir qu'apprendre est une activité normale qui se vit au quotidien, indépendamment de l'âge que l'on a. Chaque personne possède un capital inné qui se développe, se renforce ou s'inhibe sous l'influence de facteurs environnementaux. Cela rejoint le concept novateur et fondamental de «l'apprentissage tout au long de la vie», qui est de plus en plus utilisé pour

**Il faut savoir
constamment rassurer
les adultes, les encourager
à poursuivre leurs efforts,
à continuer leur démarche
d'alphabétisation, tout
en admettant les
difficultés qu'ils
éprouvent.**



illustrer la nécessité d'élargir les possibilités d'éducation à tous les stades de la vie, au-delà des études initiales.

Loin d'être un processus simple, l'apprentissage est influencé par une multitude de facteurs. La présente recherche nous a permis d'en savoir plus sur les participantes et participants, sur leurs émotions, sur leurs résistances et sur leurs stratégies. C'est une véritable introspection que les personnes ont dû faire pour répondre à nos questions.

On sait que les personnes engagées dans une démarche d'alphabétisation sont en général réfractaires à tout changement de pratique d'enseignement : des ateliers plus conventionnels sont souvent pour eux la seule «vraie» façon d'apprendre à lire et à écrire. Voilà une conception qui leur vient certainement de leurs premières expériences scolaires ; mais cette façon de voir est également présente chez les formatrices et formateurs, et teintent leurs pratiques. C'est pourquoi un travail mutuel de «déconstruction» progressive d'une certaine vision de l'apprentissage (et de l'enseignement) est largement souhaité. Nous avons demandé aux participantes et participants de réfléchir à leurs expériences d'apprentissage; c'est à notre tour de réfléchir à nos pratiques et de les questionner.

Morte, notre
fougue ? Remisé,
notre côté
batailleur ? À en
croire les propos
qui suivent, nous
sommes loin de la
fin. Dans la
perspective d'un
prochain congrès
d'orientation,
deux «vieux de
la vieille» se
penchent sur
des questions
fondamentales :
où allons-nous ?
et que voulons-nous ?
après toutes ces
années de
fervent
militantisme.

1. Voir notamment Sylvie PILON et Johanne BOUFFARD, *L'ABC des logiciels : un répertoire pour mieux s'y retrouver !*, tome 1, Montréal, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, 1997, 106 p.; Sylvie PILON et Johanne BOUFFARD, *L'ABC des logiciels: un répertoire pour mieux s'y retrouver!*, tome 2, Montréal, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, 1999, 130 p.

2. Élise DE COSTER et autres, *Rapport de recherche BTA*, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles (non publié), 2001.

Le sens de l'orientation

Gilles Landry, formateur à Lettres en main,
et Solange Tougas, coordonnatrice à Déclic

Actif dans le mouvement dès les débuts, Gilles Landry n'a jamais cessé de lutter pour une meilleure reconnaissance de l'alphabétisation populaire. En désaccord peu à peu avec les moyens choisis par le Regroupement pour défendre ses principes, il a pris ses distances pendant quelques années. Il est maintenant de retour au COCOA, car il croit que l'alphabétisation populaire est menacée, notamment par la politique de déformation continue.

Solange Tougas milite depuis 20 ans en alphabétisation. Elle trouve qu'il est essentiel non seulement de dénoncer les injustices et de revendiquer de meilleures conditions, mais aussi de faire valoir ce que l'on est, de faire reconnaître l'alphabétisation populaire et de transmettre un discours clair, basé sur nos pratiques, pour assurer notre crédibilité.

Un bel après-midi de novembre, Montréal descendit vers les régions, vers une région pas trop éloignée, très belle, bordant une partie de ce long fleuve Saint-Laurent et abritant la ville de Berthierville.

Avec grand plaisir, Gilles et Solange discutèrent d'abord de la pluie et ensuite du bon temps partagé jadis. Bien vite, ils en vinrent aux coups, bons ou mauvais, du Regroupement et finirent par s'étendre sur le prochain congrès d'orientation.

D'un commun accord, ils passèrent au crible un précieux document, notre *Déclaration de principes*, adopté en 1986 à la suite du tout premier congrès. Leur but était de partager leur réflexion sur les valeurs du Regroupement, histoire de donner le goût aux membres de bien se

préparer pour le prochain rendez-vous. Ce duo tonique se pencha également sur les raisons pour lesquelles il est nécessaire de tenir un tel événement après plus de 20 ans d'existence.

Voici des visions divergentes, mais une seule volonté de faire avancer le Regroupement, en force et en sagesse. N'est-ce pas notre intention à tous et à toutes ?

Les raisons d'un prochain congrès d'orientation, selon Solange

Dès la naissance du RGPAQ, en 1981, les groupes fondateurs multiplient les rencontres pour que se « développe » l'alphabétisation populaire. Ils en viennent rapidement à un premier constat: l'analphabétisme est un problème social, et les solutions pour l'enrayer sont, entre autres, la prise de parole, le pouvoir des personnes sur leur milieu et la mise en œuvre d'actions de transformation sociale. Pour les groupes, l'éducation populaire, approche privilégiée, doit prendre le véhicule de l'alphabétisation si l'on veut que les adultes analphabètes se taillent une place dans leur milieu. Le discours politique devient le moteur de l'action.

Cette intention de définir une autre alphabétisation amène les groupes à nommer les valeurs qui sont à la base de leurs approches. Chacun et chacune, dans son milieu, avec peu de ressources mais une énorme volonté et une grande créativité, expérimente diverses stratégies et vit avec les adultes des projets stimulants, à la mesure de leurs compétences et liés à leurs besoins. Petit à petit, la spécificité de l'alphabétisation populaire se dégage.

En 1986, les groupes décident de mettre en commun leurs expériences et de déterminer en quoi l'alphabétisation populaire est différente. Ils souhaitent faire le point sur les cinq dernières années d'analyse et d'expérimentation de stratégies liées à l'éducation populaire afin de renforcer leur unité et surtout de prendre le pouls de l'alphabétisation populaire. Ce moment a pour nom *congrès d'orientation*.

L'événement permettra de cerner les principales valeurs que l'on souhaite conserver et qui serviront de fondements aux pratiques. Les groupes ont la volonté de vraiment cerner le cœur de leurs visées pour déterminer les éléments spécifiques de l'alphabétisation populaire. Ils veulent définir clairement leurs orientations et se rassembler autour de balises fortes dans le but d'offrir une autre réponse aux adultes.

Grandes envolées ainsi que discours politiques, avant-gardistes, pédagogiques et philosophiques se croisent. De grands principes et valeurs teintent les interventions. Une déclaration de principes émerge de la rencontre ; cinq années d'existence et d'expériences l'ont forgée et ont permis d'en définir les bases idéologiques, politiques et pédagogiques.

Une fois
de plus, dans
notre histoire, nous
sentons le besoin
de nous retrouver,
d'évaluer le chemin
parcouru afin
de cerner la
raison d'être
maintenant
de cette
alphabétisation
populaire et
d'en circonscrire
la réalité.

En 1992, lors d'un deuxième congrès d'orientation, portant uniquement sur le «membership», l'occasion nous est de nouveau donnée de nous appuyer sur les valeurs de l'alphabétisation populaire, dans le but de définir les critères d'adhésion d'un groupe au sein du Regroupement.

Une fois de plus, dans notre histoire, nous sentons

le besoin de nous retrouver, d'évaluer le chemin parcouru afin de cerner la raison d'être maintenant de cette alphabétisation populaire et d'en circonscrire la réalité. Les nombreux défis des deux dernières décennies, les enjeux, tant politiques, économiques que sociaux, les importantes conjonctures, aussi bien régionales que locales, ont influencé l'évolution des groupes. Dans toutes les régions, des alliances ont pris forme, divers programmes gouvernementaux ont vu le jour et permis à des groupes de s'élever un peu au-dessus de la précarité. De nouveaux projets sont nés, liés notamment à la prévention de l'analphabétisme, aux nouvelles technologies et à l'employabilité, car les adultes sont aux prises avec des difficultés grandissantes et des problèmes de plus en plus complexes. Le nombre de groupes membres du RGPAQ a, en peu de temps, doublé. Toute cette évolution appelle, comme en 1986, un temps d'arrêt.

Lors de l'assemblée générale de juin 2001, nous avons exprimé notre volonté de tenir un congrès d'orientation, de nous donner ce temps pour discuter, analyser et mieux comprendre notre spécificité et notre diversité maintenant.

Nos visées et notre discours en tant que groupes populaires demeurent-ils réalistes? Doit-on les adapter à la lumière de nos actions? Quels sont nos objectifs comme mouvement parallèle? Les valeurs inscrites dans la *Déclaration de principes* de 1986 sont-elles encore partagées par les membres? Soutiennent-elles toujours nos actions?

Ce prochain congrès sera sûrement un moment fort de notre histoire. Nous devons y participer avec comme but ultime la poursuite du «développement» d'une autre alphabétisation. À la lumière du passé et en regardant le présent, nous dessinerons l'avenir de l'alphabétisation populaire.

Les raisons, selon Gilles

En 1986, le RGPAQ tient un congrès d'orientation afin de définir un certain nombre de concepts qui vont lui permettre de mieux orienter l'ensemble de son travail. Ce congrès accouche d'un document, la *Déclaration de principes*, qui définit les orientations du RGPAQ ainsi que les notions d'*alphabétisation populaire* et de *groupe populaire d'alphabétisation*. Ce document, toujours en vigueur, va constituer un socle de travail pour l'ensemble des actions et revendications du RGPAQ dans les années suivantes.

À l'origine, ce congrès d'orientation n'est pas le fruit du hasard ni d'une illumination heureuse. Au contraire, c'est un véritable réflexe de survie dans un contexte où l'alphabétisation populaire est menacée de toutes parts.

Tout d'abord, après quelques années de quasi-silence, les commissions scolaires font un retour en force en alphabétisation. Après l'échec de la campagne d'alphabétisation menée de concert avec les centres de main-d'œuvre du Canada dans les années 70, elles viennent de mettre définitivement de côté l'approche scolarisante et en ont élaboré une nouvelle, l'alphabétisation communautaire, en partie inspirée des pratiques des groupes populaires. Le «lancement» officiel de cette approche (qui donnera naissance au *Guide de formation sur mesuré*) se fait lors du Colloque sur l'alphabétisation communautaire, en 1985. À cette époque, un grand nombre d'intervenants et d'intervenantes, tant dans le réseau institutionnel qu'en alphabétisation populaire, commencent à croire qu'il n'y a plus de différences notables entre les deux approches et remettent en question la nécessité de conserver les deux réseaux.

Parallèlement au retour en force des commissions scolaires en alphabétisation, un autre phénomène est à l'œuvre. Entre 1981 (année

de la fondation du RGPAQ) et 1986 (année du congrès), le nombre de groupes membres a plus que triplé. Des groupes de toutes sortes ont vu le jour: groupes multiservices, groupes ethniques, groupes urbains et ruraux, etc. Il y a même un certain nombre de groupes qui ont été mis sur pied par des commissions scolaires afin de recruter des participants et des participantes pour garnir leurs classes. Beaucoup de ces groupes rejoignent les rangs du RGPAQ afin d'assister aux activités pédagogiques, mais ne s'intéressent nullement aux revendications politiques. Dans un tel contexte, les permanents et permanentes du RGPAQ ainsi que les membres des comités n'arrivent plus à se faire un portrait réel des groupes et de leur diversité. C'est pourquoi le congrès d'orientation de 1986 est nécessaire.

Seize ans plus tard, la conjoncture est étrangement semblable: les commissions scolaires (qui ont connu une baisse de fréquentation de plus de 50 % depuis dix ans) sont appelées à renaître de leurs cendres — en alphabétisation — dans le cadre de l'adoption de la politique de formation continue, et le Regroupement se retrouve avec un «membership» qui a augmenté ces dernières années.

De plus, notre *Déclaration de principes* a vieilli, et la plupart de ses articles doivent être rediscutés. En effet, les structures, les pratiques et peut-être même l'idéologie des groupes membres se sont transformées. C'est pourquoi il faut faire l'exercice d'un congrès d'orientation axé sur la révision de notre *Déclaration de principes*. En fait, il faut refaire le débat sur l'ensemble des articles afin de pouvoir se redonner une vision forte et partagée de l'alphabétisation populaire.

1. Comité de coordination du Regroupement (et «A» pour *alphabétisation*), composé de neuf représentants et représentantes des groupes membres et de la coordonnatrice du RGPAQ. Élus par l'assemblée générale annuelle pour un mandat de deux ans, les membres ne défendent pas les intérêts de leur groupe respectif, mais ceux de l'ensemble des groupes membres.

NOTRE *DECLARATION DE PRINCIPES* MISE A NU

LES ORIENTATIONS DU RGPAQ

1. DES BASES IDÉOLOGIQUES

Cet énoncé nous semble, à tous les deux, encore aller de soi. Pour s'en convaincre, il suffit d'analyser les performances de notre « concurrent ». Le réseau des commissions scolaires a perdu les trois quarts de sa clientèle au cours des dix dernières années, tandis que le nôtre a doublé la sienne pendant la même période. Il suffirait peut-être seulement de changer la fin de l'énoncé en remplaçant «... des réponses qui se veulent plus adaptées.» par «des réponses mieux adaptées.» Par contre, si cet article nous semble évident, l'est-il pour tout le monde ?

A. Nous croyons que les groupes populaires d'alphabétisation, de par leur spécificité, tiennent mieux compte des besoins et attentes des personnes analphabètes et y apportent des réponses qui se veulent plus adaptées.

B. L'analphabétisme est souvent présenté comme un problème individuel alors qu'il s'agit d'un problème social.

À ses débuts, l'alphabétisation populaire s'est élaborée à partir d'une analyse politique. Selon cette dernière, l'analphabétisme n'est pas un problème en soi, mais une des composantes, au même titre que le chômage ou la pauvreté, d'une situation de domination d'une classe sociale sur une autre. Aussi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne saurait-il être la seule solution au problème de l'analphabétisme. Il faut également agir sur les conditions sociales, économiques et politiques qui en sont les causes premières. Sommes-nous toujours d'accord avec cette analyse ? Quelles en sont les conséquences sur nos pratiques ? **Gilles**

Est-ce que la domination d'une classe sociale sur une autre est l'unique facteur qui génère de l'analphabétisme ?

Sommes-nous toujours en mesure de changer les conditions sociales, économiques et politiques des gens ? Lesquelles avons-nous changé depuis 20 ans ? Depuis que nous faisons de l'alpha pop au Québec, pouvons-nous cerner les répercussions de notre travail sur toutes ces conditions ? Qu'est-ce qui est de notre ressort ? dans notre milieu ? à une plus grande échelle ?
Solange

C. Nous croyons que le droit à l'alphabétisation et l'accessibilité réelle aux programmes d'alphabétisation ne sont pas vraiment reconnus.

Vingt ans plus tard, nous revendiquons encore le droit à l'éducation pour toutes et tous ainsi qu'une réelle accessibilité aux ressources. Y a-t-il quand même eu évolution sur ce point ? stagnation ? régression ? Qu'a fait chaque groupe ? le Regroupement ?

Solange

2. DES BASES POLITIQUES

Cet énoncé est de l'ordre de la revendication et de la sensibilisation. Une reconnaissance politique, ça passe, entre autres, par quelque chose de politique : une loi, une politique, un quelconque écrit qui reste et qui ne change pas quand le ministre de l'Éducation change. Si nous ne sommes pas reconnus et bien financés, nous aurons beau avoir une belle déclaration de principes, nous ne pourrons pas vraiment la concrétiser sous tous ses aspects. La survie fait fi de la philosophie...

La reconnaissance sociale, c'est être reconnu comme un acteur incontournable dans notre milieu et à la grandeur de notre belle province. Pourquoi avons-nous tant besoin de cette reconnaissance ? Qu'avons-nous fait depuis 20 ans pour devenir un acteur incontournable ? Le sommes-nous vraiment et sur quel plan ?

Solange

A Nous sommes conscients que, pour se développer, l'alphabétisation populaire et les groupes populaires d'alphabétisation ont besoin d'une reconnaissance politique et sociale.

Selon moi, cet article soutient une question essentielle qui est au centre de la définition même de ce que doit être le Regroupement : celle du «membership». Afin de mieux revendiquer les conditions nécessaires au développement de l'alphabétisation populaire, qu'est-ce qui est le plus efficace ? Un regroupement plus restreint dont les membres partagent une vision politique commune ou un regroupement plus vaste qui s'ouvre à des groupes plus ou moins populaires ? **Gilles**

Il est bien important de ne pas avoir seulement un discours, mais aussi des pratiques qui correspondent vraiment à la définition de l'alpha populaire. On peut avoir une vision, mais être incapable de la traduire par des actions. Faire de l'alpha populaire, ce n'est pas facile. Et ce n'est pas parce qu'on devient membre d'un regroupement que ça se fait automatiquement.

Souvenons-nous des années 80, au début du Regroupement ; les groupes avaient alors un immense besoin de se rencontrer pour parler de leurs pratiques. Nous avons de beaux principes, mais il fallait les «incarner» dans des actions respectueuses des besoins des adultes analphabètes.

Une force collective, c'est quand tous les membres se font d'abord assez confiance pour être capables de se parler vraiment de leurs bons coups, de leurs difficultés, de ce qu'ils ne réussissent pas à faire ; là, on peut bâtir ensemble. Une force collective, c'est aussi aller tous et toutes dans le même sens, en ce qui concerne tant l'actualisation de nos principes, la définition de nos revendications, que la concrétisation des moyens pour les obtenir. Nous avons donc beaucoup de pain sur la planche ! **Solange**

B. Nous pensons qu'un regroupement de groupes de même nature permet de mieux définir des stratégies communes et représente une force collective nécessaire pour atteindre nos objectifs.

C. Nous devons nous assurer du respect de notre spécificité et de notre autonomie politique, pédagogique et administrative.

Cet article contient deux points très importants : le principe de res-

pect de notre spécificité et la notion d'autonomie. En ce qui concerne le premier de ces points, le danger nous guette. En effet, la politique de formation continue adoptée par le MEQ semble vouloir faire disparaître le concept d'alphabétisation pour le remplacer par celui de formation de base, qui ne renvoie, dans le meilleur des cas, qu'à une approche instrumentale n'ayant rien de commun avec l'alphabétisation populaire. Mais, avons-nous toujours la même vision de ce qui fait notre spécificité? Et, sommes-nous prêts à la défendre? **Gilles**

Enfin! On va enlever ces mots compliqués: *alphabétisation, analphabètes*. Parler du problème de l'analphabétisme est une chose, car il est important de dire que ça existe toujours et de mettre en lumière ce qu'il engendre. Mais doit-on encore parler d'alphabétisation? Même dans beaucoup de groupes, depuis longtemps, on n'utilise plus ces termes quand on fait du recrutement, quand on travaille avec les participantes, les participants. L'alpha populaire, est-ce vraiment une approche? Est-ce alphabétiser dans une perspective d'éducation populaire? La formation commune, la formation de base? Où nous situons-nous par rapport à tout ce vocabulaire, par rapport à tous ces mots, lourds de sens? **Solange**

La notion d'autonomie est essentielle à la réussite même de notre réseau. Si nous obtenons de meilleurs résultats que les commissions scolaires, c'est bien grâce à elle. Notre autonomie nous permet d'appuyer notre pédagogie sur un discours, de répondre aux besoins des personnes et des milieux, de définir nos conditions de travail et les conditions d'apprentissage des participantes et participants. Par contre, il y a un prix à payer pour cette autonomie. Si l'institution nous tolère, c'est précisément parce qu'on réussit à faire mieux avec moins de ressources. Le danger est évident pour les années qui viennent : plus nous nous développerons, plus nous coûterons cher à l'État et plus ce dernier aura tendance à nous imposer des normes: ratios, programmes, diplômes, évaluations, etc. Dans un tel contexte, le choix de l'autonomie pourrait également être celui du sous-financement. Sommes-nous toutes et tous prêts à faire ce choix? **Gilles**

C'est peut-être facile à dire quand on achève sa carrière?... Les normes, les évaluations... depuis plusieurs années, notre position face à une augmentation substantielle de notre financement et à l'obligation d'instituer des normes est de négocier en faisant respecter notre autonomie et notre spécificité.

Déjà, la moyenne des groupes, en peu d'années, est passée de 25000\$ à 70 000 \$, et nous n'avons pas eu d'exigences démesurées de la part du MEQ. Il faut dépasser cette culture de la pauvreté, tout en restant, par contre, très vigilants. Est-ce qu'un jour, enfin, on pourra travailler dans le communautaire et être bien payé ou est-ce que ça fait pas assez communautaire ou populaire d'être bien payé?

Veut-on également rejoindre le plus d'adultes possible? **Solange**

D. Nous devons revendiquer notre reconnaissance effective par le biais d'un financement adéquat et statutaire.

Cet énoncé relève plus de la revendication que du principe. Cette demande de nouveaux groupes était liée à la volonté d'élargir notre réseau, d'être plus accessibles: la force du nombre! **Gilles**

E. Nous devons revendiquer le développement des groupes existants, la mise sur pied de nouveaux groupes ainsi que l'obtention de meilleures conditions de travail pour les animateurs et animatrices des groupes.

Cet énoncé met en évidence des éléments de revendication qui devraient être dans une plate-forme de revendications. Ces dernières années, nous avons plus parlé de consolidation des groupes existants que de création de nouveaux groupes. Devons-nous continuer en ce sens? **Solange**

F. Nous devons sensibiliser la population au problème de l'analphabétisme et faire connaître et reconnaître le niveau de langage, les valeurs, la culture et les référents des milieux populaires.

La seconde partie de cet énoncé vient en droite ligne des approches pédagogiques de conscientisation qui s'appuient sur une analyse marxiste. On pense entre autres à des pédagogues comme Paolo Freire qui ont travaillé dans des sociétés où la fracture entre les milieux populaires et les milieux favorisés est abyssale. Au premier congrès, ce point semblait aller de soi, mais quand les groupes sont retournés dans leur milieu, les débats ont commencé. Devait-on promouvoir le «jouai»? C'est quoi les valeurs et la culture des milieux populaires ? Avec le temps, faute de réponses claires, ces débats ont cessé. Mais, au congrès de 2003, il faudra se reposer ces questions et décider si l'on garde ou non ces notions. **Gilles**

Même en ces temps plus anciens, il y avait des débats qui se faisaient difficilement au Regroupement; car parler et débattre de la culture populaire, de la culture propre aux adultes avec qui nous travaillons comporte des risques élevés d'échanges tumultueux.

Il est facile d'énoncer ces principes, mais quand notre culture, quand nos valeurs ne correspondent pas tout à fait à celles de la culture dite populaire, nous sommes coincés. On peut trouver Freire brillant pour son époque, mais doit-on, en 2002, dans un autre contexte, dans un autre siècle, appliquer entièrement ou partiellement sa théorie ?

Est-ce possible, dans notre travail, de faire fi de notre culture, de nos valeurs ? Est-ce que nous n'élaborons pas plutôt toutes sortes de stratégies, la conscientisation par exemple, afin de faire passer, subtilement bien sûr, nos valeurs, des éléments primordiaux de notre culture ? **Solange**

G. Nous devons faire reconnaître les droits des personnes analphabètes, dont le droit de choisir leurs lieux de formation.

Dans cet énoncé, on met de l'avant le choix des lieux de formation. Pour comprendre la raison d'être de cette partie de l'article, il faut retourner en arrière. Lors du premier congrès d'orientation, le Regroupement était jeune. Les groupes populaires n'avaient pas encore acquis la reconnaissance qu'ils ont maintenant. Les personnes qui venaient dans nos groupes n'arrivaient pas à faire reconnaître leur formation par les «centres de main-d'œuvre» ou «l'aide sociale». Aussi le choix des lieux de formation visait-il avant tout à faire reconnaître les groupes populaires. Aujourd'hui, la situation a quelque peu changé. Réclamer la reconnaissance des lieux de formation équivaldrait pratiquement à défendre le réseau scolaire. Comme ce dernier n'a pas un dossier trop reluisant en matière de prévention de l'analphabétisme (chaque année, 15 % des jeunes qui sortent du système scolaire sont analphabètes) et en alphabétisation (entre 70% et 80% d'échecs et d'abandons, selon les nombreuses études non publiées du MEQ), doit-on continuer à le défendre ? **Gilles**

Réclamer une diversité des lieux de formation ne veut pas nécessairement dire défendre les commissions scolaires. L'accessibilité et le droit à la formation passent par une diversité de réponses. Avons-nous la prétention d'être la seule bonne réponse? Peut-être que oui? Sinon, que revendiquons-nous ? **Solange**

L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

1. SA DIMENSION PÉDAGOGIQUE

A. L'alphabétisation populaire favorise la maîtrise des outils essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Elle vise l'acquisition de connaissances générales: fonctionnelles, politiques, sociales et personnelles. Elle fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen d'acquiescer la confiance en soi et de s'appropriier le langage écrit.

Cet énoncé est essentiellement politique. En fait, il explique la différence entre l'alphabétisation populaire et l'alphabétisation en milieu scolaire. Pour l'école, la lecture et l'écriture sont des outils d'intégration sociale tandis que pour les groupes populaires, ce sont des outils de pouvoir, donc de transformation sociale. Sommes-nous encore tous d'accord avec cette différence? **Gilles**

Il faut simplement réaliser l'étendue de nos actions, mais aussi leurs limites. Arrivons-nous, par notre approche spécifique, à transformer la société? Les adultes qui sont en démarche d'alphabétisation réussissent-ils à transformer cette société? Si oui, sur quel plan? Et sinon, pourquoi? **Solange**

Selon cet énoncé, les groupes populaires sont vus comme des milieux de vie et d'apprentissage au sein desquels les personnes analphabètes peuvent se réaliser. Cet article pose la question des nouvelles pratiques. Une telle définition est-elle compatible avec des approches visant l'employabilité ou le retour aux études? Les fins recherchées sont-elles les mêmes? **Gilles**

Nous devons faire attention quand nous disons privilégier l'approche collective. Oui, le groupe est un élément fondamental pour nous, mais l'individu a aussi une place. Il ne faut pas oublier que nous voulons répondre à des besoins, et que ces besoins sont d'abord individuels. Un adulte peut vouloir venir chez nous pour, un jour, avoir sa 5^e secondaire ou, un jour, obtenir un travail. Il y a un danger à vouloir actualiser une théorie et à faire abstraction de la réalité.

C'est facile pour nous d'idéaliser, mais nous faisons tout pour avoir un travail, de meilleures conditions de travail. Nous mettons beaucoup d'énergie à vouloir nous perfectionner. Il est normal que les adultes qui viennent dans nos groupes aient ces mêmes besoins, et nous pouvons donner une réponse à ces besoins; de là les nouveaux projets liés à la préparation aux études ou au développement de l'employabilité, entre autres; nous sommes d'ailleurs allergiques à ce mot dans le communautaire: il faudrait en inventer un qui corresponde mieux à ce que nous faisons.

Peut-être que la question à se poser est comment, en conservant notre approche spécifique, nous pouvons travailler ces nouvelles avenues et, par le fait même, répondre aux besoins des adultes. **Solange**

B. L'alphabétisation populaire est une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu est intégré à une démarche de groupe, ce qui permet d'acquiescer un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications.

À l'époque où cet article a été écrit, la réalité des groupes populaires était un peu différente de ce qu'elle est maintenant. En effet, la plupart des groupes étaient des collectifs ou avaient des C.A. composés d'animateurs et d'animatrices ainsi que de participants et de participantes.

Aujourd'hui, les choses ont changé. Il n'y a presque plus de collectifs, et la plupart des groupes ont des C.A. externes. Ces derniers sont devenus des entités importantes dans l'élaboration des pratiques d'alphabétisation populaire. Comment les intégrer dans les textes ? **Gilles**

Avant de les intégrer, il faudrait peut-être se demander ce qui a provoqué ce changement. Nous nous tarquons du fait qu'un des principaux éléments de notre spécificité est la place des participants et participantes, mais en ont-ils vraiment une, et où se situe-t-elle ? Notre discours est-il vraiment le reflet de la réalité ? Pourquoi y a-t-il de moins en moins de participants et participantes aux C.A. ? Est-ce le seul lieu démocratique dans le groupe ? Encore des débats qu'on a peu réussi à faire au Regroupement. Chaque fois qu'on aborde ce thème de la place des participants et participantes, la marmite de l'émotivité saute. À quand le jour où l'on pourra se dire les vraies affaires ? Au congrès peut-être ? **Solange**

D. L'alphabétisation populaire est en lien avec le milieu de vie. Les horaires, les activités et la vie du groupe sont pensés et conçus en fonction des besoins des participants et participantes.

Est-ce que nous concevons vraiment les activités en fonction des besoins des participants et participantes ou en fonction des besoins des formatrices et des formateurs pour que, par exemple, les activités répondent plus à nos idéaux de formation, comme la conscientisation ? D'ailleurs, quels sont-ils, ces besoins des participants et participantes ? **Solange**

C. L'alphabétisation populaire se caractérise par la place qu'occupent les participants et participantes à l'intérieur des groupes. Elle se développe par ceux et celles qui sont engagés dans le groupe, soit les animateurs et animatrices ainsi que les participants et participantes.

2. SA DIMENSION POLITIQUE

A L'alphabétisation populaire vise l'ensemble de la population et vise principalement les milieux qui ne contrôlent pas ou peu leurs conditions de vie.

Ici, on insiste sur le rôle social de l'alphabétisation populaire. Cet article pose la question de la pauvreté, de l'exclusion et de la défense des droits. Souvent, les groupes évacuent ces questions à cause des problèmes de financement ou des contingences liées au travail quotidien (gestion, ateliers, préparation de matériel, etc.). A l'occasion du prochain congrès, il faudrait peut-être réfléchir à ces questions. Après tout, si le problème est social et politique, la solution ne devrait-elle pas être sociale et politique ? **Gilles**

B. L'alphabétisation populaire tend à faire connaître et reconnaître le niveau de langage, la culture et les valeurs des milieux populaires.

Rien à redire à cela.

Dans cet énoncé, on met de l'avant l'approche conscientisante de l'alphabétisation populaire. Cette approche, si elle est toujours de mise, débouche automatiquement sur l'action. Sommes-nous prêts, en tant que groupes, à nous en réclamer? Qu'est-ce que ça implique? De plus, ici aussi, il faudrait voir si, de par leur nature, les C.A. peuvent s'intégrer dans le développement d'une conscience sociale et politique commune. **Gilles**

Cet énoncé suscite plusieurs questionnements : dans un premier temps, il vise les participants, les participantes, les animateurs, les animatrices (faudra s'entendre sur le bon choix de notre nomination aussi). Est-ce que ce développement de la conscience sociale et politique est une réponse aux besoins des adultes qui viennent dans nos groupes ou une réponse aux besoins des formatrices et formateurs ?

Pourquoi ces objectifs? Devons-nous les conserver, les changer, les atténuer? Et de quoi auront besoin les formatrices et les formateurs pour les atteindre ? **Solange**

Tout comme le précédent, cet article découle directement d'une approche conscientisante. Est-ce qu'il correspond toujours à notre vision? Est-ce qu'il peut s'accommoder des nouvelles pratiques ? **Gilles**

J'ai beaucoup de difficulté avec cet énoncé ; en fait de réalisme, j'ai déjà vu mieux. Nouvelles pratiques ou non, quelles sont nos réussites à ce chapitre? Souhaitons-nous conserver cet énoncé, et comment le traduisons-nous ou le traduirons-nous dans notre quotidien (celui des formatrices et formateurs ainsi que des participantes et participants) ? **Solange**

C. L'alphabétisation populaire favorise une prise de conscience et une connaissance critique du vécu des participants et participantes des groupes ainsi que des différentes réalités de la société. Elle favorise chez les participants et participantes, animateurs et animatrices le développement d'une conscience sociale et politique en renforçant des capacités d'analyse critique, de choix d'action et d'évaluation.

3. SON IMPLICATION SOCIALE

A L'alphabétisation populaire se préoccupe de la sensibilisation constante du milieu ainsi que de la promotion des droits des personnes analphabètes.

Comment ça se traduit, la promotion des droits des personnes analphabètes dans nos milieux? Quel doit être le rôle des groupes? Le rôle du Regroupement ? **Solange**

D. L'alphabétisation populaire suscite une prise en charge collective du milieu afin d'améliorer les conditions de vie de la population et vise donc, à court, moyen et long terme, la gestion par les participants et participantes de leur espace social, culturel, politique et économique.

B. l'alphabétisation populaire implique l'établissement, dans nos milieux, des alliances les plus importantes pour répondre aux besoins des personnes analphabètes afin que ces besoins soient intégrés dans un discours plus large sur les personnes défavorisées socialement.

Cet article semble aller de soi. Pourtant, il s'agirait d'interroger certaines alliances qui se font de plus en plus en alphabétisation populaire et qui vont de pair avec les nouvelles pratiques. Est-ce que l'alphabétisation populaire implique l'établissement d'alliances avec des CLE, des CDEC, des MRC ou des commissions scolaires ? Ces alliances ne se font-elles pas au détriment d'autres alliances moins payantes, mais plus liées à notre réalité ? **Gilles**

Comment travailler à changer les mentalités, à sensibiliser le milieu sans côtoyer ces instances ? Côtoyer ne veut pas dire se prostituer. L'important, c'est de toujours garder le même discours, de toujours conserver nos objectifs liés à l'alpha populaire. C'est important d'apporter des sons de cloche différents, de négocier dans le respect de ce que l'on est. Être dans la rue pour dénoncer, oui, mais aussi être dans le milieu pour l'influencer, le contaminer. La question demeure : est-ce que ce sont vraiment des alliances ? J'ai plus de difficultés en ce qui a trait aux commissions scolaires ; ça me rappelle les heures-cours et tout ce que les groupes ont vécu... **Solange**

UN GROUPE POPULAIRE D'ALPHABÉTISATION

1- Un groupe populaire d'alphabétisation est autonome sur les plans politique, pédagogique et administratif.

Rien à redire à cela.

2- Un groupe populaire d'alphabétisation est accessible et implanté dans le milieu.

Rien à redire à cela.

La question de la structure démocratique revient toujours hanter les groupes.

Dans un groupe populaire, comment la définit-on ? Avec les années, les modèles se sont multipliés. Sont-ils tous recevables ? L'importance accrue des C.A., dont les décisions, en vertu de la loi, priment désormais sur celles des A.G., brime-t-elle les élans démocratiques des groupes ? Ici encore, il faudrait intégrer les membres des C.A. au libellé de l'article. **Gilles**

Avant d'intégrer de nouvelles choses, il faut débattre de ce thème afin de vraiment cerner nos réalités, nos réussites et nos difficultés. Il faut, pour une fois, passer de la pratique au discours et non l'inverse. **Solange.**

3- Un groupe populaire d'alphabétisation a une structure démocratique qui favorise la participation des animateurs et animatrices ainsi que des participants et participantes.

4- Un groupe populaire d'alphabétisation mène une réflexion globale sur le lien entre l'analphabétisme et les conditions socio-économiques des personnes analphabètes.

Rien à redire à cela.

5- Un groupe populaire d'alphabétisation élabore des revendications liées à la reconnaissance des groupes populaires et aux droits des personnes analphabètes.

Rien à redire à cela.

Une conclusion partagée

Cet exercice à la fois stimulant et « provocateur » avait comme but principal de susciter des réactions et des réflexions. Notre *Déclaration de principes* est-elle encore pertinente? L'avons-nous, avec les années, un peu perdue de vue ou l'avons-nous vraiment appliquée dans notre quotidien? Certains énoncés doivent-ils être conservés? changés? éliminés?

Plus généralement et sur d'autres plans, souhaitons que dans les groupes, les discussions fussent à partir de leurs analyses, leurs réussites et leurs difficultés. Comme nous l'avons fait, tous les points de vue et les questionnements doivent être formulés, même ceux jugés presque indécents. Brasser des idées, c'est sain en soi, en autant que les objectifs sont clairs et acceptés par tout le monde.

Lors du prochain congrès d'orientation, nous devons créer un climat propice aux débats, où tous les points de vue pourront s'exprimer. Après plus de 20 ans d'existence, notre regroupement doit avoir les moyens d'envisager l'avenir dans le respect de ce qu'il est et de ce qu'il veut devenir. Les moyens d'être de plus en plus **POPULAIRE !**



**Vous vous interrogez sur
l'utilité des technologies
de l'information et
des communications en
alphabétisation populaire?
Vous souhaiteriez en
évaluer l'impact sur
l'apprentissage ?
Vous aimeriez faire part
de vos expériences dans
le domaine ? Joignez
votre voix à celles des
membres du réseau
CACOPHONIE.**

CACOPHONIE

OU RÉFLÉCHIR ENSEMBLE SUR LES TIC

Pour Cacophonie, Pierre Simard, du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)



« Cette année, le ministère nous a dit qu'on ne pouvait pas présenter un projet qui porte sur les TIC (technologies de l'information et des communications) parce qu'on en a déjà présenté un l'année dernière. Il nous a dit qu'il fallait qu'on passe à autre chose... » ; « On va-tu en revenir des TIC ? ! Me semble que y'a pas rien que ça dans la vie. Une fois que les apprenants et les apprenantes ont appris à se servir de la machine, on peut-tu passer à autre chose ? » ; « Bien sûr que nous avons le courriel, demandez à la secrétaire, elle se fera un plaisir de vous le donner... » ; « Je vous appelle pour savoir si vous avez reçu mon courriel ou était-ce je vous envoie un courriel pour vous dire que je vous appelle ? » ; « Quant à moi, je n'utiliserai pas les TIC tant qu'elles ne seront pas au point ! » ...

Et dans l'autre sens: « Avec ce tout nouveau logiciel, vous pourrez créer tous les exercices que vous voudrez ! » ; « Nous allons mettre en ligne tous les exercices, que les apprenants et apprenantes pourront faire quand bon leur semblera. S'ils rencontrent un problème, ils n'auront qu'à envoyer un courriel à leur tuteur ou tutrice. » Ou encore: « Tous les centres d'éducation des adultes sont équipés de merveilleux labos informatiques... que personne ne fréquente ! »

Avouez que certains, certaines d'entre vous se sont reconnus dans ces petites déclarations que nous avons tous et toutes entendues un jour à propos des technologies de l'information et des communications.

Qu'on se le dise, les TIC sont là pour rester. Il ne s'agit pas (malheureusement, pour certains) d'une mode passagère comme l'a été l'audiovisuel (l'idiote visuel !) dans les années 1970. On doit les accepter comme une transformation sociale au même titre que l'écriture (qui n'a pas remplacé le langage parlé), l'édition (qui n'a pas remplacé la correspondance personnelle), le cinéma (qui...), le théâtre, etc. Donc, faut faire avec, comme dirait l'autre ! Mais, au-delà des préjugés (négatifs comme positifs), que représentent les TIC pour les groupes d'alphabétisation populaire au Québec en 2002 ? Et surtout, comment les intégrer dans leurs pratiques ? C'est à ces questions que veut justement répondre le réseau CACOPHONIE.,

Il était une fois...

En mai 2000, à l'invitation du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), une dizaine d'organismes d'alphabétisation¹ déposent une demande collective de financement auprès d'Industrie Canada afin de bénéficier du Programme d'accès communautaire Internet (PAC). Ce programme leur permettra, premièrement et avant tout, de se procurer des ordinateurs. Pour le CDEACF, il s'agit d'une suite logique à son travail de soutien amorcé en 1997 avec le programme Internet alpha².

Créé au départ pour aider les groupes dans la mise sur pied de centres d'accès communautaire³, CACOPHONIE (CAC comme dans centres d'accès communautaire) élargit bien vite son mandat. En effet, les groupes présents manifestent le besoin d'orienter leurs travaux sur l'impact de l'intégration des TIC dans l'organisation du travail et sur la mission des organismes. Ils choisissent de concentrer leur réflexion sur les aspects suivants de l'impact des TIC :

- Le dépistage et le recrutement (notamment la diversité des personnes attirées par les CAC) ;
- La formation offerte (notamment les sessions d'initiation à l'ordinateur et à Internet pour les gens du quartier) ;
- La reconnaissance des groupes par rapport au financement (le droit au financement pour répondre à des besoins particuliers) ;
- La reconnaissance politique des groupes par rapport à leur mission première qui est de s'adresser aux personnes analphabètes et peu scolarisées.

Notons également que les groupes décident d'adhérer librement à ce réseau informel ; ils ne représentent qu'eux-mêmes et n'ont de compte à rendre qu'à leur instance respective. CACOPHONIE n'est pas fermé. Tous les groupes qui désirent participer aux rencontres sont les bienvenus !

Sans prétendre répondre à toutes les questions, CACOPHONIE offre un lieu de réflexion à celles et ceux intéressés par les enjeux liés à l'intégration des TIC dans les groupes d'alphabétisation.

Des enjeux importants

Disons-le tout de suite, pour le monde de l'éducation, les technologies de l'information et des communications sont beaucoup plus que des outils de communication dont font partie le téléphone et le télécopieur. Il s'agit d'appareils, certes, mais dont la maîtrise questionne la relation au savoir. La vitesse à laquelle se renouvellent les connaissances a mis à l'ordre du jour la notion d'apprentissage à vie. Les premières conséquences de cet état de fait: 80% des nouveaux emplois exigent une formation postsecondaire et 90% de tous les emplois perdus étaient occupés par des gens ayant moins d'une 5^e année du secondaire⁴. Bref, nous n'avons pas le choix. Ou bien on s'adapte, ou bien on est mis de côté...

Des groupes tels que le Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, Lettres en main, CLÉ de Montréal et Ludolettre, pour ne nommer que ceux-là, ont investi le champ des technologies dans une perspective de formation depuis le début des années 1990. Le terme Applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) leur est devenu familier. Pourquoi ces mots sont-ils demeurés obscurs pour la vaste majorité des autres groupes? En grande partie à cause du coût relativement élevé du matériel, du manque de temps pour se former et d'une méconnaissance des outils.

Du côté du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), la réflexion tarde à s'amorcer. Submergé sans doute par les questions d'ordre politique, absorbé par d'autres priorités, le RGPAQ a laissé à ses groupes membres le soin de s'approprier les technologies par leurs propres moyens puisqu'au fond, ce sont eux les principaux intéressés dans l'utilisation des TIC en formation.

Des expériences porteuses d'avenir

Le réseau CACOPHONIE est jeune. Il n'a tenu depuis sa création que six rencontres. Nous allons épargner aux lectrices et lecteurs le récit des multiples délais occasionnés par la bureaucratie fédérale et des aléas administratifs

liés au programme de financement. En novembre 2001, la moitié des groupes avaient commencé leurs activités. Les autres attendaient qu'une avance de fonds, qui la réponse du financement, pour mettre sur pied leur nouveau service.

Certains, comme le Tour de lire de Montréal, ont obtenu d'une autre source de financement la possibilité d'offrir une formation d'initiation à l'informatique à laquelle était greffée une formation de base en français. Cette formation échelonnée sur 8 mois à raison de 15 heures par semaine a été un grand succès. De l'aveu des participants et participantes, l'apprentissage de l'ordinateur était un élément de motivation majeur. Une utilisation judicieuse d'Internet a même permis à un groupe d'hommes du Centre de ressources éducatives et communautaires d'Ahuntsic de vaincre certaines résistances à parler de leurs émotions!

Pour sa part, le Centre des lettres et des mots (CLEM) participe à des projets utilisant l'ordinateur conjointement avec la Maison de la famille et l'Échelon, un organisme qui intervient en santé mentale. Ce partenariat suscite la curiosité des organismes voisins, dont ceux qui interviennent en employabilité. Quant à COMQUAT, il joint ses efforts à ceux des groupes de jeunes décrocheurs et de personnes âgées pour mettre sur pied de nouvelles activités. Les perspectives de collaboration entre groupes d'un même quartier se sont multipliées.

Pour tous ces groupes, des questions se posent quant à l'attrait généré par l'informatique : Est-ce que les gens viennent seulement pour apprendre à «pitonner» ou la motivation est-elle plus profonde? Certes, pour les apprenants et les apprenantes, il est plus valorisant de dire qu'ils viennent apprendre l'informatique plutôt qu'à lire et écrire. Mais on laisse le soin aux intervenants et intervenantes de faire la part des choses et d'analyser dans une rencontre d'évaluation les besoins de la personne devant

eux. Les groupes peuvent aussi décider, comme dans le cas de la Boîte à lettres, de considérer les activités d'alphabétisation comme des activités parmi plusieurs offertes par l'organisme. À ce moment-là, les ateliers d'informatique peuvent s'adresser à une autre partie de la population tout en respectant la mission première de l'organisme.

Par ailleurs, les cours d'informatique offerts dans le cadre d'activités d'alphabétisation doivent demeurer gratuits, ce qui est différent d'une formation d'initiation à Internet destinée aux personnes du quartier, qui peut être payante. Il faut aussi être très vigilant par rapport aux besoins exprimés par le public. Il ne faut jamais perdre de vue que nous ne sommes pas des organismes dont la mission première est de donner de la formation en informatique.

Bien sûr, l'aspect financier est préoccupant. Les programmes de financement qui ont permis l'achat d'équipement ne sont pas récurrents. Il faut veiller à l'entretien du matériel et il faudra tôt ou tard renouveler le parc informatique. Et qui paiera pour cela? De plus, comme plusieurs autres sources de financement, les programmes ne couvrent pas la gestion administrative. La question de la pérennité se pose de façon très concrète. C'est intéressant d'offrir de nouveaux services, mais encore faut-il pouvoir les maintenir.

Enfin, dans un contexte où les groupes populaires d'alphabétisation se questionnent sur leur avenir à cause notamment de la difficulté grandissante au chapitre du recrutement, il est bon de considérer les atouts que représente l'informatique. Celle-ci a un effet positif sur le recrutement. Des gens qui ne fréquenteraient pas les groupes autrement se sentent maintenant interpellés. L'existence d'un volume important de matériel informatique dans un même laboratoire permet le partage de services. On l'a vu dans les exemples précédents, plusieurs organismes peuvent en profiter.

**Sans prétendre
répondre à toutes
les questions,
CACOPHONIE offre
un lieu de réflexion à
celles et ceux intéressés
par les enjeux liés à
l'intégration des TIC
dans les groupes
d'alphabétisation.**

Les ordinateurs ont un effet valorisant sur les apprenants et les apprenantes. Ils se sentent «dans le coup». L'ordinateur mène à la réalisation de projets de création qui dépassent l'apprentissage. Par exemple, la production d'un journal, d'un site Web, la participation à des projets de correspondance par courriel. Par contre, il faut retenir nos ardeurs et respecter les personnes qui ne veulent pas entreprendre ce type de projet. Il faut leur donner le temps d'apprivoiser la machine et surtout accepter que certaines d'entre elles n'y arriveront jamais complètement.

Et la suite

Pour les mois à venir, les membres de CACOPHONIE ont exprimé le désir de partager leurs connaissances sur les logiciels éducatifs. Plusieurs existent sur le marché, mais ils sont souvent conçus pour les jeunes. Il faut donc les adapter et prévoir des scénarios qui respectent le cheminement des adultes. Le réseau va aussi participer en tant que « groupe témoin privilégié » au sondage mené par Ludolettre sur l'utilisation en ligne du matériel d'apprentissage.

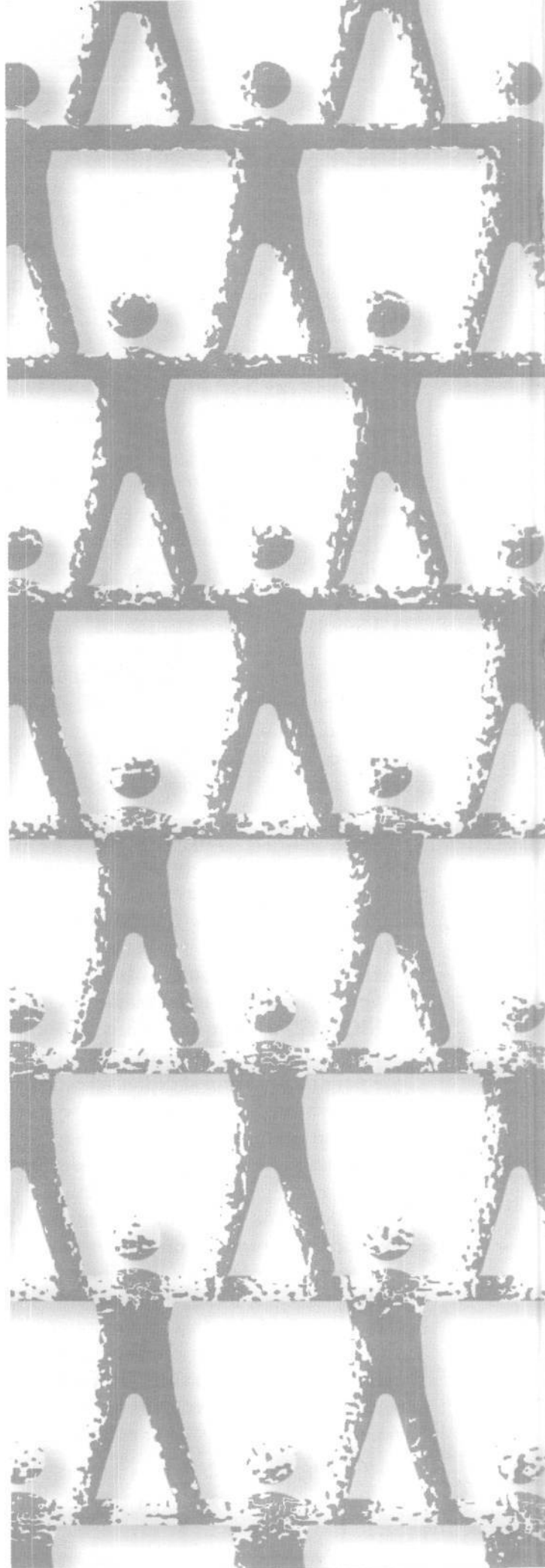
Il est très intéressant de regarder le chemin parcouru depuis les premières rencontres de CACOPHONIE, qui visaient à se donner du soutien dans la mise en place de centres d'accès communautaire; aujourd'hui, les rencontres sont orientées sur le soutien pédagogique. Qui sait où nous mèneront maintenant nos réflexions ?

1. CLÉ de Montréal, Tour de lire, Un Mondalire, CRECA, COMQUAT, CLEM, CEDA, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, CASA et CEDA. D'autres groupes, situés à l'extérieur de Montréal, se sont inscrits à la liste de discussion, mais ne participent pas aux rencontres en raison des distances. Il s'agit de POPCO de Port-Cartier et du Centre alpha du Haut-Saguenay.

2. On se rappellera que ce programme consistait à équiper d'un ordinateur les groupes populaires francophones d'alphabétisation du Québec et à faciliter leur branchement à Internet. De plus, il visait à initier les intervenants et intervenantes des commissions scolaires et des groupes populaires à l'utilisation des TIC. Enfin, il aura permis de concevoir et de réaliser le site Espace alpha, un portail de ressources francophones en alphabétisation, dont fait partie le forum de discussion Pratiques. Le projet est toujours en activité.

3. En gros, les centres d'accès communautaire Internet doivent être accessibles à l'ensemble de la population d'un quartier à raison d'un minimum de 20 heures par semaine pendant la période de financement (17 000\$ pour 18 mois). Pour les groupes d'alphabétisation, l'intérêt de ce programme réside dans le fait qu'il permet l'achat d'ordinateurs.

4. Entre 1990 et 1999, il s'est créé au Québec un total de 743 800 emplois. Quatre-vingts pour cent de ces emplois ont été obtenus par des travailleuses et des travailleurs ayant une scolarité de niveau postsecondaire partielle ou complète (soit 596 700 emplois). Seulement 6% de ces emplois sont occupés par des personnes ayant une scolarité inférieure à une 5^e année du secondaire (soit 48 500 emplois). Des 527 600 emplois perdus pendant la même période, 90% étaient occupés par des personnes ayant une scolarité de niveau secondaire partielle ou complète (soit 475 500 emplois). Source: ICEA, *Investir dans le potentiel des Québécoises et des Québécois: plus que jamais une nécessité au cœur du développement des personnes et des collectivités*, mémoire, 2001.



AVONS-NOUS ENCORE DE L'ÉDUCATION... DES ADULTES ?

L'éducation des adultes est née au XIX^e siècle en Angleterre à l'initiative, en bonne partie, des classes populaires désireuses d'agir sur leurs pénibles conditions de vie. Associations ouvrières et coopératives ont dès lors proposé une multitude de cours visant le développement à la fois intellectuel et social¹.

Au Québec, syndicats et mouvements religieux leur ont emboîté le pas, mais il nous aura fallu en plus une révolution tranquille pour que chacun et chacune puissent véritablement prétendre à cette chose précieuse entre toutes, la connaissance, sans laquelle le pouvoir demeure dans les mains des autres, et les solutions, à l'extérieur de soi.

Que signifie *apprendre* de nos jours, et particulièrement à l'âge adulte? Connaître les rudiments d'un métier? Savoir se débrouiller en informatique? Être capable de faire valoir son point de vue sans étrangler personne? Pouvoir prendre une décision éclairée en période d'élections? Arriver à mieux comprendre ce que vit sa fille adolescente? Être en mesure d'écrire une lettre sans fautes?

Comment est perçue l'éducation des adultes dans notre société? Est-elle jugée essentielle ou accessoire? Y voyons-nous un moyen de transformation personnelle, collective et sociale? Comment sommes-nous passés de «l'école du soir» à une «éducation permanente»?

Que dire de la nouvelle politique d'éducation des adultes et de formation continue du ministère de l'Éducation du Québec? Propose-t-elle des mesures susceptibles d'aider l'adulte à mieux jouer son rôle de parent, de travailleur, de citoyen?

Et nous, dans nos groupes d'éducation populaire, avons-nous modifié peu à peu notre façon d'intervenir auprès de l'adulte? Occupe-t-il toujours une place de choix?

Il nous a semblé primordial de trouver réponse à ces questions au moment où le ministère de l'Éducation effectue des changements importants qui pourraient réduire la portée et le sens de l'éducation des adultes. Perspective peu réjouissante à une époque où il faut apprendre vite, de façon diversifiée et «tout au long de la vie».

1. Claude RYAN, *Le réseau public, parent pauvre ou partenaire à part entière en éducation des adultes?*, conférence prononcée à Québec le 6 juin 2001.

TRANQUILLE »

DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Daniel Baril, chargé de projet à
l'Institut canadien de l'éducation des adultes

La dernière année a donné lieu à un événement important: le gouvernement du Québec a rendu public un projet de politique gouvernementale en éducation des adultes. Malheureusement, dans les faits, la sortie de ce projet de politique n'a eu aucun écho sur la place publique. Or, le gouvernement proposait dans son document une vision très réductrice de l'éducation des adultes. D'une manière générale, cette réalité illustre bien l'état de l'éducation des adultes de nos jours : soumise à des actions gouvernementales qui en réduisent régulièrement la portée.

Pour comprendre en partie où en est l'éducation des adultes, il est pertinent de rappeler quelques-uns des grands moments de l'action gouvernementale des deux dernières décennies. Par l'entremise de vastes consultations publiques et par l'adoption subséquente de documents d'orientation, la société civile et le gouvernement ont eu l'occasion, à différentes reprises, d'exprimer leur vision respective de l'éducation des adultes. Dans un premier temps nous aborderons les points de vue de la société civile, tels qu'ils ont été exprimés dans les rapports des diverses consultations publiques. Ensuite, nous porterons notre attention sur les documents d'orientation qui ont constitué la réponse du gouvernement à la société civile.

Notre propos est de mettre en évidence le fait qu'au terme du débat public, les gouvernements successifs ont graduellement limité leur conception de l'éducation des adultes à des considérations d'adaptation de la main-d'œuvre aux exigences de la croissance économique. C'est précisément cette réduction progressive à des critères d'ordre économique qui nous fait croire que l'on assiste depuis une vingtaine d'années à une «régression tranquille» de l'éducation des adultes.

**De compressions
budgétaires
en changements
d'orientations,
et dernièrement
avec la toute
nouvelle politique
gouvernementale,
l'éducation des adultes
s'est vue, peu à peu,
dépouillée d'une bonne
partie de son sens.
Jusqu'où sommes-nous
prêts à aller ?**

Les consultations publiques en éducation des adultes

Ces deux dernières décennies, trois consultations ont marqué l'évolution de l'éducation des adultes et orienté le débat public ainsi que les décisions des gouvernements à ce sujet. Un rappel des éléments de réflexion les plus structurants des rapports issus de ces consultations permet de prendre le pouls des demandes de la société civile et de poser la toile de fond de l'évolution de l'éducation des adultes.

- *La Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA)*¹

Événement marquant de l'histoire récente de l'éducation des adultes au Québec, le dépôt, en 1982, du rapport final de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) dotait le Québec moderne d'un premier modèle de politique globale en éducation des adultes. Par l'entremise de plus de 430 recommandations, les commissaires de la CEFA proposaient une vision large et plurielle de l'éducation des adultes. La contribution de l'éducation des adultes à la réalisation du potentiel des personnes et la défense de la spécificité de l'éducation des adultes en constituaient les deux idées maîtresses. Globalement, le rapport manifestait une volonté de voir l'éducation des adultes prendre un essor important au Québec.

Ses visées étant de l'ordre d'une politique globale, il abordait plusieurs aspects de l'éducation des adultes. Parmi ceux-ci, une place importante était accordée aux questions touchant à l'accès de la population adulte à l'éducation. En substance, le rapport exprimait l'exigence que les services et les structures liés à l'éducation des adultes s'adaptent aux réalités propres à la population adulte et, plus particulièrement, aux conditions de vie spécifiques de certains segments de cette population².

Dans un autre ordre d'idées, la Commission faisait une large part à la reconnaissance de la diversité des lieux et des formes d'éducation des adultes. Fait plus significatif, elle proposait d'officialiser l'intégration de l'éducation des adultes à la mission du réseau public d'éducation³ et faisait valoir que le milieu de travail constituait lui aussi un lieu d'éducation⁴. Signalons qu'en plus de reconnaître le rôle des organismes d'éducation populaire⁵, la CEFA mettait en évidence les dimensions éducatives des institutions de la culture, des loisirs et des médias⁶. Enfin, notons que la formation à distance, l'auto-apprentissage et les services aux collectivités des établissements scolaires avaient également retenu l'attention des commissaires⁷.

Sur un autre plan, l'organisation de l'éducation des adultes a donné lieu à des recommandations importantes de la CEFA: la création d'un organisme central chargé d'administrer, au gouvernement, l'éducation des adultes⁸ et de désigner un ministre responsable de l'éducation des adultes⁹. La Commission souhaitait aussi que soient mis sur pied des centres régionaux d'éducation des adultes à titre deendants régionaux de l'organisme central¹⁰. Finalement, le rapport de la CEFA appelait vivement à un décloisonnement de l'éducation des adultes, d'une part en insistant pour que les établissements scolaires se concertent afin de répondre adéquatement aux besoins de formation de la population¹¹, et d'autre part en privilégiant les passerelles entre les ordres d'enseignement au profit des formes diversifiées adoptées par le cheminement éducatif des étudiants adultes¹².

- *Les États généraux sur l'éducation*

Une décennie après la publication du rapport de la CEFA, le gouvernement du Québec organisait des États généraux sur l'éducation. C'est en 1996 que les commissaires publiaient

leur rapport final¹³. Bien que les consultations aient surtout porté sur les questions touchant l'éducation des jeunes, l'éducation des adultes a fait l'objet de commentaires indiquant que l'éducation permanente était bel et bien une réalité. Aux yeux des commissaires, le défi qui se posait désormais en matière d'éducation des adultes consistait à trouver les moyens de traduire concrètement cette perspective de formation continue¹⁴.

En s'appuyant sur certains des points de vue exprimés lors des consultations, les commissaires proposaient trois avenues d'action. D'emblée, il leur semblait essentiel de préparer les jeunes à un nouveau contexte éducatif. Il devenait donc important d'ajuster le programme de formation initiale des jeunes pour leur fournir des connaissances de base et des aptitudes intellectuelles facilitant une formation continue¹⁵. Ensuite, le rapport des États généraux mettait l'accent sur la reconnaissance de la diversité des acteurs éducatifs découlant de l'idée de formation continue. Bien que la réflexion des commissaires ait été surtout centrée sur l'école des jeunes, ils se sont également penchés sur le rôle des organismes d'éducation populaire et d'action communautaire, le milieu de travail et la formation à distance¹⁶.

Enfin, jugeant que les transformations de l'économie avaient grandement orienté l'évolution de la formation continue, les commissaires ont proposé de relancer certains secteurs de l'éducation des adultes qu'ils considéraient comme prioritaires. L'alphabétisation et l'obtention d'une formation de base venaient en tête de leurs préoccupations, auxquelles s'ajoutaient le perfectionnement des personnes en emploi, l'accès à la culture et l'éducation à la citoyenneté. En outre, en marge du développement de ces champs de l'éducation des adultes, le rapport final des États généraux mettait l'accent sur l'importance des services d'accueil et de référence et sur la reconnaissance des acquis. Finalement, les commissaires ont jugé que le besoin d'une plus grande cohérence des services existants en éducation des adultes et l'affirmation du droit des personnes à la formation tout au long de la vie justifiaient l'adoption, par le gouvernement, d'une politique d'éducation des adultes.

- *Les audiences publiques visant l'adoption d'une politique d'éducation des adultes*

Constituant un des sept chantiers de la réforme de l'éducation entamée en réponse aux États généraux, le processus d'adoption d'une politique débutait formellement au printemps de 1997 avec la tenue d'une consultation publique basée sur un document d'orientation. En juillet 1999, le président de cette consultation, M. Paul Inchauspé, présentait son rapport au gouvernement¹⁷. Dans ce rapport, on prenait surtout en considération la portée et le cadre général d'une éventuelle politique d'éducation des adultes, ainsi que les orientations à donner au développement de diverses sphères de l'éducation des adultes.

Sur un plan plus global, le rapport Inchauspé retenait des consultations de 1998 qu'une politique d'éducation des adultes devait avoir une envergure gouvernementale¹⁸. Parce que l'éducation des adultes recouvre des réalités qui dépassent les responsabilités du ministère de l'Éducation et qu'une perspective d'éducation tout au long de la vie multiplie les objectifs et les cheminements éducatifs des personnes, il était nécessaire qu'une politique mobilise l'ensemble des ministères touchés par les questions d'éducation de la population adulte. De plus, le rapport Inchauspé proposait que la politique réponde à certains principes¹⁹ : en premier lieu, que l'accès au savoir contribue au développement des personnes et que le droit à l'éducation débouche nécessairement sur les conditions d'exercice de celui-ci. Et, en second lieu, que l'éducation des adultes relève de l'État, mais qu'elle entraîne aussi une responsabilité des actrices et acteurs non gouvernementaux et, au premier chef, des individus.

Ce cadre général étant posé, le rapport Inchauspé abordait par la suite des questions touchant plus particulièrement le développement de différentes sphères de l'éducation des adultes. On demandait notamment que des changements significatifs soient apportés à ce chapitre, tels que l'élaboration d'un nouveau programme de formation dite commune de base spécifiant les compétences exigées au niveau du premier cycle du secondaire²⁰. Le

rapport Inchauspé soulignait aussi le peu de cas qui était fait de la demande individuelle de formation²¹. En effet, on constatait que les préoccupations en matière de développement économique et d'adaptation de la main-d'œuvre avaient été privilégiées au détriment du droit individuel à la formation. Enfin, le rapport affirmait que les travailleurs et travailleuses autonomes ainsi que ceux et celles de la petite entreprise se retrouvaient laissés pour compte par les récentes actions en matière de formation liée à l'emploi, qui avantageaient plutôt les travailleurs et travailleuses sans emploi ainsi que ceux et celles de la moyenne et de la grande entreprise²².

En complément à ces considérations portant sur les grands principes et sur les champs de l'éducation des adultes, le rapport Inchauspé faisait une large place à la création de services de reconnaissance des acquis et des compétences²³. Plus spécifiquement, il s'inquiétait du manque de reconnaissance mutuelle entre les établissements universitaires, du fait que la reconnaissance des acquis allait stimuler le développement d'un secteur privé de formation et du statut de la reconnaissance des acquis lorsque cette dernière n'est pas liée à un parcours éducatif. Enfin, le rapport Inchauspé abordait la question de l'organisation de l'éducation des adultes au gouvernement, pour rejeter la création d'une instance supraministérielle au profit d'un leadership du ministère de l'Éducation et d'une concertation interministérielle²⁴.

En résumé, la CEFA proposait une vision large et généreuse de l'accès à l'éducation et de la diversité des acteurs et des actrices qui y œuvrent dans une perspective de réalisation du potentiel des personnes. Elle défendait aussi un renforcement marqué des structures gouvernementales en lien avec l'éducation des adultes. De son côté, en ce qui concerne l'évolution du

La société civile a condamné le rétrécissement des actions gouvernementales en éducation des adultes et clairement manifesté son désir de voir le gouvernement renverser cette tendance par l'adoption d'une politique appropriée.

débat public sur l'éducation des adultes, le rapport final des États généraux sur l'éducation faisait écho aux inquiétudes des organismes consultés en sonnant l'alarme au sujet du développement inégal des champs de l'éducation des adultes et, en guise de solution, les commissaires recommandaient l'adoption d'une politique de l'éducation des adultes. Pour sa part, le rapport Inchauspé relançait l'idée d'adopter une politique gouvernementale et posait les jalons d'une telle politique, tout en faisant le constat d'un développement réducteur des sphères de l'éducation des adultes.

Sur la base des rapports de consultations, on peut constater que la société civile a con-

damne le rétrécissement des actions gouvernementales en éducation des adultes et clairement manifesté son désir de voir le gouvernement renverser cette tendance par l'adoption d'une politique appropriée.

Des documents d'orientation gouvernementaux

En réponse à ces consultations publiques, les divers gouvernements qui se sont succédé ont proposé des énoncés d'orientation qui ont servi de cadre à leurs actions en matière d'éducation des adultes. Au terme de la CEFA, le gouvernement publiait en 1984 un énoncé d'orientation doublé d'un plan d'action. Après les États généraux sur l'éducation, le gouvernement québécois annonçait en 1997 qu'il amorçait une réforme prévoyant l'adoption d'une politique de l'éducation des adultes. Enfin, au cours du processus de consultation mis en place en vue de l'élaboration de cette politique, un projet de politique d'éducation des adultes était soumis à la discussion publique.

- *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et Plan d'action en éducation des adultes*²⁵

D'un certain point de vue, l'*Énoncé d'orientation* de 1984 peut nous sembler loin, et ses conséquences plus ou moins perceptibles. Or, les éléments de base des orientations de ce document expriment, encore de nos jours, les principales préoccupations motivant l'action gouvernementale en matière d'éducation et de formation des adultes. Essentiellement, ce qui ressort le plus fortement est la place prédominante accordée aux formations qualifiantes sur mesure. Posant comme toile de fond une perspective d'éducation permanente et présenté comme un nouveau modèle d'éducation des adultes, l'*Énoncé d'orientation* faisait de la formation qualifiante et de la formation sur mesure le cadre éducatif central du projet d'éducation permanente élaboré par le gouvernement.

Ensuite, les principaux axes d'action de l'*Énoncé d'orientation* rendaient plus explicites les intentions du gouvernement. Au nombre de 12, ils exprimaient, d'abord et avant tout, les objectifs du gouvernement en matière de formation liée à l'emploi²⁶. À ce sujet, le gouvernement a annoncé certaines décisions éminemment structurantes pour le développement de l'éducation des adultes. Premièrement, il a précisé les rôles respectifs du ministère de l'Éducation et du ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu en regard de la formation de la main-d'œuvre. Ainsi, le ministère de l'Éducation se verrait confier une « mission » de pourvoyeur de services éducatifs à l'intention des programmes de formation de la main-d'œuvre administrés par le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. Deuxièmement, l'*Énoncé d'orientation* annonçait que les objectifs du gouvernement en regard de la formation de la main-d'œuvre se résumeraient à répondre aux besoins de développement économique du Québec en vue d'améliorer les secteurs forts de l'économie et d'adapter la main-d'œuvre aux changements technologiques qui s'accroissent. Troisièmement, la création de partenariats avec les entreprises serait

intensifiée dans le but d'accroître la formation en entreprise. Enfin, quatrième, le gouvernement déclarait qu'il entendait demander au fédéral que l'ensemble des responsabilités en matière de développement de la main-d'œuvre lui soient transférées.

L'*Énoncé d'orientation* parlait également des priorités du gouvernement²⁷. Largement centrées sur l'adaptation de la main-d'œuvre aux exigences du développement économique, elles portaient sur le perfectionnement et le recyclage de la main-d'œuvre, en accordant une attention particulière aux segments de la population plus à risque en matière d'emploi.

- *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*

En 1997, le gouvernement du Québec présentait sa réponse au rapport final des États généraux sur l'éducation en annonçant son intention de procéder à une réforme de l'éducation. Dans *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*²⁸, il proposait sept chantiers, dont le dernier portait sur la formation continue. L'objectif du gouvernement consistait à élaborer une politique de formation continue dont l'un des buts serait de mettre en œuvre une perspective d'éducation tout au long de la vie²⁹.

Pour le gouvernement, l'éducation tout au long de la vie devait mettre à profit l'ensemble des intervenants et intervenantes en éducation des adultes dans le but de mieux répondre à la diversité des besoins exprimés par la population adulte. Dans ce contexte, l'alphabétisation devait constituer l'une des voies d'action prioritaires. De plus, le gouvernement indiquait son intention de traiter divers aspects de l'éducation des adultes. Sur la question des champs d'éducation des adultes, en plus de l'alphabétisation, le gouvernement souhaitait que la formation à distance reçoive une attention particulière, ainsi que le rôle des groupes d'éducation populaire. Du côté des services d'appoint, une politique d'éducation des adultes aurait à traiter de la reconnaissance des acquis, des services d'accueil et d'aide ainsi que de l'encadrement.

- *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*³⁰

Finalement, au mois de mai 2001, le gouvernement du Québec soumettait à une consultation publique un *Projet de politique d'éducation des adultes*. D'un certain point de vue, la publication de ce document achevait la phase du débat public amorcée par les États généraux sur l'éducation. Vingt ans après la proposition de politique globale en éducation des adultes de la CEFA, la publication d'une proposition gouvernementale de politique en éducation des adultes constituait un événement attendu depuis longtemps. Pour le gouvernement, l'adoption d'une telle politique devait permettre de soutenir la croissance économique du Québec en favorisant l'actualisation et l'accroissement des compétences de la population active³¹.

En réponse à cet enjeu, le gouvernement a proposé un projet de politique faisant une large place à la formation des personnes en emploi³². Son objectif était de compléter les efforts déjà consentis à l'intention des personnes en emploi au sein de la moyenne et de la grande entreprise en ciblant aussi les travailleuses et les travailleurs autonomes et ceux de la petite entreprise. Plus précisément, ses préoccupations répondaient à des objectifs d'adaptation de la main-d'œuvre aux changements survenant dans l'économie et visaient à instaurer une culture de la formation continue au sein des entreprises. En parallèle à ces propositions touchant la formation des personnes en emploi, le gouvernement annonçait son intention de réviser le programme de formation générale aux adultes dans le but de réorganiser les formations offertes au premier et au second cycle du secondaire. C'est autour d'un concept de formation commune à tous les adultes, au premier cycle du secondaire³³, et d'une formation diversifiée favorisant la quali-

fication, pour le second cycle du secondaire, que le gouvernement a proposé de réorganiser la formation générale.

Enfin, le gouvernement a indiqué qu'il relancerait la mise sur pied des services de reconnaissance des acquis et des compétences³⁴. Ses propositions entendaient favoriser l'accès à ces services et visaient à entreprendre l'harmonisation des services répondant à des fins scolaires et de ceux répondant à des fins professionnelles. En dernier lieu, le *Projet de politique* comportait certaines propositions traitant de l'accès à l'éducation des adultes³⁵. Par l'annonce d'une révision des services d'accueil et de référence dans le but d'accroître les collaborations entre les actrices et acteurs gouvernementaux administrant de tels services, le gouvernement a mis en lumière l'un des éléments principaux des actions qu'il souhaitait entreprendre : le développement de la formation à distance, afin d'améliorer l'accès des personnes aux équipements et aux réseaux.

**Une ligne
de force
se dégage
des décisions
gouvernementales :
l'éducation
des adultes
constitue de
plus en plus
un élément
des politiques
de croissance
économique.**

En ce qui a trait aux divers acteurs et actrices en éducation des adultes, le *Projet de politique du gouvernement* proposait un plus grand accès à l'andragogie pour celles et ceux qui enseignent aux adultes et la reconnaissance législative des groupes d'éducation populaire. Pour ce qui est de son propre rôle, le gouvernement se limitait à apporter des précisions, indiquant toutefois sa volonté de créer un comité interministériel responsable des questions relatives à l'éducation des adultes sous la direction du ministre de l'Éducation.

En résumé, de l'énoncé de 1984 au projet de politique de 2001, une ligne de force se dégage des décisions gouvernementales : l'éducation des adultes constitue de plus en plus un élément des politiques de croissance économique.

Conclusion

De larges segments du milieu de l'éducation des adultes ont exprimé, lors de plusieurs consultations publiques, leur opposition à une vision réductrice de l'éducation des adultes. Les gouvernements québécois des deux dernières décennies ont, de toute évidence, fait la sourde oreille à cette opposition en privilégiant des orientations de plus en plus limitées à des problématiques économiques. Et la proposition de politique d'éducation des adultes ren-

due publique au printemps 2001 a encore accentué cette tendance à réduire l'action gouvernementale québécoise en la matière. Puisqu'aucun changement significatif n'a été apporté à ces propositions, l'adoption en mai dernier de la politique d'éducation des adultes constitue une étape marquante de ce phénomène de « régression tranquille » de l'éducation des adultes.

1. Paul BÉLANGER et Serge WAGNER, *La formation des adultes, les propositions de la Commission Jean (1982) et de l'UNESCO (1997)*, Outremont (Québec), Éditions Logiques, 2001, 444 p.
2. Recommandations 20 à 71.
3. Recommandations 72 à 79.
4. Recommandations 80 à 109.
5. Recommandations 336 à 341.
6. Recommandations 119 à 163.
7. Respectivement, recommandations 237 à 262, 263 à 266 et 229 à 233.
8. Recommandation 347.
9. Recommandation 349.
10. Recommandation 358.
11. Recommandation 186.
12. Recommandation 181.
13. COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, gouvernement du Québec, 1996, 90 p.
14. *Ibid.*, p. 35.
15. *Ibid.*, p. 36.
16. *Ibid.*, p. 37-38.
17. Paul INCHAUSPÉ, *Vers une politique de formation continue, rapport final*, gouvernement du Québec, 1999, 85 p.
18. *Ibid.*, p. 3-4.
19. *Ibid.*, p. 35-40.
20. *Ibid.*, p. 43-46.
21. *Ibid.*, p. 51-54.
22. *Ibid.*, p. 47-48.
23. *Ibid.*, p. 68-77.
24. *Ibid.*, p. 79-81.
25. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et Plan d'action en éducation des adultes*, gouvernement du Québec, 1984, 77 p.
26. *Ibid.*, p. 45-57.
27. *Ibid.*, p. 71-74.
28. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, gouvernement du Québec, 1997, 55 p.
29. *Ibid.*, p. 51.
30. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, gouvernement du Québec, 2001, 45 p.
31. *Ibid.*, p. 1.
32. *Ibid.*, p. 7-20.
33. *Ibid.*, p. 21-24.
34. *Ibid.*, p. 25-30.
35. *Ibid.*, p. 31-43.

Bibliographie

BÉLANGER, Paul et Serge WAGNER. *La formation des adultes, les propositions de la Commission Jean (1982) et de l'UNESCO (1997)*, Outremont (Québec), Éditions Logiques, 2001, 444 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, gouvernement du Québec, 1996, 90 p.

INCHAUSPÉ, Paul. *Vers une politique de formation continue, rapport final*, gouvernement du Québec, 1999, 85 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et Plan d'action en éducation des adultes*, gouvernement du Québec, 1984, 77 p.

Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, gouvernement du Québec, 1997, 55 p.

Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue, gouvernement du Québec, 2000, 45 p.

LE DEVELOPPEMENT GLOBAL DE LA PERSONNE AU CŒUR DE LA FORMATION CONTINUE

Jocelyne Wheelhouse, première vice-présidente
de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

**De nos jours, l'adulte est
appelé à relever d'incessants
défis. Il doit régulièrement
acquérir de nouvelles
compétences au travail,
assumer un rôle d'éducateur
de plus en plus exigeant, agir
comme citoyen responsable.
Or, notre système d'éducation des
adultes est moins que jamais en
mesure de l'aider à parfaire ses
connaissances, tout occupé
qu'il est à remplir
d'abord des besoins
d'ordre économique.
Quel type de société
préparons-nous
ainsi ?**

A

u Québec, plus du tiers des adultes ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires, et près d'une personne sur cinq n'a pas terminé sa troisième secondaire; c'est le double des chiffres observés en Ontario. En ce qui a trait à la participation des adultes à l'éducation permanente, le Québec se situait, en 1997, à l'avant-dernier rang des provinces canadiennes, juste avant Terre-Neuve. Ainsi, 20,6% des adultes québécois affirmaient avoir participé à des activités de formation, contre 27,7% des adultes canadiens et 30,8 %¹ des adultes ontariens. Il n'en a pas toujours été ainsi. En 1991, la moyenne du Québec rejoignait celle du Canada et de l'Ontario, avec 27,4% des adultes participant à des activités de formation comparativement à 28,9% pour les autres provinces canadiennes et 29,3% chez nos voisins ontariens. Les secteurs de formation les plus touchés par ce déclin de participation sont l'alphabétisation, la francisation, la formation au premier cycle du secondaire et la formation au second cycle du secondaire.

Le collégial aussi a connu une baisse importante d'étudiants adultes dans la plupart de ses programmes, sauf ceux conduisant à une attestation d'études collégiales. À l'université, entre 1990 et 1999, une chute de 18 %² des inscriptions d'adultes de 25 ans et plus a été observée.

Ce bref tour d'horizon nous invite à analyser la situation, mais surtout à trouver des solutions pour mieux satisfaire aux exigences d'une société du savoir. Devant la nécessité de posséder un diplôme pour obtenir un emploi et s'inscrire dans la vie sociale, la recherche de solutions concrètes s'impose comme une exigence économique, sociale et politique. La réforme actuelle de l'éducation des adultes donne justement à la société civile et à l'ensemble des organisations l'occasion de se tourner résolument vers la quête d'actions afin de renverser une situation dommageable pour la société.

Non seulement devons-nous réfléchir aux moyens à mettre en place pour rehausser le niveau de scolarisation des adultes, mais nous devons également faire valoir qu'il est essentiel de se former tout au long de la vie.

Une vision éducative à long terme

En même temps que nous prenons acte de la dégradation de la situation des adultes en formation, il importe de comprendre ce qui explique ce phénomène. Au cours de la dernière décennie, les responsabilités du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et des institutions publiques d'enseignement ont eu tendance à s'atrophier dangereusement. L'activité des institutions d'enseignement en éducation des adultes dépend maintenant pour une large part des demandes et du financement d'Emploi-Québec et des entreprises. La maîtrise d'œuvre du ministère de l'Éducation en formation des adultes est de plus en plus contestée par Emploi-Québec et les entreprises de formation. La Centrale des syndicats du Québec compte, avec le Conseil supérieur de l'éducation et la Fédération des commissions scolaires du Québec, parmi les rares organismes réclamant pour le MEQ une maîtrise d'œuvre en éducation. Pas étonnant, dans ce contexte, d'observer qu'au chapitre du financement de l'éducation des adultes, la participation du ministère de l'Éducation tend à diminuer au profit de la part d'Emploi-Québec et des entreprises privées de formation. Nul besoin de rappeler que l'éducation dans son ensemble aura été amputée de près de deux milliards de dollars au cours de cette décennie.

Bilan sommaire des mesures de réduction des dépenses appliquées par le gouvernement du Québec (1993-1994 à 1998-1999)

1993-1994	-334 M\$
1994-1995	-381 M\$
1995-1996	-203 M\$
1996-1997	-591 M\$
1997-1998	-683 M\$
1998-1999	-324 M\$
1999-2000	pas de compressions

Total : 2 516 M \$

Source : Compilation CEQ à partir des *Discours sur le budget, crédits et renseignements supplémentaires* de diverses années.

Or, quand nous parlons d'éducation et de formation, nous posons implicitement la question du type de société que nous désirons. L'éducation et la formation doivent-elles reposer sur le développement humain à moyen et à long terme ou sur le seul développement économique ? Dans le mandat donné à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle³, l'UNESCO souhaitait que les personnes restent au cœur des politiques éducatives. Le Rapport Delors⁴ a, en ce sens, fait contrepoids aux discours actuels selon lesquels les systèmes éducatifs doivent, en tout premier lieu, être au service de la croissance économique à court terme des pays.

Avec la transformation des sociétés, la formation d'un plus grand nombre de personnes à diverses étapes de leur existence devient de plus en plus une exigence démocratique. Le Rapport Delors l'a clairement souligné en prônant une éducation tout au long de la vie qui permette « à chaque individu de maîtriser son destin, dans un monde où l'accélération des changements se conjugue avec le phénomène de la mondialisation pour modifier le rapport que les hommes et les femmes entretiennent avec l'espace et le temps⁵ ».

L'éducation tout au long de la vie est, selon les termes du rapport, «une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes et aussi de sa faculté de jugement et d'action [...]. Elle doit lui permettre de jouer son rôle social dans le monde du travail et dans la cité⁶.» C'est pourquoi la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, estimait que le principe de l'égalité des chances devait constituer «un critère essentiel pour tous ceux qui s'emploient à mettre en place, progressivement, les différents volets de l'éducation tout au long de la vie». L'expression «éducation tout au long de la vie» est donc porteuse d'une exigence fondamentale en matière de politique publique et d'actions gouvernementales.

De nombreux arguments militent en faveur d'un virage qui placerait le développement humain au cœur des politiques en matière d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, l'école et les systèmes éducatifs doivent avoir un mandat beaucoup plus large que celui du développement économique. La formation de base, absolument vitale pour les enfants et les adultes, doit inclure des apprentissages sociaux en matière d'environnement, de santé et de nutrition, entre autres choses. La conception de l'éducation ne doit pas et ne peut pas être uniquement utilitaire. Elle doit s'inscrire bien au-delà d'une simple adaptation à l'emploi. D'ailleurs, le monde économique y trouverait, à long terme, largement son compte. À compétences professionnelles égales, l'entreprise ne souhaite-t-elle pas des travailleuses et des travailleurs polyvalents, capables d'analyse, de créativité, d'ouverture, aptes à s'exprimer correctement et de façon dynamique, possédant des acquis en écriture et, surtout, ayant une capacité d'adaptation à un marché du travail en constante mutation? La société d'aujourd'hui n'offre plus de garantie quant à la possibilité d'évoluer toute sa vie dans un même secteur d'activité, d'où la nécessité

Avec la transformation des sociétés, la formation d'un grand nombre de personnes à diverses étapes de leur existence devient de plus en plus une exigence démocratique.

d'une vision à long terme en matière d'éducation et de formation. Et cela, c'est la responsabilité de l'Etat. Lui seul peut nous garantir que l'éducation, tout au long de la vie, demeure la grande finalité du système d'éducation et de formation.

Il faut donc absolument se distinguer de la vision affairiste ayant cours présentement. Non pas qu'il faille négliger le besoin d'adaptation des compétences des individus à la réalité du monde du travail, mais la mis-

sion, et surtout le rôle de l'éducation et de la formation consiste, de façon beaucoup plus large, à outiller des personnes pour la vie tout entière. Cela s'appuie sur une vision d'une éducation qui permettra de participer pleinement à un monde en perpétuelle mutation en donnant à l'ensemble des acteurs sociaux le goût de mettre à jour et d'améliorer constamment leurs compétences, en aiguisant leur curiosité pour connaître notamment les nouvelles découvertes scientifiques et pour apprendre à les utiliser.

Une vision citoyenne

L'éducation et la formation posent également dans leurs finalités la question du type de citoyen qu'une société veut former. Dans un message de fin d'année, l'Internationale de l'Éducation⁷ rappelait qu'«il ne peut y avoir de communauté sans apprendre à vivre ensemble et qu'à ce titre, l'éducation doit être considérée dans son ensemble, alliant à la fois le développement de compétences professionnelles à l'aptitude à se prendre en charge en tant que citoyen et membre de la société. La démocratie attend de l'éducation et de la formation qu'elles développent chez les jeunes et les adultes esprit critique et liberté de pensée. Le bon fonctionnement des sociétés démocratiques exige que l'éducation transmette des valeurs de paix, de justice, de respect de l'environnement et de solidarité. C'est l'essence même d'une éducation de qualité adaptée aux exigences du monde contemporain. Il ne doit pas y avoir de place pour la haine, la violence ou le

fanatisme. Ainsi, l'éducation au sens large du terme offre et offrira toujours le meilleur espoir tant pour les individus que pour la société. »

En avril 2001, dans le cadre du Sommet des peuples des Amériques, 34 pays participaient au Forum continental sur l'éducation⁸. L'ensemble des actrices et acteurs présents, enseignantes et enseignants, personnel professionnel et de soutien, représentantes et représentants d'organisations communautaires et non gouvernementales, syndicalistes, étudiantes et étudiants, proclamaient, dans la déclaration finale, «qu'une éducation intégrale de qualité doit former des personnes libres et critiques, des citoyennes et citoyens actifs et engagés, respectueux de la diversité et des droits humains, ouverts sur le monde, soucieux de l'avenir de la planète et du développement durable, ayant acquis une compréhension critique de la mondialisation». Nos sociétés doivent permettre une éducation de qualité qui soit un instrument de justice sociale et d'émancipation des personnes. Pour atteindre cet objectif, il a été exigé des chefs d'État qu'ils s'engagent à accroître à au moins 8 % du produit intérieur brut (PIB) la part de la richesse collective destinée à l'éducation publique.

Des actions structurantes pour soutenir les efforts

En éducation, il se fait, sur tous les plans, des choses remarquables. En alphabétisation, on a depuis longtemps compris qu'alphabétisation et socialisation vont de pair, qu'il est possible, à l'intérieur des programmes menant à l'apprentissage des compétences de base, de s'appuyer sur des outils pédagogiques mobilisateurs, conscientisants, actuels, empreints d'une dimension éthique, culturelle, intellectuelle et affective. Les sources alimentant la confection d'outils pédagogiques font référence tant au milieu scientifique, aux enseignantes et aux enseignants, à des membres de la communauté, du monde des médias et du monde de l'emploi qu'à des personnes elles-mêmes en apprentissage. C'est également à l'éducation de base qu'incombe la responsabilité de forger des attitudes constructives envers l'apprentissage afin de donner aux individus le goût d'apprendre à apprendre. C'est par l'éducation que s'acquiert l'aptitude à vivre ensemble, et c'est aussi par l'éducation que s'apprennent les fondements essentiels à l'accomplissement individuel.

Dépense globale d'éducation¹ par rapport au PIB², Québec, régions du Canada et États-Unis (en %)

	1976- 1977	1981 - 1982	1989- 1990	1993 - 1994	1998- 1999*	1999- 2000*
Québec	9,6	9,3	7,3	8,7	7,7	7,6
Canada sans le Québec	7,0	6,5	6,7	7,7	7,2	6,7
Provinces de l'Atlantique	10,9	10,5	9,3	9,7	9,1	8,7
Ontario	6,8	6,5	6,2	7,5	6,9	6,3
Provinces de l'Ouest	6,3	5,7	6,6	7,2	7,1	6,7
Canada	7,6	7,1	6,8	7,9	7,3	6,9
États-Unis	6,9	6,3	7,0	7,2	7,1	7,0

* Estimations

Source : *Indicateurs de l'éducation*, édition 2001, ministère de l'Éducation du Québec.

1. La dépense globale d'éducation inclut la dépense de fonctionnement et la dépense d'immobilisation des établissements d'enseignement des réseaux publics et privés de tous les ordres d'enseignement, la dépense de gestion du ministère, la contribution gouvernementale aux régimes de retraite du personnel, le coût de l'aide financière aux études et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept défini par Statistique Canada).

2. Cette revendication tient compte de l'ensemble des pays des Amériques. De plus, il faut aussi savoir que le % du PIB québécois inclut le financement à 80% du réseau privé.

Si l'on comprend la nécessité du soutien et de l'accompagnement pour les jeunes, il est tout aussi nécessaire de prendre soin des conditions qui permettent aux adultes d'être disponibles pour apprendre. Prendre le temps d'accueillir chaque personne, être à l'écoute des problèmes vécus et des obstacles à un engagement réel envers une formation donnée. Les soutenir et offrir aux personnes en formation les horaires les mieux adaptés à leur situation familiale et professionnelle. Voilà des exigences de base pour le système d'éducation. Personne ne peut s'engager entièrement à apprendre lorsque des besoins fondamentaux ne sont pas pris en compte. Si l'individu a à composer constamment avec une réalité qui lui est extérieure, il a aussi à faire face à ses propres problèmes découlant de sa vie personnelle et professionnelle. Négliger l'impact de cette réalité revient souvent à fragiliser et parfois même à anéantir l'ensemble des autres acquis et potentialités. Alphabétisation et défense des droits sociaux des individus deviennent nécessairement partie intégrante d'une même dynamique. L'État doit non seulement reconnaître cette situation, mais aussi s'engager à soutenir beaucoup plus concrètement les efforts actuellement déployés.

À la défense d'un système public d'éducation des adultes et de formation continue

François Legault, ex-ministre de l'Éducation et de l'Emploi, disait, devant la Commission des partenaires du marché du travail, que sa priorité en matière de formation continue serait le rehaussement des compétences de base en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou d'un diplôme d'études professionnelles. Espérons que la ministre actuellement responsable de la formation continue, M^{me} Agnès Maltais, maintiendra le cap. Restera à accompagner cet objectif des ressources nécessaires à sa réalisation.

En matière d'éducation des adultes et de formation professionnelle, la solution passe-t-elle par le privé? A la Centrale des syndicats du Québec, nous estimons que cette mission doit être confiée prioritairement au ministère de l'Éducation du Québec. Celui-ci doit demeurer maître d'œuvre de l'application de la politique de formation continue en se portant garant des prin-

cipes d'accessibilité, d'égalité des chances, de conditions de réussite, de qualité et de transférabilité de la formation en partenariat avec les autres acteurs politiques.

Dans le «marché» qu'est devenue la formation, il doit y avoir un leadership affirmé sans ambiguïté par le ministère de l'Éducation pour éviter que la formation continue ne soit strictement orientée dans le sens d'une réponse mécanique aux exigences du marché du travail. Pour nous, les besoins des adultes, quelle que soit leur situation personnelle et sociale, doivent primer sur les besoins exprimés par le marché du travail.

L'éducation et la formation relèvent de l'intérêt public et, en ce sens, l'État, et plus précisément le ministère de l'Éducation, doit, devant le danger que représente l'éclatement de la formation, s'assurer de la qualité des formations offertes sur son territoire, que cela relève des institutions publiques, communautaires ou privées.

Quant à la souplesse et aux ajustements découlant d'une volonté de répondre adéquatement à l'ensemble des besoins exprimés en formation, c'est en y consentant les ressources financières et humaines nécessaires que l'on pourra vraiment relever collectivement ce défi. Pour cela, il faut que l'État et l'ensemble du corps social valorisent les dimensions personnelle, sociale et économique de la formation continue sans que la dernière dimension prime sur toutes les autres, comme cela semble être le cas actuellement. Un important changement de culture s'impose donc pour assurer la pérennité du développement humain dans un espace social égalitaire, démocratique et sécuritaire.

1. STATISTIQUE Canada. *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada: apprentissage et réussite*, Ottawa, 2001, p. 91.

2. Direction des statistiques et des études quantitatives (réf. : M. Jacques Lavigne).

3. COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO, trousse d'animation sur le *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, 1997.

4. Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors en 1996.

5. UNESCO, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, éditions Odile Jacob, 1996, p. 109.

6. *Ibid.*, p. 111.

7. Message de l'Internationale de l'Éducation, signé par Mary Hatwood Futrell, présidente, et Fred van Leeuwen, secrétaire général, Bruxelles, décembre 2001.

8. Voir <http://www.csq.qc.net/fichel/10/fiche607.html>.

UNE SEMAINE QUÉBÉCOISE DES ADULTES EN FORMATION ? OUI, MAIS...

Lucie St-Germain,
pour la coordination du RGPAQ

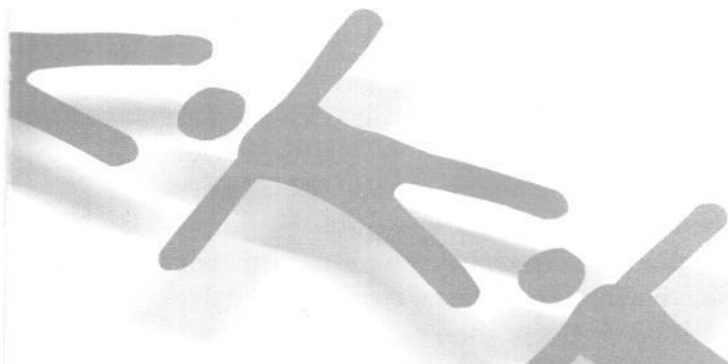
Pour faire suite à ses engagements de la dernière conférence internationale sur l'éducation des adultes à Hambourg, en 1997, le gouvernement du Québec consacrera une semaine par année à promouvoir «une formation tout au long de la vie». Espérons que ce geste s'accompagnera de mesures susceptibles de donner le goût d'apprendre aux adultes.

En octobre 2002 aura lieu, pour la première fois, la Semaine québécoise des adultes en formation. Plusieurs pays ont déjà leur semaine; c'est maintenant au tour du Québec d'organiser la sienne. Un grand nombre d'actrices et d'acteurs ont été mobilisés, aussi bien les adultes en formation que leurs représentantes et représentants du milieu scolaire, du monde du travail et de l'éducation populaire. Le défi est de taille. Saurons-nous le relever ?

L'origine de l'événement

Lors de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes tenue à Hambourg, en juillet 1997, l'UNESCO proposait aux nations participantes d'instituer une «Semaine des Nations Unies pour l'éducation des adultes». Le gouvernement du Québec, comme plusieurs pays, signait la *Déclaration sur l'éducation des adultes* et s'engageait lui aussi à organiser sa semaine. Jusqu'à maintenant, 35 pays ont tenu parole. L'Angleterre en est même à sa dixième édition, organisée en collaboration avec les milieux du travail et de l'éducation !

Chez nous, le projet de mettre sur pied une semaine québécoise a vu le jour à l'été 2000 lors d'une rencontre entre l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), la Fédération des



associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP) et le ministère de l'Éducation du Québec. En avril 2001, le ministre de l'Éducation d'alors, François Legault, confiait à l'ICEA le mandat d'évaluer la faisabilité et l'intérêt d'un tel événement. L'Institut a donc réuni une soixantaine de partenaires venant de divers milieux — scolaire, syndical, éducation populaire, emploi — et de quelques ministères.

Après plusieurs rencontres, il transmettait une série de recommandations au ministre Legault. En résumé, il est ressorti, sur la base des résultats issus de la consultation réalisée auprès de la soixantaine de partenaires, que le Québec devait aller de l'avant et instaurer sa propre semaine dédiée à la reconnaissance, à la valorisation ainsi qu'à la promotion de l'éducation et de la formation des adultes. Il a aussi été spécifié que le but premier de la Semaine québécoise des adultes en formation devait être de stimuler, au sein de la population adulte du Québec, le goût d'apprendre tout au long de la vie, sur le plan tant personnel, social que professionnel. Il a été suggéré que la promotion de l'événement se fasse en deux temps: d'abord, on pourrait, à l'occasion d'un événement médiatique d'envergure nationale, annoncer un concours pour le choix d'un slogan et pour la conception d'une affiche et, plus tard dans l'année, en dévoiler les résultats. De plus, il a été recommandé que la Semaine ait lieu au début du mois d'avril de chaque année, et ce, dès avril 2003. Enfin, il a été demandé que trois journées de l'événement soient consacrées à des activités d'animation sur les thèmes suivants: la

formation en milieu de travail, avec le sous-thème Apprendre tout en travaillant, la formation en milieu scolaire, avec le sous-thème Être étudiant à l'âge adulte, et la formation en milieu socio-communautaire, avec le sous-thème Apprendre dans la vie de tous les jours.

Il faut plus qu'une Semaine québécoise des adultes en formation

Entre 1991 et 1997, il y a eu une baisse importante du nombre d'adultes en formation au Québec: nous sommes passés de 27,5% à 20,6%. Pendant ce temps, en Ontario, on notait plutôt une augmentation de 1,5% (en 1997, le taux de participation était de 30,8%). En Suède, en 1975, 30% de la population adulte participait à des activités de formation, et en 1996, plus d'un adulte sur deux poursuivait sa formation. On note une évolution aussi rapide en Allemagne, où le pourcentage de la population adulte suivant des formations organisées est passé de 22% en 1978 à 50% en 2000¹.

Même s'il a signé la *Déclaration de Hambourg*, qui reconnaît l'importance de la formation dans l'exercice de la citoyenneté, le gouvernement du Québec n'a pas cessé de diminuer son apport financier à l'éducation des adultes et surtout de l'axer de plus en plus sur la formation liée à l'emploi.

En alphabétisation populaire, notre but n'est pas d'alphabétiser à tout prix et encore moins de rendre les gens «employables», mais bien de faire de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture «un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement²».

Les raisons pour lesquelles l'adulte souhaite apprendre à lire et à écrire sont multiples: parfois, c'est pour mieux se débrouiller dans la vie de tous les jours, pour aider ses enfants à faire leurs devoirs, pour effectuer des opérations au guichet automatique, pour prendre le métro, pour ne plus dépendre de sa mère, de son frère, de son voisin, pour rencontrer des gens, pour briser sa solitude ou, tout simplement, «pour le plaisir d'apprendre».

Avec la Semaine québécoise des adultes en formation, il s'agit de donner à la population du Québec le goût d'apprendre tout au long de la vie. Mais d'abord, il faudrait voir à éliminer ce qui l'empêche de se former. Au RGPAQ, nous avons mené une étude maison sur la question en 2000. Il en ressort que les personnes analphabètes sont souvent limitées dans leur droit de s'alphabétiser. Par exemple, les agents de l'aide sociale les obligent à participer à des mesures sans tenir compte de leurs besoins et de leurs choix. Emploi-Québec également limite l'accès à la formation, puisque les besoins de la main-d'œuvre sont prioritaires. Les mesures de soutien, comme le remboursement des frais de transport ou de garde, sont presque inexistantes, ce qui limite encore le choix des adultes et brime leur droit d'apprendre.

Une participation sous conditions

Depuis le début des consultations menées par l'ICEA, le RGPAQ a participé à trois comités: le Comité d'orientation et d'organisation, qui avait pour mandat de définir le contenu de la Semaine québécoise des adultes en formation, la Table de concertation et de consultation des partenaires, qui devait regrouper les forces vives en éducation des adultes au Québec ainsi que donner des avis et faire des suggestions au Comité d'orientation et d'organisation, et le Comité des adultes en formation — dont font partie Louise Whitmore et René Paradis du Comité des participantes et des participants du RGPAQ—, qui avait pour

objectif de trouver la façon de joindre les adultes en formation et de voir à ce que leurs intérêts soient pris en compte dans l'organisation des activités de la Semaine. Il était extrêmement important de participer à la définition du programme de l'événement, non seulement pour faire connaître notre réseau, mais aussi pour donner la parole aux personnes peu alphabétisées.

En mars 2002, nous avons appris que la Semaine aurait lieu en octobre 2002 plutôt qu'en avril 2003, comme il avait été demandé par l'ensemble des partenaires. Notre participation s'en trouvera donc considérablement diminuée, par manque de temps.

Néanmoins, nous verrons tout de même à ce que les adultes en formation, dont bien sûr des membres du Comité des participantes et des participants du RGPAQ, jouent un rôle significatif. Nous plaiderons pour que l'adulte, et non pas les organisations qui le représentent, soit véritablement au centre des préoccupations. Bien évidemment, nous ferons valoir que tant et aussi longtemps que la Semaine aura lieu en octobre, l'investissement des participantes et participants sera réduit au minimum. D'abord, les groupes commencent leurs activités à la fin de septembre, et ensuite, ils accueillent toujours plusieurs nouveaux et nouvelles en début d'année. Or, pour que la participation soit de qualité, pleine et entière, il faut plus qu'un ou deux mois de travail!

Nous croirons en cette Semaine québécoise des adultes en formation seulement si les principaux acteurs et actrices y sont présents, et cela, du début à la fin.

1. Paul BÉLANGER, *L'économie du savoir appelle une société éducative active*, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente, UQAM, 2001, 26 p.

2. Comme il est dit dans notre *Déclaration de principes*.

LIRE L'ÉCOLE POUR LA RÉÉCRIRE

David Dillon, professeur à l'Université McGill,
pour le Centre de ressources de
la troisième avenue

es parents, à bord de l'autobus jaune, regardent attentivement par la fenêtre. Dans la Petite-Bourgogne, rue Notre-Dame, l'animatrice leur montre la United Negro Improvement Association¹, organisme issu du mouvement Marcus Garvey; dans le Plateau Mont-Royal, elle indique la maison qui accueillait l'école Peretz², créée par la communauté juive de Montréal; boulevard Saint-Laurent, elle leur fait voir l'édifice qui logeait l'Université ouvrière³. Des murmures d'admira-

**Désireux d'avoir
leur mot à dire
dans l'éducation scolaire
de leurs enfants, des
parents inquiets se sont
créé un programme de
formation sur mesure.
Objectif: occuper
la place qui leur
revient.**

tion se font entendre pour ces initiatives originales que les parents, en général, ne connaissaient pas. Les rires fusent quand l'animatrice raconte qu'une femme, en 1911, est arrivée en tête de tous les candidats de sexe masculin aux examens universitaires et que cette année-là, l'Université décide, pour la première fois, de ne pas publier les résultats de l'épreuve. D'autres faits suscitent la surprise: que l'école ne soit obligatoire au Québec que depuis 1943; que l'Université McGill ait déjà adopté des règlements secrets pour restreindre l'admission des étudiants juifs; que les écoles protestantes aient longtemps été beaucoup mieux financées que les écoles catholiques; que l'on ait dit aux petites filles noires qu'elles n'avaient pas besoin d'étudier puisqu'elles allaient devenir des domestiques

et aux garçons qu'ils seraient porteurs dans les gares; que l'Église catholique ait délibérément restreint la scolarisation de la majorité des élèves francophones.

Après la visite guidée, c'est le dîner dans un local fourni par un organisme communautaire. Les parents — ce sont surtout des femmes — expriment leurs réactions face à ce qu'ils et elles ont appris au cours de la visite. Ils racontent les problèmes que connaissent aujourd'hui leurs enfants en milieu scolaire, problèmes qu'ils sont maintenant en mesure de relier à des réalités historiques. Avant de partir, ces parents — issus de

communautés minoritaires⁴ et de milieux aux prises avec la pauvreté — ont appris à connaître quelques-unes des ressources communautaires locales et les organismes qui pourront les aider à chercher des solutions à leurs problèmes.

Ce bref portrait capte l'essence d'un projet d'éducation populaire «sur roues», Une école pour tous, réalisé conjointement par le Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA)⁵ et L'Autre Montréal⁶. Ce projet vise à aider les parents marginalisés de Montréal à faire une «lecture» critique du système scolaire, lecture qui leur permettra de mieux affronter le système pour améliorer l'éducation de leurs enfants — qui leur permettra, en fait, de «réécrire» le système, sur des bases plus justes et plus équitables, au moyen d'une «alphabétisation critique»⁷.

L'origine du projet

Un groupe de mères, inquiètes des effets des compressions budgétaires et des réformes du système scolaire sur la capacité des écoles d'offrir à leurs enfants des chances de réussite égales, veulent se faire entendre. Décidées à jouer un rôle dans l'éducation de leurs enfants, elles dénoncent l'absence d'ouverture du système et le manque de soutien qui leur est accordé. Surtout, elles souhaitent trouver des solutions.

Pour répondre à ces préoccupations, le CRTA lance en 1999 un premier projet, Parents en action pour l'éducation, dans trois secteurs montréalais à forte population immigrante, soit Cartierville, Petite-Bourgogne et Villeray. Il s'agit d'amener les mères issues de groupes marginalisés sur le plan économique et social à accroître leur capacité à prendre la place qui leur revient dans les écoles, plus particulièrement à exprimer le malaise grandissant qu'elles ressentent face à la multiplication des réformes majeures du système scolaire. Réorganisation des commissions scolaires, rationalisation budgétaire, augmentation de la part de financement des parents par le biais des frais scolaires, réforme de l'enseignement, nouveaux partages des responsabilités et création des conseils d'établissement: autant de réformes incompréhensibles et qui paraissent avoir des effets défavorables sur la qualité de l'éducation.

Ces changements suscitent énormément de confusion: les mères se demandent comment

fonctionne le nouveau système, qui sont les vrais auteurs des décisions et quels sont les véritables motifs de tout ce chambardement. Devant le désarroi et l'inquiétude manifestés, le CRTA conçoit un deuxième projet d'éducation populaire, Une école pour tous, pour aider les mères à mieux comprendre les origines des changements et à explorer plus avant la question de l'éducation des enfants marginalisés.

Une école pour tous

Le projet est élaboré en fonction de plusieurs objectifs clés: offrir une perspective critique sur l'histoire de l'éducation à Montréal et les enjeux actuels dans le domaine de l'éducation; encourager les parents à partager leurs questionnements touchant le système scolaire aujourd'hui; favoriser l'exploration des contributions que les parents ainsi que les citoyennes et citoyens peuvent faire, à l'échelle locale, pour favoriser la qualité et l'équité dans le domaine de l'éducation; examiner les ressources disponibles pour soutenir les parents et les écoles dans les quartiers ciblés.

Pour atteindre ces objectifs, le CRTA s'adresse à L'Autre Montréal. Les visites, d'une durée de plusieurs heures, se feront en autobus scolaire, ce qui permettra de circuler discrètement dans la ville en s'attardant à certains repères visuels associés aux événements, aux tendances, aux institutions, aux personnes ou aux lieux importants au regard du thème choisi. Le partenariat du CRTA avec L'Autre Montréal constitue un choix idéal, puisque L'Autre Montréal a pour objectif de «regarder le passé pour mieux comprendre le présent».

Le projet comprendra deux volets. On proposera d'abord la visite guidée et un document d'accompagnement, qui mettront l'accent sur quelques thèmes essentiels dans l'histoire de l'éducation à Montréal: les groupes sociaux puissants ont toujours accédé plus facilement à l'école, en plus grand nombre, et ont fait des études plus poussées, tandis que les groupes marginalisés ont connu une discrimination systémique du point de vue de l'accès à l'école et de la réussite; malgré les efforts pour démocratiser l'enseignement et assurer une plus grande égalité des chances en milieu scolaire, les groupes sociaux plus puissants ont toujours bénéficié de

ressources plus importantes que les groupes marginalisés ; enfin, du fait que les groupes marginalisés n'ont trouvé dans le système scolaire ni le reflet de leurs intérêts, ni la réponse à leurs besoins, ils ont souvent dû lutter pour changer le système ou pour créer des organismes d'éducation parallèles, parfois en alliance avec des réformistes progressistes. En résumé, cette perspective historique critique sur l'éducation mettra en relief la discrimination exercée par les groupes les plus puissants pour le maintien du statu quo et la lutte que livrent continuellement les groupes marginalisés pour instaurer l'égalité et obtenir la satisfaction de leurs besoins.

Ensuite, on offrira deux ateliers, l'un immédiatement après la visite, l'autre après un intervalle de quelques semaines. Dans le cadre du premier atelier, une personne issue d'un organisme communautaire local appuyant l'éducation des enfants du quartier témoignera du fait que c'est souvent la participation active des citoyens et des citoyennes qui permet d'améliorer les situations sociales difficiles. Puis, les parents feront connaître leurs réactions à la visite guidée et seront encouragés à faire des liens avec les enjeux actuels. Dans le cadre du second atelier, ils et elles expliqueront leurs inquiétudes touchant la qualité de l'éducation et exploreront, de façon créative, les manières dont les organismes communautaires existants pourraient les aider à résoudre certains problèmes. Le but de l'exercice : s'assurer qu'à la fin de l'atelier, tous et toutes aient non seulement approfondi leur compréhension de la situation, mais également obtenu de l'information sur les ressources locales qui pourront les soutenir dans leurs efforts pour améliorer l'éducation de leurs enfants.

Le CRTA a travaillé en collaboration avec des organismes communautaires locaux pour promouvoir la visite et tenir les ateliers. L'activité visait en premier lieu les parents, mais le personnel des écoles, les travailleurs et travailleuses communautaires, les citoyens et citoyennes du quartier étaient également invités. Quatre cents personnes ont pu ainsi être rejointes à Cartierville, Côte-des-Neiges, Parc-Extension, Pointe Saint-Charles, Saint-Henri, Saint-Michel, Villeray et Saint-Laurent.

Résultats

Les parents ont été souvent étonnés, et parfois scandalisés, de la discrimination exercée dans le passé et de la durée des luttes entreprises par les groupes marginalisés pour la démocratisation et l'égalité dans le domaine de l'éducation. Souvent, ils et elles ont décelé les origines de l'inégalité perçue dans le système actuel. Constatant que l'école est maintenant accessible à tous les enfants, ils ont vu que la lutte se poursuit sur le terrain d'une plus grande égalité des chances à l'intérieur du système scolaire. Ils ont noté que la discrimination qui s'exerce dans le système actuel est souvent très subtile, donc plus difficile à combattre.

D'autres préoccupations ont été formulées au cours des ateliers. Les relations actuelles entre l'école et la communauté, et particulièrement les communautés minoritaires, suscitent l'inquiétude. Les parents estiment non seulement que l'école leur est fermée, mais aussi qu'elle ne leur fait pas confiance et ne les croit pas capables de contribuer à l'éducation de leurs enfants. Ils craignent que leurs enfants ne soient victimes de formes subtiles de discrimination à l'école. Ainsi, la plupart ont dit ressentir le besoin d'une amélioration des communications, de la compréhension et de la collaboration entre l'école et la communauté.

Deuxième grande préoccupation : l'érosion de la qualité de l'éducation liée à la diminution des ressources. L'aide aux enfants ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage, l'aide aux parents qui veulent appuyer l'apprentissage de leurs enfants, les services de soutien dans les écoles — bibliothèque, services de lunch à l'heure du dîner, aide aux devoirs — font partie de cette problématique. Les parents s'entendent sur la nécessité de trouver le moyen de travailler avec les écoles de leur milieu pour mettre fin à cette diminution des ressources proposées aux personnes qui en ont le plus grand besoin.

L'érosion de la solidarité sociale est une troisième grande préoccupation. De moins en moins satisfaits du système scolaire public, les parents sont de plus en plus portés à inscrire leurs enfants dans de « meilleures » écoles — il s'agit souvent d'écoles privées — au lieu de mettre leur

avenir «à risque» en les envoyant à l'école publique de leur quartier. Ils et elles se rendent bien compte que cette option ne peut être envisagée que par les parents qui, d'une manière ou d'une autre, trouvent les moyens de la financer. Les plus pauvres ne peuvent faire ce choix et voient diminuer le nombre de leurs alliés dans la lutte pour améliorer l'école fréquentée par leurs enfants. Presque toujours, les parents ont réagi avec colère en apprenant qu'au Québec, les écoles «privées» accréditées reçoivent de l'État 55 pour cent de leur financement et sont donc, en fait, largement subventionnées par l'argent des impôts versés par le public.

Dernière préoccupation majeure: la croissance rapide des coûts de l'instruction publique, censément «gratuite», en raison des frais exigés par les écoles à l'échelle locale. Ces frais, qui varient d'une école à l'autre, sont destinés à couvrir la surveillance à l'heure du midi, le matériel pédagogique, les excursions et ainsi de suite. Non seulement ces frais ont-ils pour effet d'obliger les parents à payer plus pour des services réduits, mais ils imposent un fardeau plus lourd aux parents pauvres, qui se trouvent ainsi à manquer de ressources financières qui leur permettraient de soutenir leurs enfants dans d'autres domaines. Les participants et participantes ont manifesté le besoin de mieux se renseigner pour savoir pourquoi les écoles imposent ces frais et pour déterminer les autres sources de financement disponibles.

En abordant des questions aussi vastes, on courait le risque que les parents, submergés par l'énormité des problèmes, se sentent impuissants à les affronter seuls. Dans les faits, ils et elles ont été rassurés d'apprendre que d'autres partageaient leurs soucis et ont pris connaissance avec plaisir et étonnement de l'existence d'organismes communautaires locaux capables de leur offrir certaines formes de soutien.

Les parents estiment non seulement que l'école leur est fermée, mais aussi qu'elle ne leur fait pas confiance et ne les croit pas capables de contribuer à l'éducation de leurs enfants.

Questions et réflexions

Qui se préoccupe de l'éducation ?

Les parents ont souligné l'intérêt d'avoir un lieu d'échange pour aborder les questions liées à l'éducation, en même temps qu'ils ont déploré le peu d'endroits où il leur est possible d'exprimer leurs inquiétudes et de chercher des solutions. Au CRTA, on est satisfait du projet en ce qu'il représente la première étape d'une prise de conscience de la part des parents. Pour aller plus loin, cependant, il faudra colla-

borer de plus près avec les organismes communautaires enracinés dans les quartiers ciblés, notamment en dialoguant avec eux sur leur rôle en milieu scolaire. La plupart estiment en effet que leur mandat n'englobe pas ce type de problèmes, ce qui entraîne pour les parents une difficulté à trouver des organismes locaux susceptibles de les appuyer directement dans leur recherche de solutions. Or, le fonctionnement du système scolaire a des conséquences pour la société dans son ensemble. Restent à explorer les autres façons dont on pourrait utiliser les outils de l'éducation populaire pour réfléchir aux problèmes du système scolaire institutionnel.

Quels points de vue prédominent ? Quelles voix sont entendues ? Les ateliers ont révélé une forte présence de l'idéologie hégémonique. Les parents eux-mêmes se font souvent l'écho de la pensée dominante en matière d'éducation, cette pensée qui favorise les structures établies et accentue le non-pouvoir des parents marginalisés. Une série de questions se posent. L'accès de tous les enfants à l'école signifie-t-il l'égalité des chances pour tous, ou le système exerce-t-il une discrimination subtile qui freine les progrès des enfants des communautés marginalisées ? La réussite scolaire est-elle affaire d'efforts et de capacités individuelles, ou est-elle largement déterminée par le groupe social auquel on appartient ? Le système scolaire peut-il apporter la réponse au problème de l'inégalité dans la société ou contribue-t-il plutôt à ce

que ce problème persiste, l'école servant alors à apprendre aux enfants à rester à leur place, comme le pense Ivan Illich⁸? Le système scolaire tente-t-il de répondre aux besoins des élèves marginalisés en vertu d'un altruisme éclairé, ou le changement est-il uniquement le fruit des luttes et des pressions exercées par les groupes marginalisés et leurs alliés sur un système ne visant que son propre intérêt? Ces éléments d'un questionnement critique sont une composante essentielle de notre prochaine interrogation.

S'agit-il d'alphabétisation? Si oui, de quel type? Paulo Freire⁹ l'a souvent dit: l'alphabétisation en soi n'importe pas, ce qui compte, c'est le type d'alphabétisation. Elle peut en effet libérer ou opprimer, transformer ou subjuguer. Selon lui, avant de faire la lecture critique d'un *mot*, il faut d'abord être capable de faire une lecture critique du *monde*; autrement dit, d'analyser une société stratifiée en termes de différences de pouvoir et d'y reconnaître les intérêts établis sur lesquels se

fondent beaucoup de personnes et d'institutions pour assurer le maintien d'un statu quo injuste. Freire disait aussi que seule une telle lecture critique du monde donne les moyens de le « réécrire », d'agir sur lui en vue de le transformer pour le rendre plus juste.

Le projet que nous avons décrit cherche à favoriser la capacité de faire une lecture critique; il aide les parents à faire entendre leur voix de façon démocratique, pour le bien de leurs enfants, au sein d'une institution—l'école—caractérisée par son poids social et sa nature bureaucratique. L'expérience des participants et participantes au projet Une école pour tous a amené plusieurs d'entre eux à placer un point d'interrogation à la fin du titre. En changeant le titre du projet pour en faire une question au lieu d'une affirmation, ils ont effectué une percée sur le plan de l'alphabétisation critique, un pas vers la citoyenneté participative à part entière.

1. La branche montréalaise de la United Negro Improvement Association, fondée en 1919, est encore en activité aujourd'hui. L'organisme est apparu dans la Petite-Bourgogne, quartier ouvrier du sud-ouest montréalais, qui accueillait depuis les années 1890 une population croissante de Noirs anglophones. La UNIA se réclamait du mouvement Marcus Garvey, qui a joué un rôle important en permettant aux Noirs de l'Amérique du Nord de maintenir leur identité dans un milieu souvent hostile. À Montréal, la UNIA offrait des cours aux enfants et aux adultes: aux enfants, des cours d'histoire et de culture noires permettant de corriger les déformations eurocentriques du programme scolaire officiel; aux adultes, des cours de comptabilité ou de gestion visant à renforcer leur situation économique. Liberty Hall, le bâtiment de la UNIA, était également un lieu de sociabilité important où se tenaient des danses hebdomadaires.

2. L'école Peretz, connue au départ sous le nom de Natsionale Radicale Schule, était une école travailliste-sioniste fondée en 1913 par des immigrants juifs. Au début du vingtième siècle, la population juive de Montréal, alors en pleine expansion, cherchait à se faire une place au sein d'un système scolaire biconfessionnel où les écoles publiques étaient nécessairement soit catholiques, soit protestantes. L'une des réponses de la communauté juive a été de créer pour ses enfants des écoles privées reflétant une large gamme d'opinions politiques et de croyances religieuses. Ainsi, on a eu à Montréal, à différents moments, plusieurs écoles travaillistes-sionistes, une école communiste, des écoles socialistes et différents types d'écoles religieuses. À ses débuts, l'école Peretz accueillait les enfants l'après-midi; l'enseignement était généralement assuré par des ouvriers après leur journée de travail à l'usine.

3. Fondée en 1925 par le socialiste Albert Saint-Martin, l'Université ouvrière offrait aux hommes et aux femmes de la classe ouvrière la possibilité de s'instruire en fréquentant des cours et des conférences sur des sujets variés tels l'astronomie, l'histoire française ou la littérature canadienne. À ceux et celles qui le désiraient, l'Université ouvrière offrait également une éducation politique avec des cours de sciences politiques, d'art oratoire, d'organisation politique, etc. Attaquée sans relâche par les forces réactionnaires (l'Église, la presse catholique, le gouvernement québécois, etc.), l'Université ouvrière a fermé ses portes en 1936.

4. Les communautés minoritaires sont définies comme telles en fonction de la position qu'elles occupent face au pouvoir détenu par le groupe majoritaire. Ces communautés se différencient du groupe majoritaire par l'origine ethnique, la langue, la religion, ou n'importe quel autre trait qu'elles partagent en propre.

5. Actifautour des questions de droits humains, le CRIA est un organisme sans but lucratif œuvrant depuis 1974 à l'éducation populaire et au développement communautaire dans les milieux aux prises avec la pauvreté. Depuis 1993, le Centre appuie, par divers mécanismes de soutien, programmes de formation et ressources techniques, les parents désireux d'exprimer leur voix et d'agir en groupe pour l'amélioration des écoles publiques à Montréal.

6. Le Collectif d'animation urbaine l'Autre Montréal est un organisme d'éducation populaire créé à la fin des années 1970 par les membres d'un comité logement d'un quartier du centre de Montréal. Il s'agissait au début de proposer des visites guidées pour aider les citoyens et citoyennes du quartier à mieux comprendre les enjeux des luttes touchant le logement, le zonage et l'aménagement urbain. Peu à peu, les visites guidées sont devenues une activité autonome. Incorporé comme organisme sans but lucratif en 1983, l'Autre Montréal offre aujourd'hui de nombreux circuits pour faire connaître l'histoire des mouvements alternatifs et des groupes marginalisés de Montréal, et pour favoriser la participation aux débats politiques.

7. L'alphabétisation critique est une démarche d'apprentissage qui vise à instaurer une plus grande justice sociale. Il s'agit d'augmenter le pouvoir des apprenants et apprenantes en favorisant l'apparition d'une nouvelle conscience critique qui pourra exposer les partis pris en faveur des dominants dans l'information, dans les décisions, dans le langage, par exemple, et déboucher sur une action de transformation personnelle et sociale cherchant justement à éliminer les partis pris ou l'inégalité.

8. Ex-prêtre et penseur social très connu, Ivan Illich est le directeur du célèbre Centre de documentation interculturelle de Cuernavaca, au Mexique. Il est particulièrement connu pour son livre *Deschooling Society* (New York, Harper and Row, 1971).

9. Éducateur populaire radical, Paulo Freire s'est particulièrement fait connaître pour son travail de conscientisation au Brésil. Voir *Pedagogy of the Oppressed* (New York, Seabury, 1972) et *Literacy: Reading the Word and the World*, de Paulo Freire et Donaldo Macedo (South Hadley, Massachusetts, Bergin and Garvey, 1987). *Pedagogy of the Oppressed* a été publié en version française chez FM/petite collection Maspero en 1974.

DES ADULTES PLUS CRITIQUES

François Labbé,
adjointe la coordination
et à la formation,
Groupe en alphabétisation
de Montmagny-Nord

**Changer
le monde?
Bien sûr. Mais
encore faut-il se
donner le droit de
le faire et en avoir
les moyens.
Des adultes
peu alphabétisés
se regroupent pour
penser, comprendre
et agir.**

1 s'élabore, au ministère de l'Éducation du Québec, un programme de formation de base des adultes qui tiendra compte des différents rôles sociaux que ces derniers ont à jouer (parents, travailleurs, citoyens, etc.)¹. On souhaite l'apprentissage non seulement de matières de base, mais aussi de tout un corpus d'habiletés intellectuelles, de savoir-faire, de savoir-être, voire même de valeurs morales. Doit-on en conclure qu'il s'agira d'un projet visant le développement global des adultes ?

Si la réponse à cette question est «oui», l'expertise des groupes d'alphabétisation populaire se révélera précieuse. En effet, l'approche qui soutient les interventions éducatives dans les groupes vise plus que l'apprentissage du code écrit. Elle se veut aussi un outil de développement personnel et de conscientisation de l'adulte. Plus encore, les méthodes qu'on y expérimente — une des conséquences positives de l'autonomie pédagogique qui distingue et caractérise le réseau d'alphabétisation populaire — tendent non seulement vers ce type de développement, mais visent aussi à atténuer les difficultés d'apprentissage, l'un des problèmes de l'heure en éducation des adultes.

Le présent article fait le bilan de l'intégration, dans quatre groupes de la région Chaudière-Appalaches², d'une nouvelle méthode pédagogique, la communauté de recherche philosophique. Comme l'indique son nom, il s'agit, pour les participantes et participants, de former une communauté, un groupe où il leur est possible de se questionner formellement sur des problèmes qui les intéressent et de réfléchir à des solutions.

Dans un premier temps, nous aborderons brièvement la diversité et la complexité des besoins et aspirations des adultes en démarche d'alphabétisation. Ensuite, nous expliquerons ce qu'est une communauté de recherche philosophique. Enfin, nous verrons comment cette méthode aide au développement global des participantes et participants, et peut les amener à poser un regard plus critique sur le monde qui les entoure, voire même à le transformer.

La complexité des besoins et des attentes des participantes et participants

Il est souvent difficile de regrouper les adultes en démarche d'alphabétisation sur la base d'une autre caractéristique que leur degré de maîtrise de la langue et des mathématiques. En fait, nous faisons souvent face à des groupes formant une mosaïque d'hommes et de femmes de tout âge, ayant des expériences de vie, des connaissances, des responsabilités familiales, une maturité intellectuelle ainsi qu'une santé physique et mentale différentes. Leurs besoins, leurs attentes et leurs rêves varient ou divergent complètement. Ils et elles veulent apprendre à lire et à écrire pour se débrouiller dans la vie quotidienne, se trouver un emploi ou le conserver, changer d'emploi, lire des histoires à leurs petits-enfants, aider leurs enfants à faire leurs devoirs et leçons ou passer le temps. Et parfois, les besoins exprimés restent vagues ou sans lien avec les besoins réels.

Les participantes et participants n'ont pas toujours des attentes réalistes ou une idée juste de leur situation. Une telle croit qu'elle en a pour la vie à s'alphabétiser tandis qu'un autre veut «en finir» en trois mois au maximum. Pourtant, la première est capable de lire et d'écrire des messages simples, alors que le se-

cond ne sait pas du tout lire ni écrire. D'autres encore ont des problèmes d'apprentissage complexes, qu'ils ne reconnaissent pas toujours, et avec lesquels nous devons pourtant composer.

Si l'on se place dans une optique de développement global de l'adulte, le choix des savoir-faire, savoir-être, connaissances et valeurs à enseigner pose un sérieux problème. Comment étendre notre rôle d'alphabétiseur en réduisant au minimum les risques «d'acculturer» des adultes à nos valeurs, aux valeurs à la mode ou répondant à des intérêts autres (politiques, économiques, commerciaux, etc.) que ceux des apprenantes et apprenants eux-mêmes ? Nous croyons que ce choix doit être fait par les adultes en démarche d'alphabétisation, et que notre rôle se limite à trouver une approche pédagogique adéquate. Maintenant, laquelle choisir ? Une approche qui profite de la mosaïque humaine du groupe et accorde une place prépondérante à l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle et morale est de loin la plus appropriée. D'où l'idée d'aider les adultes à former leur propre communauté de recherche afin qu'ils puissent «philosopher», c'est-à-dire s'interroger collectivement sur des sujets qui les intéressent ou trouver des réponses à des problèmes qui les touchent. Cette prise de conscience est, pour les participantes et participants, une étape nécessaire à franchir avant toute action destinée à changer leur rôle et leur place dans la société.

La communauté de recherche philosophique

L'idée de démocratiser la philosophie vient de Matthew Lipman, pédagogue américain³. À partir de l'hypothèse selon laquelle il est possible—et essentiel—d'enseigner le raisonnement lucide dès le primaire, Lipman a effectué des expériences avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Les résultats l'ont ensuite incité à élaborer un programme complet de philosophie, qui couvre maintenant tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'éducation des adultes. L'objectif est d'encourager, chez l'apprenante et l'apprenant, une pensée critique, créative et autonome.

À partir de la lecture commune d'un extrait de roman philosophique⁴, les adultes relèvent les idées qui les ont intrigués, formulent des questions à discuter en communauté puis en choisissent une comme point de départ de la recherche. Le mot clé à retenir pour décrire la démarche est *dialogue*⁵. Le rôle de l'animatrice ou de l'animateur consiste à s'offrir en modèle de chercheur et à prendre part à la discussion sans imposer son point de vue. Elle ou il questionne les adultes de manière à stimuler la recherche, demande des exemples et des contre-exemples illustrant les propos ainsi que des raisons pertinentes à tout argument, fait des liens entre les interventions ou reformule les idées confuses. Des exercices et des plans de discussion, tirés d'un guide pédagogique, aident à approfondir la recherche sur un thème précis ou à en favoriser la compréhension.

Les questions posées concernent tous les sujets possibles. Voici quelques exemples tirés des communautés des derniers mois :

- Qu'est-ce que la beauté?
- Pourquoi en veut-on à des gens parfois ?
- Dieu existe-t-il ?
- Les animaux ont-ils un esprit ?
- Peut-on se faire imposer un rêve ?
- Est-ce que l'insatisfaction est une attitude, un sentiment ou une émotion ?
- Dans un groupe, la minorité a-t-elle toujours tort?
- Les parents ont-ils trop de pouvoir sur leurs enfants ?
- Qui devrait décider à l'école : le directeur, les profs, les parents, les élèves ?

Il est étonnant de constater que les participantes et participants découvrent tous les thèmes philosophiques abordés dans les textes. Pris individuellement, chaque membre de la communauté — l'animatrice ou l'animateur inclus — en serait fort probablement incapable, surtout dans le temps généralement alloué, soit une trentaine de minutes⁶. Cependant, la communauté y parvient parce qu'elle est composée d'*individus* ayant des forces, des connaissances, des expériences et des intérêts *diversifiés*, mais *complémentaires*. Plus le groupe se familiarise avec cette démarche, plus l'anima-

tion devient discrète. Les participantes et participants découvrent aussi, avec une saine dose d'humour, qu'il n'existe pas de réponse simple et définitive à un bon nombre de problèmes.

Un développement global de l'adulte

Diverses habiletés et aptitudes sont en jeu dans une communauté de recherche philosophique. Elles sont de quatre ordres: cognitif, métacognitif, affectif et social.

Parmi les habiletés cognitives acquises, nous remarquons le progrès de celles liées à la communication. Faite à partir d'une lecture à haute voix et centrée sur le dialogue, la recherche stimule les habiletés associées au langage écrit et parlé (lire, écrire, dialoguer, définir, traduire, comprendre, etc.), car elle exige des participantes et participants qu'ils définissent les mots, les expressions utilisés et qu'ils clarifient constamment leur pensée. En d'autres termes, ils doivent traduire leur propre pensée et celle de leurs pairs s'ils veulent être compris et comprendre les autres. Ainsi, une participante parlant d'amour-propre se fera demander par quelqu'un si elle parle de l'orgueil ou de l'estime de soi. Puis, un peu plus tard, une autre demandera quelle est la différence entre l'orgueil, l'humilité et la vanité.

Il ne s'agit pas de penser pour penser, mais de tendre vers un but collectif. De répondre à une question qui pose un problème. Pour ce faire, les participantes et participants doivent pratiquer les diverses habiletés cognitives en jeu dans toute recherche, notamment questionner, émettre et vérifier une hypothèse, déduire, induire, proposer des exemples, fournir des raisons, définir les concepts et faire des liens entre les idées émises. Un cycle question-réponse-question se poursuit tout au long de la recherche, car même si elles sont exprimées avec beaucoup de conviction, les opinions sont généralement reçues comme des hypothèses à explorer et à débattre. On exige des raisons à toute opinion et des exemples pour mieux comprendre, puis on les examine. Avec le temps, les participantes et participants en viennent à formuler moins d'exemples tirés de leur vie personnelle, signe de l'apprentissage de la généralisation et de l'objectivation.

On remarque aussi un transfert des connaissances. Cherchant une réponse à la question « pourquoi un frère et une sœur en arrivent-ils à se battre ? », la communauté de recherche s'est d'abord demandé pourquoi deux personnes en venaient à se battre. Les réponses données ont déclenché une réaction instantanée dans le groupe : ces raisons étaient au fond les mêmes que celles expliquant les guerres, comme il avait été démontré dans l'atelier d'histoire ! Et pour ce qui est des autres ateliers, il n'est pas rare d'entendre des participantes et participants dire « as-tu un exemple? », « que veux-tu dire par...? », « on devrait poser cette question en *raisonnement logique* ! ».

La recherche est également métacognitive, puisque *métacognition* désigne la connaissance qu'une personne a de ses capacités cognitives et de la manière dont elle en régularise ou en maîtrise le fonctionnement. Le dialogue sur lequel s'appuie la communauté de recherche philosophique amène nécessairement les adultes à rendre explicites et à maîtriser les stratégies utilisées dans la résolution d'un problème (questionner, définir, traduire, émettre une hypothèse, etc.). Plus encore, cette recherche collective exige une autocorrection constante des propositions émises, les participantes et participants — qui gagnent en expérience — hésitant de moins en moins à évaluer et à corriger leurs arguments et ceux des autres. Ils savent également s'ils progressent ou non vers une réponse sans devoir s'en remettre à l'avis de l'animatrice ou de l'animateur. Ils vérifient donc leur degré de compréhension en cours d'apprentissage et s'ajustent constamment.

La recherche favorise enfin l'acquisition d'aptitudes affectives et sociales. Parce qu'elle aborde des sujets qui intéressent les participantes et participants, elle suscite une motivation certaine à chercher des réponses collectivement. On apprend ce qu'est le respect de soi et des autres. Pour la première fois, souvent, les adultes se donnent un lieu formel de dialogue sur des sujets qui leur tiennent à cœur. Ils exposent des opinions et des points de vue, certes, mais aussi des valeurs et des pensées qu'ils acceptent de débattre et d'évaluer, au

risque d'en être ébranlés. La confiance et le respect mutuels qui prennent place peu à peu dans une communauté de recherche philosophique facilitent cette ouverture aux autres. On y fait également l'apprentissage de l'estime de soi car, collectivement, les petites pensées s'articulent les unes aux autres et donnent l'impression de grandir, démontrant ainsi qu'aucune connaissance n'est insignifiante. Par exemple, à la question « qu'est-ce qu'un cadeau? », dont la réponse apparaît évidente, une participante proposera : « Quelque chose qu'on donne pour faire plaisir à quelqu'un. » Une autre ajoutera : « On peut aussi faire un cadeau pour se faire plaisir ou se faire un cadeau. » Et une autre : « Des fois, c'est pas plaisant de faire ou de recevoir un cadeau. On n'a pas le choix. C'est une obligation et ça fait plaisir à personne. » Un exemple lui étant demandé, elle répondra : « À ma mère, à la fête des Mères. » Une autre enchaînera : « Même à nos enfants, des fois, on donne parce qu'on n'a pas le choix. Ça nous fait pas vraiment plaisir parce que ça coûte cher. » Et une participante, se référant au roman lu précédemment, ajoutera : « Même que des fois, on se fait donner des cadeaux parce qu'on veut juste obtenir quelque chose de nous. Y a des gars qui s'achètent des blondes... » Nous le voyons, chaque petite intervention fait progresser la recherche. Et nous constatons aussi la capacité collective de juger finement des valeurs (ici le don) et de les remettre en cause.

Vers une pensée critique

Questionnés sur leurs apprentissages en communauté de recherche philosophique, les adultes des quatre groupes d'alphabétisation populaire ont dit qu'ils s'exprimaient et communiquaient mieux, qu'ils avaient élargi leur vocabulaire, qu'ils comprenaient mieux la signification des mots, des phrases et des questions, qu'ils parlaient et lisaient plus aisément devant un groupe. Une participante a même raconté avoir réglé un conflit de travail en posant des questions à sa supérieure sur le modèle d'une communauté de recherche : elle lui a fait admettre l'absence de critères raisonnables pour évaluer la qualité de son travail.

Sur le plan personnel, les participantes et participants ont indiqué qu'ils se sentaient plus respectés tant par leurs pairs que par les animatrices et animateurs, qu'ils travaillaient mieux en équipe, qu'ils avaient plus confiance en eux et en les autres, qu'ils avaient appris à se connaître, qu'ils avaient enrichi leurs rapports interpersonnels et qu'ils étaient parvenus à donner plus de sens à leur vie. Une démarche de ce type pourrait-elle les amener à poser un regard plus critique sur le monde qui les entoure? À passer à l'action? L'exemple mentionné plus haut de cette femme ayant réglé un conflit de travail nous laisse entrevoir une réponse positive⁸.

La communauté de recherche philosophique ne résout pas toutes les difficultés d'apprentissage, mais contribue à en éliminer un certain nombre par la pratique de la pensée créative, autonome et autocorrectrice. Et elle aide sans aucun doute l'adulte à poser un regard plus critique sur lui-même et sur le monde, premier jalon du processus de conscientisation défini par Paolo Freire⁹ et repris par les groupes d'alphabétisation populaire. Bref, la communauté de recherche philosophique est une méthode des plus pertinentes pour qui souhaite l'épanouissement global des adultes, sur le plan tant individuel que collectif. Des adultes en voie de changer le monde? Pourquoi pas...

L'expérience des communautés de recherche prend également un sens particulier dans le contexte de l'élaboration d'un programme gouvernemental de formation de base visant l'enseignement et l'évaluation de rôles sociaux, d'habiletés intellectuelles et même de valeurs morales. Pour les créateurs de ce programme, des défis s'annoncent, et non les moindres. D'abord, est-il possible et souhaitable, compte tenu de la clientèle actuelle (diversifiée et représentant un faible pourcentage des personnes analphabètes), d'appliquer un programme uniforme en formation de base dans tout le Québec? Ensuite, quels savoir-faire et savoir-être, quels rôles sociaux, quelles

La communauté de recherche philosophique ne résout pas toutes les difficultés d'apprentissage, mais contribue à en éliminer un certain nombre par la pratique de la pensée créative, autonome et autocorrectrice. Et elle aide sans aucun doute l'adulte à poser un regard plus critique sur lui-même et sur le monde.

valeurs importeront et qui en fera le choix? Des participantes et des participants? Des formatrices et des formateurs? Des experts de la Direction de la formation générale des adultes? Des fonctionnaires du ministère de l'Éducation du Québec? Le ministre de l'Éducation? Celui du travail? Ce programme répondra aux aspirations de qui, finalement?

Il n'y a, à notre avis, qu'une seule position éthique acceptable: donner aux adultes la possibilité de faire l'apprentissage collectif d'une autonomie intellectuelle et morale. Cette autonomie leur permettra en retour de choisir *par et pour eux-mêmes* ce

qui importe dans *leur* vie. Pour atteindre cet objectif, l'expertise des groupes d'alphabétisation populaire demeure incontournable. Une expertise conséquente de l'approche de conscientisation et de l'autonomie pédagogique, deux caractéristiques qui distinguent l'alphabétisation populaire dans le domaine de l'éducation au Québec.

1. DIRECTION DE LA RECHERCHE ET DE L'ÉVALUATION, *Laréformeet laformation de base, série documentairesurlaformation de base à l'éducation des adultes*, Québec, ministère de l'Éducation, avril 2001, p. 16.

2. ABC des Hauts Plateaux, Groupe Alpha des Etchemins, CAP de Beauce et Groupe d'alphabétisation de Montmagny-Nord.

3. Pour un bref historique de son approche, lire Michel SASSEVILLE dir., *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy (Québec), 1999, p. 17-20.

4. Chaque partie du programme — correspondant à autant de romans philosophiques — aborde des thèmes différents et poursuit des objectifs plus spécifiques. Par exemple, *Pixie* s'attarde notamment sur la recherche du sens, l'ambiguïté et la classification; *La découverte de Harry*, sur la pensée logique; *Lisa*, sur des questions d'éthique et des valeurs.

5. Michel SASSEVILLE, dir., *op. cit.*, p. 32.

6. Pour la période des questions seulement; la recherche dure un peu plus de deux heures.

7. Nom que nous donnons à l'atelier de philosophie dans notre groupe (GAMN).

8. Des intervenantes et intervenants d'autres milieux (en santé mentale, par exemple) ont souligné de manière officieuse que les personnes participant à des communautés de recherche leur posent désormais plus de questions. À notre avis, ceci est peut-être le signe d'un esprit plus critique.

9. Pédagogue brésilien, il est l'auteur d'une méthode d'alphabétisation qui repose sur la prise de conscience de sa condition sociale par celui et celle qui apprend (*Le Petit Larousse illustré*, 2000).

L'EDUCATION DES ADULTES, QU'EN PENSENT LES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS DE NOS GROUPES?

Pourquoi retournent-ils apprendre ?

Je voulais être plus autonome. Être capable de lire le journal, les nouvelles, le courrier. Pouvoir lire ce qui est marqué sur les produits (de nettoyage), une recette, un mode d'emploi. Aussi pour que ça m'aide pour chercher de l'ouvrage. Je voulais être plus capable de faire cela.

(Gérald, 57 ans, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, Montréal)

C'est pour vaincre mes difficultés d'apprentissage et sortir de l'isolement, rencontrer du monde qui ont le même problème que moi et ne pas me sentir seule. Ne pas avoir peur de demander de l'aide si vous ne savez pas lire et écrire. Ils sont là pour ça.

(France, 31 ans, Ludolettre, Saint-Léonard-d'Aston)

Je continue à aller à l'école pour apprendre mes difficultés d'apprentissage. De plus, dans la vie de tous les jours, il faut avoir des études pour pouvoir faire un métier intéressant.

(Richard, 21 ans, La Boîte à lettres, Longueuil)

Parce qu'il faut apprendre. On ne sait pas tout, même si on a les compétences et les capacités. Il faut les développer.

(Claude, 45 ans, Ebyôn, Cap-de-la-Madeleine)

Comment cela a-t-il changé leur vie?

J'étais pas capable de faire grand-chose, maintenant je suis plus débrouillarde, plus autonome car je sais mieux lire, écrire et compter. Avec les groupes de discussion, j'ai appris à prendre ma place, à m'affirmer, à comprendre davantage ce que je lis et ce que les gens me disent.

(Marie-Reine, 51 ans, L'ABC des Hauts Plateaux, Montmagny-Sud)

Je peux ramasser le journal, un livre, une feuille, une annonce et je peux lire, lentement, à mon rythme, mais je les comprends. C'est plus facile de lire des recettes, à force d'en faire et de se pratiquer.

(Gérald, 57 ans, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, Montréal)

Je lis plus rapidement. Je peux lire dans un livre sans perdre le début de l'histoire. Je peux prendre des notes et laisser des messages. Je peux me diriger sur la route car je suis maintenant capable de lire les indications routières. Je peux chercher des réponses dans les livres.

(Émilien, 50 ans, Popco, Port-Cartier)

Lire quelques lignes dans un livre et plus tard un livre au complet. Lire mon courrier sans avoir à demander, ce que je pouvais pas faire avant.

(Denis, 34 ans, Centre alpha de La Baie, La Baie)

Je peux faire du travail avec des groupes, soit en alphabétisation, ou des réunions de n'importe quel genre sans me trouver un peu en arrière des autres personnes.

(Hélène, 45 ans, Centre alpha de La Baie, La Baie)

C'est de savoir que je suis capable de lire et d'écrire correctement. Pour moi, c'est une grande fierté que je garde tout au fond de moi. Cela a changé ma vie et je vois le monde d'une autre façon.

(France, 31 ans, Ludolettre, Saint-Léonard-d'Aston)

Pourquoi continuent-ils d'apprendre, même adultes ?

C'est une bonne chose d'être au même niveau des autres, de la société (informatique...). Pour aller plus loin, apprendre plus. D'être un citoyen à part entière, de ne pas être à part des autres.

(Marie-Reine, 51 ans, L'ABC des Hauts Plateaux, Montmagny-Sud)

Dans nous, on sent qu'on en a besoin, aussi dans notre quotidien, ça nous permet de mieux vivre. En groupe, on peut aider et s'entraider, on sent qu'on est utile. On sait qu'on peut apprendre, selon nos capacités.

(Gérald, 57 ans, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, Montréal)

Pour notre survie dans un monde informatisé, savoir calculer notre budget. Payer nos comptes, se servir d'un guichet automatique.

(Jeanne D'Arc, 67 ans, Centre Alpha des Basques, Trois-Pistoles)

Pour se prouver à soi qu'il n'y a pas d'âge pour réussir.

(Denis, 34 ans, Centre alpha de La Baie, La Baie)

On apprend tous les jours, peu importe l'âge. Si on veut rester dans la course et dans la réalité, on doit se tenir au courant. Pour moi, apprendre, ce n'est plus une obligation, mais un choix.

(Émilien, 50 ans, Popco, Port-Cartier)

On apprend jamais assez dans notre vie d'adulte et ne pas lâcher quoi qu'il arrive. Il faut toujours persévérer dans la vie de tous les jours. Il se peut qu'on rencontre des obstacles en cours de chemin, il faut les surmonter.

(France, 31 ans, Ludolettre, Saint-Léonard-d'Aston)

Que souhaitent-ils apprendre en tant qu'adultes ?

Apprendre plein de choses sur différents sujets, thèmes afin d'améliorer ma qualité de vie et d'en savoir plus sur le monde qui m'entoure (géographie, guichet automatique).

(Marie-Reine, 51 ans, L'ABC des Hauts Plateaux, Montmagny-Sud)

Comprendre la vie autour de nous. Quand on ne sait pas lire, on ne peut pas comprendre la beauté de tout ce qui nous entoure. Quand on apprend à lire, on comprend tout ce qu'il y a de beau, ça donne la vie aux objets, aux livres, aux photos. On veut pouvoir en savoir de plus en plus, sur ce qu'on voit, ce qu'on touche.

(Gérald, 57 ans, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, Montréal)

Beaucoup de choses. Le temps nous rattrape. On essaie d'apprendre tout ce que l'on n'a pas eu la chance d'acquérir quand on était jeune. Je veux apprendre à lire pour occuper mon temps. Je veux connaître la réalité et trouver des réponses en utilisant mes propres ressources.

(Émilien, 50 ans, Popco, Port-Cartier)

L'avenir est là pour nous faire découvrir les belles choses que nous ignorons. Plus de responsabilités, et tu veux la faire ta vie du bon pied. Et expérimenter des choses agréables et désagréables.

(Richard, 21 ans, La Boîte à lettres, Longueuil)

EN CONCLUSION

Le coup d'envoi de l'alphabétisation populaire a été donné il y a 35 ans au Québec. À l'époque, le geste était éminemment politique. Notre façon de concevoir la société et les collectivités, de tenir compte véritablement des aspirations des citoyennes, des citoyens et, surtout, notre vision de l'analphabétisme avaient un effet direct sur la manière de penser et de vouloir l'éducation des adultes. L'alphabétisation populaire entendait s'appuyer sur l'analyse critique non seulement pour transformer l'individu et la société, mais aussi pour combattre l'exclusion et établir une justice sociale.

Qu'en est-il maintenant? La diversité et la spécificité de nos pratiques témoignent plus que jamais de ce souci de placer l'adulte au centre de sa formation et de sa vie. L'alphabétisation populaire vise encore et toujours un développement global et continu.»

Le politique réside aussi dans le quotidien, disions-nous à l'époque. Rien n'est plus vrai. Le pouvoir se situe dans l'action au jour le jour, dans le partage d'une même volonté de s'engager à fond dans le monde dans lequel nous vivons et de participer activement à le définir, qui que nous soyons — citoyen, citoyenne, formateur, formatrice, parent inquiet de l'avenir de ses enfants ou adulte peu alphabétisé.

Si nous voulons changer les choses, il faut en prendre les moyens. Une société qui se dit en accord avec le principe de l'apprentissage tout au long de la vie doit poursuivre ses efforts au-delà du rentable, elle doit prendre le risque de miser sur le potentiel humain, dans toute sa richesse. Son gouvernement doit investir

dans la mise en place de mesures garantissant une vision large de l'éducation. Il doit notamment convier les membres de la société civile à l'élaboration de plans d'action, financer adéquatement les réseaux d'éducation autres qu'institutionnels, auxquels a recours une partie importante de la population, augmenter les revenus des commissions scolaires afin de leur permettre de soutenir véritablement l'apprentissage par une équipe complète de professionnels, favoriser un rapprochement entre les écoles et leur quartier, entreprendre des campagnes de sensibilisation à l'importance de la culture générale et de l'engagement social.

Plus que tout, nous devons—syndicats, institutions, groupes communautaires — exprimer haut et fort notre désir de voir le Québec devenir une société où l'éducation s'exerce au sens le plus large, sans contraintes et sans être dans l'obligation de répondre d'abord à des besoins spécifiques comme l'emploi. Histoire d'avoir les moyens de nos rêves.

LE TOUR DE PARLER

À NOUS DE PARLER
JOURNAL DU TOUR DE LIRE
sept. 1999

Bon été à tous !

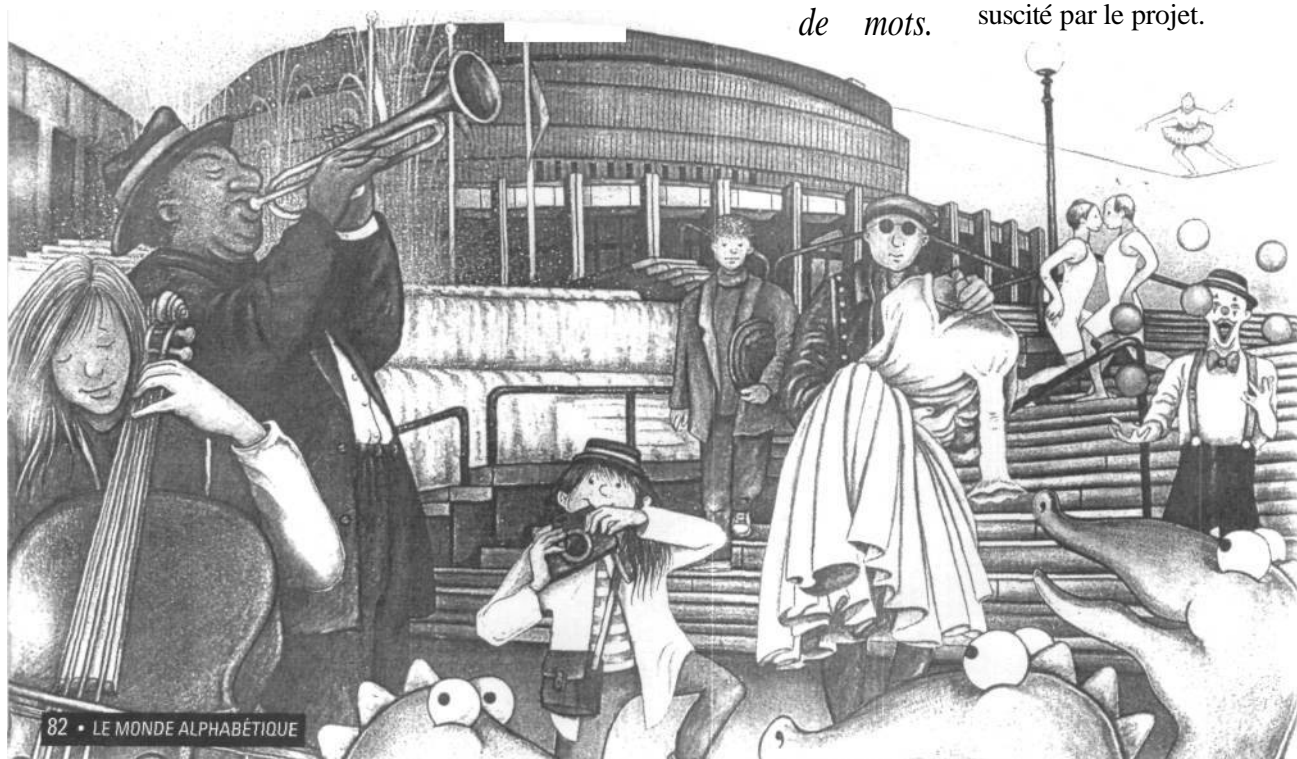


Denis Chicoine, formateur au Tour de lire

Il y a trois ans, à mon arrivée au Tour de lire, j'ai été quelque peu déçu de constater qu'il n'y avait pas de journal des participants et participantes, car je m'étais occupé auparavant de celui du RGPAQ, ainsi que du Comité des participants et participantes du Regroupement.

*Comment fait-on un journal ?
Que veut dire montage ?
correction d'épreuves ?
Peut-on modifier un texte avant de le publier ?
Les participants et participantes du Tour de lire ont trouvé eux-mêmes réponse à ces questions en éditant leur propre publication. Récit d'une prise de mots.*

Je trouvais que ce type de publication était un outil privilégié d'expression, d'appartenance et surtout d'apprentissage de la démocratie et du fonctionnement en groupe. De plus, dans la plupart des groupes, on mettait plutôt l'accent sur l'acte d'écriture et le résultat final (le journal), alors que, selon moi, c'est le processus menant au résultat qui importe avant tout. La session suivante, l'activité journal a été proposée parmi d'autres à l'assemblée générale du Tour de lire et retenue par les participants et les participantes pour l'année 1999-2000. Les nombreuses inscriptions à l'atelier-journal sont ensuite venues témoigner de l'intérêt suscité par le projet.



Un travail collectif

En toute naïveté, j'ai entrepris l'expérience avec une dizaine de personnes de différents niveaux d'alphabétisme qui n'avaient évidemment pas une idée très claire de ce qu'impliquait le fait *de faire* un journal. Faire un journal, pour elles, était assez abstrait. Travailler ensemble, non seulement à la formulation des textes, mais également à la prise de décisions et au montage, c'était pas de la tarte! Dès le début, nous avons décidé que le journal serait fait en groupe de A à Z, ou du moins le plus possible, et dans les délais impartis.

Nous avons commencé par constituer l'instance décisionnelle, un Comité-journal composé du groupe de participants et de participantes à l'atelier. Nous avons ensuite étudié plusieurs journaux pour voir comment ça fonctionnait habituellement (rythme de parution, nombre de pages, méthode de fabrication: insertion et reproduction d'images, photocopie, assemblage, etc.). Enfin, nous avons défini une politique rédactionnelle : qu'est-ce que nous accepterions et refuserions comme textes? Accepterions-nous d'insérer des petites annonces? Les images seraient-elles importantes ou non? Qu'aimerions-nous passer comme contenu? Allions-nous parler de nous-mêmes ou de sujets précis? Définirions-nous des thèmes ou non?

Rapidement, nous avons décidé que l'aspect visuel serait important. Avoir des images, c'était primordial pour un journal fait par de faibles lecteurs et s'adressant à de faibles lecteurs! Ça m'avait d'ailleurs toujours frappé de voir qu'en général, dans les groupes, le journal des participants et participantes s'apparentait plus à un recueil de textes assez peu illustré

qu'à un journal relatant des aspects du quotidien, des événements ou abordant des thématiques. Ramener le journal à des expériences, à des sorties ou à des événements se rapportant au Tour de lire permettrait aux gens de se l'approprier encore plus, sans tomber dans le témoignage personnel, comme c'est souvent le cas. Ce type de texte peut être intéressant, mais 20 textes racontant le cheminement de chacun et de chacune, plusieurs fois par année, ça devient lassant et c'est plus thérapeutique qu'autre chose.

Autre question d'importance: allions-nous corriger les textes ou pas? La réponse a été immédiate: ben oui, on les corrigera! On ne peut pas mettre des textes pleins de fautes dans le journal! Bon. Mais on corrigera quoi et jusqu'où ira-t-on? Un consensus a été établi après bien des discussions. Nous corrigerions les fautes repérées ensemble en Comité-journal, mais nous laisserions le plus possible le texte dans sa forme originale. Nous ne retoucherions vraiment la forme que lorsque le contenu serait difficilement compréhensible. Le point de vue prédominant était que si on corrige habituellement les textes des journaux s'adressant aux gens qui savent bien lire et écrire, pourquoi ne corrigerions-nous pas nos textes alors que nous avons des difficultés à lire et à écrire. « Si on laisse les erreurs, les lecteurs ils vont peut-être penser que ça s'écrit comme ça, alors que c'est une faute. »

Cet argument présentait une logique implacable, en plus d'avoir du mérite sur le plan pédagogique! Je me suis fait l'avocat du diable, mais j'étais assez content de la décision (j'ai toujours trouvé assez paternaliste et condescendant le point de vue, répandu dans les groupes, selon lequel on ne touche pas au texte original d'un participant ou d'une participante, même bourré de fautes). Nous avons donc décidé que la correction était nécessaire, mais que si nous manquions de temps, nous pourrions écourter le processus (correction de la part de l'auteur, présentation au Comité-journal, correction collective, nouvelle correction de la part de l'auteur, correction du formateur et correction de l'équipe de travail en dernière instance).

Pas besoin de vous dire que le processus a été très long. Certains articles étaient incompréhensibles, et nous avons dû les réécrire en groupe avec l'auteur. Pour certains numéros, lorsque l'échéancier était trop serré, il a parfois été nécessaire d'éliminer la correction de l'équipe de travail ou même celle du formateur. Cette décision du Comité-journal a d'ailleurs créé une certaine controverse

dans l'équipe, mais elle a quand même prévalu. Il apparaissait plus important au Comité de faire paraître un journal à temps avec des fautes (par exemple, pour la Saint-Valentin) que de le publier en retard pour pouvoir le corriger! Qui veut lire des textes sur une fête déjà passée, même sans fautes?

À l'attaque

Nous avons travaillé fort. Les débuts ont été ardues, et le groupe a perdu assez rapidement des plumes. L'expérience était passionnante, mais très difficile pour moi et encore plus pour les participants et participantes. Je devais apporter un soutien à tout le monde en même temps et pour des tâches différentes. Les espoirs que j'avais au départ ont été rapidement ramenés à des proportions plus réalistes, par exemple en ce qui a trait au contenu des textes. D'autres problèmes, imprévus, ont surgi en cours de route. Comment demander à des personnes de différents niveaux de travailler ensemble sur des textes individuels (donc assumés par une seule personne), sans que ça ne tombe dans le règlement de comptes ou le faire-valoir lors de la correction? Le fonctionnement en groupe, à la base même de l'atelier-journal, en prenait parfois pour son rhume.

Travailler ensemble dans un atelier régulier d'alphabétisation avec un formateur est une chose, mais apprendre l'autonomie et la répartition des tâches dans un atelier-journal en est une autre. Apprendre à faire fonctionner le photocopieur, à le

régler pour obtenir des copies plus pâles ou plus foncées, trouver le meilleur ajustement pour reproduire des photos en couleurs ou en noir et blanc, coller des images sur la maquette du journal pour la photocopier, assembler et brocher le journal, etc., tout cela est difficile à faire en groupe, c'est certain; par contre, quelle fierté lorsqu'on arrive aux premiers résultats!

Un sentiment d'appartenance s'est rapidement installé. Le fait d'avoir son mot à dire sur l'ensemble des étapes de production permettait à chaque personne de s'approprier vraiment le journal. D'ailleurs, le titre choisi reflète bien cet état de choses: *À nous de parler*. Nous avons passé un après-midi à faire un remue-méninges pour choisir un nom, mais ça en valait la peine !

Pendant la première année d'existence du journal, les longues journées (le vendredi !) commençant en fin de matinée pour se terminer à sept ou huit heures le soir n'étaient pas rares. Je me souviens du premier lancement, en grande pompe, où nous avons décoré une salle d'atelier et servi des chips et des boissons gazeuses, et où les membres du Comité-journal ont présenté des textes ! Les participants et participantes étaient fébriles et nerveux. Mais c'était enfin le grand jour: le lancement de leur premier numéro !

Cette expérience se poursuit maintenant depuis trois ans. Elle a permis aux participants et participantes d'acquérir un sentiment d'appartenance au groupe ainsi que des compétences diverses quant aux étapes de production d'un journal (capacité d'utiliser un logiciel de mise en page ou un photocopieur, de produire un document, de travailler en groupe, d'établir des règles pour régir un journal, de travailler en collectif, etc.). Nous travaillons même actuellement à la construction d'un site Web-journal qui donnera à notre projet une dimension plus large et pédagogique, axée sur l'utilisation d'un site Web par de faibles lecteurs. Ce site, tout comme le journal papier, présentera un contenu qui changera tous les deux mois et qui sera élaboré avec les personnes du Comité-journal. Une façon, somme toute, de leur donner une vitrine sur le monde.



Lettres du Bénin

José Leclair, coopérante pour Catholic Relief Services

*Remerciement au groupe
d'alphabétisation populaire
Déclic pour ses nombreux
documents et références.*

**Dans le numéro
précédent, l'auteure
relatait une expérience
d'alphabétisation au Togo.
Maintenant chargée de
mettre sur pied un
projet d'éducation au
Bénin s'adressant
particulièrement
aux femmes des
régions éloignées,
elle nous livre ses
réflexions sur
le pays d'accueil
et les gens qui
y vivent.**

du Togo ont été décimées par des
s de bois dérégulés et abusives, que
animaux ont été chassés jusqu'à
annihilation d'espèces entières

La malmocratie ou le mal de la démocratie

Depuis mon arrivée ici, je suis surprise de constater que les gens ont tendance à se boxer dans la rue... ils ne suivent aucune des règles de la circulation, et nous assistons en une semaine à plusieurs attroupements publics qui chauffent la ville. A certaines intersections, le policier n'arrive même pas à mettre de l'ordre dans le trafic des voitures et des motos. La plupart des motos n'ont pas de plaque d'immatriculation. Enfin, Cotonou ressemble plus à une jungle qu'à une ville moderne. Quand je m'interroge sur les raisons de ce chaos... les gens me répondent tous: «Ah! C'est à cause de la démocratie!» Juste à côté, au Togo, un pays qui n'a pas opéré son virage démocratique, ce genre de comportement n'existe pas. La circulation se fait dans un bon ordre, et si ce n'était de la surcharge des transports en commun, on pourrait croire que Lomé est une ville paisible et bien régie!

En fait, quand on pousse un peu plus la question, on s'aperçoit que la démocratie est un concept amené par le Blanc... dans les pays d'Afrique. Pour les Béninois, les Togolais et même les Maliens, la démocratie veut dire: «Enfin, nos dirigeants seront obligés de nous dire ce qu'ils feront avec l'argent du Blanc. Enfin, chaque personne est égale à l'autre... et au nom de cette égalité, je n'ai plus besoin d'avoir peur du policier,

du juge, des structures gouvernementales.» D'où l'irrespect des lois et des règles qui régissent la société.

C'est à l'époque de la démocratie que les forêts du Togo ont été décimées par des coupes de bois dérégulées et abusives, que les animaux ont été chassés jusqu'à l'extermination d'espèces entières et que la corruption a connu une ascension fulgurante pour atteindre des niveaux qui dépassent aujourd'hui l'entendement!

La démocratie s'appuie sur les principes de droits et de libertés humaines. Or, la société africaine, bien avant l'arrivée du Blanc, fonctionnait selon ces principes. En fait, en Afrique, la démocratie se vit au quotidien, même si le mot *démocratie* n'existe pas dans la langue vernaculaire. C'est un mode de fonctionnement de la société traditionnelle, qui existe depuis que le monde est monde.

Dans le village togolais, le chef est nommé à partir des recommandations de la population et des anciens. Au Mali, le village est divisé en clans; chaque clan se nomme un chef, et ce sont tous les chefs de clan qui constituent le Conseil des anciens. Dans le village malien, le Conseil des anciens se réunit dans une case, et c'est assis en rond que les membres prennent les décisions pour le mieux-être de leur population. Au Togo, quand une famille doit célébrer des funérailles, le père appelle ses fils et ses frères et leur dit ceci: «Moi, je peux mettre tant d'ar-

gent dans ces funérailles, que pouvez-vous faire de votre côté?» C'est ensemble qu'ils décident de la date et qu'ils organisent l'activité.

Dans tous les villages, il y a une enceinte proche du chef, qui peut contenir la majorité de la population. C'est là qu'on traite les affaires publiques. A partir de 19 heures 30, le secrétaire du chef cogne le gong-gong et communique les informations du chef relatives à une assemblée ou à une fête qui nécessite la mobilisation de la population.

Le Blanc a proposé sa démocratie sans tenir compte de ce qui existait auparavant. Il a imposé sa recette... des urnes, des listes électorales, des élections. Le Blanc a bouleversé le fonctionnement de la société sans faire l'arrimage entre l'Etat traditionnel et l'Etat moderne. Imaginez le gâchis quand la population est appelée au changement sans comprendre l'esprit de ce changement. Imaginez quand la population découvre qu'elle avait la recette de la démocratie sans le savoir!

Quand nous vivons à l'étranger, il nous est donné de découvrir de nouvelles façons de vivre, de manger, de se vêtir, de sentir et de réagir. Les aliments sont pourtant les mêmes au marché, les tissus sont composés des mêmes fibres, les émotions sont pareilles, ce sont les façons de les combiner et de les exprimer qui changent.

Partir des ingrédients qui existent... s'attarder à ce qui marche déjà et ne jamais réinventer la roue. Voilà ce que j'ai appris cette semaine!

J'ai planté des lauriers

Elle est venue deux jours à Cotonou et nous avons palabré comme deux pies juchées sur une branche de baobab! Elle est magnifique et je l'admire.

Elle se nomme LamiRose... un nom qui donne envie de devenir son amie, un nom qui sonne la fraîcheur et la compléxité!

LamiRose vit avec son mari fonctionnaire et ses huit enfants dans un deux pièces : une chambre-salon à Lomé. Les plus vieux dorment cordés au salon, les plus jeunes dans la chambre des parents sur... des nattes comme celles que l'on emporte à la plage.

LamiRose est couturière. Elle coud pour les autres surtout, car elle n'a pas les moyens de confectionner des vêtements pour ses enfants. Elle coud la nuit, et comme les enfants dorment au salon, elle sort la machine dans la cour. Elle a des doigts de fée!

Elle dort peu car elle se bat pour sa famille. Elle aimerait bien que ses enfants connaissent une meilleure vie qu'elle. Elle s'entend bien avec son mari. Il n'y a pas de dispute entre eux comme chez les voisins car elle sait qu'il fait tout ce qu'il peut pour les siens.

Elle me raconte ses journées. Elle doit se réveiller à trois heures chaque matin. Le samedi, elle fait la lessive. Elle lave les habits à la main. Elle termine à dix heures le matin. Puis elle va au marché, prépare un feu de charbon pour confectionner la sauce et la pâte de maïs. Elle doit moudre le maïs jusqu'à ce qu'il devienne de la farine. Et c'est cette farine mêlée à de l'eau qui deviendra la pâte que la famille

se partagera. Elle doit recommencer la sauce tous les deux jours, car huit enfants, ça mange! Et pas question de viande dans la sauce. Elle y met des feuilles vertes, gombo ou épinards. Quand elle a un peu plus d'argent, elle ajoute des petits poissons séchés qu'elle écrase et qu'elle broie. Parfois, elle allonge la sauce avec des haricots. Le matin, elle lave les plus petits et les prépare pour l'école. Elle leur donne 50 CFA pour qu'ils achètent de la bouillie en chemin. Il arrive souvent qu'à 15 heures, LamiRose s'aperçoive qu'elle n'a pas encore mangé!

LamiRose m'a apporté de la ville des avocats, car elle sait que j'aime ce fruit. Elle m'a aussi offert des oranges. Elle veut vendre du charbon pour aider sa famille! Quand elle est partie pour Cotonou, les enfants étaient heureux ! Le plus jeune lui a dit : «Maman, tu vas aller travailler à Cotonou et tu vas nous envoyer de l'argent pour qu'on puisse manger.» Gilbert est un gourmand, me dit-elle, il ne peut pas toujours manger à sa faim car il doit partager avec ses frères et sœurs!

LamiRose a emprunté 10 CFA pour venir me visiter! Elle voulait que l'on discute du démarrage de son entreprise. Elle me montre sa petite étude de faisabilité; le commerce peut être rentable. Avec ce que mes

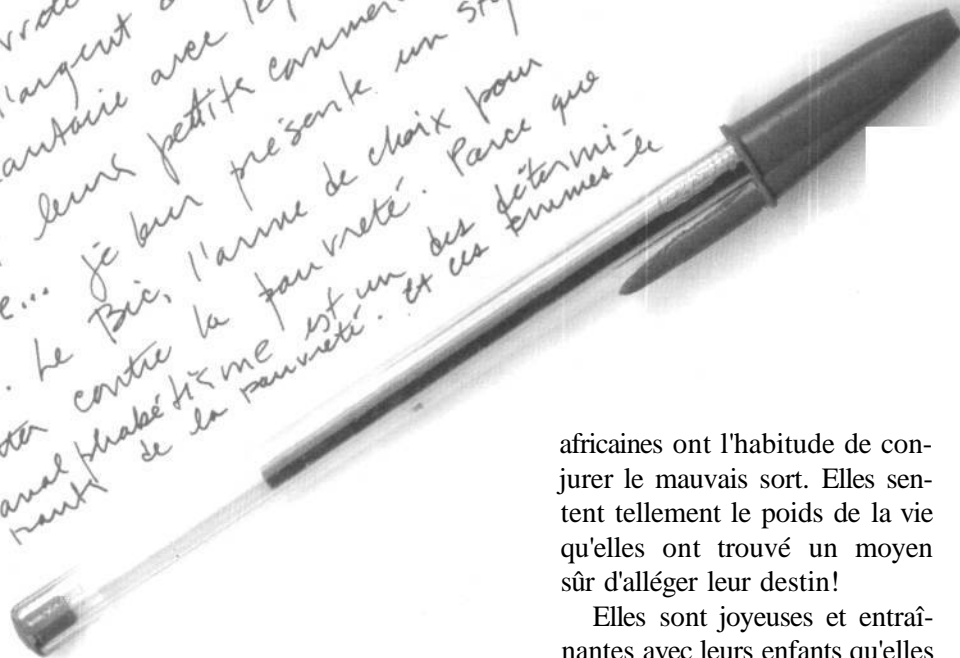
amies et ma famille ont envoyé du Québec, j'ai pu lui faire un prêt pour qu'elle achète ses premières poches de charbon. Le prêt, c'est pour la protéger, et elle le sait. L'argent donné, tout le monde peut s'en servir. L'argent prêté, personne n'osera y toucher.

Nous avons longuement discuté. Je lui ai montré mes photos et je lui ai parlé de ma grand-mère Leclair et de ma belle-mère. Je lui ai dit combien j'admire ces femmes, car en plus d'avoir donné leur vie pour leur famille, elles étaient sereines et souriaient toujours ! Elle a été étonnée d'apprendre que nos mères aussi avaient eu des vies semblables à la sienne, si loin dans le pays des Blancs! Il y a donc de l'espoir, parce que les enfants de ces femmes ont eu une vie meilleure... Alors je peux continuer de me battre pour mes enfants, qu'elle me dit.

LamiRose est repartie samedi midi par taxi-brousse. Elle était contente de son voyage. Je lui ai remis un petit mot avant son départ... la proximité des cœurs vaut mieux que celle des cases !

Après son départ, je suis allée chercher trois lauriers que j'ai plantés au bout de ma cour. Je n'ai pas perdu ma semaine !

ce je connais
l'argent de la
monnaie avec lequel
font leurs petites commerces. Le
Bic. Le Bic, l'arme de choix pour
lutter contre la pauvreté. Parce que
l'analphabétisme est un des déterminants
de la pauvreté. Et ces femmes le



Une génération sacrifiée

Elles sont ma nourriture, mon salaire, ma leçon de vie, ces femmes rurales qu'il m'a été donné de rencontrer cette semaine. Une génération sacrifiée au père, au mari et aux enfants.

Je suis en mission au nord du Bénin, dans un département qui se nomme le Borgou. Je vais dans les villages visiter des groupements de femmes qui gèrent des banques communautaires. Je suis accompagnée par un agent de développement de l'ONG partenaire, Allassane, un Béninois très malin qui est mon traducteur et par Florence, une autre coopérante.

À notre arrivée, les femmes sont déjà là, et ce n'est pas le fruit du hasard. On a gongonné la nouvelle de l'arrivée du partenaire... et cela coïncidera avec une séance de remboursement des prêts qu'elles ont reçus. Elles sont rassemblées sur la place publique, elles chantent et elles dansent. Connaissez-vous bien des femmes qui chantent et qui dansent pour saluer votre arrivée dans une famille? Ces femmes

africaines ont l'habitude de conjurer le mauvais sort. Elles sentent tellement le poids de la vie qu'elles ont trouvé un moyen sûr d'alléger leur destin!

Elles sont joyeuses et entraînantes avec leurs enfants qu'elles balancent sur leur dos au rythme de la danse. Je jette mes sandalettes et me précipite dans la ronde avec elles en tentant de les imiter, de chanter leurs chants traditionnels et de pousser leurs cris de jungle. Les fous rires s'intensifient, les rires fusent dans l'assemblée et la cadence augmente! C'est la débandade, une vraie fête! Enfin, morte de fatigue, chacune s'assoit en rond et me regarde... elles savent que le Blanc parle toujours!

Le partenaire me présente... José Leclair, pas Laclair! Elles rient aux éclats! Et je prends la parole au rythme de la traduction. Je leur dis que j'ai 2 enfants, une fille de 18 ans et un garçon de 13 ans. Je leur dis que même si on ne vient pas du même monde, on se bat pour la même chose: l'avenir de nos enfants. Elles jettent un coup d'œil sur leurs petits, pendus confortablement à leurs seins. C'est vrai que nous sommes pareilles...

Je leur demande ce qu'elles combattent ensemble. Bien sûr, qu'elles me répondent, la pauvreté. Elles n'ont rien, juste de quoi manger... elles sont vêtues d'un simple pagne. Je leur dis

que je connais deux armes pour combattre la pauvreté. La première, c'est l'argent, l'argent de leur banque communautaire avec lequel elles exploitent leurs petits commerces. La seconde... je leur présente un stylo Bic (si la compagnie Gillette me voyait, je suis certaine qu'elle se sentirait inspirée pour une nouvelle publicité). Le Bic, l'arme de choix pour lutter contre la pauvreté. Parce que l'analphabétisme est un des déterminants de la pauvreté. Et ces femmes le savent. Elles n'ont jamais mis les pieds à l'école. Il n'est pas rare de ne trouver aucune lettrée dans ces villages, et elles sont 50 à 60 dans leur groupe. Des trois villages visités, un seul comprenait une femme lettrée, qui cumulait les fonctions de secrétaire de la banque, d'animatrice communautaire pour le centre de santé et d'alphabétiseuse!

La plupart du temps, ces femmes doivent s'en remettre aveuglément au partenaire pour la tenue des livres bancaires et pour l'enregistrement de leurs remboursements. Elles doivent partager les secrets des lettres qu'elles reçoivent de leur famille avec un lettré du village. Quand elles vendent le produit de leur culture, c'est l'acheteur qui pèse la marchandise et leur annonce le prix qu'il paiera. Quand elles voyagent, elles se sentent anxieuses, ne sachant pas quand descendre du taxi car elles ne peuvent pas lire le nom des villages. Elles sont exclues des décisions familiales, de la communauté et de la vie de leur société. Elles en souffrent et elles l'expriment bien clairement et bien simplement.

Le vote, pour ces femmes, c'est une croix tracée par leur mari. Leur quotidien, c'est l'obligation d'effectuer des travaux champêtres depuis leur enfance, le commerce qu'elles exploitent en plus pour nourrir et vêtir leurs enfants. Elles quittent la maison le matin à 6 heures pour ne revenir que le soir vers 16 heures. Elles gagnent moins d'un dollar par jour. Elles vivent dans un univers restreint et attendent le moment de la journée où elles pourront chanter et danser ensemble, unies par le même sort, celui d'une génération sacrifiée !

Yovo

Je reviens à peine d'une semaine de mission dans la région du Mono, au Bénin, à l'ouest de Cotonou, tout à côté de la frontière du Togo.

J'ai travaillé avec plus de 35 Béninois à conduire une enquête dans les villages auprès de mères d'enfants de moins de 24 mois pour connaître leur degré de connaissance des soins à donner à leurs enfants, leur pratique en santé maternelle et la couverture vaccinale de ces enfants.

Il m'a été donné, au cours de cette semaine, de découvrir les coins les plus reculés de l'Afrique, de voir ce que mes yeux n'avaient encore jamais vu... Dans certains villages, on vit encore comme au temps des primates ou presque ! Des cases de glaise sur un sol de terre battue, des populations nues, des femmes qui n'ont jamais mis les pieds à l'école, des enfants qui vivent avec des chèvres et des poules habituées à aller dans la cuisine dévorer la nourriture de la famille!

Un soir, nous débarquons à Bopa, un chef-lieu, pour manger le bon poisson frais du lac Ouémé, qui borde la ville! Je descends du véhicule et je suis accueillie par une enfant de deux ans qui tient dans ses bras une poupée blanche un peu démembrée, arborant des cheveux blonds comme les miens ! La petite me regarde et se met à rire et à chanter: *Yovo, Yovo...* et à danser de contentement. Soudain, elle me tend les bras, et c'en est fini de moi... Cupidon vient de me transpercer le cœur! La petite me caresse de plaisir, elle veut toucher mes oreilles, ma peau, mes yeux... elle découvre mes lèvres et, amoureuxment, me couvre de câlins et de bisous... Sa mère est étonnée, on essaie de la mettre par terre, mais rien n'y fait, elle veut rester avec Yovo ! Elle mange avec moi, dans mon plat, elle essaie même de me nourrir avec la cuillère, et tout le temps, elle jargonne dans son dialecte que je ne comprends pas sur un ton de très grande satisfaction! Évidemment que cette petite m'a associée à la poupée qu'elle tenait dans ses bras! Imaginez si, enfant, Barbie ou Ken vous était apparu un de ces soirs de la semaine sans que vous ne vous y attendiez !

Et imaginez ma surprise quand, à mon départ, la mère m'apprend que sa fille se nomme «Amour»!

De vrais maîtres

J'ai séjourné toute la semaine dernière à Dassa et à Parakou pour former des maîtres d'alphabétisation endogènes, comme on appelle ici les animateurs et

animatrices en alphabétisation! En fait, les maîtres d'alphabétisation sont des paysans et paysannes des villages, choisis par la population apprenante et qui parlent et écrivent la langue locale. Habituellement, ils ont reçu une petite formation en alphabétisation, juste assez pour pouvoir se débrouiller avec les autres paysans qui désirent apprendre à lire, écrire et calculer.

À Dassa, ils étaient 30... des hommes et des femmes dans un cadre plus que pittoresque, au sommet d'une montagne très rocailleuse tout à côté d'une station de radio et d'une voie ferrée. La salle de formation était recouverte d'un toit de paille et entourée de rochers et d'arbres majestueux. De petites cases rondes en terre séchée servaient de lieu pour dormir, et la salle à manger était nichée sous une autre pailote. À Parakou, ils étaient 23 dans un lieu agréable, mais plus conventionnel.

Pendant cinq jours, les formateurs et moi les avons entretenus des méthodes d'alphabétisation. En se servant de leurs expériences, les futurs animateurs et animatrices ont découvert le but de notre démarche, qui consiste à alphabétiser des femmes membres de banques villageoises afin qu'elles puissent s'occuper des documents de la banque et n'aient plus recours au promoteur pour ce genre de tâches.

Les cours d'alphabétisation se donneront dans les villages, souvent sous une pailote ou dans la cour de la présidente de la banque. Chaque femme apportera son tabouret, son

ardoise et sa craie. Les cours se donneront dans la langue du village pendant 12 semaines, à raison de 5 jours par semaine et de 2 heures par jour. Au total, quatre langues ont été retenues : le fon, l'idasha, le yoruba et le bariba.

Les séances débuteront par un chant... (Le chant de Dassa raconte l'histoire d'une femme qui, après avoir été alphabétisée, fait craquer ses souliers dans le village pour se faire remarquer!) Les chants relatent toujours les vertus de la connaissance! Après le chant, le maître ou la maîtresse lancera un sujet de discussion... la solidarité, le calendrier des travaux champêtres, l'évolution du village, le partage des travaux entre les hommes et les femmes, etc. Les femmes s'animeront autour du sujet, car elles ont des choses à dire. Après la discussion, le maître fera ressortir un mot de cette palabre, contenant la lettre du jour. C'est ce mot vedette qui sera retenu pour la leçon.

Par la suite, les femmes iront à la découverte de mots contenant les mêmes syllabes que le

mot vedette... Elles lanceront les mots dits et redits si souvent, sans toutefois savoir comment les écrire. Toutes à leur ardoise, les femmes, n'ayant pour la plupart jamais tenu la craie, apprendront à tracer ces mots, ces lettres pour démystifier le langage écrit.

Elles apprendront aussi à compter la monnaie et les billets, jusqu'à 1000000 CFA. Elles découvriront les mystères de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division. Les exercices se feront à partir de ce qu'on trouve dans leur milieu: des cailloux, des allumettes, des brindilles de balai traditionnel, des conserves de pâte de tomate, des morceaux de savon et bien d'autres choses ! Elles démystifieront la calculatrice et la balance, qui est utilisée dans le commerce du coton et des cultures vivrières.

Pendant cinq jours, nous avons fait découvrir aux maîtres les grandes lignes du programme préparé par une équipe locale dans chacune des quatre langues. Ils et elles ont appris à élaborer des fiches pédagogiques et ont simulé des leçons à tour de rôle en s'appréciant mutuelle-

ment. Ensemble, nous avons travaillé souvent de 10 à 12 heures par jour pour qu'ils et elles deviennent de vrais maîtres d'alphabétisation.

Nous avons aussi chanté, nous avons ri, et les réussites des uns et des autres ont été acclamées par des bans. Ces femmes et ces hommes ont pénétré le miracle qui consiste à animer et à transmettre des connaissances. On pouvait percevoir dans leurs yeux la lumière de la passion. Car celle-ci est nécessaire quand on sait que le maître gagnera moins de 60\$ pour les 3 mois de cours! Il devra évoluer avec un minimum de matériel: 1 tableau, 1 boîte de craies, 2 Bic... 1 rouge, 1 bleu, 3 cahiers de 100 pages, ainsi que des syllabaires et des calculaires. Il enseignera dans des salles mal éclairées, empoussiérées, soumis aux regards indiscrets de tous les passants. Son tableau se résumera à une demi-feuille d'isorel (communément appelé *plywood*) encadrée.

J'apprends la créativité, l'art de faire des miracles avec des riens. Oui, j'ai côtoyé toute cette semaine de vrais maîtres... Et même si, en ce dimanche, je me sens brisée par la fatigue du voyage, je suis contente parce que je sais que dans les villages de Dassa et de Parakou, des gens sont revenus en faisant craquer leurs souliers !



PAUVRE... CULTURÉ .

AU-DELÀ DE LA LETTRE

LE MONDE VU ET
CORRIGÉ PAR DES
PERSONNES
ANALPHABÈTES



Entrevue avec René Bouchard

Témoignages de participants
et participantes au projet

Propos recueillis
par Lise St-Germain,
présidente de COMSEP

Une expérience sociale vécue par un groupe de participants et de participantes de COMSEP organisme communautaire trifluvien de lutte contre la pauvreté. Par le biais du théâtre, ces personnes ont relevé le défi d'apprendre à lire, à écrire, à se dire, à se faire entendre et à se produire sur scène.

Ils et elles ont construit un projet dans l'action, l'ont nourri à même leur vie. La démarche, échelonnée sur une période de six mois, leur a permis de devenir les créateurs de leur propre histoire, les acteurs, les actrices de leur propre cheminement, les spectateurs, les spectatrices de leur succès.

Pauvre... culture!, une création collective, rend compte de la réalité du monde, de leur monde, dans le cadre d'une réflexion sur la culture.

Pauvre... culture! est aussi une histoire d'amitié, une rencontre des personnes avec elles-mêmes, mais aussi avec l'autre, une ouverture sur soi et sur le monde.

Le texte qui suit trace les grandes lignes de cette aventure inusitée, telle qu'elle a été vécue par René Bouchard et ses camarades.



Depuis deux ans, vous participez à un programme d'alphabétisation à COMSEP. L'an dernier, dans le cadre de cette démarche, vous avez vécu une expérience particulière en théâtre populaire. Pouvez-vous en parler ?

Ce que je me rappelle, je me suis étonné moi-même. Quand j'étais plus jeune, j'ai fait du théâtre mais je suis devenu gêné dans la vie. C'est comme si cela m'avait ramené à l'adolescence, à une autre époque. J'ai aimé ça écrire. (Cette année, j'ai recommencé. Je suis maintenant en train d'écrire un bout d'une autre pièce, sur les jeunes.

Je suis un professeur, j'ai un assistant et j'écris sur les jeunes.) Le soir de la représentation de *Pauvre... culture!*, j'étais sur les nerfs, mais quand la pièce a été finie, j'étais encore nerveux, mais moins stressé et surtout fier de moi.

Quelles ont été les étapes de réalisation du projet ? Tout d'abord, comment avez-vous choisi le thème de la pièce ?

Le thème a été choisi en atelier de conscientisation, où on avait beaucoup parlé de la culture, pas accessible aux personnes à faible revenu. Il y a eu aussi le Festival de poésie de Trois-Rivières¹. C'était pour expliquer qu'est-ce que c'est la culture et pour dire aussi qu'il faut aider pour que tout le monde participe.

La pièce est une création collective. Comment vous y êtes-vous pris, à 13 participants et participantes, pour écrire l'histoire ?

Avec Marie-Josée, la formatrice et metteuse en scène, on a parlé de la culture, car nous, on pensait que c'était surtout les sports, mais on a appris que c'était aussi les livres et les films et les spectacles, tout ça. On a fait des mimes, pis là on a ri. Je riais tout le temps, c'est difficile d'être sérieux. On a écrit après avec des petits groupes des histoires et on les a lues tout le monde ensemble. Là, on était pas capable de faire une grande histoire, c'est Marie-Josée et Biaise, un comédien, aussi formateur bénévole à COMSEP, qui ont fait la grande histoire. Ils nous ont aidés à écrire.

Comment fait-on pour écrire une pièce de théâtre tout en apprenant à lire et à écrire ?

On dit nos idées, on essaie de les écrire en s'aidant tout le monde ensemble. Mais toute l'histoire, qui se suit, c'est pas nous, c'est Marie-Josée et Biaise. Après, quand nous avons eu nos rôles, on les a appris. On a lu tout le monde ensemble, on a pratiqué tout le monde ensemble, mais aussi en équipes de deux ou de trois personnes. Moi, je savais pas mes textes jusqu'à la pratique générale. Il y avait une souffleuse qui était là tout au long de la pièce, le soir de la présentation. J'en ai eu besoin.

Comment s'est faite la distribution des personnages, des rôles ?

Ça dépendait de l'expérience. Ceux qui en avaient, comme Dominic et Lise, ils ont eu un gros rôle. Des fois, c'étaient des petits rôles. Moi, j'en avais plus qu'un. C'est énervant, car il faut changer les costumes rapidement. Il faut apprendre plus encore et se souvenir de tous les textes. C'est Marie-Josée qui a donné les rôles.

Comment apprend-on à jouer du théâtre, par quoi commence-t-on ?

On a commencé par les mimes et l'improvisation. On a ri. Tout le monde est capable d'en faire. On choisit un thème et on fait les mimes ou l'improvisation. On apprend comme ça à faire des rôles. Ensuite, on écrit les sketches. Quand la pièce est écrite, là, on a nos vrais rôles. Il faut jouer pour vrai mais on peut lire les textes. Ensuite, on pratique avec d'autres personnages en lisant les textes. Il faut aussi parler de nos personnages. On apprend à expliquer qu'est-ce qu'ils font. C'est pas facile, il faut beaucoup de sérieux. Le mien, mon personnage, c'était quelqu'un qui était gêné et qui apprenait à lire et écrire des poèmes.

C'est vous qui avez fait les décors. Comment cela s'est-il passé ?

Il y avait une équipe technique. Ceux qui ne voulaient pas avoir de rôles, c'est eux qui ont fait les décors et les changements de décors. Vers la fin, on a fait une générale avec les décors. C'est là que ça devient énervant.

*Qu'est-ce que vous retenir
de l'expérience de groupe ?*

On s'est entraîné, tout le monde ensemble.
Les nouveaux et les anciens. On a beaucoup ri.
On avait toujours hâte d'aller au cours.
C'est un gros défi qu'on a relevé.

*Qu'est-ce que cette expérience vous a
donné comme possibilité d'apprentissage ?*

J'ai appris beaucoup mon français parce que c'est nous autres qui a écrit la pièce. Marie-Josée nous a beaucoup aidés, et Biaise aussi nous donnait un coup de main. Une chance! J'ai appris aussi à foncer, à laisser les préjugés de côté. Ça m'a fait grandir. J'ai appris sur la culture, j'ai aimé ça le thème de la culture. Je pensais pas que c'était tout ça, la culture, les spectacles, le théâtre, les livres, la poésie. J'ai appris de nouvelles choses, comme quand je vais à COMSEP. Il y a des choses que j'ai trouvées plus difficiles. J'ai eu de la difficulté à apprendre mes textes. Le stress me faisait oublier. J'avais des souffleuses, ça a paru un peu. Parler devant le monde. Je suis très gêné. Cette année, c'est mon but d'apprendre à être moins gêné.

*Qu'est-ce que cela vous a apporté
de vous rendre au bout de l'expérience ?*

J'ai été capable d'aller jusqu'à jouer sur scène. Ça m'a étonné. C'est comme si je disais aux autres que j'avais fait quelque chose de ma peau. C'était une fierté. Les gens disent que le monde sur l'aide sociale font rien de leur peau. Moi, j'ai des enfants, je m'en occupe, je participe à l'alphabétisation, je m'implique dans plusieurs comités, je fais le conseil d'administration. Pour un gars sur l'aide sociale, c'est une fierté, le théâtre. Ma famille aussi était fière, mon beau-père et tout le quartier étaient au courant.
(René a les yeux brillants et un sourire de fierté sur les lèvres.)

Plusieurs des personnes ayant vécu l'expérience racontée par René ont tenu à exprimer brièvement ce qu'elles avaient ressenti. Pour la plupart d'entre elles, ce furent de la dignité et de la confiance, et, surtout, beaucoup d'émotions. Elles sont allées à la découverte d'elles-mêmes et des autres et ont fait une multitude d'apprentissages, entre autres, celui de la culture, celui de leur propre capacité à dépasser leurs limites et à se faire confiance ainsi qu'aux autres. L'expérience a aussi été une bonne occasion d'apprendre à composer avec le stress et d'autres sentiments ou émotions comme la gêne, la peur et l'insécurité. Le théâtre a été un excellent moyen de développer la mémoire, ce qui en a surpris plusieurs, persuadés d'avoir perdu cette faculté. Tous et toutes ont affirmé avoir vécu beaucoup de fierté et de bonheur grâce à cette expérience théâtrale. «J'ai appris un nouveau langage, celui du public, que je connaissais pas», a dit l'un. «Je voulais partir parce que j'avais de la misère avec mes personnages. ... j'ai de la difficulté avec mon propre personnage dans la vie», a ajouté un autre. «Moi, je ne savais pas qu'est-ce que c'était, la culture. Là, maintenant, je sais», s'est exclamé un troisième. Et d'autres: «Avant, j'étais pas capable de rien retenir, j'ai appris la mémoire.» ou «Moi, je suis gêné, j'avais peur qu'on rit de moi.» ou encore «Je suis une personne qui ne rit pas souvent. Ça m'a permis de rire, ça m'a fait du bien au moral.» Enfin, quelqu'un s'est exclamé, résumant le sentiment de plusieurs: «Je pensais jamais que je pouvais faire ça!»

Espérons que ces témoignages sauront inspirer d'autres personnes et d'autres groupes populaires, et les amener à se lancer dans des histoires de courage, tout comme René et ses 12 camarades.

1. COMSEP organise des «repas de la poésie» dans le cadre de cet événement annuel d'envergure internationale. Lors de ces rencontres, des poètes de différents pays fraternisent avec des poètes analphabètes.



POUR QUE LA MÉMOIRE N'OUBLIE PAS

Victor Bélanger et
Marie-Rose Ouellet,
Centre Alpha des Basques

Au Centre Alpha des Basques, nous organisons chaque automne des ateliers d'expression orale dans le cadre du Festival de contes et récits de la francophonie.

Depuis quelques années déjà, nous avons l'idée de rassembler ces histoires vraies ou inventées, pour promouvoir l'expression orale et écrite, mais également pour sauvegarder ces trésors enfouis en nous. C'est maintenant fait!

Nous vous offrons avec plaisir des extraits du recueil *Paroles des gens d'ici*. Vous entendrez Victor et Marie-Rose, deux des quatre auteurs, vous raconter leurs souvenirs et... leur imaginaire, enlumines d'expressions à saveur locale. Fermez les yeux...

Marcel Desjardins,
coordonnateur

RACONTER...
FAIRE
FRISSONNER,
GLACER
D'EFFROI,
MYSTIFIER,
ÉMOUVOIR.
TRANSMETTRE
DES MOTS VIVANTS,
ENCORE
CHAUDS ET À VIF,
POUR NE PAS
TUER LE
SOUVENIR.

Pionnier de la première heure lors de la création de la petite municipalité de Saint-Guy dans les Basques, monsieur Bélanger a été, comme bien d'autres de son temps, bûcheron et cultivateur. Il a élevé une famille de 15 enfants et vit aujourd'hui une retraite paisible à Saint-Jean-de-Dieu.

L'ENTERREMENT

C'était un homme de Saint-Guy qui travaillait dans la route des Aigles, dans les gros chantiers qui se faisaient là. A tous les samedis soirs, il descendait chez eux à Saint-Guy, avec un chevreuil sur son dos. Durant qu'ils mangeaient ça, lui il remontait le dimanche au soir reprendre sa semaine de travail. Il faisait pareil samedi d'ensuite, quand il faisait beau. Quand le temps était pas sortable, il restait au camp tout simplement.

Ce samedi soir-là, il avait pas tué de chevreuil. Il avait juste à prendre sa carabine avec sa lumière et les *pogner au jack*². Dans ce temps-là, on appelait ça de même. Il les éclairait dans les yeux puis les chevreuils regardaient la lumière et lui il pouvait les approcher et tirer. Il les *pognait* pas mal à tous les coups.

Donc ce soir-là, il avait pas tué de chevreuil et il descendait chez eux à Saint-Guy. Toujours, il y avait un tas de *toppe* de branches et sa carabine était cachée là-dedans parce que dans ce temps-là aussi il y avait des gardes-chasse. Il fallait se *watcher* un peu mais des chevreuils, y en avait en masse. Il a été dans le tas de *toppe*, il s'est écrasé sur ses jambes pour prendre sa carabine, son fanal dans une main. Faut croire que sa carabine il l'a halée par le canon car il a reçu une décharge de carabine en plein cœur. Il a pas *regrouillé* de là. Il a resté la main sur sa carabine, l'autre main sur son fanal et il était écrasé là, aussi large que long et la tête lui a tombé sur l'estomac. Il a tombé sur ses jambes et il était déjà *racotillé* sur lui. La main sur le fanal qui a continué d'éclairer puis de chauffer, parce que les anciens fanais c'était chaud ça, la main là-dessus. Le feu a pris puis ça lui a brûlé tout le

Il est un conteur naturel qui sait captiver son auditoire par son franc-parler et par un foisonnement intarissable d'anecdotes, de récits et de contes toujours plus « vrais » les uns que les autres. En voici un, peut-être bien issu de son imagination...

bras, le bras a tout brûlé. Il a resté là lui, il sentait pas ça lui parce qu'il était mort.

Le lendemain matin, les gars se sont levés, y déjeunaient tard un peu car c'était dimanche. Dans ce temps-là, c'était défendu de travailler le dimanche. Dans les camps, ça ne travaillait pas le dimanche. Si un homme se faisait *pogner* à travailler le dimanche, à bûcher, il se faisait *clairer*. Mais les gars allaient quand même prendre une marche dans le bois, y allaient voir où c'est qu'ils allaient bûcher dans leur semaine. Un moment donné, y en a un qui a vu ça. Il a vu un gars qui était écrasé là, il a été voir. Le gars était raide mort *ben* sûr. Là, il a averti le *boss* du camp puis il l'a descendu en bagnole chez eux.

Comme ça aurait été grossier d'arrêter directement chez eux avec ça et dire : « Je vous emporte votre mari »... il a été chez le voisin. Il a arrivé chez le voisin et il a dit : « C'est un accident qui est arrivé puis il est mort. »

Il lui a tout conté ça. Il y avait une *shed* à bois à côté de la maison. Ils l'ont ramassé puis ils l'ont mis dans la *shed* à bois. Il faisait *ben frette* puis il est resté gelé. Il était gelé là lui dans un *tapon*.

Ils ont pas averti la famille tout de suite parce qu'il avait deux grandes filles, lui. Puis le soir, ils faisaient une veillée de danse. Fait qu'ils ont dit : « Si on avertit la famille, on aura pas les filles pour danser. On va perdre notre veillée. Ça a pas de bon sens. On avertira juste demain ou après la veillée. »

Là, ils ont fait leur veillée de danse. Ça allait *ben*, ils ont dansé avec les filles et les ont peut-être tassées dans un coin un peu, mais dans ce temps-là, c'était pas permis mais c'était



bon pareil. Ça fait qu'après la veillée, ils ont averti ses filles puis sa femme qui dansait là aussi, qu'il était arrivé un accident à leur père. Dans la colonie, ils étaient pauvres à *plein*, à *plein*. « Faudrait lui faire une tombe ; on va lui faire une tombe. » Il y a un monsieur pas loin qui a dit: « J'ai de la planche dans l'étable; une crèche, je *vas* défaire ça. »

Il a *défaite* une crèche de vache puis il lui a fait une tombe. Puis là, parce qu'il était gelé tout dans un *tapon*, ça prenait une tombe assez grosse. Il l'a faite grosse la tombe. Il l'a faite la même longueur qu'une tombe ordinaire; un six pieds et demi à peu près.

Le lendemain matin, ils ont chargé ça dans une traîne à barreaux, les grosses traînes. Ils ont monté au village avec ça. Ils ont arrivé *sur* le curé puis là ils ont dit ça: « Il est mort. On est venu l'enterrer. »

Le curé a regardé ça, il dit: « Quand il était vivant, il a jamais entré dans l'église, il ne rentrera pas plus mort. Non. Allez où ce que vous voudrez avec, moi je ne veux rien savoir. »

Ils ont été obligés de *revirer* de bord. Ils ont dit: « Qu'est-ce qu'on fait avec? »

Ça fait qu'ils ont parti chacun de leur bord dans les rangs, sur la grande route, ils ont été quêter pour ramasser de l'argent pour le faire enterrer. En tout ils ont ramassé 12\$. Dans ce temps-là, l'argent était rare, mais dans toute la

colonie, ils ont ramassé 12\$. Étant donné qu'à Saint-Guy, le curé, ça lui tentait pas *ben ben* de l'enterrer pas d'argent, ils ont décidé de le descendre à Saint-Médard.

Ils ont arrivé à Saint-Médard puis ils ont parlé de ça au curé. Le curé a dit: « Oui, entrez-le dans l'église. »

Mais ce n'était pas un cadeau entrer ça dans l'église, cette grosse tombe-là. La chapelle était au deuxième étage, il y avait une grande, grande escalier, d'une trentaine de marches, à *pic* pas mal. Ils ont monté ça là-dedans. Ils étaient une gang d'hommes, six porteurs qui ont monté ça dans l'escalier. Quand ça penchait trop d'un bord, le mort déboulait du bord que ça penchait là, lui. Il mettait pas les *breaks*. Y ont manqué tomber dans l'escalier avec ça. Font venu à bout de peine et de misère à monter. Ça fait qu'ils l'ont entré dans l'église et le curé lui a chanté un service, en tout cas une messe, là. Puis après ça, ils ont été le mettre dans la charnière. En partant de là dans la charnière, au printemps, ils l'ont empilé dans la fosse commune, y ont mis de la terre par là-dessus et salut !

C'est pour vous dire que dans le temps, l'argent ça coulait pas dans les chemins. Les gars étaient quand même serviables pour lui avoir fait une tombe avec les moyens qu'ils avaient, avoir quêté pour le faire enterrer, l'avoir descendu à Saint-Médard et l'avoir remonté dans chapelle en haut.

Justement, la journée que je suis monté, je me demandais quoi c'était ça. Ordinairement, on met une truie dans une boîte de même. Je trouvais que la boîte était pas haute à plein. Je trouvais ça curieux. Je ne comprenais pas ça. Il était encore gelé et il était *ben* comme ça. Pour aller dans terre, y était *ben* comme ça.

Marie-Rose Ouellet habite Saint-Jean-de-Dieu depuis toujours. Mère de 16 enfants, elle a participé toute sa vie aux travaux de la ferme familiale. Elle suit les ateliers du Centre Alpha des Basques depuis plusieurs années.

DANS LES MÉANDRES DE MA MÉMOIRE

La vie au rang Bellevue

Une chose que je me rappelle *ben* quand on était à Bellevue, c'est le temps qu'on *a* resté dans le petit camp, un petit camp tout petit. Maman, elle, avait un petit coin de chambre, elle couchait là avec Ti-Jo, Ti-Jo était petit lui, Ti-Jo et Suzanne. Suzanne était dans le petit *ber*, puis Ti-Jo était dans une autre petite couchette, les autres étaient tous dans la grange puis nous autres on était au grenier. En tout cas ce grenier-là, le comble du camp, on était même pas capable de marcher debout là-dedans, fallait marcher à genoux. Maman avait mis des paillasses à terre puis là, on montait dans le grenier, on marchait à quatre pattes puis on allait se coucher là, les filles. Les gars, eux autres, couchaient dans la grange. *Y* avait du foin dans le fond des *tasseries*, maman l'*eux* avait mis ça confortable puis ils couchaient là. Ça y faisait de la peine maman. Des fois elle allait les voir le soir avant de se coucher puis ça dormait tout, tout pêle-mêle dans *tasserie* de foin, puis ils avaient l'air à se trouver *ben*. Elle, *a* n'en pleurait. Elle disait: «Ça t'y de l'allure, des enfants couchés dans une grange.»

C'était une grange en croûte, puis les croûtes c'est pas comme de la planche, c'est toute par bosses, y a des nœuds, y avait des grands *jours*.

À la clarté eux autres le matin, dès que le soleil se levait, y avaient la clarté dans face. Puis y avait le coq aussi là. Le coq chantait puis ça les réveillait. En tout cas, ça se réveillait de bonne heure et puis ça *ginguait* dans la *tasserie*. Tant que mon père et ma mère se levaient pas, y sortaient pas de là. Ils s'amusait là. Des fois on se réveillait nous autres puis on les entendait rire et culbuter là-dedans.

Particulièrement attirée par l'expression orale et le théâtre, elle est toujours prête à endosser un costume particulier pour jouer un personnage de son cru lors des festivités locales. Elle est reconnue comme une personne sympathique et enjouée.

Elle nous livre ici un émouvant témoignage de la vie de famille nombreuse dans différents rangs de Saint-Jean-de-Dieu.

Le déménagement de l'école de la Rallonge

Puis là mon père y avait acheté une maison d'école à la Rallonge pour se reloger. Ça fait que là, il avait fait une corvée. Y avait plein de monde qui avaient été l'aider à défaire ça. Dans le temps de rien, l'école était toute défaite. Puis il avait tout défaite ça lui toute pan par pan. Il avait tout marqué son bois pour que ça soit plus facile à reloger. Je me rappellerai toujours la journée *qui* ont monté cette école-là à Bellevue. On voyait *envenir* ça dans le rang. Là, il y avait peut-être bien dix *teams* de chevaux si c'est pas plus, attelés sur des *waguines* puis des grosses charges de planches, y n'avait c'était des *larmes*, d'autres c'était les poutres, y avait en tout cas assez de voitures pour amener toute l'école dans un voyage. Ils sont partis le matin puis y ont été charger ça, puis y ont toute emporté.

Le midi, quand que ça arrivé chez nous dans le courant de l'après-midi je pense, on voyait *envenir* ça dans la Bellevue des belles *teams* de chevaux. Moi j'ai toujours aimé les chevaux, puis là on les voyait *envenir* un en arrière de l'autre, ça finissait plus. Il l'avait tout le temps, on en voyait sept, huit puis on en voyait encore plus loin. À mesure que le *team* rentrait dans la cour, l'autre entrait en arrière, puis là ils se plaçaient et déchargeaient le voyage. Il classait tout son bois pour que ce soit facile à loger, quand qu'il va se mettre à loger.

Ça pas pris *ben ben* de temps. Il a fait un petit peu de semence et s'est mis à loger sa maison. Ça pas été long que la maison a été debout, a été prête à rentrer même si y avait rien de faite dedans. On s'est mis à coucher dedans dès qu'elle a été toute logée par dehors. Y avait pas de cloison en dedans, rien. On traînait nos paillasses là, ça fait qu'on couchait plus dans le camp, puis dans grange là, on couchait dans la maison.

Le partage des tâches familiales

À toutes les automnes, mon père allait dans le bois. Il partait pour le bois puis maman restait toute seule avec ça, la gang de jeunes. La petite besogne, était pas grosse, mais fallait y être. Y avait des cochons dans ce temps-là. On avait une trappe dans le plancher de la cuisine où le *signe* était et la pompe dans le nord-est de la maison. Y avait fait un bout de plancher là puis c'était dans le bois *brusque*. Y avait une trappe là-dedans puis dans cette trappe-là, il y avait un gros *quart* en fer, un gros chaudron de fer. Maman faisait ramasser de la balle par Laurent, de la balle de foin puis *a* mettait ça là-dedans et *a* l'ébouillantait ça. Puis là, ça ça faisait de la nourriture pour les cochons. C'était une truie qu'on avait et là maman disait: «Laurent, as-tu soigné ta truie?»

Puis là, Laurent y est venu *choqué* et dit: «Que c'est ça cette maudite truie-là, est pas plus à moi qu'aux autres. »

Elle lui redisait: «Laurent, as-tu soigné ta truie?» Il lui répondait: «Oui, oui, je l'ai soignée ma truie. »



«*Si vous êtes vaillants puis si vous défaisez beaucoup de défaite, je vais vous conter des histoires, je vais vous conter des contes. »*
Elle, a lisait beaucoup de livres et elle nous contait ça.

L'hiver, maman ramassait toutes les vieux lainages des gilets des gars, des bas, quand c'était fini, que c'était plus *mettable* parce que ça avait été *raccommodé* des centaines de fois. Elle coupait toute ça par lisières et elle faisait du *défaite* avec ça. C'était nous autres qui défaisaient ça, les jeunes. Puis là, elle nous disait: «Si vous êtes vaillants puis si vous *défaisez* beaucoup de *défaite*, je vais vous conter des histoires, je vais vous conter des contes.» Elle, *a* lisait beaucoup de livres et elle nous contait ça.

Quand on avait fini de toute défaire le *défaite*, on avait des pochetées de *défaites*. Il fallait qu'elle baratte ça, dans une baratte avec de l'eau bouillante. Quand tout ça était faite, elle nous faisait un petit plat de sucre à crème. Puis là, elle nous payait la traite, c'était notre récompense ça, un petit plat de sucre à crème. Maudit que c'était beau dans ce temps-là. Il y avait des soirs où elle n'avait pas toujours des contes, elle n'était pas pour toujours conter les mêmes, et bien là elle nous chantait des chansons. On lui disait: «Maman, chante-nous celle-là, puis celle-là. »

Maman faisait quasiment toute sa couture dans du vieux, ça faisait son filage à maison, ça faisait le *défaite*, *a* faisait carder ça, puis *a* filait ça. Le *défaite* pour faire des *couvartes*, puis la laine, puis tricoter quand on dit du premier morceau jusqu'au dernier. Les bas, les mitaines, les gilets, les camisoles, les *cançons*, elle faisait toute, toute, toute à main. Toute au tricotage à main. Des fois, je me levais à minuit ou minuit et demi puis elle était assise à table puis elle tricotait, avec la lampe à l'huile. Puis nous autres, elle nous faisait des bas les filles. On avait pas dans ce temps-là des pantalons com-

me *astheure*, on était en petite robe. Fait que des bas, ça en prenait long, fallait que ça nous vienne jusqu'en haut du genou. Je te dis, pour tricoter une jambe de bas il fallait qu'a n'en fasse des tours. Il avait moi, il avait Lucie, il avait Murielle, ça n'en faisait des pattes à chausser ça.

L'école en hiver

Pour aller à l'école, on attachait nos bas en haut du genou avec un *lastique* ou une corde, des fois *a* nous tressait des cordes avec de la laine puis on se faisait des cordes avec ça. Maudit qu'on a *ben eufrette*. Un petit *coat* sur le dos, on avait même pas de gilet en dessous de ça, puis on voyageait à l'école les cuisses à l'air. On arrivait à l'école les cuisses, entre nos culottes puis nos bas, c'était rouge, c'était glacé. *Ya été* des fois, moi je me rappelle, on *avait* monté le midi à école, puis nos petits *robeurs* s'étaient emplis de neige dans *gueule* en avant où les lacets, puis là on était assis dans nos bancs puis on sentait couler l'eau entre les orteils. Fait que quand on repartait de l'école le soir, pour descendre avec les bottes tout trempes de même, on arrivait chez nous les bas gelés dans le fond de nos petits *robeurs*. On ôtait nos *robeurs* puis les bas restaient dedans. Les pieds gelés *ben* dur puis les bas collés dans le fond. Moi, j'ai arrêté jeune d'aller école, j'avais rien que 12 ans, j'aurais eu 13 ans au mois de novembre et j'ai arrêté dans l'automne parce que Lucie avait été engagée. Au mois de septembre, j'ai pas commencé parce que maman était tout seule avec sa *gang* d'enfants à nourrir puis à entretenir.

1. Voir la présentation du recueil à la page 107.
2. Voir le lexique ci-contre.

LEXIQUE

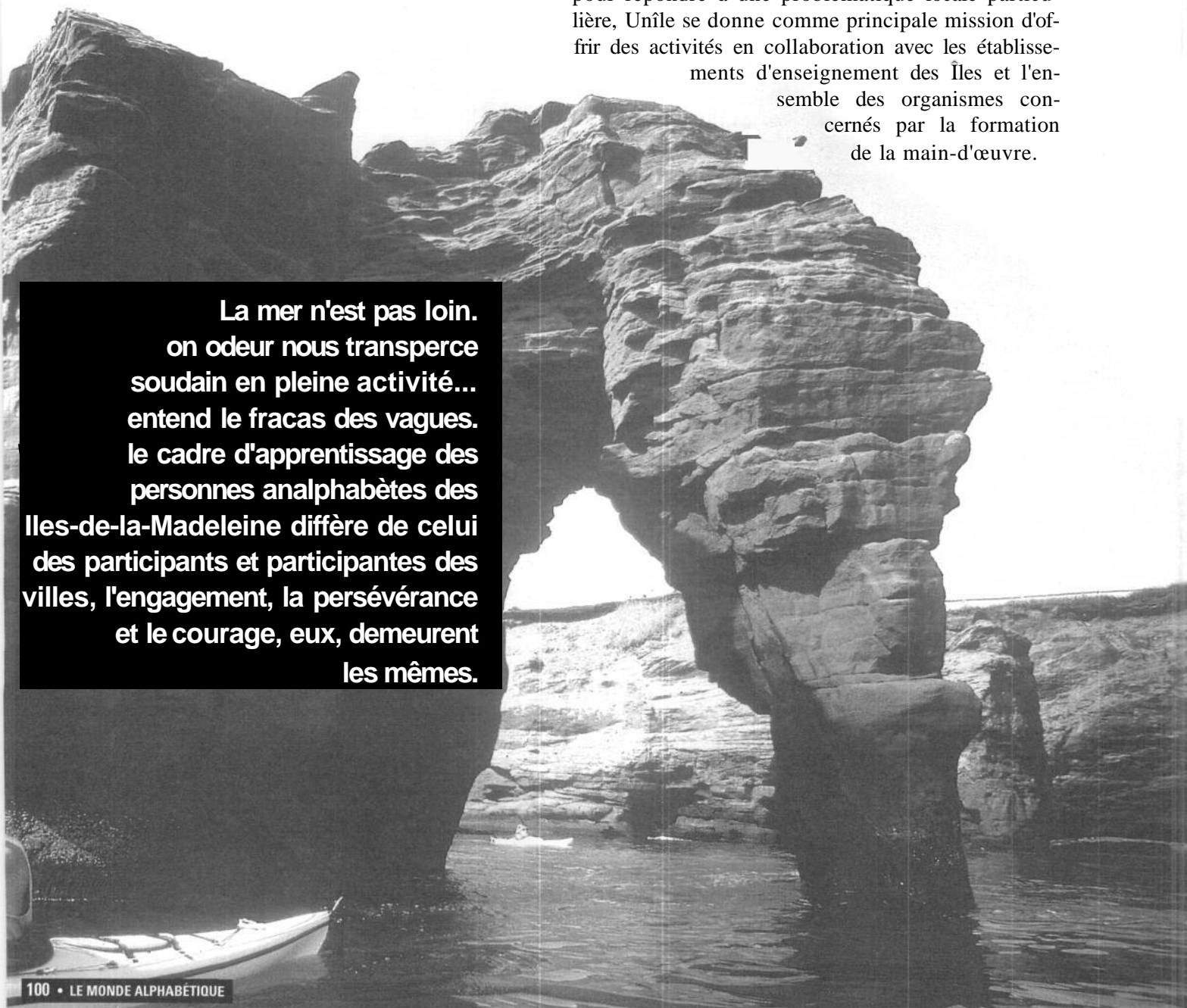
A: elle
 À plein : Beaucoup
 Astheure : À présent, maintenant
 Ben : Bien
 Ber : Berceau
 Boss : Patron
 Breaks : Freins
 Brusque : Brut
 Caneçons : Caleçons
 Choqué : Fâché
 Clairer : Congédier
 Coat : Manteau
 Couvartes : Couvertures
 Défaite (nom) : Lainage récupéré de vieux vêtements
 Défaite (participe passé) : Brisé, démoli
 Envenir : Venir, arriver
 Frette: Froid
 Gang :Bande
 Ginguer : Courir en sautant
 Gueule : Mâchoire ou ouverture
 Jack : Lampe
 Jours : Fentes
 Lastique : Bande élastique
 Pogner : Attraper
 Quart : Baril
 Raccommoder : Coudre
 Racotillé : Ramassé sur soi-même
 Regrouillé : Bougé
 Revirer : Tourner
 Robeur : Espèce de bottine en caoutchouc
 Shed : Hangar, remise
 Signe : Évier
 Sur : Chez
 Tapon : Amas
 Tasserie : Partie de la grange où l'on tasse le foin
 Team : Attelage de deux chevaux
 Tire : Traie
 Toppe : Tête d'un arbre
 Waguiues : Voiture de ferme à quatre roues
 Watcher : Surveiller
 Y : Il, lui

APPRENDRE AUX ÎLES

Germain Leblanc,
directeur de Développement
communautaire Unîle

Le caractère insulaire du territoire madelinot, de par son emplacement en plein golfe du Saint-Laurent, confère au milieu une situation que l'on pourrait qualifier de «microsociété» dont le rapport à la mer à des fins de subsistance est indéniable.

L'organisme Développement communautaire Unîle est fondé en 1990, à Havre-Aubert, en plein cœur de la crise entourant la fermeture de l'usine de transformation de poissons. Au cours des premières années, pour répondre à une problématique locale particulière, Unîle se donne comme principale mission d'offrir des activités en collaboration avec les établissements d'enseignement des Îles et l'ensemble des organismes concernés par la formation de la main-d'œuvre.



La mer n'est pas loin.
on odeur nous transperce
soudain en pleine activité...
entend le fracas des vagues.
le cadre d'apprentissage des
personnes analphabètes des
Îles-de-la-Madeleine diffère de celui
des participants et participantes des
villes, l'engagement, la persévérance
et le courage, eux, demeurent
les mêmes.

Ces activités se rapportent directement à la réintégration des individus au marché du travail. Les gens participent à des ateliers sur l'emploi et le marché du travail, sur la découverte de leurs intérêts et de leurs aptitudes ainsi que sur l'élaboration de leur cheminement personnel et professionnel. Nous constatons rapidement que beaucoup ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires ni aucun autre diplôme. Au fil des ans, ils et elles continuent de bénéficier des services offerts par l'organisme. Bientôt, leurs nombreux besoins rendent nécessaire la mise sur pied d'un groupe populaire d'alphabétisation dans le milieu.

Une demande est adressée à la Table des organismes communautaires des Îles, la CADOC (concertation, action, développement, organismes communautaires), afin d'évaluer la possibilité d'implanter un groupe populaire en alphabétisation aux Îles-de-la-Madeleine. Après discussions, les membres concluent que l'organisme est le mieux placé, en vertu de sa mission, pour faire une demande en ce sens. Un projet est déposé au ministère de l'Éducation, et c'est ainsi qu'Unîle devient le premier groupe populaire en alphabétisation aux Îles-de-la-Madeleine en 1996.

Répondre le mieux possible aux besoins de la population

Nos activités d'alphabétisation, commencées à l'automne 1996, se poursuivent depuis avec une bonne participation des gens du milieu. Étant donné que notre organisme est situé à Havre-

Aubert, nos efforts se concentrent au début uniquement dans ce district. Avec le temps, nos budgets nous permettent d'offrir aussi des services dans les districts de L'Étang-du-Nord, de Cap-aux-Meules, de Fatima et de Havre-aux-Maisons.

Notre clientèle est composée de jeunes, de travailleurs et de travailleuses d'usine, de personnes ayant un handicap physique ou visuel ainsi que de personnes âgées. Les participants et participantes visent à atteindre en premier lieu leur objectif personnel. Pour les y aider, nous offrons des ateliers portant sur l'estime de soi, la confiance en soi, le plaisir de parler et d'être écouté, le partage de ses idées, le perfectionnement de ses talents ainsi que la réalisation de projets. De plus, nous proposons différentes activités de français, de mathématique de base, de lecture et d'écriture, et d'apprentissage de l'ordinateur. De temps à autre, des sorties sont organisées pour assister à des spectacles ou pour visiter des participants ou participantes à l'hôpital ou en centre d'hébergement. Nous soulignons aussi les événements spéciaux (Noël, la Saint-Valentin, les anniversaires de naissance) par des petites activités récréatives.

Nous avons toujours eu une moyenne de 50 participants et participantes par année. Cela ne signifie pas pour autant que le recrutement est chose facile. Il faut beaucoup de contacts personnels pour en arriver à former nos groupes. Dans un milieu où tout le monde se connaît, les gens ne veulent pas être étiquetés comme analphabètes, car ils associent cette situation à celle des personnes qui ne savent ni

lire ni écrire. Nous devons travailler fort pour démystifier le mot *alphabétisation*.

Nos liens avec les maisons d'enseignement n'ont jamais remis en question notre autonomie. Nous avons toujours collaboré pour répondre le mieux possible aux besoins de la population. Le travail de concertation qui nous lie permet une plus grande ouverture vers des solutions adéquates pour le développement de notre milieu.

Une situation des plus préoccupantes

Aux Îles-de-la-Madeleine, un adulte sur trois (33%) ne possède pas une deuxième secondaire, comparativement à 28% pour la région Gaspésie—Les Îles et à 18% pour l'ensemble du Québec. Plus de la moitié de la population (51%) ne possède pas de diplôme d'études secondaires, comparativement à 49% pour la région Gaspésie—Les Îles et à 35% pour l'ensemble du Québec. Un autre fait est également important à signaler: seulement 9% de la population a en poche un diplôme d'études universitaires, comparativement à 10% pour la région Gaspésie—Les Îles et à 20% pour l'ensemble du Québec.

Les problèmes de sous-scolarisation et d'analphabétisme touchent particulièrement les gens du secteur des pêches. Si nous faisons l'état de la situation, il nous reste beaucoup de chemin à parcourir pour sensibiliser les gouvernements au sérieux problème de l'analphabétisme.



LES SAISONS D'ALPHA-NICOLET

Chantal Nourry,
intervenante,
en collaboration
avec l'équipe
d'Alpha-Nicolet

LES PREMIERS BOURGEONS

À l'hiver 1982, dans le Grand-Nicolet, une région semi-rurale, sept adultes, quelques bénévoles et une animatrice salariée se regroupent pour une session d'ateliers d'alphabétisation nouvellement offerts par le Service de l'éducation aux adultes de la Commission scolaire

régionale Provencher (Nicolet).

Bien vite, en désaccord avec la hausse des frais d'inscription aux ateliers, bénévoles, participants et participantes se mettent à réfléchir à la mise sur pied d'un OVEP¹. Le vote en faveur d'une prise en charge est unanime. S'ensuit alors la formation d'un conseil d'administration provisoire et des démarches en vue d'obtenir des lettres patentes ainsi qu'une charte. Nous sommes en 1984.

Alpha-Nicolet, service d'éducation populaire en alphabétisation, rejoint depuis les populations de la ville de Nicolet et de près d'une dizaine de municipalités environnantes sur la rive sud du fleuve

Saint-Laurent. Un plus grand nombre de femmes participent aux ateliers, et l'âge moyen se situe autour de 45 ans. Les adultes à faible revenu sont majoritaires dans nos groupes. Statistique Canada évalue à 1 900 le nombre d'analphabètes (complets ou fonctionnels) sur les 10000 habitants de notre territoire.

**Beaucoup d'eau a passé
sous les ponts. Un grand
nombre de participants,
de participantes, de formatrices
se sont succédé. On a vu naître
et mourir projets et ateliers,
au gré des besoins. Que
retenir de ces presque
20 ans d'activité?
Le goût d'aider la
population
du Grand-Nicolet
à vivre mieux.**

DE 1984 À 1993: LES BEAUX JOURS

Le bénévolat occupe une place importante dans les débuts de l'organisme. La subvention du ministère de l'Éducation du Québec, qui varie d'une année à l'autre, et parfois à la baisse, rend difficile l'embauche de personnel. Par ailleurs, les tâches et responsabilités à partager sont nouvelles et nombreuses pour l'équipe: connaissance et utilisation des processus d'apprentissage ainsi que des diverses approches et méthodes en alphabétisation, production et recherche de matériel pédagogique, organisation des ateliers et du transport pour les adultes sans véhicule, recherche constante de locaux gratuits, formation des bénévoles, etc. Une grande importance est donc accordée à la formation des bénévoles et des animatrices d'ateliers. Ces dernières suivent les cours de leur propre initiative, soucieuses de bien comprendre la problématique et désireuses de s'engager à plus long terme dans la formation des adultes. Le RGPAQ entre autres, nous aide en ce sens par des sessions variées et adaptées aux valeurs et réalités des groupes populaires.

À cette époque, une trentaine de personnes s'inscrivent à chaque session. Le soir, un atelier de français et de calcul est offert à plusieurs groupes (des travailleurs, principalement) et le jour, à des gens dont certains présentent une déficience intellectuelle. Quelques immigrantes et immigrants canadiens anglais, asiatiques et européens, parfois nouvellement arrivés sur des terres de la région, peuvent, avec notre aide, s'approprier graduellement la langue française. Certains sont encore présents aujourd'hui dans nos groupes.

Les animatrices se déplacent dans toute la ville de Nicolet: des ateliers ont lieu au CLSC, au Grand Séminaire et au Foyer de Nicolet. En 1990, nous travaillons à la mise sur pied du Regroupement des organismes communautaires nicolétains (ROCN), aujourd'hui la Corporation de développement communautaire Nicolet-Yamaska (CDCN-Y). Cela nous mène à l'acquisition et à l'organisation d'une bâtisse multifonctionnelle hébergeant une dizaine d'organismes communautaires. Le partenariat avec ces organismes communautaires œuvrant

dans différents secteurs (femmes, santé mentale, défense des droits sociaux, alcoolisme et toxicomanie, déficience intellectuelle, etc.) est bénéfique pour Alpha-Nicolet, notamment quant à sa visibilité et au recrutement.

Toujours en 1990, nous commençons à publier des textes des apprenants et apprenantes, sous forme de recueils ou de livrets. Divers récits écrits dans le cadre des ateliers de langage intégré² font l'objet de cinq livrets. Des adultes ayant une déficience intellectuelle imaginent une suite à la légende populaire de Rose Latulippe³. Six recueils de textes ont, à ce jour, été produits par différents groupes de niveau avancé: tous et toutes sont fiers de ces écrits qui constituent une preuve tangible et permanente de leurs apprentissages et surpassements.

DE 1994 À AUJOURD'HUI : UN PAYSAGE COLORÉ

Des échanges avec d'autres personnes formatrices nous font constater qu'il y a peu d'outils pédagogiques répondant spécifiquement aux besoins des adultes en processus d'alphabétisation. C'est ainsi que de 1994 à 1997, grâce au programme IFPCA⁴, une série de trois niveaux de *Mon français au quotidien*⁵ est conçue, afin d'assurer un soutien pédagogique et méthodologique aux animateurs et animatrices d'ateliers et de soutenir l'intérêt de l'adulte par du matériel adapté à son vécu et à ses expériences. Les apprenants et apprenantes participent à l'élaboration de ce matériel didactique par la production de

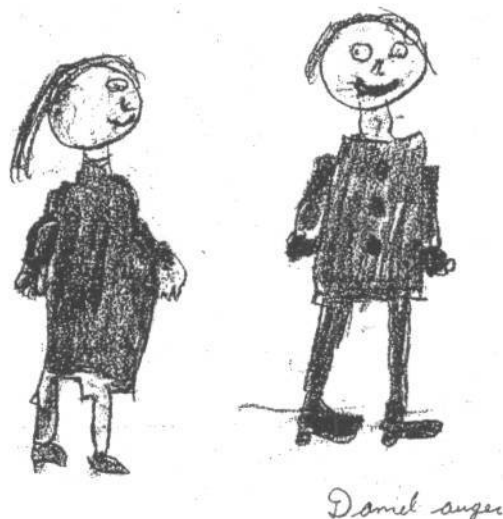


Illustration d'une suite à la légende de Rose Latulippe

**Faire
le maximum
pour que les
participants
et participantes
soient présents
et prennent
part à la vie
de l'organisme,
qu'ils soient
au cœur des
actions.**

textes qui donnent lieu à des exercices de français. La conception de ces outils se révèle une expérience laborieuse mais combien riche et valorisante pour l'équipe et les membres d'Alpha-Nicolet. Chaque année depuis, un grand nombre d'exemplaires de *Mon français au quotidien* sont vendus un peu partout au Québec, tant dans les organismes populaires en alphabétisation que dans le réseau public. Des corrigés⁶ sont produits par la suite, pour mieux aider les adultes à s'évaluer et à prendre en charge leurs apprentissages. Forte de ces «succès», l'équipe conçoit, en 2000, un nouvel outil pédagogique sur la compréhension de textes et le vocabulaire⁷, encore une fois réalisé à partir des écrits des personnes participantes.

En 1996, une première incursion dans le monde de la prévention de l'analphabétisme se fait par la création et l'expérimentation d'un outil-maison, *Vivre «livresse» en famille*⁸. Convaincues de l'influence du milieu familial dans l'éveil à la lecture et à l'écriture du jeune enfant, nous réalisons d'autres activités pour stimuler et éveiller le goût de lire des parents et de leurs tout-petits⁹. Récemment, après avoir constaté que les animatrices ont souvent à s'adapter à des groupes hétérogènes comprenant des enfants d'âges variés et ayant des caractéristiques et des besoins différents, nous avons produit un guide afin de soutenir formatrices et formateurs en lecture dans la planification du contenu des ateliers. La structure du *Guide d'animation autour du livre*¹⁰, comprenant une vingtaine d'activités d'animation, fait en sorte que le contenu des ateliers peut être repris et adapté d'année en année.

De nouveaux ateliers voient le jour à l'hiver 1996, toujours consacrés à l'apprentissage du français et des mathématiques de base, mais avec une préoccupation accrue pour des acti-

vités pouvant contribuer à une meilleure santé physique et mentale. Mentionnons Cuisinons de A à Z, des ateliers proposant aux adultes qui ont une déficience intellectuelle la réalisation de recettes simples et l'acquisition de certaines compétences ainsi que de connaissances liées au domaine de l'alimentation, et Projet le Bel Age, des ateliers de lecture et d'écriture pour les personnes en résidence d'accueil visant, entre autres, à briser l'isolement, à créer un lieu de partage et à informer sur des thèmes en rapport avec les droits des personnes âgées, la santé, etc.

Le programme Alphabétisation et implication sociale, implanté dans l'organisme en 2000, donne lieu à de nouveaux ateliers à partir des intérêts des participants et participantes : Initiation à l'ordinateur et à Internet, Français et connaissance de soi et Alpha-théâtre. Des retombées très positives découlent de ce programme : un plus grand sentiment d'appartenance à l'organisme se crée, puisque les gens passent plus d'heures par semaine à Alpha-Nicolet. Dans la foulée, nous voyons naître un premier Comité de participants et participantes qui a réalisé, jusqu'à maintenant, plusieurs activités pour les membres d'Alpha-Nicolet : création de cartes de souhaits, organisation et animation de fêtes spéciales, aide à la fabrication d'une structure de stand démontable (faite avec des tuyaux de P.V.C. emboîtés et peints). Ils et elles prennent part à la planification d'activités de sensibilisation et de recrutement sur le territoire : distribution d'affiches et de dépliants d'Alpha-Nicolet dans une cinquantaine d'entreprises, commerces et lieux préalablement ciblés.

Au printemps 2001, Alpha-Nicolet effectue un pas de plus dans son développement : l'organisme se voit octroyer une subvention pour établir un point de service desservant les populations des cinq municipalités rurales les plus éloignées de notre territoire. De nombreux défis nous attendent dans cette aventure : gestion et suivi rigoureux du point de service, tant sur le plan des finances que du personnel en place, et conception des activités à partir des problématiques particulières de cette région (pauvreté, violence, toxicomanie...), pour n'en nommer que quelques-uns.

L'ESPÉRANCE DE NOMBREUSES AUTRES SAISONS...

Le rythme de vie accéléré se répercute sur notre travail à l'organisme. Plusieurs moyens de communication conçus pour alléger notre tâche finissent souvent par l'alourdir: l'information provenant de toutes

parts n'est pas toujours pertinente. Devant les exigences du quotidien, les occasions sont nombreuses pour s'étourdir ou s'éloigner de nos objectifs fondamentaux. Constamment, il nous faut nous arrêter, nous recentrer et établir nos priorités en regard de notre mission et de la base (nos membres): les adultes analphabètes pour qui et avec qui Alpha-Nicolet existe. En ce sens, nous essayons de faire le maximum pour que les participants et participantes soient présents et prennent part à la vie de l'organisme, qu'ils soient au cœur de nos actions.

Nous misons sur la force de l'équipe (personnes salariées et bénévoles) pour mener à bien notre mission. Nous tentons de respecter les compétences de chaque intervenante afin qu'elle puisse être à l'aise et efficace dans son rôle. Le partage des responsabilités et de l'information, l'échange et la concertation dans les divers dossiers sont des atouts précieux pour Alpha-Nicolet. Cela prépare la relève tout en apportant une richesse à l'organisme.

Que de chemin parcouru depuis 18 ans ! Jour après jour, saison après saison, Alpha-Nicolet s'est développé dans son milieu, a évolué avec les événements qui l'ont marqué et les personnes qui y ont transité. Alpha-Nicolet est devenu un milieu de vie et un tremplin pour la plupart de ces personnes.

Un sentiment d'appartenance à l'organisme grandit un peu plus chaque jour : plusieurs participants et participantes réussissent à surmonter des difficultés personnelles et deviennent plus confiants grâce à des réussites dans divers domaines. En accroissant leur capacité de s'exprimer et de s'affirmer, tout en expérimentant le respect des autres, ils en arrivent à reconnaître leur valeur personnelle. Nos observations quotidiennes nous font dire que notre champ d'intervention se situe bien au-delà de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture !

Ces participants et participantes, qui retrouvent un peu plus de liberté et de dignité par leur démarche en alphabétisation, témoignent de notre raison d'être. Cela demeure la plus belle des récompenses pour Alpha-Nicolet et contribue à nous faire espérer... de nombreuses autres saisons à venir!

1. Organisme volontaire d'éducation populaire, ancêtre des PSEPA et PSAPA.
 2. Cette méthode a été adaptée pour l'alphabétisation grâce au travail du RGPAQ (voir «Le langage intégré», *Un Visa pour l'alpha pop*, n° 5, avril 1992). Les phrases et textes composés par chaque personne favorisent le transfert des acquis : les participants et participantes écrivent (communiquent) selon leur propre mode, et c'est à partir de leurs écrits que l'animatrice peut dépister leurs lacunes en français. L'enseignement est par la suite concentré sur ces difficultés. La production d'un texte exige souvent beaucoup de la personne participante, mais lui apporte en retour une grande valorisation et une meilleure confiance en elle. De plus, l'écriture d'épisodes de vie difficiles est «thérapeutique» pour plusieurs.
 3. Stéphanie ROY, «Rose Latulippe», légende, *Littérature de l'oreille inc.*, 1990, 10 p.
 4. IFPCA : Programme d'initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation.
 5. Cahiers d'exercices grammaticaux, en français de base, utilisant comme point de départ des textes produits par des adultes en démarche d'apprentissage. Ils ont été créés dans le but de faire prendre conscience aux participants et participantes que dans leurs écrits quotidiens se retrouvent les éléments pouvant faciliter leur compréhension de la grammaire.
 6. *Clés de correction de Mon français au quotidien (niveaux 1, 2 et 3)*, Alpha-Nicolet, 1999.
 7. *Exercices de compréhension de textes et de vocabulaire (Fierté d'apprendre et de le dire)*, Alpha-Nicolet, 2000, 125 p.
- En plus d'enrichir le vocabulaire des adultes en processus d'alphabétisation, ce cahier d'apprentissage, incluant un corrigé, facilitera leur compréhension de textes. Il est assorti d'un recueil des textes.
8. Série de six ateliers de stimulation au monde de la lecture s'adressant aux parents de milieux défavorisés ou aux faibles lecteurs qui ont des enfants d'âge préscolaire.
 9. Voir «La prévention : notre petite histoire», *Le Monde alphabétique*, n° 13, printemps 2001, p. 14-16.
 10. *Guide d'animation autour du livre (Ateliers de lecture développant le goût de lire chez les enfants de 5 à 8 ans)*, Alpha-Nicolet, 2001, 74 p.

Lire et délire

Petit et frileux, entre deux couvertures, on se sent mieux

Le présent texte se veut à la fois un hommage à la revue *Le Monde alphabétique* du Regroupement, un merci à tous les groupes et individus qui ont mis la main à la pâte et un « So, So, Solidarité » de la part d'un lecteur de la Gaspésie engagé avec vous dans la lutte à l'analphabétisme au sein d'un groupe regaillard par le rappel de cette prime jeunesse.

Lu d'une couverture à l'autre le numéro 13 intitulé *On n'a pas tous les jours 20ans!*

Apprécié au plus haut point ce bilan d'une démarche collective empreinte de ténacité, de courage et d'intelligence certes, mais surtout de foi en tous ceux et celles qui, année après année, s'embarquent dans la belle aventure de l'accomplissement de soi et de la libération des barrières à l'inclusion sociale et culturelle.

Souhaité que le RGPAQ continue encore longtemps de rassembler des femmes et des hommes qui choisissent de s'engager dans la construction d'un Québec alphabétisé, mais en même temps meilleur et plus juste pour chacune et chacun de ses citoyens.

Qui le lit, s'enrichit de bien belles expériences faites au nom du respect des gens, de la justice sociale et du partage de la richesse, du droit au savoir pour toutes et tous, de la recherche constante pour faire plus et mieux, d'une vraie démocratie de participation, d'une essentielle citoyenneté active. Moultes pierres blanches qui balisent cette route des groupes populaires en alphabétisation. Preuve que la vie et la vue sont toujours plus belles hors des sentiers battus!

Longue vie aux groupes, au Regroupement, à la revue *Le Monde alphabétique*, au mouvement d'éducation et d'alphabétisation populaires.

Solidaires, nous pouvons encore changer le monde!

Jean Forest,
Collectif Plein de bon sens, Gaspésie

Écrire et être vu

Belle surprise quand votre article publié dans *Le Monde alphabétique* est cité lors d'une formation par un professeur de l'Université du Québec à Rimouski ! J'ai eu ce plaisir. Pour nous, publier dans *Le Monde alphabétique* est devenu rapidement synonyme de reconnaissance de notre expertise dans le milieu de l'éducation des adultes. Reconnaissance non seulement de la part des intervenants et intervenantes des groupes membres du RGPAQ, mais aussi de ceux et celles qui oeuvrent dans des organismes tels que les YWCA ou encore les universités québécoises. Cette reconnaissance nous a permis de créer des liens professionnels enrichissants. Pour dire les choses clairement. *Le Monde alphabétique* est lu dans le monde de l'éducation et peut susciter autant la réflexion que l'action.

François Labbé, adjoint à la coordination et à la formation, GAMN

ET VOUS? QUE VOUS OFFRE LE MONDE ALPHABÉTIQUE?

La revue est-elle source d'inspiration dans le quotidien des interventions, lorsque vous ne savez plus comment agir? Remet-elle en question vos perceptions, vos pratiques? Vous sert-elle à faire connaître l'alphabétisation populaire (en laissant traîner un numéro chez des amis, en envoyant un exemplaire à des bailleurs de fonds, à des journalistes de votre région...)?

Merci de nous retourner le questionnaire ci-après par télécopieur au 514 523-7741 ou par courrier au 2120, rue Sherbrooke Est, bureau 302, Montréal, H2K 1C3.

1. Vous arrive-t-il de discuter de certains articles entre collègues?

2. Mettez-vous en application stratégies d'apprentissage, idées, astuces proposées dans la revue?

3. Vous inspirez-vous des recherches et projets décrits pour en élaborer de semblables?

4. La revue vous aide-t-elle à faire valoir vos méthodes et vos pratiques?

5. Passez-vous la revue autour de vous?

6. Où travaillez-vous?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> Dans un organisme d'alphabétisation populaire | <input type="radio"/> Dans l'entreprise privée |
| <input type="radio"/> Dans une commission scolaire | <input type="radio"/> En éducation |
| <input type="radio"/> Dans un groupe communautaire | <input type="radio"/> Autre (préciser) : |
| <input type="radio"/> Au gouvernement | |

ZOOM SUR LE LIVRE

123 pages, 8 1/2 po x 11 po
Année de publication : 2001

Par Monic Drolet, La Cité des mots
Ouvrage destiné aux animateurs et animatrices des groupes populaires en alphabétisation désireux de faire découvrir à leurs participants et participantes la merveilleuse aventure qu'est la naissance d'un livre. Abondamment illustré, il comprend de nombreux exercices conçus pour les personnes de niveaux débutant, intermédiaire et fonctionnel. On y trouve aussi un lexique spécialisé.

Prix: 10\$ (feuilles libres); 15\$ (document broché) ; 25\$ (institutions), plus frais d'envoi de 6\$
Disponible à l'endroit suivant:
La Cité des mots
805, 111e Rue
Shawinigan-Sud (Québec)
G9P2T5
Tél.: (819) 537-1055
Télec.: (819) 536-9525
Courriel: citedmots@hotmail.com

LA DANSE DES CHIFFRES

96 pages, 8 1/2 po x 11 po
Année de publication : 2001

Par ABC des Manoirs

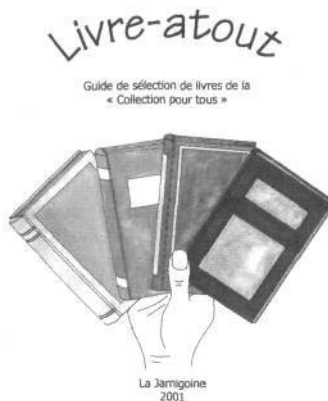
Ce document s'adresse aux formateurs et formatrices qui enseignent le calcul aux adultes ayant un handicap visuel ou voulant connaître la valeur des pièces de monnaie. En plus de relater l'expérience du groupe, ses succès, ses erreurs et ses questionnements, il propose sept activités (comparaison de la valeur des pièces et des billets, les dizaines, la valeur de position...).

Prix : 5\$, plus frais d'envoi
Disponible à l'endroit suivant:
ABC des Manoirs
568, rue Léon-Martel
Terrebonne (Québec)
J6W2J8
Tél.: (450) 471-6928
Télec.: (450) 471-9328
Courriel: abcdesmanoirs@hotmail.com

LIVRE-ATOUT

136 pages, 8 1/2 po x 11 po
(relié par une spirale)
Année de publication : 2001

Par La Jarnigoine



Recueil de résumés de livres pour les personnes de niveau avancé en alphabétisation. En tout, 260 livres ont été résumés en écriture simple pour que les nouveaux lecteurs et les nouvelles lectrices puissent choisir en atelier des livres accessibles.

Prix : gratuit, mais frais d'envoi de 5\$
Disponible à l'endroit suivant :
La Jarnigoine
7445, rue Saint-Denis
Montréal (Québec)
H2R2E5
Tél.: (514) 273-6683
Télec.: (514) 273-6668
Courriel : jarnigo@cam.org

GUIDE D'ANIMATION AUTOUR DU LIVRE

74 pages, 8 1/2 po x 11 po
Année de publication : 2001

Par Alpha-Nicolet

Cet outil a pour but de soutenir l'animateur ou l'animatrice dans l'élaboration d'ateliers sur le livre s'adressant aux parents et à leurs enfants de 5 à 8 ans. Le contenu peut être repris et adapté d'année en année.

Prix : 25\$, plus frais d'envoi
Disponible à l'endroit suivant:
Alpha-Nicolet
690, rue De Monseigneur-Panet
Nicolet (Québec)
J3T 1W1
Tél.: (819) 293-5745
Télec.: (819) 293-8339
Courriel : alpha.nicolet@tr.cgocable.ca

PAROLES DES GENS D'ICI (MÉMOIRES DU TERROIR)

121 pages, 5 1/4 po x 8 1/4 po
Année de publication : 2001

Par Centre Alpha des Basques



Contes et récits de vie écrits par quatre auteurs de Saint-Jean-de-Dieu et de Trois-Pistoles dans le cadre d'un atelier d'expression orale. Le recueil est illustré d'une centaine de dessins et comprend un lexique d'expressions régionales.

Prix : 10\$, plus frais d'envoi de 2\$
Disponible à l'endroit suivant:
Centre Alpha des Basques
15, rue Notre-Dame Est, C.P 1337
Trois-Pistoles (Québec)
GOL4KO
Tél.:(418)851-4088
Téloc.:(418)851-3567
Courriel: alfabas@globetrotter.net

...L'ALPHABÉTISATION, QU'EST-CE ÇA DONNE...?

59 pages, 8 1/2 po x 11 po
(relié par une spirale)
Année de publication : 2001

Par les quatre animatrices d'Un Mondalire et François Huot, sous la direction de Ghislaine Guérard

Une recherche-action menée auprès de trois entreprises de l'est de Montréal sur la manière dont l'alphabétisme est perçu au travail.

Prix: 5\$, plus frais d'envoi
Disponible à l'endroit suivant:
Un Mondalire
11763, rue Notre-Dame Est
Montréal (Québec)
H1B2X9
Tél.:(514)640-9228
Téloc.:(514)640-9443
Courriel: mondali@videotron.ca

L'INFORMATIQUE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION

35 pages, 8 1/2 po x 11 po
Année de publication : 2001

Par Marie-Élaine Bouchard

S'adressant avant tout aux parents et à leurs enfants, ce document donne des conseils et de l'information sur les logiciels éducatifs et sur les sites Internet. On y trouve aussi un répertoire de sites et de logiciels.

Prix : 7\$, plus frais d'envoi
Disponible à l'endroit suivant:
Popco
3, rue des Peupliers
Port-Cartier (Québec)
G5B2B6
Tél.:(418)766-8047
Téloc.:(418)766-6367
Courriel : popco@globetrotter.net

LA STRATÉGIE DES MARINGOUINS¹

Vidéo, 55 min
Année de production : 2001

Réalisée par Usa Sfriso
(Vidéo-Femmes)

«Hymne au courage et à la beauté, sur fond de vérité et de dignité² », cette vidéo présente l'expérience d'un groupe de 13 personnes analphabètes engagées dans une démarche d'alphabétisation-conscientisation par le théâtre.

Des hommes et des femmes en brouille avec les mots se sont apprivoisés les uns les autres et ont réalisé une création collective. La vidéo montre toutes les étapes de production, de la rencontre initiale à la représentation.

Un guide d'animation accompagne la vidéo. Il présente les principes de l'al-

phabétisation-conscientisation par le théâtre et propose une démarche facile à suivre. Il traite également de l'accès à la culture, la thématique de la pièce.

Prix: 25\$, plus frais d'envoi
Disponible à l'endroit suivant:
Vidéo-Femmes
291, rue Saint-Vallier Est, bureau 104
Québec (Québec)
G1K3P5
Tél.:(418)529-9188
Courriel: info@videofemmes.org
Site URL : www.videofemmes.org

ÊTRE EN SANTÉ... TOUT SIMPLEMENT

41 pages, 8 1/2 po x 11 po
Année de publication : 2001

Par Au Jardin de la famille de Fabreville

Comment gérer au quotidien son alimentation de même que sa santé physique et psychique. Le document comprend des exercices andragogiques et quelques conseils pratiques.

Prix: 6\$, plus frais d'envoi
Disponible à l'endroit suivant:
Au Jardin de la famille de Fabreville
3867, boulevard Sainte-Rose
Laval (Québec)
H7P1C8
Tél.:(450)622-9456
Téloc.:(450)622-0312

REGARDS SUR L'APPRENTISSAGE

98 pages, 8 1/2 po x 11 po
(relié par une spirale)
Année de publication: 2001

Par Élise De Coster et Nathalie Drolet



Recherche-action conçue à l'intention des personnes œuvrant auprès d'adultes peu alphabétisés et désirant en savoir plus sur le processus d'apprentissage de même que les facteurs d'ordre affectif qui y sont reliés.

Prix: 10\$, plus frais d'envoi
Disponible à l'endroit suivant :
Carrefour d'éducation populaire de
Pointe Saint-Charles
2356, rue Centre
Montréal (Québec)
H3K1J7
Tél.: (514) 596-4444
Télec.: (514) 596-4443
Courriel: carrefour.anim@cscdm.qc.ca

COLLECTION FORMATION DE BASE

Cahiers de 8 1/2 po x 11 po
Année de publication: 2001 (2^e édition)

• **CAHIERS DE FRANÇAIS
(TROIS NIVEAUX : 1011,1021 ET 1031)**

Vingt cahiers portant sur les notions grammaticales, la compréhension de textes, le vocabulaire, la rédaction et l'orthographe. Un corrigé et un guide pédagogique sont offerts pour chaque niveau.

Prix: 6\$ le cahier ou le guide; 12 \$ le corrigé; 100\$ la série complète

• **CAHIERS DE MATHÉMATIQUES
(TROIS NIVEAUX : 1011,1021 ET 1031)**

Seize cahiers portant sur les nombres naturels, la géométrie, les fractions, les pourcentages, les nombres décimaux et les mesures. Un corrigé et un guide pédagogique sont offerts pour chaque niveau.

Prix: 6\$ le cahier ou le guide; 12\$ le corrigé; 80\$ la série complète

Disponibles à l'endroit suivant:
CentreFORA
432, avenue Westmount, unité H
Sudbury (Ontario)
P3A518
Tél.: (888) 814-4422
Télec.: (705) 524-8535
Courriel: cranger@centrefora.on.ca

**ÂÎNÉS EN HERBE.
L'ALPHABÉTISATION CHEZ
LES PERSONNES ÂGÉES**

49 pages, 8 1/2 po x 11 po
Année de publication: 2001

Par Ebyôn

Une explication du processus d'apprentissage des personnes âgées et de ce qui peut y faire obstacle, comme la maladie mentale. Des expériences d'alphabétisation sont aussi relatées.

Prix: 5\$

RACONTE-MOI...

**L'IMPORTANCE DE SAVOIR
LIRE ET ÉCRIRE**

66 pages, 8 1/2 po x 11 po
Année de publication: 2001

Par Ebyôn

Il s'agit de textes d'adultes s'adressant aux enfants et parlant de l'importance de bien savoir lire et écrire.

Prix: 5\$

**L'ANALPHABÉTISME À
CAP-DE-LA-MADELEINE :
UNE RÉALITÉ, DES SOLUTIONS**

73 pages, 8 1/2 po x 11 po
Année de publication : 1998

Par Ebyôn

Dans ce document révélant diverses statistiques sur l'analphabétisme à Cap-de-la-Madeleine, on aborde les conséquences que ce problème entraîne pour les personnes et l'ensemble de la société (en santé, au travail, en éducation...). On propose également des solutions.

Prix: 5\$

Disponibles à l'endroit suivant:
Ebyôn
89, rue Saint-Irénée
Cap-de-la-Madeleine (Québec)
G8T7C3
Tél.: (819) 373-7653
Télec.: (819) 691-2866
Courriel: ebyon@infoteck.qc.ca

1. Pour en savoir plus sur cette expérience, lisez le texte de la page 91.
2. Linda CORBO, «Apprivoiser les mots par la voie du théâtre », *Le Nouvelliste*, jeudi 4 octobre 2001.

Liste des groupes membres (juin 2002)



ABITIBI-TEMISCAMINGUE

ALPHA-TÉMIS

11, rue Saint-Isidore Ouest, C.P. 239
Laverlochère JOZ 2P0
Tél. : (819) 765-2549
Télé. : (819) 765-5111
Courriel : alphatemis@hotmail.com

CENTRE DE CROISSANCE D'ABITIBI-OUEST INC.

285A, 1^{re} Rue Est, C.P. 533
La Sarre J9Z 3J3
Tél. : (819) 333-3881
Télé. : (819) 333-9786
Courriel : c.c.a.o@cablevision.qc.ca

(BAS-SAINT-LAURENT

CENTRE ALPHA DES BASQUES

15, rue Notre-Dame Est
Trois-Pistoles **GOL 4K0**
Tél. : (418) 851-4088
Télé. : (418) 851-3567
Courriel : alfabas@globetrotter.net

CENTRE-DU-QUÉBEC

ALPHA-NICOLET

690, rue De Monseigneur-Panet
Nicolet J3T 1W1
Tél. : (819) 293-5745
Télé. : (819) 293-8339
Courriel : alpha.nicolet@tr.cgocable.ca

CENTRE D'ACTION BÉNÉVOLE DE LA MRC DE BÉCANCOUR

124, rue Saint-Antoine
Sainte-Sophie-de-Lévrard GOX 3C0
Tél. : (819) 288-5533
Télé. : (819) 288-5662
Courriel : cabbecancour@qc.aira.com

LUDOLETTRE

430, rue Lamothe, C.P. 488
Saint-Léonard-d'Aston JOC 1M0
Tél. : (819) 399-3023
Télé. : (819) 399-3023
Courriel : ludolettre@sympatico.ca

CHAUDIÈRE-APPALACHES

ABC LOTBINIÈRE

157, rue Principale
Saint-Flavien GOS 2M0
Tél. : (418) 728-2226
Télé. : (418) 728-4020
Courriel : abcl@globetrotter.net

ALPHA ENTRAIDE DES CHUTES-DE-LA-CHAUDIÈRE

3493, avenue des Églises
Charny G6X 1W5
Tél. : (418) 832-1141
Télé. : (418) 832-1141
Courriel : alpha-entraide@qc.aira.com

CENTRE

D'ALPHABÉTISATION

POPULAIRE

DE BEAUCE

12910, 2^e Avenue
Saint-Georges G5Y 1Y3
Tél. : (418) 226-4111
Télé. : (418) 226-4111
Courriel : capb@globetrotter.net

CLÉS EN MAIN

268C, rue Lionel-Groulx, C.P. 464
Saint-Jean-Port-Joli GOR 3G0
Tél. : (418) 598-9780
Télé. : (418) 598-9780
Courriel : clesmain@globetrotter.net

GROUPE ALPHA

DES ETCHEMINS

201, rue Claude-Bilodeau, bureau 105
Lac-Etchemin GOR ISO
Tél. : (418) 625-2550
Télé. : (418) 625-2550
Courriel : alpha@sogetel.net

GROUPE EN

ALPHABÉTISATION

MONTMAGNY-NORD

104A, avenue Sainte-Marie
Montmagny G5V 2S2
Tél. : (418) 241-5024
Télé. : (418) 241-5024
Courriel : gamn@globetrotter.net

L'ABC DES

HAUTS PLATEAUX

MONTMAGNY-L'ISLET INC.

199, rue Bilodeau
Saint-Fabien-de-Panet GOR 2J0
Tél. : (418) 249-2814
Télé. : (418) 249-2628
Courriel : plateaux@globetrotter.net

LA CLÉ DE L'ALPHA

159, rue Notre-Dame Nord
Thetford Mines G6G 2S1
Tél. : (418) 338-8193
Télé. : (418) 338-8193

CÔTE-NORD

LIRA INC.

391, rue Brochu
Sept-îles G4R 4S7
Tél. : (418) 968-9843
Télé. : (418) 968-0990
Courriel : lira@globetrotter.net

POPCO INC.

3, rue des Peupliers
Port-Cartier G5B 2B6
Tél. : (418) 766-8047
Télé. : (418) 766-6367
Courriel : popco@globetrotter.net

ESTRIE

CENTRE D'ÉDUCATION

POPULAIRE DE L'ESTRIE

32, rue Wellington Nord, bureau 450
Sherbrooke J1H 5B7
Tél. : (819) 562-1466
Télé. : (819) 562-1444
Courriel : cep@qc.aira.com
Adresse URL:
www.multimania.com/cepestrie

GASPÉSIE—ÎLES-DE-LA-MADELEINE

COLLECTIF PLEIN

DE BON SENS

114F, boulevard Perron
New Richmond GOC 2B0
Tél. : (418) 392-4818
Télé. : (418) 392-6008
Courriel : cpdbs@globetrotter.qc.ca

DÉVELOPPEMENT

COMMUNAUTAIRE

UNÎLE INC.

Bassin, C.P. 190
Îles-de-la-Madeleine G8B 1J0
Tél. : (418) 937-5459
Télé. : (418) 937-2145
Courriel : unile@duclus.net

LE POUVOIR DES MOTS

37, rue Chrétien
Gaspé G4X1E1
Tél. : (418) 368-7500
Télé. : (418) 368-7500

(LANAUDIÈRE-

ABC DES MANOIRS

568, rue Léon-Martel
Terrebonne J6W 2J8
Tél. : (450) 471-6928
Télé. : (450) 471-9328
Courriel : abcdesmanoirs@hotmail.com

AU BORD DES MOTS

998, rue Notre-Dame
Lavaltrie J0K1H0
Tél. : (450) 586-0820
Télé. : (450) 586-1231
Courriel : auborddesmots.7@qc.aira.com

DÉCLIC

350, rue Frontenac, C.P. 377
Berthierville JOK 1A0
Tél. : (450) 836-1079
Télééc. : (450) 836-1079
Courriel : declic@pandore.qc.ca

REGROUPEMENT DES
ASSISTÉS SOCIAUX DU JULIETTE
MÉTROPOLITAIN (RASJM)
144, rue Saint-Joseph
Juliette J6E 5C4
Tél. : (450) 752-1999
Télééc. : (450) 752-2603
Courriel : rasjm@qc.aira.com

LAURENTIDES

LA GRIFFE D'ALPHA

610, rue de la Madone
Mont-Laurier J9L1S9
Tél. : (819) 440-2044
Télééc. : (819) 623-3081
Courriel : griffe.alpha@sympatico.ca

LA MAISON DES MOTS DES BASSES-LAURENTIDES

23A, rue Turgeon
Sainte-Thérèse J7E3H2
Tél. : (450) 434-9593
Télééc. : (450) 434-5181
Courriel : lamaison@qc.aira.com

LA MAISON POPULAIRE D'ARGENTEUIL

335, rue Principale
Lachute J8H 2Z7
Tél. : (450) 562-1996
Télééc. : (450) 562-2458
Courriel : alphala@cam.org

LE COIN ALPHA

475, rue Laviolette
Saint-Jérôme J7Y 2T8
Tél. : (450) 436-2099
Télééc. : (450) 436-2099
Courriel : coin.alpha@netc.net

LAVAL

AU JARDIN DE LA FAMILLE DE FABREVILLE

3867, boulevard Sainte-Rose
Laval H7P1C8
Tél. : (450) 622-9456
Télééc. : (450) 622-0312

GROUPE ALPHA LAVAL

90, boulevard Lévesque Est
Laval H7G 1B9
Tél. : (450) 669-3232
Télééc. : (450) 669-3708
Courriel : alpha@total.net

MAURICIE

CENTRE D'ACTIVITÉS POPULAIRES ET ÉDUCATIVES (CAPE)

703, boulevard Ducharme, C.P. 186
La Tuque G9X 3P2
Tél. : (819) 523-7533
Télééc. : (819) 523-5692
Courriel : lecape_1@sympatico.ca

CENTRE D'ÉDUCATION POPULAIRE POINTE-DU-LAC

201, rue Grande-Allée
Pointe-du-Lac G0X 1Z0
Tél. : (819) 377-3309
Télééc. : (819) 377-3052
Courriel : ceppl@globetrotter.net

COMSEP

749, rue Saint-Maurice
Trois-Rivières G9A 3P5
Tél. : (819) 378-6963
Télééc. : (819) 378-0628
Courriel : comsep@tr.cgocable.ca

EBYÛN

89, rue Saint-Irénée
Cap-de-la-Madeleine G8T7C3
Tél. : (819) 373-7653
Télééc. : (819) 691-2866
Courriel : ebyon@infoteck.qc.ca

LA CITÉ DES MOTS

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

LA CLÉ EN ÉDUCATION POPULAIRE DE LA MRC DEMASKINONGÉ

110, 2^e Avenue, 2^e étage
Louiseville J5V1X1
Tél. : (819) 228-8071
Télééc. : (819) 228-4358
Courriel :
education.populaire@tr.cgocable.ca

MONTÉRÉGIE

AIDE PÉDAGOGIQUE

AUX ADULTES ET
AUX JEUNES (APAJ)
330, avenue Saint-Simon
Saint-Hyacinthe J2S 5B9
Tél. : (450) 261-0384
Télééc. : (450) 261-0835
Courriel : apaj@caramail.com

COMQUAT INC.

300, boulevard Perrot, bureau 100
île Perrot J7V3G1
Tél. : (514) 453-3632
Télééc. : (514) 453-3632
Courriel : comquat@cam.org

LA BOITE A LETTRES

212, rue Gentilly Ouest
Longueuil J4H 1Z6
Tél. : (450) 646-9273
Télééc. : (450) 646-9281
Courriel : bal@cam.org

LA CLÉ DES MOTS

200, rue Saint-Pierre, bureau 103
Saint-Constant J5A2G9
Tél. : (450) 635-1411
Télééc. : (450) 635-5142
Courriel : laclledesmots@videotron.ca

LA PORTE OUVERTE

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

L'ARDOISE DU BAS-RICHELIEU

71, rue de Ramesay, local 309
Sorel J3P3Z1
Tél. : (450) 780-1016
Télééc. : (450) 780-1182
Courriel :
ardoise@ardoisedubasrichelieu.qc.ca

L'ÉCOLE DE LA VIE

2363, chemin Chambly
Longueuil J4L4H3
Tél. : (450) 448-0965
Télééc. : (450) 448-8220
Courriel : edlv@cam.org

L'ÉCRIT TÔT DE SAINT-HUBERT

1890, boulevard Marie
Saint-Hubert J4T3R6
Tél. : (450) 672-6565
Télééc. : (450) 672-2915
Courriel : ecritot@cam.org

LE SAC À MOTS

94, rue Sud
Cowansville J2K2X2
Tél. : (450) 266-3766
Télééc. : (450) 266-3766
Courriel : sacamo@endirect.qc.ca

LES GRANDS DÉBROUILLARDS

52, rue Nicholson
Valleyfield J6T 4M8
Tél. : (450) 377-7606
Télééc. : (450) 377-0215
Courriel :
grands_debrouillards@rocler.qc.ca

(MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN)

CARREFOUR D'ÉDUCATION

POPULAIRE DE
POINTE SAINT-CHARLES
2356, rue Centre
Montréal H3K 1J7
Tél. : (514) 596-4444
Télééc. : (514) 596-4443
Courriel : carrefour.anim@csgm.qc.ca
Adresse URL :
www.communaux.qc.ca/carrefour

CENTRE ALPHA-SOURD
DE MONTRÉAL
200, rue Crémazie Est
Montréal H2P 2E3
Tél. : (514) 278-5334
Télé. : (514) 279-5373
Courriel : casourd@hotmail.com

CENTRE D'ACTION
SOCIO-COMMUNAUTAIRE
DE MONTRÉAL
32, boulevard Saint-Joseph Ouest
Montréal H2T2P3
Tél. : (514) 842-8045
Télé. : (514) 842-2356
Courriel : cascm@cam.org

CENTRE DE LECTURE
ET D'ÉCRITURE
4273, rue Drolet
Montréal H2W 2L7
Tél. : (514) 849-5473
Télé. : (514) 350-8887
Courriel : ecriture@microtec.net
Adresse URL:
www.communautaire.qc.ca/cle

CENTRE DE LIAISON POUR
L'ÉDUCATION ET LES RESSOURCES
CULTURELLES (CLERC)
12618, rue Sainte-Catherine Est
Montréal H1B1W9
Tél. : (514) 640-8521
Télé. : (514) 640-8521

CENTRE HAÏTIEN
D'ANIMATION ET D'INTERVENTIONS
SOCIALES (CHAI)
7745, avenue Champagneur, bureau 203
Montréal H3N 2K2
Tél. : (514) 271-7563
Télé. : (514) 271-3629
Courriel : centrehaitien@chais.qc.ca

CENTRE INTERNATIONAL
D'ÉCHANGES CULTURELS (CIEC)
3375, rue Barclay, bureau 2
Montréal H3S1K3
Tél. : (514) 735-5031
Télé. : (514) 735-8396
Courriel : ciecmli@cam.org

CENTRE N'A RIVE
6971, rue Saint-Denis
Montréal H2S 2S5
Tél. : (514) 278-2157
Télé. : (514) 278-4374
Courriel : naprive@hotmail.com

COMITÉ D'ÉDUCATION DES
ADULTES DE LA PETITE-BOURGOGNE
ET DE SAINT-HENRI (CEDA)
2515, rue Delisle
Montréal H3J1K8
Tél. : (514) 596-4422
Télé. : (514) 596-4981
Courriel : cedabc@cam.org

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

LA MAISON D'HAÏTI INC.
8833, boulevard Saint-Michel, 2^e étage
Montréal H1Z3G3
Tél. : (514) 326-3022
Télé. : (514) 326-3024

L'ATELIER DES LETTRES
1710, rue Beaudry
Montréal H2L3E7
Tél. : (514) 524-0507
Télé. : (514) 524-0222
Courriel : latelier@qc.aira.com

LES ATELIERS MOT-À-MOT
DU S.A.C. ANJOU INC.
6497, rue Azilda
Montréal H1K2Z8
Tél. : (514) 354-6526
Télé. : (514) 354-2023
Courriel : sacanjou@qc.aira.com

LETTRES EN MAIN
5483, 12^e Avenue
Montréal H1X2Z8
Tél. : (514) 729-3056
Télé. : (514) 729-3010
Courriel : lem@cam.org

TOUR DE LIRE
4026, rue Ontario Est
Montréal H1W1T2
Tél. : (514) 252-4718
Télé. : (514) 252-0600
Courriel : tdl@cam.org

UN MONDALIRE
11763, rue Notre-Dame Est
Montréal H1B 2X9
Tél. : (514) 640-9228
Télé. : (514) 640-9443
Courriel : mondalir@videotron.ca

OUTAOUAIS

ATELIER D'ÉDUCATION
POPULAIRE
299, route des Cantons
Saint-Émile-de-Suffolk JOV 1Y0
Tél. : (819) 426-3193
Télé. : (819) 426-3193
Courriel : atelier1996@sympatico.ca

(QUÉBEC)

ALPHA STONEHAM
660, 1^e Avenue, C.P. 296
Stoneham GOA 4P0
Tél. : (418) 848-3427
Télé. : (418) 848-7427
Courriel : alphastoneham@qc.aira.com

ALPHABELLE VANIER
235, rue Beauceage
Vanier G1M 1H2
Tél. : (418) 527-8267
Courriel : alphabelle@qc.aira.com

ATELIER D'ALPHA-SOURDS DE QUÉBEC
4635, 1^{er} Avenue, bureau 227
Charlesbourg G1H 2T1
Télé. : (418) 623-7732
Courriel : aasq@videotron.net

ATOUT-LIRE
266, rue Saint-Vallier Ouest
Québec G1K1K2
Tél. : (418) 524-9353
Télé. : (418) 521-4000
Courriel : atoutlire@qc.aira.com

CENTRE D'ALPHABÉTISATION L'ARDOISE
145, boulevard de la Montagne
Saint-Casimir GOA 3L0
Tél. : (418) 339-2770
Courriel : ardoise.alpha@globetrotter.net

FORMATION ALPHABÉTISATION
CHARLEVOIX (FAC)
32, boulevard Leclerc, C.P. 548
Baie-Saint-Paul GOA 1B0
Tél. : (418) 435-5752
Télé. : (418) 435-5778
Courriel : alphacharlevoix@hotmail.com

LA MARÉE DES MOTS
3365, chemin Royal, 2^e étage
Beauport G1E1W1
Tél. : (418) 667-1985
Télé. : (418) 667-4954
Courriel : lamareedesmots@oricom.ca

LIS-MOI TOUT LIMOILOU
798, 12^e Rue
Québec G1J 2M8
Tél. : (418) 647-0159
Télé. : (418) 647-0350
Courriel : lismoitout@qc.aira.com

SAGUENAY—LAC-SAINT-JEAN

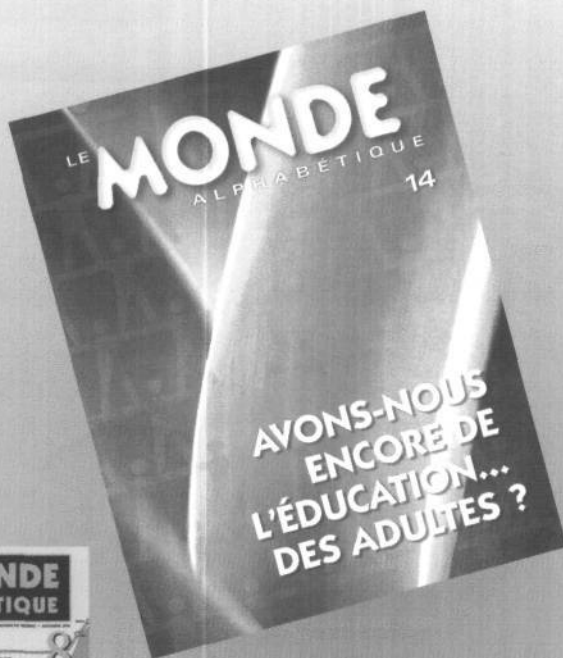
CENTRE ALPHA DE LA BAIE
802, boulevard Grande-Baie Nord
La Baie G7B 3K7
Tél. : (418) 697-0046
Télé. : (418) 544-2459
Courriel : roxane@royaume.com

GROUPE CENTRE-LAC D'ALMA
285, boulevard Eymard Nord
Alma G8B 5J3
Tél. : (418) 668-3357
Télé. : (418) 668-0534
Courriel : gcla@qc.aira.com

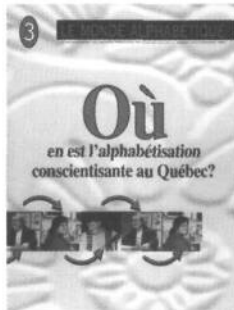
REGROUPEMENT DES CENTRES
D'ALPHABÉTISATION MOT À MOT
156, rue Gaudreault, C.P. 218
Saint-Ambroise G7P 2J9
Tél. : (418) 695-5385 ou 672-6272
Télé. : (418) 672-4720
Courriel : cmam@videotron.ca

Le Monde alphabétique est toujours à la recherche de collaborateurs et de collaboratrices. Faites-nous part de vos projets et de vos idées d'articles.

LE MONDE ALPHABÉTIQUE
 2120, rue Sherbrooke Est, bureau 302
 Montréal (Québec) H2K 1C3
 N° de téléphone : (514) 523-7762
 N° de télécopieur : (514) 523-7741
 Courriel : alpha@rgpaq.qc.ca



Numéro 2



Numéro 3



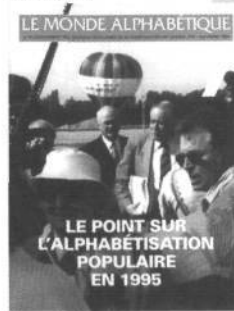
Numéro 4



Numéro 5



Numéro 6



Numéro 7



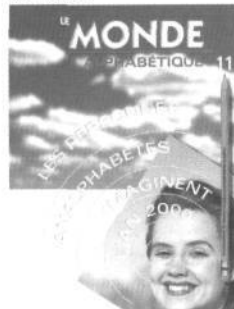
Numéro 8



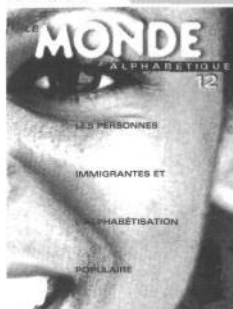
Numéro 9



Numéro 10



Numéro 11



Numéro 12



Numéro 13

BON DE COMMANDE

Tarif : 10 \$ le numéro

Veuillez me faire parvenir

exemplaire(s) du n° _____

Voici un chèque au montant de _____

(Frais d'envoi de 2 \$ par exemplaire)

NOM _____

ORGANISME _____

ADRESSE _____

VILLE _____

PROVINCE _____

PAYS _____

CODE POSTAL _____

TÉLÉPHONE _____

TÉLÉCOPIEUR _____

COURRIEL _____

LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC
 2120, rue Sherbrooke Est, bureau 302, Montréal (Québec) H2K 1C3
 téléphone : (514) 523-7762 • télécopieur : (514) 523-7741 • courriel : alpha@rgpaq.qc.ca

