

1. UNE EXPÉRIENCE D'ORGANISATION DE SERVICES EN ALPHABÉTISATION

L'organisation de services en alphabétisation nécessite une étude plus approfondie du problème de l'analphabétisme. Dans le présent chapitre, nous nous intéresserons d'abord à l'évolution de l'analphabétisme au Québec, puis aux différentes mesures gouvernementales québécoises mises en place pour contrer le phénomène et à la problématique des services en alphabétisation spécifique à la Commission scolaire Abitibi.

1.1 L'évolution de l'analphabétisme au Québec

Le phénomène de l'analphabétisme, surtout associé aux pays du Tiers-Monde depuis plusieurs décennies, atteint, depuis le début des années '70, la majorité des pays industrialisés. Selon Thomas Audrey: "L'analphabétisme dans les pays industrialisés est considéré comme un mal des plus dissimulés" ⁽¹⁾.

Dans ces sociétés, où l'alphabétisation est soi-disant la norme, les personnes ayant un niveau d'instruction limité hésitent souvent à s'identifier comme analphabètes et emploient toutes sortes de stratagèmes pour masquer leur situation.

L'Ontario et le Québec, de par leur importante population, sont les provinces canadiennes les plus durement touchées par l'alphabétisme.

En 1983, la Commission canadienne pour l'Unesco publiait un document à grande diffusion qui retenait comme critère d'analphabétisme chez les adultes,

le degré de scolarité déclaré lors du recensement. Étaient alors assimilés à des "analphabètes complets", les individus adultes ayant moins de cinq ans de scolarité, et à des "analphabètes fonctionnels" les individus ayant de cinq à huit ans de scolarité. Les résultats pour le Canada et le Québec étaient les suivants pour 1976 et 1981 ⁽²⁾:

Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à plein temps et classée selon le niveau de scolarité

	Moins de 5 ans	Nombre d'analphabètes	De 5 à 8 ans	Nombre d'analphabètes
1976 - Canada	5,5 %	856 060	23,0 %	3 520 595
- Québec	7,5 %	312 785	29,0 %	1 219 725
1981 - Canada	4,0 %	1 040 000	16,0 %	4 376 655
- Québec	6,0 %	360 000	20,5 %	1 532 510

En 1984, le ministère de l'Éducation du Québec publiait les résultats d'un sondage omnibus qui semblait invalider les mesures de l'Unesco. Selon les auteurs de "L'analphabétisme au Québec", les évaluations à partir du nombre d'années de scolarité "surestimaient fortement le phénomène". Il n'y aurait plus au Québec que 90 000 analphabètes complets parmi les 250 000 analphabètes fonctionnels. Ces mesures étaient faites à partir de l'opinion avouée des individus sur leur incapacité ou leurs difficultés à lire ou à écrire ⁽³⁾.

En 1987, une enquête canadienne, commanditée par le groupe de presse "Southam News" évaluait le taux "d'analphabétisme fonctionnel" dans la population adulte et précisait que 1 300 000 adultes québécois, dans les groupes d'âge des dix-huit ans et plus, étaient fonctionnellement analphabètes.

L'analphabétisme fonctionnel était déterminé en fonction d'un test basé sur les capacités de lecture, de compréhension de textes, de capacité d'appliquer l'information trouvée, de savoir utiliser des documents standardisés: (cartes, horaires, formulaires), de faire des opérations simples en arithmétique dans une application courante comme le calcul d'un prix ⁽⁴⁾.

L'étude ajoutait que trois Québécois sur dix étaient analphabètes ou semi-analphabètes, mais que seulement 11 % déclaraient avoir subi les conséquences au travail ou dans la vie de leurs difficultés en lecture et en écriture; par ailleurs, 38 % niaient l'importance de savoir lire et écrire dans leur travail et enfin 8 % des Québécois déclaraient ne jamais lire de journaux, 42 % de magazines et 34 % n'avaient pas lu ou feuilleté un livre dans les six derniers mois.

Selon Jean-Paul Hautecoeur, cette étude s'avérait l'unique source de données fiables sur l'analphabétisme. Elle démontrait que la scolarisation était loin d'être la seule variable qui déterminait la compétence linguistique.

1.2 Les services en alphabétisation au Québec

Devant cette situation alarmante, le Québec au début des années '60, tentait de minimiser l'impact du phénomène et de le réduire en y instaurant quelques mesures correctives. Le rapport Parent, d'abord, proposait une amélioration de la formation de base chez les étudiants adultes et le ministère de l'Éducation créait, en 1966, la "Direction générale de l'éducation permanente" ayant comme objectif l'augmentation du taux moyen de scolarité de la population adulte.

Le gouvernement fédéral collaborait avec le gouvernement québécois et contribuait financièrement, à l'intérieur du programme de "pré-emploi", au développement de la formation de base chez les adultes. Vers la fin des années '70, et ce pour des raisons économiques, le gouvernement fédéral se retirait progressivement de la formation de base adulte entraînant ainsi une diminution importante des inscriptions en alphabétisation.

Malgré des budgets spéciaux accordés aux commissions scolaires et organismes sociaux par la "Direction générale de l'éducation des adultes", le nombre d'inscriptions décroissait d'année en année et l'analphabétisme progressait.

Au cours des années '80, le gouvernement du Québec privilégiait à nouveau le dossier "alphabétisation". Le ministère de l'Éducation entérinait un plan d'alphabétisation pour adultes, augmentait les budgets alloués aux services éducatifs pour adultes offerts aux commissions scolaires, préparait et publiait un "Guide d'intervention sur mesure en formation de base", supportait financièrement les projets visant à promouvoir l'alphabétisation au sein de la population adulte québécoise. L'objectif gouvernemental demeurait toujours l'augmentation du taux moyen de scolarité.

Vers le milieu des années '80, avec l'ouverture de l'enveloppe budgétaire gouvernementale en alphabétisation, la grande majorité des commissions scolaires augmentaient le nombre des services à la population analphabète. En 1985-1986, plus de 62 986 inscriptions étaient signalées en alphabétisation au Québec ⁽⁵⁾.

Les services offerts par les commissions scolaires s'inséraient dans ce qu'il est convenu d'appeler "l'alphabétisation scolarisante" où une matière scolaire faisait

souvent partie de cours systématiques avec programmes visant l'obtention de papiers nécessaires à la poursuite d'une formation scolaire quelconque ou pouvant répondre aux exigences du marché du travail.

L'offre de services en alphabétisation dite "scolarisante" dans les commissions scolaires s'adressait à l'ensemble de la population, sans intervention directe auprès de catégories sociales spécifiques tels: les alcooliques, les prisonniers, les handicapés et étaient surtout concentrés dans les grands centres.

D'autre part, le Regroupement des groupes populaires, créé officiellement en 1980 et connu sous le nom d'Organisations volontaires d'éducation populaire (O.V.E.P.) offrait depuis le début des années '80, des services d'alphabétisation dans les milieux populaires. La caractéristique fondamentale des groupes d'éducation populaire était et est, encore aujourd'hui, de s'insérer intensivement dans les communautés socio-culturelles spécifiques. Chaque groupe est d'abord un groupe local enraciné dans une histoire particulière, dans un milieu de vie spécifique, dans une culture donnée.

La plupart des groupes populaires expérimentent diverses formes d'intervention en alphabétisation. On retrouve des mécanismes démocratiques de participation à la gestion des activités de l'organisme et l'ensemble des groupes partage la même attitude fondamentale: faire une analyse globale du phénomène pour en connaître et comprendre les dimensions d'alphabétisation visant à répondre à des besoins de base, de revalorisation de l'analphabète, de recherche d'une pédagogie et d'une méthodologie correspondant à la réalité vécue dans les milieux respectifs. Les groupes s'occupent de la production du matériel spécifique en alphabétisation, de la formation des alphabétiseurs et participent

à des activités de concertation et d'échanges avec les autres groupes d'alphabétisation ⁽⁶⁾.

Chaque groupe populaire se révèle différent des autres tant au niveau des interventions que des populations visées: certains interviennent en milieu rural ou semi-rural, d'autres en milieu urbain dans les quartiers populaires. Quelques-uns tentent de rejoindre une population en milieu ouvert (quartier ou région), d'autres s'adressent à des catégories sociales spécifiques (immigrants, détenus).

Les Organisations volontaires d'éducation populaire utilisent divers moyens de sensibilisation et de recrutement comme: les mass médias officiels, les Centres de main-d'oeuvre, d'assurance-chômage, d'immigration, d'aide sociale, les Centres locaux de services communautaires), C.L.S.C., les campagnes de sensibilisation, rencontres de groupes sociaux du milieu (Age d'or et associations socio-culturelles).

1.3 La problématique des services à la Commission scolaire Abitibi

La Commission scolaire Abitibi commençait à s'intéresser à l'alphabétisation au début des années '80. Tout comme l'ensemble des commissions scolaires québécoises, l'organisme ne possédait pas de mode d'organisation de services dans le domaine et comptait surtout sur des initiatives personnelles pour faire avancer le dossier.

En 1982, le conseiller pédagogique des Services de l'éducation aux adultes en poste soumettait à la Commission scolaire Abitibi un projet en alphabétisation

échelonné sur une période de cinq ans. La première phase du projet était réservée à la sensibilisation de la population et poursuivait un objectif d'identification et de recrutement des analphabètes du secteur Abitibi-Ouest.

L'expérimentation de la première phase du projet avait permis de recruter suffisamment d'analphabètes (environ une dizaine) pour former un groupe. L'intérêt et la volonté de poursuivre des gestionnaires étaient présents. Malheureusement, l'initiateur du projet était muté l'année suivante au secteur régulier comme directeur adjoint. On devait suspendre le projet faute de ressources humaines intéressées à poursuivre.

En 1983, une nouvelle lueur apparaissait. Trois étudiants universitaires manifestaient leur intérêt en alphabétisation aux gestionnaires des Services de l'éducation aux adultes, en présentant un nouveau projet en alphabétisation. La commission scolaire acceptait de parrainer le projet qui serait subventionné dans le cadre du "Programme de développement communautaire du Canada". Les objectifs visés par le projet étaient de sensibiliser les analphabètes au fait que savoir lire et écrire constitue un droit pour eux, de dépister la clientèle, d'inventorier les besoins de formation et d'amener les analphabètes à réclamer plus de services auprès des organismes.

Le rapport de cette recherche, publié fin 1983, indiquait la présence d'environ 2 000 analphabètes dans le secteur Abitibi-Ouest. La sensibilisation effectuée à l'intérieur du projet permettait de recruter 12 participants en alphabétisation. On recommandait la formation d'un ou de deux groupes additionnels. Le manque de temps à consacrer à la recherche ne permettait pas cependant d'identifier les besoins de formation des analphabètes du secteur Abitibi-Ouest (7).

Depuis 1983, il n'y avait pas eu de continuité en sensibilisation du côté de la commission scolaire et les groupes en place ne s'élargissaient pas au cours des années subséquentes.

En 1988-1989, à la Commission scolaire Abitibi, nous retrouvions en alphabétisation un groupe régulier de 13 élèves et un groupe d'handicapés physiques de 13 élèves également provenant pour la plupart du Centre-Travail Québec, de la Commission de la santé et de la sécurité au travail et quelques-uns sur une base volontaire.

Nous y retrouvions deux types de clientèle: l'une plutôt jeune, formée de décrocheurs, de jeunes qui, lors de leur secondaire étaient classés dans les cours "Initiation au travail" et "Enseignement professionnel court", qui étaient acheminés par le Centre Travail-Québec; l'autre regroupant des personnes de quarante ans et plus qui, n'ayant pu profiter de l'enseignement pour différentes raisons, se retrouvaient sur le marché du travail très jeunes sans aucune formation de base. L'âge de la clientèle actuelle variait entre 19 et 59 ans. Jusqu'ici, le mode d'organisation des services éducatifs aux adultes de la Commission scolaire Abitibi s'était limité à dispenser des cours d'alphabétisation en respectant la norme gouvernementale, c'est-à-dire, l'engagement d'un formateur par 10 étudiants inscrits.

En janvier 1989, une analyse des services offerts actuellement en alphabétisation aux Services de l'éducation aux adultes était faite par la chercheure en collaboration avec les gestionnaires et les formatrices en place. Dans l'ensemble, les services pédagogiques étaient satisfaisants pour tous les intervenants. Selon les formatrices, les apprenants appréciaient les cours dispensés le jour, les moyens de transport mis à leur disposition et le matériel didactique utilisé,

manifestant un intérêt pour l'ordinateur. De leurs côtés, les gestionnaires soulignaient et appréciaient l'excellent travail des formatrices et s'intéressaient au perfectionnement de celles-ci.

La plus grande insatisfaction venait des gestionnaires qui affirmaient avoir reçu, dans le passé, des demandes répétées de plusieurs localités de leur territoire pour la formation de groupes restreints de 4 ou 5 personnes en alphabétisation. Ils déploraient les contraintes gouvernementales et syndicales les obligeant à respecter le ratio maître/élève 1/10 pour la formation de groupes et à répondre négativement aux demandes reçues. Les difficultés de recrutement des analphabètes s'accroissaient. Les quelques activités de sensibilisation expérimentées échouaient et la clientèle rejointe refusait très souvent d'entreprendre une démarche d'apprentissage soulevant des problèmes de frais de déplacements coûteux, les distances trop grandes, le manque de véhicules pour le transport et les frais de gardiennage élevés.

Les gestionnaires des Services de l'éducation aux adultes déploraient cette situation, s'intéressaient à l'amélioration des services actuels offerts à la population analphabète du territoire Abitibi et s'interrogeaient sur les différentes possibilités de modifier, tout en respectant les contraintes gouvernementales, la structure actuelle de l'organisation de façon à permettre une plus grande accessibilité à des services que la population visée était en droit de recevoir. Le manque de ressources humaines obligeait les gestionnaires à mettre en veilleuse tout projet de renouvellement dans la structure de services en alphabétisation.

En septembre 1988, l'offre de services aux gestionnaires par la chercheuse désireuse de travailler à l'amélioration des services actuels en alphabétisation au sein de la commission scolaire ravivait l'espoir de renouvellement. Ils confiaient à la

chercheure le mandat d'aller identifier les besoins de la population analphabète du territoire scolaire, de faire l'étude de quelques hypothèses de structures de services en alphabétisation pouvant être applicables sur le territoire de la Commission scolaire Abitibi et de leur suggérer un mode d'organisation de services susceptible de répondre aux besoins exprimés par les analphabètes de leur territoire et de combler une lacune importante dans leur structure de services actuelle en alphabétisation.

Abitibi, La CS

Population adulte 1986

Document statistique

PRÉSENTATION

Mars 1985, la Quatrième conférence internationale sur l'Éducation des Adultes confirmait l'objectif des Etats-membres de l'UNESCO d'éliminer l'analphabétisme d'ici l'an 2000.

Cet objectif ne concerne pas seulement les pays en voie de développement mais aussi les pays industrialisés dont le Canada. Selon une étude menée à travers le Canada en 1987, on établissait à 1 370 000 le nombre d'analphabètes de base et fonctionnels au Québec (soit 28%). On entend par analphabète de base, tout adulte pouvant à peine lire et écrire et analphabète fonctionnel, toute personne dont les aptitudes pour lire, écrire et compter ne lui permettent pas de se tirer d'affaire dans la vie courante.

Etre analphabète dans un pays industrialisé, c'est être marginal, isolé, souvent méprisé. Les analphabètes se taisent, se sentent souvent incapables d'exprimer leurs idées, leurs pensées, leurs sentiments, leurs besoins, de défendre leurs intérêts, de faire une demande selon des règles. Après de nombreux échecs dans

des recherches d'emploi où souvent il y a un formulaire à remplir, ils démissionneront et n'auront d'autre choix que de s'adresser à l'aide sociale pour pouvoir survivre.

Il nous faut donc trouver des moyens, avec l'aide des différents intervenants sociaux, employeurs, syndicats, médias, services sociaux et les institutions gouvernementales pour répondre aux besoins et attentes des personnes analphabètes.

PORTRAIT DU QUÉBEC

Le Québec se place à l'avant-dernier rang des provinces canadiennes avec 28% d'analphabètes de base et fonctionnels. Seule Terre-Neuve, avec 44% d'analphabètes, bat le Québec. Et au Québec, l'Abitibi-Ouest n'est pas en reste puisqu'on dénombrerait de 2 000 à 3 000 analphabètes sur une population d'environ 28 000 personnes, soit 10% de l'ensemble. Toujours selon les résultats de la recherche de la firme The Creative Research Group:

- 38% des Québécois ont une lecture insuffisante;
- 52% ont une compréhension des textes insuffisante;
- 54% n'ont pas la maîtrise des opérations numériques de base; ce que l'on peut sortir de ces chiffres;

c'est que: - 13% sont incapables de lire la posologie sur un flacon de médicaments;

- 12% sont incapables de signer leur nom;

- 33% sont incapables d'écrire le montant dû en chiffres sur un chèque;
- 37% sont incapables de fournir les renseignements requis pour une demande d'emploi;
- 47% sont incapables d'expliquer le contenu d'un texte simple;

et l'on pourrait énumérer encore pendant longtemps des exemples de ce genre.

En ce qui concerne la force de travail, selon les données fournies en 1988 par le Canadian Task Force on Literacy, les coûts directs de l'analphabétisme pour les entreprises sont d'environ 1 milliard de dollars au Québec et de 4,2 milliards au Canada.

Par coûts directs, on parle de:

- accidents industriels (opération des machines);
- baisse de productivité;
- formation directe.

Les coûts sociaux indirects sont de près de 3 milliards de dollars au Québec et de 10,7 milliards de dollars au Canada.

Par coûts sociaux, on parle de:

- perte de gains pour les analphabètes;*
- dépenses en chômage (non-participation au marché du travail);*
- prisons fédérales (délinquance, criminalité).*

Dans un récent dossier (septembre 1989) intitulé "l'analphabétisme", un phénomène qui touche 28% de la population du Québec, le Conseil du patronat relève les perspectives d'avenir au travail pour les analphabètes:

- perspectives d'avenir difficiles compte tenu des exigences futures à l'égard des travailleurs;*
- le travailleur d'usine doit maintenant manipuler des équipements robotisés et doit pouvoir lire et comprendre les manuels d'utilisation;*
- les travailleurs analphabètes travaillent dans un état de stress constant, craignant que leur analphabétisme ne soit découvert.*

LES COURS EN ALPHABÉTISATION

QU'EST-CE QU'ON APPREND ET COMMENT?

Ce n'est certes plus comme à la petite école, c'est plutôt de rendre les gens plus autonomes face à ces choix de vie. Ils acquièrent des habiletés de base en communication orale, en lecture, en écriture et en calcul, mais aussi ils apprennent à fonctionner de façon plus efficace et satisfaisante dans des situations de vie personnelle et collective. S'il n'y a jamais de lecture, le langage s'améliore moins rapidement.

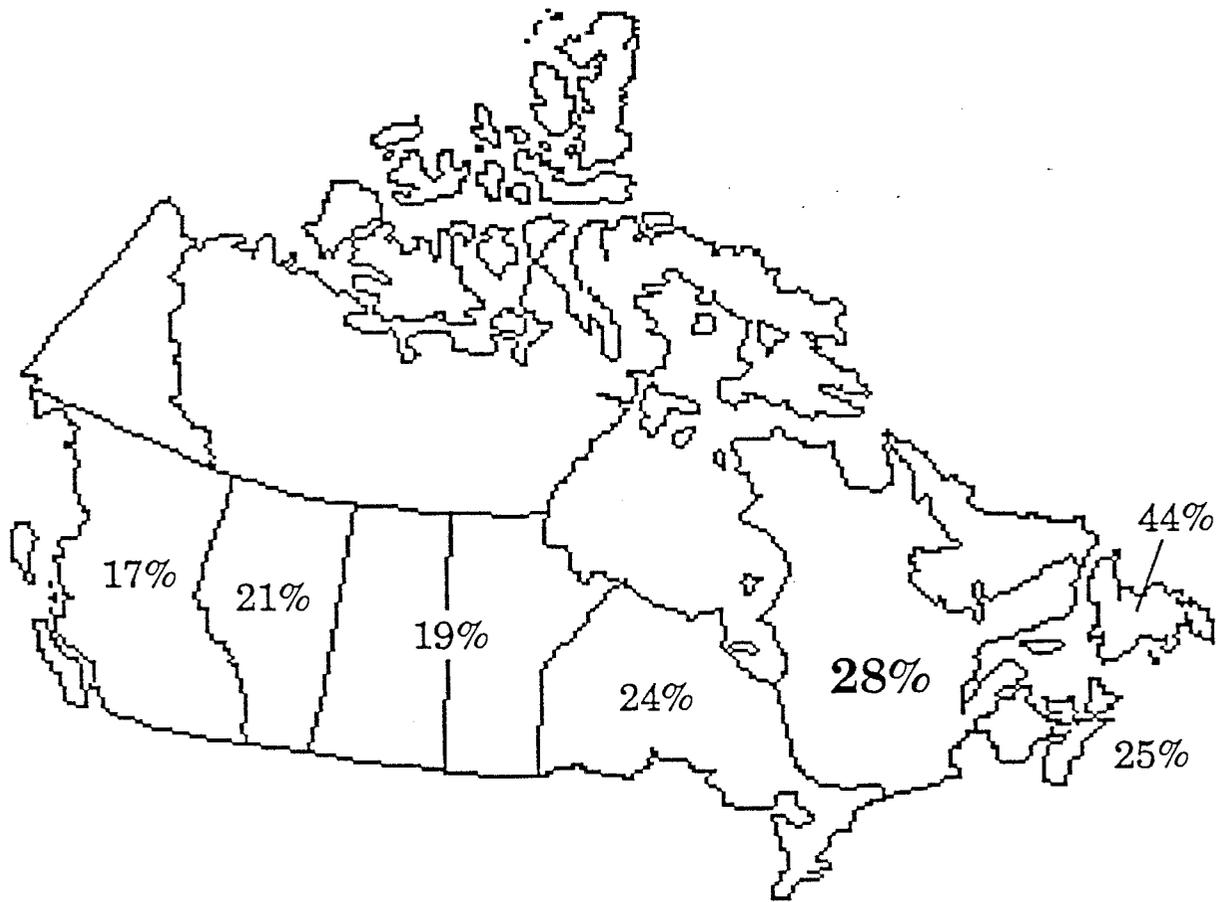
C'est donc une formation sur mesure pour chaque étudiant. Il s'intègre naturellement. Le rythme de chacun est respecté. C'est à travers ses besoins et ses intérêts que l'étudiant remplit les objectifs de formation.

QUI S'INSCRIT?

Sur 16 478 inscriptions en 88-89 (dont 200 en Abitibi-Témiscamingue) dans les 77 Commissions scolaires, 56,3% étaient des femmes; soit qu'elles étaient chefs de famille monoparentale, soit divorcées. Elles

étaient la plupart démunies face au quotidien. 54% de ces gens avaient de 16 à 35 ans et que 22% de ces hommes et femmes étaient âgés de 50 ans et plus. Pour ces dernières, les raisons "évoquées" revenaient à dire que "je pourrai enfin lire un roman" ou encore "je pourrai voyager sans être trop dépendant". Pour les autres, les raisons peuvent être, "je suis capable de lire mais souvent je ne peux saisir tout le sens", "je veux améliorer mon orthographe ou mon vocabulaire (avoir les mots pour le dire)", ou ce sont des décrocheurs récents qui viennent pour satisfaire aux exigences du marché du travail.

Une réalité



Pourcentages d'analphabètes



LE DROIT D'APPRENDRE

Déclaration de la Quatrième conférence internationale de l'UNESCO
sur l'éducation des adultes, Paris, 19-29 mars 1985

Plus que jamais, la reconnaissance du droit d'apprendre constitue un enjeu majeur pour l'humanité.

LE DROIT D'APPRENDRE, c'est:

- le droit de lire et d'écrire
- le droit de questionner et de réfléchir
- le droit à l'imagination et à la création
- le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire
- le droit d'accéder aux ressources éducatives
- le droit de développer ses compétences individuelles et collectives.[...]

Le droit d'apprendre n'est pas un luxe culturel à retenir seulement pour l'avenir.

Ce n'est pas un droit que l'on ne pourra exercer qu'une fois la survie assurée.

Ce n'est pas une étape à advenir après qu'auront été satisfaits les besoins primaires.

Le droit d'apprendre est un outil indispensable dès maintenant à la survie de l'humanité.

Si l'on veut que les populations subviennent elles-mêmes à leurs besoins essentiels, y compris alimentaires, elles doivent avoir le droit d'apprendre.

Si on veut que les femmes et les hommes vivent en bonne santé, ils doivent avoir le droit d'apprendre.

Si on veut éviter la guerre, il faut apprendre à vivre en paix, apprendre pour se comprendre.

Apprendre est le mot clé.

Sans le droit d'apprendre, il ne peut y avoir de développement humain.

Sans le droit d'apprendre, il n'y aura pas d'amélioration des conditions de vie des travailleurs des villes et des campagnes.

Bref, la reconnaissance concrète du droit d'apprendre est l'une des meilleures contributions à la résolution des problèmes cruciaux de l'humanité d'aujourd'hui.

Mais ce droit d'apprendre n'est pas seulement un instrument de développement économique: il doit être reconnu comme un des droits fondamentaux. L'acte d'apprendre, en effet, qui est au coeur de l'activité éducative, fait passer l'être humain de l'état d'objet à la merci de l'événement au statut de sujet créateur de son histoire. [...]

Qui décidera quelle humanité nous serons demain?

Telle est la question qui est aujourd'hui posée à tous les gouvernements comme à toutes les personnes et à toutes les collectivités. Telle est aussi la question posée à celles et ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation des adultes et qui cherchent à favoriser la prise en charge par les personnes, par les collectivités et finalement par l'humanité tout entière, de leur propre destinée.

Chapitre 1

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ORGANISATION DE SERVICES EN ALPHABÉTISATION

Chapitre 2

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

La deuxième partie de la présente recherche traitera plus spécifiquement de l'intervention faite à différents niveaux en alphabétisation pour tenter d'améliorer la situation problématique de l'analphabétisme. Nous énumérerons et décrirons brièvement quatre approches principales qui émergent de l'immense bassin de publications sur l'analphabétisme et présenterons deux modes d'organisation de services en alphabétisation inspirés des approches principales et expérimentés sur de vastes territoires à faible densité de population et pouvant être applicables à la Commission scolaire Abitibi.

2.1 Les approches en alphabétisation

Plusieurs approches présentées par différents auteurs ont influencé le développement de l'alphabétisation. Certaines qualifiées de scolarisantes "et centrées sur le rattrapage scolaire, d'autres, appelées "communautaires" partant des besoins exprimés par les analphabètes, ont fait tour à tour leur apparition en éducation.

2.1.1 L'approche traditionnelle

L'approche traditionnelle perçoit l'analphabète comme un malheureux qui n'a pas eu la chance d'aller à l'école. L'alphabétisation est pensée en terme de scolarisation et d'urgence. L'intervention y prend la forme d'une compensation où l'on cherche à inculquer aux individus les bases du français et du calcul par l'apprentissage technique de codes.

Cette approche a dominé partout dans le monde et continue aujourd'hui, même si elle est dénoncée et rejetée au niveau du discours à occuper une place importante dans la pratique. Il semblerait qu'on la retrouve encore dans les milieux institutionnels.

2.1.2 L'approche fonctionnelle

D'autre part, l'approche fonctionnelle perçoit la personne analphabète comme un être en marge de la société moderne. L'alphabétisation y est définie de façon plus dynamique. L'intervention vise à intégrer les personnes dans un secteur de travail quelconque en leur permettant d'acquérir des habiletés de base nécessaires à une véritable insertion sociale. Elle tend à sortir des stéréotypes scolaires pour se rapprocher de la vie.

Cette approche plus récente se retrouve surtout au niveau des programmes gouvernementaux tels que main-d'oeuvre et immigration. On lui reproche son aspect intégrateur aux structures économiques, sociales et politiques qui ne font l'objet d'aucune véritable interrogation. De plus, la scolarisation se substitue souvent aux objectifs premiers de formation.

2.1.3 L'approche de conscientisation

Dans l'approche de conscientisation, la personne analphabète est perçue comme un être marginal et exploité. L'analphabète y est abordé et compris

dans un rapport constant avec les conditions socio-économiques des groupes d'individus. L'alphabétisation y est conçue en terme de conscientisation collective ayant un double objectif: apprendre la langue et conscientiser. On doit s'appropriier la langue et le pouvoir.

Très influencée par le courant d'éducation populaire d'Amérique latine et par la pensée de Paolo Freire (1967-1976), cette approche s'est développée dans les organisations populaires et a été la source de nombreux conflits avec les systèmes scolaires en place.

On lui reproche la dissociation qu'elle opère entre alphabétisation et conscientisation, ceci ayant souvent pour effet de reléguer l'alphabétisation à une fonction utilitaire et à ne privilégier que la conscientisation définie en terme socio-économique ⁽⁸⁾.

2.1.4 L'approche instrumentale-fonctionnelle selon Jean Patry

L'approche instrumentale-fonctionnelle se veut plus qu'une véritable synthèse des autres approches. Elle se présente comme une méthode d'intervention auprès d'individus et de groupes en situation d'apprentissage, qualifiée d'holistique, tenant compte de la totalité de l'expérience qui constitue la réalité des personnes qui apprennent, préconisant une formation complète par des activités prenant racine dans les situations concrètes vécues quotidiennement.

Cette approche vise à instrumenter la personne, tant au niveau de son processus d'apprentissage que des contenus culturels, pour qu'elle puisse

améliorer son fonctionnement en utilisant les situations de la vie quotidienne comme des occasions privilégiées d'apprentissage et de développement.

L'approche instrumentale-fonctionnelle propose, à l'intérieur d'un modèle d'intervention en alphabétisation, une façon d'organiser des groupes d'apprenants en répondant à des besoins spécifiques de formation et rejoignant ainsi l'objet de la présente recherche.

Le regroupement des apprenants selon les matières de base, identifiées par des sigles, contribuant trop souvent à une concentration sur le programme plutôt que sur les besoins des analphabètes et accentuant la notion de niveau dans l'esprit des formateurs et apprenants, est remplacé dans l'approche instrumentale-fonctionnelle par deux cycles d'alphabétisation. Tous les apprenants sont regroupés, dans un premier temps, selon leurs besoins immédiats en français et mathématiques. Selon l'évolution de l'apprentissage de l'apprenant, il poursuit volontairement et graduellement son apprentissage à un niveau supérieur et oriente, s'il éprouve des difficultés, vers des "ateliers du quotidien" lui permettant de centrer son apprentissage sur des éléments essentiels à son autonomie quotidienne dans la société ⁽⁹⁾.

L'évaluation traditionnelle est complètement éliminée et l'apprenant est amené à s'évaluer en fonction de ses objectifs et de ses besoins. C'est plutôt une évaluation formative constituant un moyen concret pour le formateur et l'apprenant de constater les progrès réalisés.

L'application de cette méthode nécessite une vigilance de la part des intervenants, ne cédant jamais à la transmission brute de connaissances et se souciant constamment des besoins des apprenants.

L'approche instrumentale fonctionnelle nous fournit des pistes intéressantes en nous proposant une façon d'organiser des groupes d'apprenants en tenant compte des besoins spécifiques de formation exprimés par les analphabètes rejoignant ainsi la préoccupation de la chercheuse dans l'élaboration d'un mode d'organisation de services en alphabétisation.

2.2 Les modèles d'organisation des services en alphabétisation

Parmi l'éventail de modes d'organisation de services en alphabétisation au niveau du Québec, deux d'entre eux retiennent particulièrement notre attention: le mode d'organisation des services de la Commission scolaire des Mille-Isles et celui de la Commission scolaire Lac-Témiscamingue. La raison principale de notre choix est que les deux modèles différents furent expérimentés sur de vastes territoires à faible densité de population comme sur le territoire de la Commission scolaire Abitibi. Le modèle de la Commission scolaire des Mille-Isles nous présente une façon intéressante d'implanter une nouvelle structure de type associative en alphabétisation en passant par les organismes du milieu et le modèle du Lac-Témiscamingue met plutôt l'accent sur la décentralisation des services en alphabétisation en passant par la formation de comités locaux dans les paroisses. Les démarches suivies pour parvenir à l'élaboration et l'implantation de ces modèles nous intéressent particulièrement et nous les utiliserons pour planifier notre démarche à suivre pour parvenir à l'élaboration d'un mode d'organisation des services en alphabétisation à la Commission scolaire Abitibi.

2.2.1 Le modèle d'organisation en alphabétisation à la Commission scolaire des Mille-Isles

Le document de la Commission scolaire des Mille-Isles (Trottier, 1983) se veut d'abord une réflexion sur le problème de l'analphabétisme et sur les pratiques d'alphabétisation au Québec, puis un guide pour l'implantation d'un projet d'intervention en alphabétisation sur le territoire de la Commission scolaire des Mille-Isles ⁽¹¹⁾.

Tenant compte de la spécificité de la clientèle analphabète du territoire de la Commission scolaire des Mille-Isles et de leur croyance à l'effet que l'analphabétisme est le reflet d'une situation d'ensemble, les intervenants concentrent leurs énergies à l'élaboration d'un modèle d'intervention en alphabétisation centré sur les besoins des analphabètes de leur milieu.

Partant du principe que le simple fait de ne pas savoir lire et écrire constitue un handicap sérieux dans des sociétés industrialisées comme les nôtres et se basant sur une étude de Gisèle Painchaud de l'Université de Québec à Montréal intitulée "Les adultes à l'école élémentaire; quoi enseigner?", les auteurs de ce projet établissent au départ les habiletés de base que devrait posséder tout citoyen pour fonctionner de manière adéquate dans une société moderne: reconnaissance de faits et de termes; lecture, écriture, calcul, résolution de problème. Cette série de compétences devrait s'appliquer à des domaines de vie en société: travail, consommation, ressources communautaires, santé, gouvernement et lois ⁽¹²⁾.

Cette façon de déterminer si une personne appartient ou non à la catégorie des analphabètes a l'avantage de "situer l'analphabétisme dans un contexte

sociétal bien défini et d'envisager la connaissance du code écrit dans un cadre général d'habiletés".

Dans la mesure où l'on considère que l'alphabétisation et la scolarisation ne sont pas synonymes, la définition de l'analphabétisme selon le degré de scolarité devient nettement insatisfaisante car elle ne tient pas compte des capacités réelles de l'individu.

Les intervenants des Services de l'éducation aux adultes de la Commission scolaire des Mille-Isles s'interrogent, suite à l'établissement de la problématique locale, sur le genre de services à offrir en alphabétisation et le processus à suivre pour arriver à une piste de solution affectant les ressources nécessaires.

La finalité de l'intervention n'est pas la scolarisation de l'individu mais le développement d'habiletés permettant à l'analphabète d'acquérir une plus grande autonomie quotidienne.

Le schéma global du projet contient trois phases: Pré-alpha, alpha et post-alpha. La scolarisation n'est pas intégrée à l'intérieur du processus mais elle peut y faire suite. Le modèle organisationnel proposé se veut d'abord un modèle associatif puis, par la suite, décentralisé.

Dans un modèle décentralisé, la commission scolaire confie à des organismes la responsabilité de l'organisation du projet; dans le cas de la présente commission scolaire, comme il est nécessaire de poser certaines actions de sensibilisation auprès de la collectivité avant d'adhérer au modèle

décentralisé, les chercheurs optent pour le modèle associatif comme phase préparatoire au modèle décentralisé.

A l'intérieur du modèle associatif, les Services de l'éducation aux adultes sont initiateurs du projet, s'associent à d'autres organismes pour certaines phases telles la pré-alphabétisation et la post-alphabétisation.

La phase pré-alpha est considérée comme la phase importante compte tenu de la difficulté à rencontrer les analphabètes et de créer des liens avec eux. La première intervention est prévue auprès de la collectivité.

Il s'agit de rendre public le problème de l'analphabétisme, de légitimer le droit à l'apprentissage et de mettre à contribution les ressources du milieu. Une étude du territoire est effectuée identifiant les secteurs cibles en analphabétisme, puis une sensibilisation de la population au problème en utilisant les médias d'information, les organismes, les écoles, les associations volontaires pour des communiqués de presse, des lignes ouvertes, des flash publicitaires, des soirées d'information, des messages téléphoniques.

Le message à la population doit être clair et répété de multiples façons tels: L'analphabétisme existe ..., c'est un problème social ..., les services offerts par les Services de l'éducation aux adultes sont ..., on peut s'inscrire.

La sensibilisation de la population se poursuit en invitant cette dernière à travailler à la solution du problème de l'analphabétisme du milieu. L'association des initiateurs du projet aux ressources du milieu constitue la partie "associative du projet".

Une deuxième intervention auprès de l'individu fait également partie de la phase pré-alpha. Les énergies sont concentrées sur les rencontres de groupes pour les analphabètes autonomes et les contacts individuels pour les plus démunis leur faisant connaître les services offerts par la commission et les conscientisant à l'importance de l'alphabétisation dans la vie de tous les jours. Le formateur joue un rôle primordial dans ces rencontres. L'apprenant avec l'aide du formateur fixe ses besoins et son objectif de départ en apprentissage. Les objectifs visés sont à court terme et réalistes pour alimenter la motivation de l'apprenant à poursuivre ses apprentissages.

A l'intérieur de la phase "Alpha", on conçoit et choisit l'approche pédagogique et méthodologique qui rendra l'analphabète capable d'assumer de façon responsable les expériences personnelles et collectives de la vie quotidienne. L'approche pédagogique prend racine dans la vie de l'adulte et dans son milieu, "capitalisé" sur les expériences de vie et de travail de l'adulte et rend l'analphabète responsable de ses apprentissages.

Elle considère les ressources intérieures de l'individu nécessaires à son développement, considère que chaque individu est unique, vise à rendre l'apprenant autonome responsable et auto-déterminé et privilégie les relations et interactions entre les participants eux-mêmes.

Une dernière phase en alphabétisation identifiée "post-alpha" est la raison d'être de l'alpha: faire des apprentissages pour réinvestir dans la vie de tous les jours ⁽¹³⁾.

Elle se définit comme l'ensemble des matériels et organisations permettant à l'adulte nouvellement alphabétisé d'entretenir, d'utiliser et développer les connaissances et capacités acquises ou éveillées par l'alphabétisation ⁽¹⁴⁾.

Le projet d'intervention en alphabétisation de la Commission scolaire des Mille-Isles apparaît pertinent dans la présente recherche sur le territoire de la Commission scolaire Abitibi compte tenu de la problématique presque identique, des interrogations, du désir d'implication des intervenants du milieu.

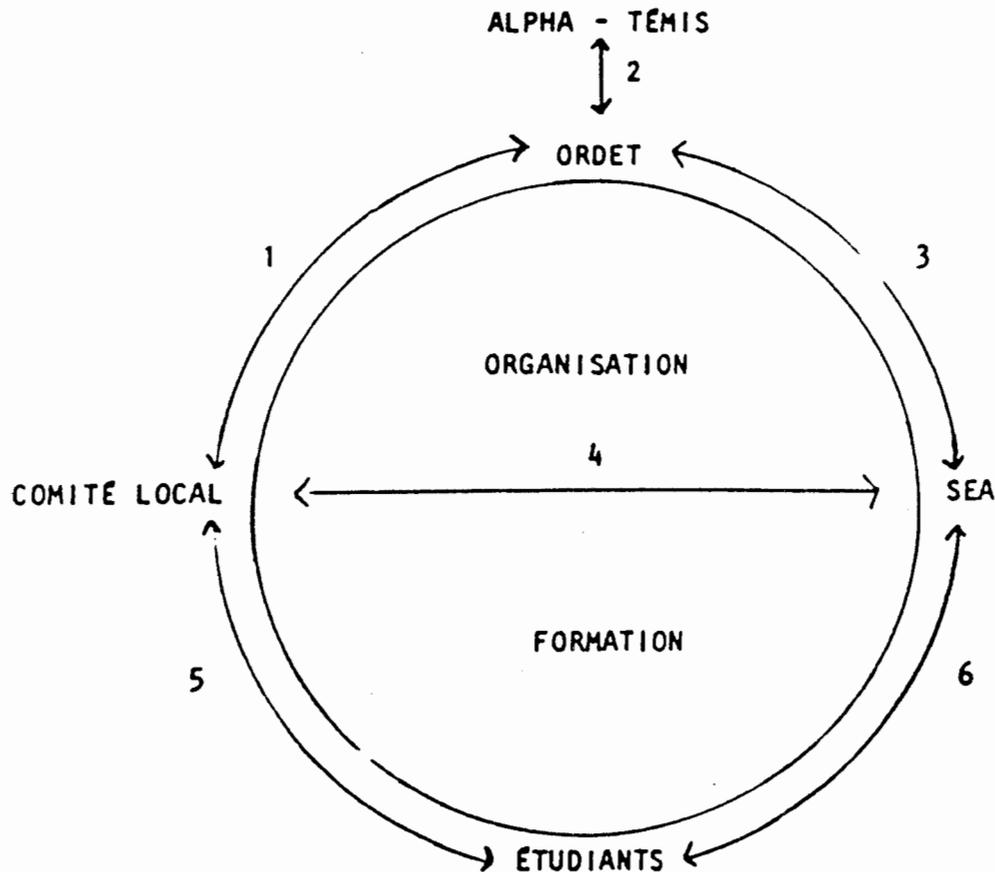
La démarche suivie à la Commission scolaire des Mille-Isles pour rendre public le problème de l'analphabétisme, faire l'étude du territoire, identifier les milieux cibles analphabètes et pour s'associer aux organismes du milieu nous intéresse et la retenons pour la planification de notre démarche de recherche

2.2.2 Le modèle d'organisation en alphabétisation à la Commission scolaire Lac-Témiscamingue

Le mode d'organisation des services en alphabétisation à la Commission scolaire Lac-Témiscamingue, élaboré suite à une entente intervenue entre l'Organisme régional de développement Éduco-Témis (O.R.D.E.T.), Alpha-Témis, les Services de l'éducation aux adultes et les comités locaux d'éducation populaire et orienté vers une offre maximale de services à la population analphabète de son territoire, rejoint les objectifs de décentralisation des services poursuivis par la Commission scolaire Abitibi et s'avère un outil intéressant dans l'orientation de la démarche à suivre de

la présente recherche. Nous présentons d'abord l'organigramme d'organisation du Lac-Témiscamingue et ensuite la description des rôles des divers intervenants dans l'entente.

ORGANIGRAMME D'ORGANISATION



1. Le comité local achemine les demandes à O.R.D.E.T. O.R.D.E.T. accorde le budget au comité local.
2. O.R.D.E.T. gère avec Alpha-Témis le budget de celui-ci et le budget du S.E.A.
3. O.R.D.E.T. fait une demande de budget au S.E.A. Le S.E.A. passe un contrat avec O.R.D.E.T.
4. Le comité local engage la formatrice de concert avec le S.E.A.
5. Le comité local gère le budget pour le groupe en formation.
6. Le S.E.A. supervise la formation
7. La formatrice dispense la formation.

Les comités locaux d'éducation populaire s'occupent de sensibiliser la population locale, de recruter la clientèle analphabète, d'acheminer des demandes à O.R.D.E.T., de gérer le budget reçu d'O.R.D.E.T., d'engager la formatrice après entente avec les Services de l'éducation aux adultes, de trouver le local de cours, de s'assurer que les cours sont dispensés, de préparer et acheminer les projets O.V.E.P. en formation de base à O.R.D.E.T. qui seront orientés à Alpha-Témis.

De son côté, l'organisme Alpha-Témis s'occupe de la promotion, de la sensibilisation régionale, du recrutement et de l'organisation de cours avec les comités locaux et dans les localités qui ne sont pas desservies par les comités locaux. Alpha-Témis doit de plus s'entendre avec O.R.D.E.T. pour la gestion du budget, préparer le projet O.V.E.P.

Le rôle de l'Organisme régionale de développement éduco-Témis (O.R.D.E.T.) est de recevoir et analyser les demandes des comités locaux, de faire la demande budgétaire aux Services de l'éducation aux adultes et à Alpha-Témis, de préparer et accorder le budget aux comités locaux pour chaque groupe de formation, de signer le contrat de formation avec les Services de l'éducation aux adultes, de respecter l'entente déjà établie avec Alpha-Témis, de fournir aux Services de l'éducation aux adultes, à la fin de l'année, un rapport de ses activités ainsi qu'un bilan financier, et de faire parvenir aux comités locaux l'information provenant des Services de l'éducation aux adultes.

Les Services de l'éducation aux adultes reçoivent les demandes d'O.R.D.E.T., établissent une entente avec celui-ci pour chaque groupe de formation, peu importe le nombre, procèdent à l'inscription des étudiants,

en collaboration avec la formatrice, fournissent le matériel pédagogique, dispensent la formation aux formatrices et la supervise, procèdent à la reconnaissance des acquis suite à l'évaluation.

Le protocole d'entente est valable pour une année et se prolonge d'une année à l'autre si aucune des parties manifeste le désir de se retirer ⁽¹⁵⁾.

Nous retenons de ce modèle la démarche suivie pour établir un protocole d'entente avec des organismes en précisant les rôles et les responsabilités de chacun d'entre eux.

2.2.3 Le modèle déductif de Marc-André Nadeau

Tout comme les modèles inductif et classique d'évaluation de programmes d'études de Marc-André Nadeau, le modèle déductif, partant d'énoncés, de buts et d'objectifs existants, débouche sur un programme éducatif. Nous le privilégions aux autres modèles parce que, tout en présentant une démarche bien structurée, à la fois simple et rapide, il fait davantage appel à la participation de partenaires éducatifs et rejoint la préoccupation de la chercheuse d'impliquer les gestionnaires dans le processus d'analyse de besoins et d'élaboration d'un mode d'organisation de services en alphabétisation.

Comme la majorité des modèles contemporains d'évaluation de programmes éducatifs mettant en évidence l'étape "analyse de besoins", le modèle déductif de Marc-André Nadeau identifie l'analyse de besoins comme étant l'amorce à tout changement planifié. L'auteur nous présente

le concept "besoin" pris dans un sens très général et considéré comme la manifestation d'une non-équation entre ce qui est et ce qui devrait être. Marc-André Nadeau ajoute qu'une analyse systématique et rigoureuse des besoins devrait aider à découvrir les causes des difficultés et des problèmes éprouvés par les personnes concernées et à déterminer les priorités pour une action corrective.

Considérant que la principale préoccupation des acteurs et de la chercheuse dans la présente recherche est de connaître les besoins de formation des analphabètes et de trouver un mode d'organisation de services en alphabétisation répondant aux besoins exprimés, la démarche proposée dans le modèle déductif de Marc-André Nadeau nous intéresse particulièrement pour structurer les différentes étapes de la présente recherche et comme démarche et pour en présenter les résultats.

Dans un premier temps, nous présentons la démarche intégrale du modèle de Marc-André Nadeau et, par la suite, l'application du modèle au contexte de la présente recherche.

MODELE DÉDUCTIF DE MARC-ANDRÉ NADEAU

I) **Processus d'analyse de besoins**

A. Détermination du statut désiré

A.1 Identification des buts ou des objectifs

La liste complète des buts et des objectifs éducatifs possibles constitue le matériel de base de l'analyse de besoins.

A.2 Détermination de l'importance des buts ou des objectifs

Il s'agit d'identifier les répondants qui seront appelés à juger de l'importance relative des buts ou objectifs, de développer et d'appliquer une procédure pour juger de l'importance des buts ou des objectifs et d'identifier les données préférentielles.

B. Détermination du statut actuel

Cette composante du processus d'analyse de besoins consiste à déterminer le degré d'atteinte des buts ou objectifs à l'aide d'instruments de mesure appropriés. Le choix des instruments de mesure se fait en tenant compte de l'importance relative des buts ou objectifs, du coût que représentent la cueillette et l'analyse des informations, de la quantité et de la qualité des informations à recueillir, du facteur temps et ressources disponibles, de la possibilité

d'amélioration de l'atteinte des buts ou objectifs. Les sources de données peuvent être: les données perceptuelles, données institutionnelles (statistiques, registres civils)

C. Identification des écarts

Il s'agit de déterminer les écarts entre le statut désiré et le statut actuel et d'identifier les objectifs que devrait poursuivre un programme d'études.

D. Détermination des priorités

Établir les objectifs prioritaires par une mise en rang de ces derniers en se basant sur les critères suivants: l'importance des buts, la grandeur de l'écart, la probabilité que le besoin puisse être comblé, l'utilité, le rapport coûts-bénéfices.

II) **Planification d'un programme**

Définition

La planification d'un programme est un processus dont le but est de déterminer la nature, l'étendue et l'organisation des interventions et des activités à mettre en place pour permettre de combler les besoins

exprimés pour forme d'objectifs, identifier à la phase "analyse de besoins".

B. Étapes de la planification d'un programme

B.1 Clarification des objectifs

Il s'agit de s'assurer que les objectifs sont formulés de façon opérationnelle de telle sorte qu'il puisse être possible de développer un programme congruent à ceux-ci ou de sélectionner un programme parmi plusieurs.

B.2 Comparaison des stratégies de programme

L'évaluation doit considérer toutes les stratégies possibles compte tenu des contraintes matérielles et humaines que lui impose le système. Toutes les dimensions des programmes doivent être analysées.

B.3 Élaboration d'un schéma d'évaluation

Dans un premier temps, il est nécessaire de déterminer ou d'identifier les décisions à prendre. Puis, de déterminer le type d'informations nécessaires pour rejoindre les décisions préalablement identifiées. Dans un troisième temps, il s'agit de développer un schéma d'évaluation qui devrait permettre l'atteinte des objectifs de départ poursuivis.

B.4 Rapport au responsable

Le responsable peut demander un rapport synthèse écrit ou oral sur le devis du programme ou la définition du processus du programme ⁽¹⁶⁾.

2.2.4 L'application du modèle de Marc-André Nadeau à la présente recherche

Nous appliquerons la démarche proposée par le modèle déductif à la présente recherche. Nous l'utiliserons pour le regroupement de nos objectifs à l'intérieur de trois phases: sensibilisation de la population et des analphabètes, analyse des besoins de formation en alphabétisation et élaboration d'un mode d'organisation de services en alphabétisation à la Commission scolaire Abitibi.

I) **Processus d'analyse de besoins**

A. Détermination du statut désiré

A.1 Identification des buts ou objectifs

Cette étape consiste pour nous à faire une liste complète de tous les buts ou objectifs poursuivis dans notre démarche en alphabétisation sur le territoire de la Commission scolaire Abitibi.

A.2 Détermination de l'importance des objectifs

Considérant l'absence d'informations antérieures sur l'analphabétisme du secteur Abitibi et les difficultés de recrutement des analphabètes, une équipe formée d'administrateurs, de gestionnaires, d'un directeur adjoint, d'une conseillère pédagogique, d'une chercheuse et des formatrices oeuvrant en alphabétisation, doit en arriver à un consensus sur l'importance des objectifs visés en les regroupant en trois phases par ordre d'importance: sensibilisation, dépistage et recrutement des analphabètes et élaboration d'un mode d'organisation de services en alphabétisation à la Commission scolaire Abitibi.

B. Détermination du statut actuel

Cette composante du processus se traduit pour nous par une cueillette du maximum d'informations à la fois sur le nombre d'analphabètes sur le territoire, le statut social de chacun, l'âge, le sexe, le niveau de scolarité, les besoins en formation académique que ce soit pour un recyclage scolaire ou pour une plus grande autonomie fonctionnelle et également sur le nombre de personnes ayant reçues de l'information sur l'analphabétisme, l'intérêt de la population pour une formule d'offre de services, le nom et le nombre d'organismes désireux de collaborer avec la commission scolaire, les bénévoles intéressés à multiplier l'information reçue et à faire du recrutement.

C. Identification des écarts

Suite à la compilation et à l'analyse des données recueillies sur l'analphabétisme et l'offre de services en alphabétisation sur le territoire, nous identifions les objectifs que devrait poursuivre un nouveau mode d'organisation des services en alphabétisation.

D. Détermination des priorités

Se basant sur des critères tels: importance des objectifs , grandeur de l'écart, probabilité de pouvoir combler le besoin, coût de la mise en place de services adéquats, nous établissons les objectifs prioritaires par une mise en rang privilégiant les objectifs à atteindre à court et à moyen terme.

II) **Élaboration d'un mode d'organisation de services en alphabétisation**

1. Clarification des objectifs

Nous devons nous assurer que les objectifs jugés prioritaires sont formulés de façon opérationnelle pour qu'il soit possible d'élaborer un mode d'organisation congruent avec ceux-ci.

2. Comparaison des modèles d'organisation de services en alphabétisation

Nous faisons une analyse plus approfondie de deux modèles particulièrement: celui de la Commission scolaire Lac-Témiscamingue présentant un modèle décentralisé et celui de la Commission scolaire des Mille-Isles avec un modèle associatif. Chacune des dimensions de chacun des modèles est analysée en fonction des données recueillies à l'étape "analyse de besoins" et en tenant compte des critères suivants: probabilité et possibilité d'implantation à court terme, modèle conforme aux attentes de la population concernée, coût de l'implantation, ressources matérielles, humaines et financières disponibles, collaboration du milieu, durée de l'implantation, conditions de survie du modèle.

3. Élaboration d'un schéma d'évaluation

Suite à la comparaison de différents modèles d'organisation de services en alphabétisation, nous identifions des éléments pertinents pour l'élaboration du mode d'organisation visé par la présente recherche en tenant compte des objectifs de départ puis, déterminons le genre de modèle adéquat aux besoins exprimés et reflétant la réalité du milieu en retenant les avantages et inconvénients de chacun des modèles et des possibilités d'implantation sur un vaste territoire comme le nôtre.

4. Rapport au responsable

Le rapport au responsable du projet se fait sous forme de recommandations en insistant sur les avantages et les inconvénients des modèles analysés, les possibilités d'implantation, des chances de survie, du coût et de la complexité d'implantation, des ressources matérielles, humaines et financières nécessaires, de la durée de l'implantation, du processus à suivre pour faciliter l'implantation.