

L'alphabétisation à Pointe Saint-Charles

Literacy programmes in Pointe-St-Charles (Montréal)

La alfabetizacion en Pointe St-Charles (Montréal)

Serge Wagner et Micheline Laperrière

Numéro 3 (43), printemps 1980

Formation et éducation populaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1034996ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1034996ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (imprimé)

2369-6400 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Wagner, S. & Laperrière, M. (1980). L'alphabétisation à Pointe Saint-Charles. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (3), 127–143. <https://doi.org/10.7202/1034996ar>

Résumé de l'article

Au sein du quartier ouvrier de Pointe-St-Charles à Montréal, le Carrefour d'éducation populaire, organisme mis sur pied et contrôlé par les citoyens, a organisé au cours des douze dernières années diverses sessions d'alphabétisation. L'article évoque les principales étapes qui ont structuré la réflexion pratique et théorique, pédagogique et politique de cette importante expérience d'alphabétisation au Québec.

Dans sa dernière partie (1978) l'article rapporte de façon détaillée la méthodologie d'intervention utilisée et en dresse le bilan.

L'alphabétisation à Pointe Saint-Charles

S. Wagner, M. Laperrière

À l'automne 1967, un groupe d'analphabètes de Pointe Saint-Charles quittaient l'école publique où ils s'étaient inscrits à des cours du soir ; alors que la plupart se contentaient d'abandonner, ceux-ci se regroupèrent et formèrent un « comité de citoyens » afin de mettre sur pied des cours qui seraient mieux adaptés à leur situation. C'est à partir de ce noyau de quelques travailleurs qu'allait naître et se développer une expérience d'alphabétisation qui elle-même donna naissance au Carrefour d'éducation populaire.

Une première expérience d'alphabétisation se déroula de façon intensive entre 1968 et 1973. En 1978-1979, le projet d'alphabétisation fut repris sur des bases nouvelles et se poursuit.

Pointe Saint-Charles

Situé à proximité du centre-ville de Montréal, Pointe Saint-Charles constitue une vieille enclave industrielle et résidentielle. Il s'agit en fait de l'un des plus vieux quartiers ouvriers du Canada. Pointe Saint-Charles allait se développer grâce à la réalisation du projet du canal Lachine (qui permet de relier Montréal aux Grands Lacs), à la construction du premier chemin de fer pan-canadien et du pont Victoria qui franchit le Saint-Laurent. Le quartier connut donc un essor industriel important pendant la deuxième moitié du XIXe siècle et le début du

XXe siècle. Après la deuxième guerre mondiale le quartier vieillit rapidement tant au plan industriel que résidentiel. L'activité économique se déplace vers la périphérie. Le quartier se détériore, s'appauvrit et est identifié tantôt comme « zone grise », tantôt comme « milieu populaire ».

Le quartier rassemblait, en 1976, environ 16 000 personnes dont plus de 40 % sont anglophones alors qu'un peu moins de 60 % sont francophones. Le niveau d'instruction y est relativement bas, le revenu se situe en dessous de la moyenne montréalaise et canadienne. Le taux de chômage y est particulièrement élevé (plus de 10 %) et on estime qu'environ 18 % de la population tire ses ressources de l'assistance sociale.

Le Carrefour et ses objectifs

C'est dans ce contexte général de détérioration des conditions de vie (et de travail) de la population des milieux populaires qu'est né et que s'est développé le Carrefour. Dans les milieux populaires, l'exacerbation des contradictions sociales allait provoquer la naissance de revendications populaires dans les domaines de l'éducation, du logement, des loisirs, du revenu, du travail, etc.

Comme plusieurs organisations similaires, si à l'origine, le Carrefour articulait d'une façon élémentaire ses revendications et son activité, au fil des années, des luttes et des actions menées, celles-ci allaient rapidement se développer et se préciser.

Le Carrefour est administré par les citoyens de Pointe Saint-Charles qui, en assemblée générale, élisent annuellement un conseil d'administration. C'est cette assemblée qui décide des orientations et du programme d'activités du Carrefour. L'organisme offre à la population du milieu des *ateliers* portant sur des techniques et moyens d'expression/production (poterie, menuiserie, couture, macramé, cuir, etc.) et met sur pied des *groupes de travail* afin de faire face à des problèmes particuliers (alimentation, obésité, alimentation/consommation, etc.). En plus le Carrefour organise des soirées d'animation/information portant sur des thèmes préoccupant la population du milieu (ex. : lois sociales, logement, consommation). Enfin chaque atelier ou groupe de travail tente d'acquérir une autonomie interne en élisant un « petit comité ».

Au niveau de ses objectifs, le Carrefour veut participer à la défense des intérêts des travailleurs ; par ses activités, il veut contribuer à faire face aux problèmes communs du milieu et participer ainsi aux luttes des milieux populaires. En même temps, le Carrefour se veut un lieu de rassemblement et de rencontre pour la population du milieu, une occasion d'apprentissage et d'ouverture au milieu.

En 1978-1979, le Carrefour a rassemblé près de trois cent cinquante participants.

Une première expérience : 1968-1973

La première expérience¹ en alphabétisation du Carrefour se réalisa entre 1968 et 1973. Pendant cette période, on constitua *une quarantaine de groupes de travail en alphabétisation qui rassemblèrent près de 500 analphabètes du milieu*. Pendant quelques années d'ailleurs l'activité d'alphabétisation fut la seule raison d'être du Carrefour.

L'idéologie du rattrapage

À ses débuts, l'expérience d'alphabétisation est à l'image de ce qui se faisait en milieux institutionnels à Montréal et au Québec. L'activité d'alphabétisation se propose comme une réponse immédiate à un besoin immédiatement identifié et clairement circonscrit :

« L'équipe s'inspirait de la philosophie du

“rattrapage scolaire individuel”. L'objectif s'accommodait à merveille d'une attitude “psychologisante” et paternaliste : les analphabètes étaient des malheureux (des malchanceux) auxquels il importait d'apporter la sécurité et la dignité par l'alphabétisation² »

Toutefois, l'équipe en place devait rapidement prendre conscience de l'inadaptation du contenu des méthodes, des programmes qui étaient ceux du programme scolaire pensé en fonction des jeunes. Aussi, sans rien modifier aux perspectives d'ensemble, on allait tenter d'*adapter* le contenu de l'alphabétisation à la situation propre des « adultes ». Il ne s'agissait pas de changer la fonction de l'alphabétisation ; on se proposait au contraire d'en accroître la portée :

« L'équipe refuse alors ce programme scolaire “décollé” de la vie des adultes par son vocabulaire et les situations qu'il décrit. Elle tente alors de créer une “ambiance” dans les classes pour adultes. Les professeurs essayent de partir de la réalité quotidienne de l'adulte, de construire du matériel où les analphabètes pourront se retrouver³ »

Alphabétisation et conscientisation

Cependant, la réflexion sur l'alphabétisation qui s'est amorcée et qui a donné lieu à un premier réajustement se poursuit. Progressivement, l'équipe d'animateurs et le comité de citoyens responsables poursuivent la réflexion. Ce processus de réflexion ne se fait pas sans heurts. Des tensions naissent et se développent à l'intérieur même de l'équipe. De nombreux conflits surgissent entre le Carrefour et la Commission scolaire locale qui prise peu une remise en question globale de l'alphabétisation, la prise de contrôle progressif du Carrefour sur l'orientation et le contenu des activités d'alphabétisation, sur l'engagement du personnel d'animation. Cette période donne lieu à un certain nombre de constats et d'affirmations générales.

On prend conscience des limites de l'alphabétisation ; on estime qu'il faut s'interroger sur la fonction véritable de l'action d'alphabétisation.

Le projet d'alphabétisation tel que réalisé menait à une impasse : si on apprenait à « lire et à

écrire » à certaines personnes, on leur apprenait en même temps à se soumettre, à accepter leur position sociale (sans parler de ceux qui abandonnaient et chez qui cet abandon renforçait l'idée de leur responsabilité personnelle) :

« Alors que plusieurs membres de l'équipe souhaitaient établir une intervention de "promotion collective", il fallait se rendre à l'évidence des résultats contraires : on voyait augmenter chez les étudiants le sentiment de dépendance. On réussissait même à augmenter le sentiment d'insécurité et de culpabilité chez ceux qui ne savaient pas lire⁴ »

La « neutralité » des animateurs et des textes

En même temps, on prend conscience de la position sociale des animateurs. Ils sont « spontanément » porteurs d'une conception de la société, de la position des milieux populaires dans cette société, de la situation particulière des analphabètes. Cette vision du monde se traduit « naturellement » dans le contenu même des textes que l'on propose aux analphabètes. Les exemples sont aussi nombreux que percutants. On propose aux analphabètes (donc des êtres marginaux) de s'intégrer dans la société (qui elle serait normale), on leur prêche l'acceptation (résignée et digne) de leurs conditions et de leur situation sociales. Que ceux qui se sentent mal dans le système ne s'en prennent qu'à eux-mêmes ! La faute est du côté des individus marginalisés/qui se marginalisent et non une conséquence de l'organisation sociale.

La langue

Non seulement on propose aux analphabètes une conception de la société qui ne reflète pas leurs intérêts ; l'équipe estime en plus que cette vision particulière du monde est inculquée dans une langue qui leur est étrangère. Le processus d'inculcation idéologique se double d'un effort d'acculturation au plan linguistique :

« lorsqu'on propose aux analphabètes comme norme le "bon français", c'est non seulement la langue du patron qu'on impose aux travailleurs mais aussi sa vision de la société⁵ »

L'équipe a en effet établi le constat de la différence entre le parler familier des Québécois et la langue enseignée. À partir de ce fait, on avance l'hypothèse de la coexistence de deux langages : « la majorité populaire parle un langage différent de la bourgeoisie, non pas tant parce que son vocabulaire et sa syntaxe sont plus "pauvres", mais parce que la réalité que cette majorité vit diffère⁶ ». Le problème est posé, on ne sait cependant pas comment le résoudre...

Nouvelles perspectives

En fait, il fallait repenser l'ensemble du processus d'alphabétisation, ne pas isoler la composante « analphabétisme » ; on refusait de s'enfermer dans la dichotomie simpliste analphabétisme/alphabétisation où la formulation du problème (l'analphabétisme) conditionne la réponse (l'alphabétisation)...

L'analphabétisme fait partie d'un ensemble plus vaste : le phénomène se comprend lorsqu'on examine les conditions de travail et de vie des « analphabètes ». L'analphabétisme (et la faible scolarité) apparaît alors comme une des facettes de l'exploitation de la classe ouvrière les causes véritables apparaissent alors plutôt d'ordre structurel (la division de la société) qu'individuel (les déficiences personnelles).

Cette définition plus globale de la situation devait entraîner une re-définition de la proposition éducative. On peut schématiser de la façon suivante la perception qu'on avait maintenant de la situation et de la réponse à y apporter :

analyse de la situation	proposition éducative
• analphabétisme	• alphabétisation promotion individuelle
• exploitation	• conscientisation promotion collective

Conséquemment, le Carrefour tente donc de transformer sa pratique d'alphabétisation. C'est ainsi que l'on s'efforce d'abandonner la pédagogie et le vocabulaire scolaires. À la relation professeurs/étudiants, on propose de substituer les rapports nouveaux de « groupes de travail » et d'

« animateurs ». On refuse également d'illusionner les analphabètes sur la mobilité sociale (même individuelle) que pourrait leur permettre l'alphabetisation. De façon systématique, on s'efforce de sortir du schéma scolaire, de la scolarisation. On tente de reformuler les objectifs mêmes de l'activité dans le sens de la conscientisation. Ainsi on proposera : « développer sa pensée et son langage pour être actif socialement dans le quartier »⁷. Toutefois, on réussit difficilement à sortir du cadre scolaire, les attentes mêmes des participants continuent à s'exprimer en termes scolaires : « on venait pour du "français", pas pour s'ouvrir aux réalités du quartier »⁸. Au plan méthodologique, on expérimente une méthode globale d'apprentissage qui présente l'avantage d'être moins académique, qui permet d'utiliser plus facilement le vocabulaire des participants dans le processus d'apprentissage. D'une façon générale, on pose les jalons qui permettraient de construire une méthode d'alphabetisation/conscientisation.

Réorientation générale

À la fin du printemps '73 pourtant, l'expérience d'alphabetisation semble tout à coup se terminer. Le conseil d'administration et l'assemblée générale du Carrefour ont réévalué l'ensemble des activités ; la place réservée à l'alphabetisation semble de plus en plus circonscrite.

D'une part le Carrefour déplace la priorité générale. C'est l'alphabetisation qui était à l'origine du Carrefour ; au fil des années, l'organisme s'était ouvert à d'autres activités d'éducation populaire. La réflexion sur l'alphabetisation avait confirmé la marginalité du problème de l'analphabétisme dans le quartier. Au niveau de la stratégie éducative, on estimait donc que le Carrefour devait réorienter, développer ses énergies dans des champs qui touchaient à des problèmes vécus par l'ensemble de la population ouvrière du milieu. Ainsi on s'engage de façon plus considérable dans des secteurs tels l'alimentation/consommation, le logement, ... En même temps, la réflexion sur l'activité d'alphabetisation et l'objectif de conscientisation qu'on lui avait fixé contribuent à la définition générale des objectifs du Carrefour. À partir de 1973, le Carrefour affirme clairement sa volonté d'être au service de la classe ouvrière ; il se veut au service des

luttons du milieu et veut favoriser la prise de conscience et l'analyse de la réalité.

Cette réorientation générale entraînait nécessairement une réduction des ressources allouées au secteur alphabetisation. On estimait alors qu'il rendait difficile voire impossible le projet amorcé de construire une méthode d'alphabetisation/conscientisation. Si le Carrefour continuait à reconnaître l'alphabetisation comme besoin social important, son investissement à ce niveau serait dorénavant limité. Aux analphabètes, on montrera donc « à lire et à écrire le plus vite possible pour leur montrer d'autres problèmes (sic) et leur apprendre à se débrouiller (logement, travail, services juridiques, etc...) »⁹. L'alphabetisation devait effectivement se poursuivre avec un groupe de déficients mentaux. Dans la mesure où l'on ne recruterait pas un nombre suffisant d'analphabètes, on référerait les individus particuliers à d'autres organismes offrant des activités d'alphabetisation. Il faut ici noter que non seulement l'analphabétisme constituait un problème marginal dans le milieu, mais qu'en plus l'action intensive du Carrefour dans ce secteur pendant cinq années avait effectivement contribué à marginaliser encore plus le problème. Bien sûr, il restait d'autres besoins au niveau de l'apprentissage de la langue, mais on estimait qu'il ne fallait pas accorder une importance trop grande aux « besoins linguistiques » (sauf en ce qui a trait aux analphabètes complets). Le bilan de 1974 était encore plus explicite : « il reste des choses à faire en français ; mais ce n'est pas prioritaire »¹⁰.

Enfin, le bilan de 1973 proposait de « chercher d'autres moyens pour permettre aux gens de s'exprimer, de communiquer »¹¹. On avançait l'hypothèse qu'en abordant le problème par un biais différent de la scolarisation, de l'apprentissage linguistique, on pourrait plus facilement atteindre l'objectif de conscientisation et résoudre ainsi la contradiction entre l'alphabetisation et la conscientisation. Cette proposition allait donner naissance à une expérience nouvelle centrée sur le langage publicitaire ; on voulait ainsi démystifier l'écriture, amorcer une prise de conscience critique du code de communication publicitaire. Un groupe de travail fut constitué (1974-1975) qui organisa au terme de sa démarche, une soirée sur ce thème. L'expérience n'allait cependant pas être reprise au cours des années subséquentes.

RÉFLEXIONS ACTUELLES SUR L'ALPHABÉTISATION

Cinq ans après avoir mis en veilleuse l'alphabétisation, le Carrefour allait reprendre l'expérience. Une première tentative fut réalisée en 78-79 qui sera brièvement présentée dans la partie suivante. Cette relance de l'expérience aura été l'occasion de repenser l'ensemble de la démarche d'alphabétisation, de revoir les conclusions de '73 à la lumière de notre réflexion actuelle, de dresser en quelque sorte un deuxième bilan sur l'alphabétisation.

Aspects positifs du bilan de 1973

D'une façon générale, le bilan de 1973 apparaît encore positif sous plusieurs aspects. L'équipe du Carrefour a posé de façon théorique et pratique le problème de l'alphabétisation au Québec. La plupart des expériences ultérieures d'alphabétisation ont dû prendre en considération les conclusions du Carrefour. À elles seules, les rééditions nombreuses de l'article/bilan de 1973 témoignent de l'intérêt et de l'actualité des conclusions d'alors.

La fonction idéologique

En premier lieu, le bilan du Carrefour a contribué à dévoiler la fonction idéologique du processus d'alphabétisation. Dans les milieux institutionnels de l'éducation des adultes au Québec, on présentait l'alphabétisation ou comme un apprentissage neutre de techniques ou même comme une occasion d'ascension sociale. Le bilan aura contribué à démystifier ces discours dominants sur l'alphabétisation. Et on notait judicieusement que cette analyse s'inscrivait d'ailleurs dans le cadre plus large de l'étude du rôle de l'école en milieux populaires.

L'intérêt particulier du bilan de 1973 est peut-être le fait que l'on ne se soit pas limité à affirmer la fonction idéologique, mais que l'on ait démontré comment cette fonction était réalisée à partir des besoins « spontanés » des analphabètes et au travers du contenu des manuels, de l'idéologie des

intervenants (en particulier les professeurs), de la nature de l'institution, etc.

Non-isolement de l'alphabétisation

En même temps, le bilan de 1973 s'avérait juste dans sa proposition de ne pas isoler l'analphabétisme; on proposait plutôt un effort pour resituer l'analphabétisme à sa juste place, pour dépasser le phénomène afin d'être en mesure de le mieux comprendre et d'agir efficacement sur lui. Au Québec, il s'agissait alors d'une approche relativement nouvelle qui s'opposait à la démarche d'isolement et de morcellement, de particularisation et d'individualisation qui dominait/domine la pratique d'animation. On isole l'analphabétisme; qui plus est, on a tendance à isoler chaque analphabète comme s'il s'agissait d'un cas unique. Une telle approche empêche de comprendre que, si chaque « analphabète » est en soi « un cas », s'il a sa propre histoire particulière, cette situation particulière ne peut être véritablement comprise qu'en dépassant chaque cas individuel, qu'en comprenant les facteurs économiques, politiques et sociaux qui ont produit/produisent des analphabètes.

Et si cette approche est « spontanément » utilisée dans le cas de l'analphabétisme, il faut aussi en comprendre la raison. D'une part les analphabètes eux-mêmes perçoivent et présentent leur situation comme étant particulière; ils expliquent généralement leur analphabétisme par des raisons d'ordre individuel (« je n'ai pas eu la chance d'aller à l'école », « j'avais la tête dure », « il a fallu que je travaille », etc...). Or c'est précisément l'un des traits de l'aliénation culturelle des classes populaires que de ne comprendre leur situation qu'en termes personnels, individuels et non en termes structurels, collectifs. C'est là un des effets tangibles de l'idéologie dominante. Et les analphabètes qui constituent la couche la plus sous-scolarisée des classes populaires expriment généralement d'une façon très manifeste voire culpabilisante leur responsabilité personnelle: le « j'ai pas eu de chance » cède souvent la place au « c'est de ma faute ».

De la part des intervenants par ailleurs, c'est peut-être plus complexe. D'une part ils perçoivent mal leur appartenance de classe et acceptent souvent

sans les critiquer les clichés sur les classes populaires et les sous-prolétaires en particulier, là où sont concentrés les analphabètes (ex. : « ils se sentent bien dans leur misère et ils ne veulent pas vraiment s'en sortir »). Par ailleurs, l'idéologie dominante agit également sur eux : ils sont, par exemple, influencés par le discours dominant de la société sur la « pauvreté ». Enfin il existe également une pression institutionnelle certaine pour que l'enseignant s'en tienne à la seule dimension individuelle ne serait-ce que le fait que dans son discours, l'école ne s'adresse qu'à des analphabètes/individus.

Notons enfin que ce que nous avons dit au sujet de l'aliénation des classes populaires explique le fait que les « analphabètes », dans la plupart des cas, sont « spontanément » réticents (quand ils ne sont pas agressifs) vis-à-vis de tout effort d'analyse un peu plus collective, structurelle de leur situation. Et ce fait constitue souvent l'argument massue sur lequel se rabattent certains intervenants pour se cantonner dans l'approche scolarisante individuelle... et se donner bonne conscience.

Le droit à l'alphabétisation

Enfin, si dans son bilan de 1973, le Carrefour d'éducation populaire avançait qu'il fallait lier l'alphabétisation à la situation économique et sociale, « comprendre les causes véritables de l'analphabétisme, saisir le phénomène dans l'ensemble plus vaste constitué de la pauvreté et de l'exploitation »¹², il ne rejetait pas pour autant l'alphabétisation. Tant dans le bilan de 1973 que dans celui revu de 1974, on reconnaissait le droit strict à l'alphabétisation. On estimait que « savoir lire et écrire dans notre société hautement alphabétisée »¹³ constitue un besoin social fondamental et qu'à la limite la satisfaction de ce besoin prime sur toute autre considération (telle la fonction idéologique intégrative qu'exercent également les activités d'alphabétisation). C'est pourquoi le Carrefour, à défaut d'organiser lui-même des sessions d'alphabétisation n'hésita aucunement à référer des analphabètes dans des institutions scolaires même si l'on était pertinemment conscient de l'action idéologique qui y accompagnait l'activité d'alphabétisation proprement dite. Cette reconnaissance du fait que

l'alphabétisation est un droit fondamental était à ce point acceptée qu'en 1978-79, devant la persistance du phénomène, le Carrefour décidait de reprendre ses activités dans ce domaine.

Critiques et perspectives nouvelles

Il faut cependant reconnaître qu'en 1973, on réduisait la conception de l'alphabétisation au strict apprentissage du code linguistique. Aussi tout en reconnaissant que pour les analphabètes complets il s'agissait là d'« un besoin criant »¹⁴, pour les autres, pour les analphabètes fonctionnels, pour ceux qui auraient voulu « faire du français » (on notera le ton péjoratif), on estime qu'il ne s'agit pas d'une priorité du Carrefour...

Six ans plus tard, nous percevons plusieurs faiblesses et des erreurs dans le bilan de 1973, la première étant une réduction, une sous-estimation de l'analphabétisme.

On avait voulu réaliser un processus d'éducation populaire particulier qui soit à la fois occasion d'*alphabétisation* et de *conscientisation* ; mais on n'a pas réussi à résoudre la contradiction entre ces deux termes. D'une part on avait tendance à réduire l'alphabétisation à une question purement technique ; en même temps, on traduisait le terme conscientisation par « engagement militant », « participation active aux activités et aux luttes du milieu ». Sans nier les aspects positifs du bilan de 1973, nous estimons donc qu'il présentait aussi des positions erronées, gauchistes sur la question du développement individuel, du langage et du développement culturel et utopistes sur les possibilités de la conscientisation politique à l'intérieur d'un appareil tel le Carrefour d'éducation populaire.

L'écriture, la langue et la pensée

Nous avançons que l'alphabétisation doit être considérée comme une activité beaucoup plus large que le simple apprentissage d'une technique, d'un code. S'alphabétiser, i.e. apprendre le système des signes (les lettres) qui servent à la transcription de mots (eux mêmes composés d'un certain nombre de sons) implique donc que l'on pose le problème de la langue et du langage, i.e. du code, du système de

symboles phonétiques qui permettent de communiquer, de refléter la réalité. Si l'écriture est indissociable de la langue, celle-ci à son tour est associée à la pensée. On ne peut lire et écrire que si l'on a intégré un minimum de vocabulaire, que si l'on a assimilé les structures logiques et grammaticales; et cet ensemble de techniques et d'outils constituent le support nécessaire à l'expression, à l'articulation de la pensée. Apprendre à écrire présuppose que l'on maîtrise la langue; par ailleurs développer son langage, c'est aussi développer sa pensée.

Dans le bilan de 1973, nous n'avions pas compris l'importance objective de l'alphabétisation, de la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du langage. Par ailleurs au sujet du langage, la position avancée était fondamentalement erronée. Nous opposions le langage de la majorité populaire présenté comme positif à celui de la bourgeoisie, celui du « bon français » considéré négativement.

Il s'agit pourtant d'une position qui a cours, qui a ses lettres de créance. C'est l'équation que font Baudelot et Establet qui opposent la langue scolaire à la « langue réellement parlée dans les classes exploitées »¹⁵. Ils ont raison de constater l'appropriation du « bon français » par la bourgeoisie; c'est avec justesse qu'ils notent le caractère affecté de la « langue scolaire ». Mais le fait que certaines classes s'approprient plus que d'autres la langue française, le fait qu'elle sert à véhiculer de façon dominante une idéologie étrangère aux classes populaires ne confère pas à la langue un caractère de classe. S'il est juste de constater que « les classes sociales ont des pratiques linguistiques différentes (et que) ces différences sont liées aux conditions matérielles d'existence de ces classes », il est erroné de laisser entendre que les classes sociales auraient, dans ce cas-ci, des systèmes linguistiques différents.

Il ne s'agit pas de nier ni la dimension sociale des conditions d'accès au langage ni le rapport étroit entre la langue et le contenu qu'elle exprime. Mais cette relation ne peut servir de prétexte pour cacher le fait que la langue soit aussi (et d'abord) un instrument technique indispensable à l'expression de la pensée. Et la revendication pour le droit à l'alphabétisation de même que la pratique de l'alphabétisation participent de cette lutte de la

classe ouvrière pour modifier les conditions sociales d'accès au langage, au savoir.

Ceci étant établi, il est bien évident que l'on ne peut concevoir l'alphabétisation des adultes comme celle des enfants. Alors que les enfants apprennent en quelque sorte simultanément à lire, écrire et penser, les adultes analphabètes ont une expérience de vie : ils ont accumulé un bagage considérable de connaissances sensibles. Le problème pour eux, c'est principalement de développer la compréhension qu'ils ont de la réalité. Ils éprouvent des problèmes de langage : trouver les mots pour traduire ce qu'ils pensent ; ils ont de la difficulté à produire des opérations logiques : établir les rapports entre les faits, déduire, généraliser, etc. Toutes ces opérations, pour se réaliser, ont besoin du support de la langue, du vocabulaire, de la syntaxe. L'alphabétisation peut fournir ces instruments; elle peut faciliter le passage de la pensée immédiate, événementielle à une compréhension plus large, plus générale de la réalité.

On le voit, on est loin d'une conception réductrice de l'alphabétisation qui n'équivaudrait qu'à « scolariser », répondre à des besoins purement « linguistiques », « faire de la grammaire »...

Promotion individuelle, promotion collective

Assigner comme but à l'alphabétisation le développement de la pensée, du langage à travers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture conduit inévitablement à poser le problème du développement individuel. Or dans le bilan de 1973, on s'opposait à une promotion individuelle en proposant plutôt une promotion qui serait collective.

L'opposition entre promotion individuelle et promotion collective traduit un courant de pensée qui avait/a cours au sein des organisations populaires. L'analyse de la fonction objective de l'école en milieux populaires avait permis de constater que celle-ci permettait tout au plus à quelques-uns de sortir de leur milieu social; on concluait donc qu'en milieux populaires l'école permettait tout au plus la promotion individuelle. C'est à partir de ce constat qu'on avançait globalement l'hypothèse qu'il fallait opposer à la

promotion individuelle une promotion qui soit collective.

Cette proposition générale nous apparaît juste, mais également ambiguë et ce, à un point tel qu'une compréhension littérale, étroite de la promotion collective peut facilement conduire à adopter des positions erronées.

Au niveau de l'analyse générale de la fonction du système d'éducation, on ne peut avancer la seule conclusion que le système d'éducation ne favorise que la promotion individuelle. Globalement, le système d'éducation favorise la promotion collective des classes supérieures alors qu'il exerce une action collective négative au niveau des classes populaires permettant tout au plus à quelques individus de « s'en sortir » i.e. de « compléter » leurs études et de réaliser une mobilité sociale. Ce fait a été démontré par des études nombreuses portant sur les effets du système d'éducation.

On ne peut donc parler de façon absolue de promotion collective. Il faut expliquer cet objectif, en tirer la signification concrète. Dans l'objectif de promotion collective tel que défini par les organisations populaires, on retrouve l'opposition à l'attitude personnaliste, individualisante, psychologisante largement adoptée par le système scolaire. Mais l'objectif de promotion collective ne peut équivaloir au rejet de toute préoccupation individuelle, de toute attention à la question du développement personnel.

Il existe un rapport dialectique entre la promotion collective et le développement individuel. Nous avançons que la stratégie de promotion collective des milieux populaires doit réserver une large place au développement individuel des individus qui en font partie. Sinon, cette stratégie est inexorablement vouée à l'échec.

On ne peut mettre de l'avant (ou sous-entendre — ce qui revient au même — une opposition absolue, presque métaphysique entre l'individuel et le collectif, comme si les deux termes s'excluaient, se repoussaient mutuellement. On ne peut résoudre cette contradiction en excluant l'un des deux termes! C'est pourtant l'attitude subjective qu'adoptent à la fois ceux qui ne reconnaissent que le facteur individuel, personnel et ceux qui, au contraire, n'acceptent de considérer que la réalité collective; pour ces derniers, le facteur individuel c'est tout au plus un pis-aller : on le réduit à une

simple fonction stratégique : partir de l'individu pour déboucher le plus rapidement possible sur le collectif. L'idéalisme de droite et l'idéalisme de gauche se rejoignent...

Il y a rapport, interdépendance entre les deux aspects de la contradiction. L'individu n'existe pas isolément, en soi : il est le produit d'une histoire, du développement économique, politique et social; il occupe une place déterminée au sein de la formation sociale et cette réalité exerce une influence considérable sur la personne. Par ailleurs, le fait objectif du regroupement des hommes en classes sociales ne contredit pas le fait objectif que les classes sont constituées d'individus particuliers possédant des caractéristiques psychiques et psychologiques à la fois communes et particulières. La réalité subjective est un fait objectif.

Il nous apparaît donc qu'une stratégie véritable de promotion collective ne doit pas accorder une attention exclusive au facteur collectif; pour se réaliser elle doit se concrétiser en plusieurs individus particuliers, elle doit favoriser le développement personnel de la connaissance, de la conscience, de l'expression de ces individus.

Le développement culturel

L'alphabétisation s'avère donc occasion de développement individuel et collectif. Toutefois, l'alphabétisation se situe dans un champ particulier, le champ culturel. Or le bilan de 1973 était plutôt muet quant à la nécessité, l'importance du développement culturel; c'était plutôt le champ social, socio-politique qui apparaissait considéré prioritairement. Même si elle n'était pas clairement exprimée, on retrouvait encore ici une opposition intransigeante, presque totale entre le développement culturel et le développement d'une conscience sociale, socio-politique. Tout au plus, l'outil culturel que représente l'alphabétisation était-il réduit au simple rôle d'instrument stratégique (un hameçon, un appât dans la « valise » de l'animateur) qui permet d'attirer du monde pour passer ensuite à autre chose :

« On devrait leur (les analphabètes) montrer à lire et à écrire le plus vite possible pour leur montrer d'autres problèmes et leur apprendre à se débrouiller (logement, travail, services juridiques, etc...) ¹⁶ »

Aussi, vu dans cette perspective, dans la mesure où l'alphabétisation ne permettait pas de déboucher rapidement dans le champ socio-politique, on estimait qu'il s'agissait là d'un instrument peu efficace.

À l'opposé de cette position, nous avons tenté de présenter l'importance de l'alphabétisation et donc du développement culturel. Nous avons brièvement expliqué que la maîtrise d'outils culturels tels la lecture et l'écriture constitue une condition nécessaire au développement de la conscience, à l'acquisition du savoir. Dans la société, un petit nombre maîtrise, contrôle la parole, la lecture, l'écriture alors que la majorité (dite « silencieuse », réduite au silence) maîtrise mal ces outils ; cela n'est pas un effet du hasard : c'est une conséquence directe de l'organisation de la production, de la division sociale du travail. L'alphabétisation participe du processus historique d'appropriation du savoir par les masses populaires. Et dans ce processus, celles-ci ne se sont pas contentées de revendiquer leurs droits : elles luttent pour se les approprier immédiatement même s'il s'agit d'appropriations imparfaites, incomplètes.

L'alphabétisation comme le développement culturel en général devraient être partie intégrante des revendications et des stratégies de l'éducation populaire. Qui plus est, il faut retirer l'alphabétisation de la place marginale qu'elle occupe actuellement. Lire, écrire, parler constituent les rudiments de la civilisation ; la maîtrise de ces outils culturels, intellectuels, est loin d'être un fait acquis pour la majorité populaire. Bien sûr la plupart ont maintenant acquis la connaissance des techniques de base du code (à la différence des pays du Tiers-Monde), mais ces instruments ne sont pas maîtrisés. Il faut donc développer la revendication à une alphabétisation qui permette une maîtrise plus grande de ces instruments, qui permette aux classes populaires d'avoir accès à la *parole*, i.e. l'acte par lequel on prend possession de la langue, par lequel on affirme son point de vue sur la réalité, on défend ses intérêts.

L'alphabétisation constitue donc un aspect important du développement culturel, lequel ne peut se réduire à une sous-catégorie instrumentale de l'action socio-politique.

La conscientisation

Dans le bilan 1973, on proposait de réaliser un processus d'éducation populaire qui soit à la fois alphabétisation et conscientisation. Nous avons vu que la façon de définir le premier terme de la contradiction comme simple apprentissage technique du code n'a pas contribué à résoudre la contradiction. Pour l'autre terme, la conscientisation, le bilan présentait également une conception restrictive, limitée.

On traduisait plus ou moins explicitement le terme conscientisation par militantisme, participation à des activités socio-politiques. Au terme de l'activité d'alphabétisation, chaque participant devait être en mesure de s'engager activement socialement ; il devait donc modifier son comportement à ce niveau. On fixait à l'alphabétisation un objectif de rentabilisation (socio-politique) à court terme :

« développer sa pensée et son langage pour être actif socialement dans le quartier¹⁷, »

Vue dans cette perspective, l'alphabétisation se révélait un prétexte à la conscientisation socio-politique. Au demeurant, il s'agissait d'un prétexte peu efficace : si la conscientisation doit immédiatement se traduire par des actions au plan socio-politique, mieux vaut réaliser directement des activités dans ces domaines :

« En termes de stratégie éducative — dans la mesure où précisément l'éducation doit être au service des luttes du milieu — le Carrefour devait peut-être réorienter ses énergies vers des secteurs plus prioritaires comme l'alimentation/consommation, le logement...¹⁸ »

En fait lorsqu'au niveau des objectifs l'on fixait l'alphabétisation et la conscientisation, c'est très nettement la conscientisation (telle que définie ici) qui était valorisée. Au niveau de la pratique même du Carrefour, on en arrivait à un résultat inverse : c'est l'alphabétisation qui, pour l'essentiel, occupait l'activité... Cette situation incongrue a certainement contribué à la mise à l'écart de l'un des deux termes, l'alphabétisation. Il s'agit là d'une façon assez

particulière de résoudre les contradictions ! Plus fondamentalement, par la définition particulière que l'on donnait à la conscientisation, ce n'était pas seulement l'alphabétisation qui était condamnée, mais la plupart des activités courantes d'éducation populaire et de développement culturel.

Il nous apparaît maintenant que plusieurs aspects avaient été négligés ou sous-estimés. Ainsi, on accordait dans les faits peu de cas à l'action de l'idéologie dominante sur la population visée. Les analphabètes ne font pas exception ; au contraire, étant au point de départ peut-être plus dépossédés au plan intellectuel, ils sont peut-être plus perméables à l'action agissante de l'idéologie dominante, au façonnement et au conditionnement industriels des esprits. Quarante-cinq heures ou quatre-vingt-dix heures c'est bien peu pour faire prendre effectivement conscience à des ouvriers de la situation globale dans laquelle ils vivent, pour les « rendre actif(s) socialement dans le quartier » et pour « leur apprendre à lire et à écrire ». Il y avait là une conception magique ou mécanique de l'éducation populaire : comme si la seule exposition de l'exploitation vécue suffisait 1) à faire prendre conscience de celle-ci 2) à motiver les participants à réagir contre cette situation et 3) à s'engager activement dans la lutte (socio-politique) contre celle-ci.

La nature du Carrefour

L'objectif de conscientisation, tel qu'on le concevait démontre que l'on s'illusionnait sur la nature de l'institution même. Le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles n'est pas en dehors de la société. Pour reprendre l'expression althussérienne, il s'agit d'un appareil idéologique d'État (a.i.e.) situé dans le champ culturel ou socio-culturel. Bien sûr, le Carrefour est contrôlé par la population ouvrière du milieu : cette prise de contrôle s'est faite progressivement, elle se poursuit de nos jours. Mais ce constat ne doit pas cacher la réalité générale de la société : les classes populaires n'y exercent pas le pouvoir économique et politique. Le Carrefour n'échappe donc pas comme institution à la fonction dominante des a.i.e.¹⁹. Par exemple son financement provient de l'État. Par ailleurs ses participants — et ses intervenants — n'échappent pas non plus aux

conditionnements idéologiques de la société. Ceci étant établi, il n'en demeure pas moins qu'il existe des contradictions au sein des institutions formant les a.i.e., que la lutte idéologique est possible à l'intérieur des a.i.e. et que le Carrefour de Pointe St-Charles est certainement moins directement inféodé à l'idéologie dominante que ne le serait une institution plus directement liée au système d'éducation des adultes. Aussi s'il nous semble clair que le Carrefour ne peut substituer l'action socio-politique à l'action culturelle, la fonction critique peut et doit y occuper une place importante.

Dans le cadre du Carrefour, il ne peut y avoir d'« après » socio-politique spécifique, on ne peut avoir comme objectif d'y former des militants socio-politiques. La réalité canadienne et québécoise, le cadre institutionnel dans lequel se situe le Carrefour font en sorte que l'alphabétisation ne peut s'y exercer comme en Guinée-Bissau, par exemple, où celle-ci est directement liée à l'activité productive et à la mobilisation générale. On ne peut appliquer intégralement chez nous la proposition de Choulguine pour l'école soviétique, aux lendemains de la révolution d'octobre :

« Doit-on combattre l'analphabétisme ?
Certes ; mais *tous* les analphabétismes et en premier lieu l'analphabétisme *politique*²⁰ »

Ceci ne signifie pas qu'il faille rejeter l'objectif de conscientisation. L'alphabétisation doit « permettre (aux analphabètes) de prendre conscience de leur situation collective²¹ ».

L'alphabétisation et la conscientisation constituent un couple uni dialectiquement. Il faut surmonter la contradiction en n'éliminant aucun des deux termes. Il faut toutefois procéder à l'analyse concrète des situations si l'on veut être en mesure de traduire ce double objectif par une action adéquate. Dans le contexte auquel nous nous référons, conscientiser signifie développer concrètement les capacités réflexives, favoriser le dépassement de la connaissance sensible, immédiate en fonction d'une connaissance plus rationnelle, plus objective de la réalité, de son insertion sociale plus particulière dans cette réalité en vue d'être ultimement en mesure d'agir sur elle. Par ailleurs, alphabétiser c'est initier à, faciliter l'utilisation des outils culturels, intellectuels que sont la langue, la lecture et l'écriture.

On ne peut donc traiter de la conscientisation, du développement de la conscience en la dissociant des instruments dont celle-ci a besoin pour exister, se réaliser, se développer. De la même façon qu'on ne peut imaginer la conscience hors d'une relation avec la réalité objective, de la même façon on ne peut concevoir le fonctionnement de la pensée sans le support du langage et de l'écriture.

Lorsqu'un animateur travaille avec un groupe dans le cadre d'une activité d'alphabétisation, il s'agit pour les participants d'un moment particulier du processus de la connaissance. Ce moment doit se transformer en moment privilégié. L'objectif fondamental doit être d'*enclencher* ou d'*accélérer* le mouvement de la connaissance en initiant aux outils intellectuels et culturels de base que sont la langue et l'écriture; il faudra permettre, faciliter le dépassement du stade premier des sensations, des représentations passives de la réalité; faire en sorte que les participants en assimilant ces outils puissent passer de la perception isolée des choses et des faits à un niveau de compréhension théorique et pratique.

Viser à ce que des travailleurs et travailleuses puissent se développer, devenir plus autonomes, plus conscients, viser à ce que, s'étant initiés aux outils intellectuels de base, ils deviennent plus capables de s'exprimer et d'agir: tel était l'objectif que se fixait la nouvelle expérience d'alphabétisation en 1978-79.

RELANCE DE L'EXPÉRIENCE : 1978

Historique et intervenants

À l'été '78, un organisateur communautaire de la Clinique médicale de Pointe Saint-Charles regroupait quelques personnes présentant des difficultés au niveau de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils décidèrent ensemble de soumettre un projet d'alphabétisation au conseil d'administration du Carrefour d'éducation populaire. Saisi du problème de la persistance d'analphabètes dans le quartier, le conseil d'administration voulut répondre à ce besoin social immédiat et réel et décida d'engager un animateur, responsable à la fois de l'atelier et de l'élaboration du projet d'alphabétisation. Pour le Carrefour, il s'agissait donc d'une nouvelle implication dans le champ de l'alphabétisation, d'une première action. Au

printemps '79, l'organisme initiait à même ses ressources limitées une recherche sur l'alphabétisation. À l'automne '79, le Carrefour a rassemblé deux groupes d'alphabétisation.

À l'automne '78, la presque totalité du recrutement des participants avait été réalisée par l'organisateur communautaire de la Clinique médicale. Ceux-ci sont, pour la plupart, issus du quartier, sinon des quartiers périphériques. Ce sont des petits salariés (camionneurs, journaliers...), assistés sociaux, chômeurs et travailleuses dans des manufactures. Tous éprouvent des difficultés majeures au niveau de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture: ils peuvent à peine lire et très peu écrire. On les définit comme « analphabètes fonctionnels ». L'atelier regroupe environ dix analphabètes. Les rencontres ont lieu à raison de deux soirs par semaine de 19h30 à 22h00. Il y a quarante-cinq rencontres qui s'étalent de septembre 1978 à mai 1979. La moyenne des présences est supérieure à six.

L'animateur engagé (à temps partiel, 12 heures par semaine) a déjà travaillé à la première expérience d'alphabétisation du Carrefour (pendant deux ans et demi). En plus d'animer des groupes d'alphabétisation, il coordonnait l'ensemble des activités du Carrefour de ce secteur, et à ce titre, a donc été directement associé au bilan de l'expérience d'alphabétisation de '68 à '73.

Objectifs et visée du projet

Le Carrefour d'éducation populaire est porteur d'une analyse générale de la société, et de la situation particulière de la classe ouvrière. Aussi l'objectif d'apprendre à lire et à écrire à des analphabètes ne pouvait que s'inscrire dans ce cadre général de références. Mais tenant compte de l'expérience antérieure du Carrefour en alphabétisation, il fallait redéfinir les objectifs et les concrétiser dans une démarche d'apprentissage.

Les objectifs du projet, tels que formulés par l'animateur et les participants comportent un double apprentissage: l'apprentissage des outils intellectuels que représentent la langue et l'écriture et un apprentissage au niveau de l'analyse scientifique de la réalité. Concrètement, l'atelier d'alphabétisation a pour objectifs:

1. apprendre à lire et à écrire
2. réfléchir sur notre situation d'analphabètes et la situation sociale dans laquelle on vit.

Pour cela, il faut situer l'apprentissage du code parlé et écrit dans une perspective de réflexion et de communication.

Dans le cadre de l'atelier d'alphabétisation, ce qui importe avant tout, c'est d'assurer le droit de chacun à l'expression, de favoriser l'expression personnelle, le processus de formulation de la pensée. Pour ce faire, il faut que chacun accepte, non seulement de parler, mais aussi d'écouter. Mais l'atelier ne doit pas se réduire à être le lieu d'une juxtaposition d'expressions d'opinions ; on ne doit pas non plus tomber dans un relativisme qui établirait que tous les points de vue sont bons ou qu'il y a du bon dans chaque point de vue. Idéalement, chaque participant devrait acquérir une pensée scientifique et critique. Ceci implique que chacun écoute, s'exprime mais aussi apprend à se faire une idée (ou, le cas échéant, à se « refaire » une idée), à partir de ce que les autres disent, à partir de ce qu'il lit, à partir d'une réflexion nouvelle sur la réalité : c'est la seule façon de développer une pensée critique, à tout le moins, c'est le processus que l'on tente d'initier dans le cadre de l'atelier d'alphabétisation. Apprendre à lire et à écrire, c'est aussi développer son langage et c'est aussi développer sa pensée. Dans une telle perspective la situation de l'animateur est délicate. La seule force de sa parole (ex. : la quantité d'arguments) pourrait lui permettre d'imposer facilement son point de vue sans que celui-ci ne soit partagé intérieurement par tous. Et ce, d'autant plus que les participants sont en situation d'apprentissage et qu'existe objectivement une relation de dépendance vis-à-vis de l'animateur. Il ne s'agit pas pour autant de tomber dans la neutralité : l'animateur n'est pas un spectateur ; celui-ci et l'institution, comme nous l'avons mentionné, sont porteurs d'une conception de la société et cette conception transparait, se traduit dans le fonctionnement général du Carrefour comme dans l'activité particulière de l'atelier d'alphabétisation. Le défi, la contradiction, c'est précisément de présenter (sans l'imposer d'autorité) ce point de vue tout en permettant, en favorisant l'articulation et l'expression des points de vue de chacun des participants. C'est là une contradiction

qu'il faut résoudre dialectiquement *i.e.* en n'éliminant aucune des deux parties.

Contrairement à l'expérience antérieure du Carrefour ('68-'73), l'élaboration des objectifs et d'une pédagogie conséquente a monopolisé presque la totalité du temps de travail et de réflexion de l'animateur. L'importance accordée aux outils méthodologiques a en quelque sorte passé au second plan.

Proposition de travail

Pour réaliser ces objectifs d'apprentissage du code et d'exercice de la pensée critique, il fallait présenter aux participants une proposition de travail qui soit liée aux objectifs et qui intègre dans sa pédagogie, dans son contenu, dans son organisation cet exercice de la pensée critique.

Le groupe composé d'analphabètes fonctionnels éprouvait de graves problèmes tant au niveau du langage parlé qu'écrit. Aussi fallait-il faire l'acquisition d'un vocabulaire qui permette d'illustrer ce qu'on avait à dire et qui présente les principales difficultés phonétiques et graphiques (et ce, sans mentionner les exceptions et les complications de la langue française). D'autre part, les participants désiraient fortement écrire correctement *i.e.* ne pas faire de fautes. Aussi, était-il important pour eux d'acquérir des notions de grammaire, sans entrer, encore là, dans les subtilités de la grammaire française. Il s'agissait plus d'acquérir une connaissance fonctionnelle, de comprendre comment est structurée une phrase, d'être capable d'identifier les noms, les verbes (les actions) les adjectifs (comment ça donne de la couleur à ce que l'on veut exprimer), etc. Ce qui est important c'est que les notions grammaticales seront expliquées à partir de la lecture des textes choisis ou rédigés par les participants, donc directement liées aux difficultés rencontrées. Toutefois les limites au niveau des outils méthodologiques nous auront aussi forcés à présenter régulièrement des « exercices » sans rapport avec la réalité vécue et les thèmes discutés.

Pour réaliser la démarche de réflexion perçue à la fois comme apprentissage et exercice de la pensée critique, l'animateur a proposé au groupe une démarche de « rédaction-réflexion-rédaction » qui se déroulait en trois temps. Elle commence par la

rédaction collective et aboutit à la rédaction individuelle. Chaque étape intègre un processus de réflexion et de rédaction :

- 1) à partir d'un thème choisi (ex : le travail), les participants rédigent collectivement un court texte : il s'agit d'organiser les phrases pour que tout cela ait un sens ; par la suite, se greffent des exercices d'apprentissage sur ce texte.
- 2) l'animateur tente avec les participants de dégager les divers aspects du texte : ces aspects deviendront des sous-thèmes (ex. : assurance-chômage, conditions de santé...). Il y aura un travail d'approfondissement de ces sous-thèmes. Ce sera le temps fort au niveau de la réflexion.
- 3) à la fin du travail sur le thème choisi (travail qui se poursuivra sur une quinzaine de rencontres), il y aura rédaction individuelle d'un texte.

La démarche rédaction-réflexion-rédaction est une démarche pédagogiquement simple : le thème choisi, les participants discutent de ce qu'ils veulent dire ; sans trancher les positions, on tend vers un consensus ; ensuite l'animateur écrit les phrases au tableau, en essayant de voir avec le groupe comment organiser le texte avec une certaine logique. Le texte rédigé est imprimé et est distribué aux participants ; le travail au niveau de l'apprentissage de l'écriture se poursuit, de même au niveau de la compréhension et de la réflexion, d'où une série de questions sur le texte (questions rédigées par l'animateur) où il n'y a pas « une bonne réponse », mais plutôt différentes façons de dire et de « sentir » les choses.

Enfin, sans pour autant tomber dans le laisser-faire, dans la non-directivité, l'animateur a laissé une grande latitude au groupe dans le processus de rédaction. Il ne s'agit pas de rechercher l'expression d'un point de vue « juste » mais plutôt de permettre à chacun d'exprimer le mieux possible sa propre opinion. Cette attitude prévaut tant au plan linguistique qu'au niveau du contenu. C'est ultérieurement que les affirmations seront reprises, discutées, que l'on tentera de déterminer si elles reflètent bien la réalité. Au terme d'une première expérimentation, il apparaît que cette démarche s'avère fructueuse. La seule modification que nous y apporterions serait d'enclencher le processus de rédaction individuelle d'un texte. Dans le cadre de l'expérience, quand il s'est agi de rédiger une phrase

pour exprimer ce que l'on pensait du sujet, une certaine panique s'est emparée de l'atelier. Régulièrement, les participant(e)s avaient eu à rédiger des phrases où l'on accordait peu d'importance au contenu ; en plus ils avaient eu à formuler leur pensée dans le cadre des rédactions collectives mais sans avoir à l'écrire. Le fait d'avoir réalisé l'une et l'autre opération ne rend pas les participants automatiquement aptes à les combiner. Maintenant, chaque participant devait penser une phrase qui soit significative : c'est-à-dire qu'il lui fallait d'abord formuler sa pensée, la mettre en ordre, trouver les mots justes et donner une forme finie à cette pensée... en l'écrivant. Il aurait fallu que chaque participant rédige un court texte personnel à la fin de chaque sous-thème.

Par ailleurs, en ce qui a trait au choix des thèmes, il faut partir de la situation des participants, de leurs conditions de vie et de travail. Il est important qu'ils participent au choix des thèmes ; en contre-partie l'animateur doit s'y préparer adéquatement : il lui faut penser et proposer une démarche d'ensemble sur le thème retenu, trouver un biais d'approche susceptible d'intéresser, de motiver les participants, sélectionner et adapter des textes pertinents, etc. Dans le cadre de cette première expérience, la démarche sur le thème du logement a tourné court principalement parce que l'animateur n'avait pu s'y préparer adéquatement.

Modalités du travail et pédagogie

La pédagogie et les modalités de travail ont été directement liées au fonctionnement démocratique du Carrefour, où les participants ont un rôle décisionnel. Toutes les décisions concernant le groupe ont été prises en équipe ; au sein de l'atelier : choix des soirs de rencontres de l'atelier, fonctionnement et autogestion de l'atelier (budget, organisation, café, etc), choix des thèmes de travail.

Les mécanismes de travail ont été à la fois *individuels* (pour permettre à chacun de travailler selon son rythme, son dynamisme personnel), et *collectifs* (afin que tous puissent apprendre à discuter, à s'informer mutuellement, à réfléchir ensemble). De plus, à chaque semaine, il y a eu une période d'évaluation, de retour critique où le groupe a tenté d'évaluer les forces et les faiblesses des rencontres, tant au niveau du contenu, de la

pédagogie, de la participation que de la progression de chacun et du groupe.

Une telle démarche est évidemment anti-scolaire et non autoritaire. Ce n'est pas la scolarisation qui est visée. Globalement, on a proposé une démarche, un contenu et des modalités de travail aux participants. C'est dans la mesure où ils acceptent de s'y associer, où ils y participent de plus en plus activement que cette proposition pédagogique réussit. Dans cette perspective les participants ont plus besoin d'un animateur qui encadre la démarche, qui favorise la participation, le développement de chacun que d'un professeur qui transmet un contenu pré-défini.

Outils méthodologiques inadéquats

L'animateur s'est rendu compte qu'il y aurait beaucoup de recherche à faire en ce qui a trait aux outils pédagogiques. Il y a eu pour ainsi dire deux temps dans les rencontres : un premier où les exercices d'apprentissage ont été greffés autour de textes qui reflètent certaines préoccupations des participants, un deuxième où l'animateur a été obligé d'utiliser des outils qui « décollent » en partie ou en totalité des réalités quotidiennes des travailleurs. Il y a là une contradiction qu'il faudra résoudre à moyen terme en bâtissant ses propres outils d'apprentissage orientés vers la vie des travailleurs(ses) et présentant leurs intérêts.

Les organismes volontaires d'éducation populaire tel le Carrefour éprouvent de plus en plus le besoin d'utiliser des outils méthodologiques et pédagogiques qui reflètent les préoccupations et les intérêts des classes populaires. Pour parvenir à cette fin, du matériel adéquat doit être produit et, pour ce faire, il faut un minimum de ressources. C'est là une des revendications des organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), au Québec. La reconnaissance par l'État du droit des classes populaires à l'éducation et à la culture devrait se traduire par l'acceptation de ces revendications.

APERÇU DE QUELQUES TEXTES COMPOSÉS PAR LES PARTICIPANT(E)S (1978-1979)

Il est difficile de communiquer en quelques paragraphes un aperçu concret du contenu d'un travail d'animation²². Aussi, plutôt que d'opérer un survol très général du travail réalisé, nous avons plutôt opté pour la présentation d'un seul aspect du travail de l'atelier alphabétisation, soit la production de textes composés par les participant(e)s. Nous avons donc sélectionné quelques-uns des textes produits.

Le style scolaire

Au cours des premières rencontres, l'animateur utilise pour l'apprentissage de la langue écrite un manuel préparé à l'intention des analphabètes adultes²³. Ce manuel aborde certains thèmes liés au vécu des adultes, mais il présente également des phrases inspirées de la plus pure tradition scolaire i.e. insipides (ex. : « Dalida a ri à la radio, Ida dira : « Dodo ! »). Aussi n'est-il pas surprenant de voir les participant(e)s composer des phrases dans le même style. Et ils le font de façon d'autant plus « spontanée » qu'ils estiment probablement que c'est ce style qui convient à l'« école » (fût-elle pour adultes). C'était comme si leur expression personnelle était automatiquement refoulée pendant « le temps d'école ». En fait, lors des premières rencontres, l'expression personnelle des participants se manifeste plutôt en dehors du temps de travail : avant ou à la fin de l'activité, au moment des pauses...

Afin de remédier à la situation, afin de concilier l'apprentissage technique et une réflexion sur la réalité vécue, l'animateur abandonne la méthode et le manuel en utilisant subséquemment tout au plus certains exercices.

Phrases rédigées par les participant(e)s (5e et 6e rencontres)

- Je marche vers l'école
- Il se fâche souvent
- Ma vache donne du lait
- Je marche sur le trottoir

- Mon bateau à voile file sur l'eau
- Suzane roule sur la route
- Le plancher est sale
- File à l'école
- Jean-Claude file à l'école
- Le monde arrive à l'école

Rédaction collective

À plusieurs reprises des textes sont composés collectivement (on fait appel à la participation individuelle de chacun et à l'apport collectif du groupe). À partir d'un thème sur lequel on s'est entendu, l'animateur propose aux participants qui le veulent de formuler oralement une phrase. À ce moment-ci (12e et 13e rencontres), le groupe ne possède pas assez d'acquis pour écrire lui-même un texte. Le fait que l'animateur écrive les phrases au tableau rassure beaucoup les participants : ils paniquent facilement lorsqu'ils se retrouvent seuls avec un crayon devant une feuille de papier blanche...

Chacun tente donc de formuler sa pensée. Le processus s'avère extrêmement laborieux, même s'il s'agit d'une phrase simple ; la composition s'étalera sur deux rencontres. Lorsqu'un(e) participant(e) a trouvé son idée, l'a mise en mots et qu'il (elle) l'a exprimée verbalement, l'animateur écrit la phrase au tableau. On s'efforce alors de donner à cette phrase la clarté la plus grande ; l'animateur demande : « est-ce que c'est assez clair ? Est-ce que ça dit bien ce que vous voulez dire ? » Alors, on corrige, on précise la pensée en modifiant la phrase.

Tel que mentionné précédemment, l'animateur laisse au groupe une grande latitude dans le processus de rédaction. Ce qui importe, c'est de permettre à chacun d'exprimer le plus possible et le mieux possible son opinion. C'est ultérieurement que les affirmations seront reprises, discutées, que l'on tentera de déterminer si elles reflètent bien la réalité.

Construire une phrase s'avère d'autant plus difficile qu'à la difficulté objective s'ajoute un handicap subjectif. Il faut en effet contrer le mythe de « la-personne-qui-parle-bien-et-qui-écrit-bien » comme si c'était là un trait naturel de personnalité. D'aucuns disent : « Il y en a qui savent bien écrire,

bien parler. Ils disent tout ce qu'ils veulent et on comprend... Nous autres on n'est pas capable de sortir un mot... on sera jamais capable d'écrire un texte ». L'apprentissage de l'écriture passe également par la déconstruction, par la neutralisation de ces fantasmes.

Même si les participants ont composé le texte, ils ont certaines difficultés à lire les phrases : une participante dira : « Voyons, c'est moi qui a dit cette phrase-là et j'suis même pas capable de la lire ! »

Les participants sont heureux d'avoir bâti un texte. Ils le mentionneront à la période de retour critique. « Jamais j'aurais cru qu'on aurait été capable » dira une participante. Une autre ajoutera : « Depuis un bout de temps je trouvais ça dur, mais ce soir ça m'a donné le goût de venir deux fois plus ». Puis un autre dira : « J'm'étais pas tellement arrêté sur mon travail, c'est vrai que c'est une grosse job ».

Le temps accordé pour discuter du travail pour bâtir le texte n'est pas du temps perdu : au contraire, ils disent qu'ils apprennent aussi à parler : « moi, je suis tellement gêné, que je suis pas capable de dire ce que je pense : les mots ne me viennent pas ; à soir ça a commencé à sortir ! »

THÈME : LE TRAVAIL (rédaction collective)

« Les employés sont sur le travail. Ils essayent de faire leur travail aussi bien que possible. On a une responsabilité au travail. Un employé bien payé est plus intéressé que celui qui a un petit salaire. Un travailleur bien payé est moins intéressé à jouer ou à voler la compagnie.

Travailler, c'est bien fatigant, surtout au salaire minimum. Au travail, on a tous une tâche à faire ; il faut faire des journées complètes sans avoir d'accident. Quand on travaille, on est sur des machines dangereuses et si on ne fait pas attention, on a des accidents.

Après sa journée finie, un ouvrier est content de s'en aller à la maison. Un bon repos dans la soirée et le lendemain, on recommence à travailler : ça, c'est pas drôle ! »

Un autre texte composé collectivement par les participant(e)s traite de l'assurance-chômage. Sur ce thème, l'expression de tous est facile. Les participant(e)s savent de quoi ils parlent. Dans une certaine mesure, ils ont été autant aux prises avec des problèmes de chômage que des problèmes de travail... Ils expriment très facilement en quoi ils ont été lésés par le système d'assurance-chômage.

Le fait que ce thème colle tellement à la réalité

vécue, presque quotidienne, de ces sous-prolétaires, explique dans une grande mesure la rapidité de la verbalisation.

Par ailleurs, ce texte ayant été composé à la 31e et 32e rencontre, il s'est développé au sein du groupe une habitude plus grande à réfléchir, à traduire les idées en phrases simples, à organiser un texte avec une introduction, un développement (explicatif) et une conclusion.

L'ASSURANCE-CHÔMAGE (rédaction collective)

« L'assurance chômage est un droit des travailleurs. Dans la vie il y a des gens qui ne veulent pas travailler, mais ils sont des exceptions. D'autres ne peuvent travailler : les gens malades, les retraités(e) de 60-65 ans, les jeunes « retraités » de 40 ans que les compagnies ne veulent plus engager, les gens qui ont peu d'instruction, les handicapés, les ex-prisonniers...

Quand on a quitté notre emploi, ou mis à la porte (slaqué) on est obligé d'attendre trop longtemps pour avoir notre premier chèque d'assurance-chômage. Eux les fonctionnaires pensent qu'on a assez d'argent pour se rendre jusqu'aux six ou huit semaines, quand c'est pas plus. Pendant ce temps-là, il faut faire vivre la famille, payer le loyer, le chauffage, le téléphone, la nourriture ou aller quêter aux oeuvres de charité (St-Vincent de Paul). Faut pas que t'aies peur d'aller là. C'est humiliant.

L'assurance-chômage c'est un droit, ça nous appartient, on l'a payé. C'est injuste : avec leurs paperasses à remplir, les jobs qu'il faut chercher, ils essaient par tous les moyens de nous couper. En plus ils nous choisissent les jobs.

C'est pour ça qu'on dit que l'assurance-chômage, c'est une loi qui se moque de nous autres ».

Rédaction individuelle

Le processus de rédaction individuelle a commencé vers la fin de l'atelier (37ème et 38ème rencontres). Auparavant, les participant(e)s avaient eu à rédiger personnellement des phrases, mais on n'accordait qu'une importance relative au contenu. Mais cette fois-ci, c'était différent.

Plusieurs personnes n'arrivent pas à sortir un mot : elles sont devant leur feuille blanche et ne savent quoi écrire. Un participant ne se présente pas à l'atelier, mais arrive la semaine suivante avec son texte écrit... On se remet donc à discuter : pourquoi on se sent incapable d'écrire ? Est-ce qu'on n'a rien à dire ? Qu'est-ce qui nous bloque ? On constate que même si le processus de

réflexion a été bien compris, l'étape de la rédaction personnelle était perçue comme lointaine, presque hypothétique.

Quatre participants (sur 5) ont rédigé leur texte et ils en sont très fiers. L'effort qu'ils ont fait a été un premier effort de verbalisation de leur propre pensée ; il a été suffisamment satisfaisant pour leur permettre de croire qu'ils sont capables d'en faire un deuxième, un troisième...

L'alternance entre le travail individuel et le travail collectif s'avère indispensable. Au moment des exercices collectifs entrent en jeu à la fois la participation individuelle de chacun et les dynamismes du groupe. Par contre, l'exercice individuel « force » chacun à utiliser ses propres ressources et capacités et permet à chacun de « produire » selon ses propres moyens. L'exercice de composition individuel auquel se sont livrés les participants démontre que l'on ne peut axer exclusivement le travail de l'atelier sur une « pédagogie du collectif » qui exclurait toute attention au travail individuel.

À chaque fois qu'il y eut composition (soit individuelle, soit collective) par les participants de l'atelier, le texte dactylographié leur était remis à la rencontre suivante. Ces textes étaient utilisés à la fois pour du travail d'apprentissage technique et pour la poursuite de la réflexion. À chaque fois, les participants semblaient éprouver une fierté (bien légitime) de tenir entre leurs mains le produit objectivé de leur travail intellectuel. Il y avait là un facteur de motivation et de valorisation non négligeable.

On notera enfin que les participant(e)s éprouvent de la difficulté à parler du travail d'une façon générale. Pour eux, le travail c'est d'abord le travail concret qui est leur, l'emploi qu'ils occupent. C'est là une constante qui se dégage de la discussion sur les différents thèmes : on est d'abord sensible à l'aspect particulier.

THÈME : LE TRAVAIL (rédaction individuelle)

« J'aime travailler pour faire des crayons pour passer le temps. Les heures sont pas longues seulement 35 heures par semaine. Je travaille pour payer mon transport, mes repas, pour mettre de l'argent à la banque pour plus tard. Je veux payer mon loyer quand je serai seul ».

« J'aime le travail et le mien est très intéressant. Je suis camionneur. J'achète de la marchandise que je revends. Je fais aussi du transport pour d'autres personnes ça me permet de voyager et de voir beaucoup de monde ».

« Le travail c'est très important pour moi. Il faut de l'argent pour vivre, pour payer le loyer pour acheter de la nourriture. J'aime travailler mais pas quelque chose de fatigant pour travailler plus longtemps. J'aimerais travailler dans une manufacture où il y a un syndicat, pour avoir un meilleur salaire et la sécurité d'emploi »

« Mon travail à moi consiste à faire de la couleur pour les peintures d'automobiles et de camions. C'est un travail qui n'est pas dur mais qui est malpropre. Pour la santé, ce n'est pas meilleur, car je respire des produits chimiques à longueur de journée. Le salaire n'est pas fameux, car le coût de la vie augmente je n'ai pas de syndicat pour me protéger. Je peux être mis à la porte demain, car je n'ai pas de fonds de pension, de congés de maladie, et je n'ai qu'une faible augmentation une fois par année ».

Serge Wagner
Université du Québec à Montréal
(Coordinateur du Carrefour jusqu'en 1973)
et Micheline Laperrière
Animatrice au Carrefour
(a participé aux deux
phases d'alphabétisation)

NOTES

¹ Au sujet de cette expérience, on pourra consulter : Wagner Serge, « Alphabétisation et domestication — Expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles » in *Discussion sur l'alphabétisation*, hiver 1974, pp. 663-675. On pourra aussi se référer à l'analyse de : Hauteceur, Jean-Paul, *Analphabetisme et alphabétisation au Québec*. Québec, Ministère de l'Éducation (direction générale de l'éducation des adultes), 1978. Nous ne partageons cependant pas l'ensemble des conclusions que cet auteur porte sur l'expérience.

² Wagner, Serge, op. cit. p. 664.

³ Id., p. 665.

⁴ Id., p. 665.

⁵ Wagner, Serge, op. cit., p. 669.

⁶ Ibid.

⁷ Carrefour d'éducation populaire, *Bilan du français, 1968 à 1973*. Montréal, janvier 1974, p. 11.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Id., p. 3.

¹² Wagner, Serge, op. cit., p. 571.

¹³ Id. p. 669.

¹⁴ Carrefour d'éducation populaire, op. cit. p. 11.

¹⁵ Baudelot, Christian et Establet, Roger, *L'école capitaliste en France*. Paris, François Maspéro, 1976, p. 231.

¹⁶ Carrefour d'éducation populaire, op. cit. p. 11.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Wagner, Serge, op. cit., p. 673.

¹⁹ À ce sujet, on peut se référer à l'étude intéressante de Bernard Miège et autres sur la constitution de l'appareil culturel en France et sur la persistance des idéologies utopistes et volontaristes au sein de cet appareil en formation. Nous avançons l'hypothèse de la similitude générale de situation au Québec. Miège, Bernard, Ion, Jacques et Roux, Alain-Noël, *L'appareil d'action culturelle*. Paris, éd. Universitaires, 1974.

²⁰ Cité par Lindenberg, Daniel, *L'Internationale communiste et l'École de classe*. Paris, Maspéro, 1972, p. 124.

²¹ Wagner, Serge, op. cit., p. 670.

²² Le déroulement de cette expérience particulière est plus explicitement présenté dans un dossier de recherche que le Carrefour publie à l'automne 1979 : *Repenser l'alphabétisation. L'expérience du Carrefour de Pointe St-Charles. Relation et réflexions générales*.

²³ Laurin, Jocelyne, *Lire et réfléchir. Méthode d'éducation de base*. (Valleyfield), Commission scolaire régionale Youville, s.d.