Document generated on 07/18/2025 6:44 p.m.

International Review of Community Development
Revue internationale d'action communautaire

Le point et... trois petits points... sur l'alphabétisation au Québec
Update on literacy programmes in Québec
La alfabetización en el Québec

Jean-Paul Hautecoeur

Number 3 (43), Spring 1980

Formation et éducation populaire

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1034995ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1034995ar

See table of contents

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)
2369-6400 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Hautecoeur, J.-P. (1980). Le point et... trois petits points... sur l'alphabétisation au Québec. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (3), 111–126. https://doi.org/10.7202/1034995ar

Article abstract

In this article the author presents a critical history of literacy programmes in Québec. Charitable organizations and more recently, government programmes have increasinly institutionalized a reductionist approach to the "treatment of the problem" of illiteracy.

After wading through a mass of descriptive material concerning the main projects that have been attempted over the last decade, the statistical descriptions of target groups and the various types of services offered, the author attempts to evaluate the results of these efforts. He concludes that progress is minimal.

So why is so much effort poured into literacy programmes? The effectiveness of these programmes lies perhaps less in their capacity to produce literate citizens and more in the effect they have in implementing certain forms of social control.

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 1980

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Le point et... trois petits points... sur l'alphabétisation au Québec

J.P. Hautecoeur

POSITION HISTORIQUE DE L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC

L'alphabétisation des adultes au Québec doit son développement récent (une dizaine d'années) à trois impulsions différentes. La première, aux oeuvres caritatives bénévoles d'organisations diocésaines et de communautés religieuses. C'est à elles qu'on doit la création de CEBAM (Comité d'éducation de base pour les adultes de Montréal) en 1969, un premier centre à vocation principale d'alphabétisation [1]. La deuxième impulsion vient du Gouvernement provincial à la suite de la création, en 1966, d'une Direction générale de l'éducation permanente au ministère de l'Education. L'Etat québécois prendra progressivement la relève de l'Eglise en matière d'éducation et annexera à son appareil scolaire institutions et personnel religieux. C'est ainsi que CEBAM devient, en 1972, un service d'éducation de base rattaché à la CECM (Commission des écoles catholiques de Montréal) entraînant, entre autres conséquences, l'abandon du bénévolat. Avec l'institutionnalisation de l'éducation permanente, l'école québécoise ouvre ses portes, le soir, au public des adultes. L'un des objectifs nationaux est alors d'augmenter le niveau de scolarité de la population active, en particulier dans les régions les plus défavorisées. Des campagnes d'incitation à la refréquentation scolaire peuvent être assimilées à une première campagne nationale d'alphabétisation de masse. Les commissions scolaires inscrivent à leur programme des cours de français et de mathématiques de base directement inspirés de l'école primaire. La progression est la même. On la souhaite rapide puisque l'objectif général est d'atteindre le niveau secondaire jugé nécessaire à l'inscription aux cours spécialisés. L'administration provinciale et régionale de ces cours obéit aux règles régissant l'ensemble de l'éducation des adultes : exemple, le ratio instituteur/élèves, l'inscription payante, les horaires, etc. L'alphabétisation n'a encore aucun statut autonome, les analphabètes définis selon le niveau de scolarité sont les "clients" potentiels et attendus de cette nouvelle école de la deuxième chance.

La troisième impulsion a pour origine les politiques du Gouvernement fédéral en matière de formation de la main-d'oeuvre et de réduction des taux élevés de chômage. Les centres de la main-d'oeuvre du Canada ont, pendant une dizaine d'années, appliqué un programme d'éducation de base (PFMC) destiné aux travailleurs en chômage et sous-instruits. Des cours à plein temps de rattrapage scolaire étaient administrés par les services d'éducation des adultes des commissions scolaires qui s'adressaient exclusivement aux travailleurs sans emploi, sélectionnés par les centres de la main-d'oeuvre. Ceux-ci devaient fréquenter assidûment l'école pour une durée maximum de cinquante-deux semaines en échange d'une allocation équivalente aux prestations d'assurance-chômage. C'est ainsi que deux cent trente cours de base et de présecondaire étaient offerts, en 1971, par les commissions scolaires régionales (CSR) du Québec. Le

nombre de ces cours a progressivement diminué jusqu'à la fin du programme fédéral, en 1979. En marge de ces cours à plein temps destinés aux adultes analphabètes, le Gouvernement fédéral a également subventionné des centres de formation préparatoire à l'emploi (FPE) ayant pour objectif la réintégration au travail des chômeurs chroniques. Dans ces centres, administrés aussi par les CSR, s'est trouvée introduite au Québec une pratique d'"alphabétisation fonctionnelle" distincte du rattrapage scolaire ou "alphabétisation scolarisante". Un petit nombre de ces centres ont néanmoins dû inscrire à leur programme des cours classiques d'alphabétisation et un centre au moins, Ste-Elisabeth à Montréal, a fait de l'alphabétisation un objectif prioritaire pendant plusieurs années.

Outre ces trois impulsions qui ont été déterminantes dans le développement de l'alphabétisation au Québec – la première en "back-ground" et franc-tireur et les deux autres distinctes surtout par leurs origines juridictionnelles et leurs finalités politiques (alors que dans la pratique elles sont menées par les mêmes agents éducateurs que sont les CSR provinciales) – il faut ajouter deux "terrains" spéciaux d'alphabétisation qui sont devenus une tradition de plusieurs commissions scolaires : certaines institutions de handicapés et des centres de détention (pénitenciers fédéraux et prisons provinciales).

Voilà, globalement, le champ historique de l'alphabétisation dont on peut déjà souligner quelques lignes de force. L'approche humanitaire et privée d'aide bénévole a quasiment disparu. Le renforcement des appareils d'Etat, provinciaux et fédéraux, a donné à l'école compétence exclusive en matière d'alphabétisation. En conséquence, les rapports aux populations et individus analphabètes ont changé, de même que les finalités et les pratiques d'alphabétisation. On est passé de l'aide personnalisante, volontaire et militante – mais très sporadique (concentrée à Montréal) – à une offre systématique de services éducatifs fortement normalisés, soumis aux priorités économiques, aux politiques de développement régional, aux impératifs de planification et de centralisation scolaires. Dans le modèle humaniste ou traditionnel, les illettrés étaient des pauvres isolés cumulant divers stigmates humiliants : idéologie et pratiques d'alphabétisation privilégiaient la relation totalisante, personnalisée, non professionnelle et chaude. Dans son substitut bureaucratisé, la classe statistique des illettrés et sous-scolarisés est un héritage anachronique des sociétés rurales-orales, un facteur de sous-emploi et de sous-développement, un résidu pathogène et dysfonctionnel à réduire, sinon à supprimer. Pour les centres de la main-d'oeuvre, l'alphabétisation a pour objectif théorique d'adapter sa "clientèle" défavorisée aux normes minimales de placement. Pour les professionnels de l'éducation des adultes, l'alphabétisaton ou éducation de base est aussi un prérequis à la normalisation scolaire, condition de la normalisation sociale et de la promotion professionnelle. La "clientèle" des illettrés et sous-scolarisés est soumise aux mêmes conditions d'apprentissage que toutes les autres classes d'éducation des adultes, au moins dans la programmation scolaire (car les éducateurs feront vite l'expérience de la marginalité de leur public).

Dans les débuts de cette histoire de l'alphabétisation, d'autres agents possibles sont absents. D'abord les ministères (fédéral et provincial) de l'Immigration. Pour les immigrants analphabètes en langue maternelle, il n'y a pas d'autre alternative que de s'inscrire au cours de français de base de la CSR la plus proche. Les étrangers scolarisés en langue d'origine vont fréquenter les mêmes classes que les immigrants et les Québécois analphabètes. Dans les centres de formation et d'orientation des immigrants (COFI), on initie les arrivants au français oral et à la culture québécoise, mais pas à l'écriture, a fortiori en langue maternelle. Autres absents : des organismes volontaires à vocation spécifique d'alphabétisation, qu'ils soient groupes politiques, organismes communautaires, associations ethniques, religieuses ou autres. C'est donc les services d'éducation des adultes des commissions scolaires qui exerceront un monopole de fait sur l'alphabétisation, dont le public sera recruté en partie par les divers agents de la Main-d'oeuvre, du Bien-être social, de l'Immigration, de la Justice ou de la Santé. La partie non dirigée du public sera formée des "volontaires" au rattrapage scolaire ou à une alphabétisation fonctionnelle élémentaire.

L'ORGANISATION DES ACTIVITÉS D'ALPHABÉTISATION

Trois acteurs sont en jeu, qui sont aussi les trois principaux partenaires de l'éducation des adultes : le Gouvernement fédéral et principalement son ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration; le gouvernement du Québec qui a compétence exclusive en éducation, ici en éducation des adultes sous l'administration de la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA); le réseau provincial des commissions scolaires régionales (CSR) qui ont toutes un Service de l'éducation des adultes (SEA). Si les universités et les collèges ont aussi développé des activités d'éducation permanente, ils n'ont jusqu'alors pas entamé l'exclusivité des CSR en matière d'alphabétisation.

Le rôle du gouvernement fédéral a surtout été déterminant au début des années 70 comme bailleur de fonds de l'éducation des adultes au Québec et en associant "éducation de base" ("basic education") avec "formation" de la main-d'oeuvre. Cette dépendance de l'alphabétisation aux politiques fédérales de la main-d'oeuvre et de l'emploi a fortement hypothéqué son développement à la faveur d'une conception économique, contrôlée et institutionnelle de la "formation". Le contrôle des inscriptions et de la fréquentation des cours par les centres de la main-d'oeuvre ainsi que la rémunération des élus ont contribué à faire de la "clientèle" de l'éducation de base un public assisté, dirigé et captif. On peut facilement imaginer qu'un tel programme d'assistance financière reléguait l'objectif d'alphabétisation au second plan et qu'il favorisait surtout le recrutement du public qui ne pouvait bénéficier des prestations d'assurance-chômage. Si le financement de ce programme de formation par le gouvernement fédéral a permis d'institutionnaliser l'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec, il l'a aussi marginalisée et désespérée. Avec ces nouvelles classes d'assistés, les fréquentatinos irrégulières, les nombreux abandons, les multiples difficultés pédagogiques et la faiblesse des performances scolaires ont découragé administrateurs et éducateurs. Dans les meilleurs des cas, ils auront provoqué la recherche de pratiques mieux adaptées et d'un public plus motivé à l'alphabétisation comme à la refréquentation scolaire.

Le deuxième acteur, la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), joue surtout un rôle administratif, rôle de gestionnaire des programmes fédéraux. Jusqu'à tout récemment, l'alphabétisation n'y avait pas acquis un statut spécial ni prioritaire. C'est l'abandon progressif, par le fédéral, des cours d'éducation de base et ce sont les nouvelles demandes, par les commissions scolaires, de support au développement de l'alphabétisation qui ont amené la DGEA à investiguer ce dossier fantôme, à en faire un domaine spécial de recherche. A l'exception de publications de recherches et d'un séminaire provincial, il n'y a pas eu, à la DGEA, de mobilisation conséquente sur le sujet, il n'y a pas eu de coopération avec les universités, par exemple dans le domaine de la recherche et de la formation des alphabétiseurs, il n'y a pas de coordination suffisamment autonome de ce champ d'activités toujours concentré dans les commissions scolaires et géré selon les normes générales de la "formation académique" [2].

Le dernier et principal acteur, ce sont les services d'éducation des adultes des CSR. Dès leur création, face à la demande fédérale d'ouverture de cours en éducation de base et dans la logique d'une programmation scolaire en "formation générale" inspirée du cursus de l'école élémentaire, certaines CSR sont entrées d'emblée dans la pratique de l'alphabétisation des adultes. Elles ont offert des cours de base quand la demande le justifiait et le permettait (minimum de 15 inscriptions pour l'ouverture d'un cours), en engageant à la leçon des enseignants de français et de mathématiques recrutés dans le primaire. Mais ce n'est qu'une minorité des CSR qui ont tenté l'expérience de l'alphabétisation et l'ont développée. Parmi cette minorité, les plus entreprenantes étaient les CSR des grands centres urbains, en particulier la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) avec la création de SEBAM. En partie à cause de l'absence d'une politique incitative à la DGEA, les CSR des régions marginales et défavorisées n'ont le plus souvent pas ouvert le dossier de l'alphabétisation. Ceci sera lourd de conséquences : les pratiques dominantes ont été développées dans des structures organisationnelles élaborées, dans les normes des grandes organisations scolaires, avec un encadrement de professionnels non enseignants qui s'ajoutait à celui des divers agents de sélection de la "clientèle analphabète". Dans cette organisation de la "formation", les enseignants se

trouvaient être le personnel de soutien des opérations, très mobile et fort dépourvu devant la nécessité des changements et des innovations pédagogiques. Avec l'entrée dans le décor des spécialistes de la réadaptation ou de l'éducation spécialisée (en particulier avec les orthopédagogues), les enseignants se sont trouvés surmarginalisés, tout comme l'était leur public.

On comprend que parmi les acteurs déterminants ne figurent pas ceux qu'on dénomme dans le milieu scolaire "la clientèle", souvent suivie de l'attribut "spéciale". L'alphabétisation institutionnelle n'est pas une aventure de terrain ou de base comme on voulait la faire à Huntingdon par exemple. Même quand on couplera la "conscientisation" avec l'alphabétisation, le changement consistera surtout à ajouter aux cours en français des séances d'information civique sur les droits des citoyens défavorisés. Ici aussi des exceptions : quand la demande de cours de base viendra de groupes suffisamment organisés pour réclamer un minimum d'autonomie et de participation dans l'organisation des cours (Comité du peuple à Longueuil, Maison du quartier à Québec, communautés portugaise et haïtienne de Montréal). Mais la concentration des activités d'alphabétisation dans l'école favorisera l'individualisation des démarches éducatives et de l'apprentissage, elle reléguera le rôle des "clients" au passif, au mieux à celui d'élève ou d'étudiant retardé, au pire à celui de "patient" ou d'assisté chronique pour qui le traitement de dernière chance sera l'assistance psychologique.

UN BILAN SOMMAIRE DE L'ALPHABÉTISATION SCOLAIRE

A cause de la diversité des situations régionales, à cause aussi de la rareté des évaluations locales et de l'absence d'évaluations systématiques au niveau provincial, il est difficile de faire un bilan satisfaisant. Néanmoins, un collage des observations, des opinions recueillies sur le terrain, de morceaux d'entrevues ou d'écritures donne une rétrospective impressionniste plutôt sombre.

Pour reprendre l'argument de la bureaucratisation prématurée (déjà évoqué), voici le "dernier jugement" de l'ancienne directrice de SEBAM :

> "Le SEBAM a été créé en dehors de l'institution scolaire traditionnelle pour pallier aux limites et aux manques de celle-ci face aux besoins spécifiques d'une clientèle adulte déjà éprouvée par l'école. Le succès du SEBAM s'explique en grande partie par la souplesse qu'il a su se donner pour rester à l'écoute des adultes qui le fréquentent...
> "Cette souplesse est difficile à maintenir dans le cadre d'une institution bureaucratique mais elle nous apparaît la condition "sine qua non" de l'originalité de notre intervention... Pour souligner l'importance de demeurer flexible, il faut bannir la rigidité des inscriptions obligatoires à dates fixes, l'obligation d'une présence continue, l'application de règlements qui rappellent trop souvent l'école élémentaire..." [3].

Réplique du modèle de l'école élémentaire, partie intégrante de l'organisation de l'éducation des adultes dans les CSR, l'alphabétisation institutionnelle jouera avec l'idéologie de la "souplesse" pour mieux renforcer sa fonction d'assistance psychologique normalisante quand l'objectif scolaire d'apprentissage et de rattrapage s'avère douteux.

L'une des seules (la seule?) évaluations pédagogiques accessibles, faite par le Centre Ste-Elisabeth à Montréal en 1976, confirme les "piètres réussites scolaires" dans les classes d'alphabétisation et le désenchantement des éducateurs :

> "Plus de 40 % de répondants ne savent pas écrire de façon adéquate ou fonctionnelle après leur stage de formation... La majorité des répondants qui ne savaient pas écrire ne l'ont pas appris durant leur stage au centre, la majorité de ceux qui savaient "assez" écrire, écrivent adéquatement aujourd'hui... Ceux qui ne poursuivent pas leurs études n'ont pas davantage appris à écrire durant leur stage de formation, ou bien ils ont oublié le peu acquis. Près de 100 % des gens qui disent ne pas suivre des cours ne peuvent utiliser la langue écrite que de façon "trop" rudimentaire... Ceux qui ne savent "pas du tout" écrire lorsqu'ils adhèrent au centre ne poursuivent pas leurs études après leur départ et, de plus, leurs chances d'apprendre à écrire sont très minimes...

"Les doléances des anciens participants sont sans équivoque : ils constatent une nette amélioration sur le plan relationnel et personnel. Cependant, la grande majorité déplore un manque d'efficacité sur le plan scolaire...

"Les données recueillies ont révélé un fort décalage entre le bien-être psychologique et les piètres réussites scolaires. Il est clair que les analphabètes (au moins ceux qui ne poursuivent pas leurs études) n'apprennent pas beaucoup durant leur stage et perdent même, par la suite, le peu acquis...

"Finalement, un milieu aussi spécialisé que celui de l'enseignement aux analphabètes devrait solliciter et faciliter une remise en question systématique des buts et objectifs de l'institution, des programmes de formation, des ressources didactiques, de la clientèle, dans un but de rendement et d'amélioration" [4].

L'objectif du rattrapage scolaire s'est révélé démesurément irréaliste pour une grande partie des "étudiants". Même l'apprentissage élémentaire de l'écriture n'est pas atteint, et s'il l'est on assiste à un "analphabétisme de retour" chez cette partie du public qui s'est trouvée "accidentellement" mêlée à l'aventure scolaire. Il faudrait évidemment nuancer le tableau, vérifier ce qu'on appelle un usage "trop rudimentaire" de l'écriture, différencier lecture et écriture, etc. Il faudrait surtout s'interroger sur la position sociale de tous ceux qui n'incarnent pas l'éthos scolaire, qui n'apprennent rien ou si peu, qui sont les irréguliers aux cours, qui "ne poursuivent pas leurs études" seuls ou à l'école, qui "perdent même, par la suite, le peu acquis".

L'étude citée concerne un centre de formation préparatoire à l'emploi où tous les participants sont rémunérés par les centres de la main-d'oeuvre. Il ne s'agit donc pas d'une classe typique de commission scolaire où le public est, comme on dit, "volontaire" et où l'objectif explicite est le rattrapage scolaire. Dans ces centres où l'alphabétisation doit être, en principe, fonctionnelle, la pratique est en fait peu différente de celle de l'école. A Ste-Elisabeth, l'alphabétisation s'inscrivait dans la rubrique des activités "académiques" sous la responsabilité d'un professeur "académique".

Revenons à SEBAM, à une entrevue avec son actuel directeur. Le diagnostic, même impressionniste, n'est pas plus brillant que le précédent et il renvoie au doute le premier témoignage selon lequel "SEBAM est aujourd'hui un centre qui présente un environnement scolaire mais où l'atmosphère est cependant déscolarisée" :

"Ce que j'ai découvert en arrivant ici m'a fortement impressionné. Aucun des élèves qui s'inscrivaient à SEBAM et qui était complètement analphabète, n'arrivait au présecondaire et au secondaire I. Ca ne s'était jamais vu, à une ou deux exceptions près...
"Pour chaque adulte qui a passé deux ans à SEBAM, quand tu lui demandes brutalement ce qu'il a fait ici, il ne peut pas te le dire. Il faut qu'il soit avec l'enseignant. Il y a beaucoup de dépendance qui s'est développée ici... Et puis il y a le mythe de SEBAM qui perdure tout le temps : après SEBAM, c'est le début du monde qui commence, c'est le Pérou puis les mines de cuivre. L'étudiant s'illusionne sur son alphabétisation. En étant un peu caricatural, je trouve que, avec les moyens qu'a SEBAM, ce qu'il fait c'est du gaspillage. Peut-être parce que la clientèle est fortement hypothéquée quand elle arrive ici. Tout le monde est passé par l'école un jour ou l'autre puis tout le monde en est sorti avec une notion d'échec. J'ai dit ça aux enseignants : "Vos étudiants ont déjà échoué à l'école, vous ne trouvez pas que ce à quoi ressemble SEBAM avec l'encadrement que vous leur fournissez c'est finalement la même chose qu'à l'école élémentaire ?".
"Eux ne sont pas d'accord là-dessus...
"Il y a eu un minimum de succès avec une partie : ce sont les gens qui après un accident de travail sont référés par la Commission des accidents de travail, qui ont besoin de faire un secondaire II et ont déjà acquis une 6ème ou une 7ème années. C'est vraiment du recyclage que ces gens-là font. Il y a aussi les individus allophones qui savent lire et écrire dans leur langue maternelle. Ces gens-là vont très vite parce qu'ils ont toute la rigueur méthodologique qu'il faut pour apprendre une langue, ils sont très motivés aussi...
"Mais ceux qui partent à la base, ça leur prend beaucoup de temps et la motivation se lime en cours de route...
"Tu sais, on a des satanés problèmes !"

Comme la médicalisation de la santé tend à accroître le temps d'hospitalisation surtout pour les classes "impopulaires", l'alphabétisation tend à prolonger l'incarcération scolaire des exclus de l'écriture pour qui

miroite toujours un nouveau "début du monde". Le "mythe de SEBAM" est aussi celui de la langue libératrice unanimement répandu dans les milieux scolaires mais aussi dans l'ensemble de l'appareillage de production/reproduction sociale où productivité renvoie à fermeture du code, où le système social de la langue joue le rôle d'archétype dans la mesure/sélection collective du beau, du juste et du vrai.

L'analphabétisme n'est pas un handicap isolé ou régional au même titre, par exemple, que la cécité à quoi on aime souvent le comparer. Il est le symptôme symbolique d'une exclusion radicale de l'univers de la communication réglementée, il est radicalement anomique et donc rigoureusement – la rigueur de la langue, de la loi – répressible. Voyez ce qu'on peut lire dans une déclaration universelle au chapitre de l'éducation des détenus :

> "Des dispositions doivent être prises pour développer l'instruction de tous les détenus capables d'en profiter...
> "L'instruction des analphabètes et des jeunes détenus doit être obligatoire et l'administration devra y veiller attentivement" [5].

Dans un autre règlement officiel du Canada, si l'on précise le "programme convenable (sic) d'activités pour les détenus" par alphabétisation, celle-ci est clairement associée à apprentissage des "prescriptions de la loi".

> "Il doit être établi dans chaque institution un programme convenable d'activités pour les détenus, conçu, dans la mesure où cela est pratique, pour rendre les détenus, lors de leur libération, aptes à assumer leurs responsabilités de citoyens et à se conformer aux prescriptions de la loi" [6].

Instruction obligatoire des analphabètes et des jeunes détenus (association non fortuite, profond continuum) signifiant apprentissage de la loi et conformisation à ses prescriptions, voilà la logique de l'alaphabétisation à l'école qui n'est apparente dans toute sa clarté que transposée dans les pénitenciers. L'appareil scolaire ouvert aux analphabètes fonctionne bien comme l'appareil carcéral dont la fonction est non seulement d'empêcher de nuire, mais aussi de punir et de réhabiliter ou normaliser ("libérer"). Je renvoie aux brillantes intuitions de Michel Foucault pour qui la prison peut être aisément remplacée par l'école et vice-versa :

> "Grâce au continuum carcéral, l'instance qui condamne se glisse parmi toutes celles qui contrôlent, transforment, corrigent, améliorent. A la limite, plus rien ne l'en distinguerait vraiment, n'était le caractère singulièrement "dangereux" des délinquants, la gravité de leurs écarts, la solennité nécessaire du rite. Mais dans sa fonction, ce pouvoir de punir n'est pas essentiellement différent de celui de guérir ou d'éduquer" 7.

En fait, l'apprentissage de la loi ou de la langue n'est réservé objectivement qu'à une partie des analphabètes, ceux qui ne le sont pas vraiment, qui l'ont été accidentellement ou bien qui le sont provisoirement comme les immigrants qu'on a rencontrés à SEBAM. Pour les autres, on a lu déjà que "leurs chances d'apprendre à écrire sont très minimes". La libération est vraiment un leurre, l'appareil scolaire cultive ce leurre et alors continue à fonctionner sur le mode du comme si, du simulacre ou du rituel magique. A la répression patente et la punition on a substitué une incarcération psychique qui n'est qu'une autre forme de la sanction. Dans la "Relance" de Ste-Elisabeth, on concluait naïvement par le besoin d'une "remise en question systématique" des buts, des objectifs et des pratiques de l'institution. Une telle remise en question ne touche pas aux fonctions profondes qui sont répression, normalisation ou neutralisation pour une partie ou l'autre du public.

Voilà un bilan synthétique qui a préféré omettre l'énumération détaillée des "petites misères" récurrentes observées ou recueillies auprès des acteurs de l'alphabétisation. Parmi celles-ci, il faut quand même citer "L'impuissance des commissions scolaires à atteindre les analphabètes" (SEBAM), les difficiles

tentatives de recrutement pour lesquelles on engage des animateurs prosélytes, l'hétérogénéité des classes quant aux niveaux scolaires, aux aspirations, aux âges et à la position sociale qui rend tout travail collectif impossible, les "cas pathologiques" face auxquels les professeurs de français se sentent impuissants et plus généralement le phénomène de l'analphabétisme qu'ils comprennent trop peu, le dénuement qu'ils déplorent en méthodes pédagogiques et matériel didactique adaptés, l'absence de stages de formation et de perfectionnement, etc. Dans ce domaine, les doléances des éducateurs et des administrateurs sont nombreuses.

Au positif du bilan, des administrateurs et des éducateurs ont fait l'expérience qu'une grande partie des illettrés formait un public très marginal à l'école du soir, que l'objectif du rattrapage scolaire n'était réaliste que pour une minorité – celle qui ne cumule pas plusieurs stigmates sociaux et qui est généralement intégrée, issue des classes populaires ou même moyennes – que pour beaucoup le retour à l'école, même s'il était désespéré en termes de progression scolaire, avait d'autres fonctions, ("sécurisation", exorcisation de la honte), qu'il était nécessaire d'expérimenter de nouvelles approches pédagogiques et donc de recruter un personnel plus organique et plus expérimenté (qui ne veut pas dire professionnel ou spécialiste), qu'il fallait faire de l'alphabétisation un secteur d'intervention plus autonome dans la structure de l'éducation des adultes, etc. Fortes de ces expériences et réflexions sur ces expériences, quelques rares CSR tenteront des expérimentations et mèneront, en solitaires, des innovations. On y reviendra plus loin. Quelques-unes aussi se spécialiseront, à l'aide d'un personnel stable, dans des interventions éducatives auprès de handicapés physiques et mentaux ou dans certaines institutions carcérales. En la quasi-absence d'acteurs concurrentiels à l'école, des alternatives possibles à la scolarisation des illettrés n'ont pu exercer la critique externe nécessaire à la transformation des pratiques. On verra néanmoins que les nouvelles impulsions données à l'alphabétisation viendront surtout d'expériences tentées en dehors du réseau des CSR.

LES ILLETTRÉS ET LA "CLIENTÈLE" DE L'ÉDUCATION DE BASE

En 1961, selon Statistique Canada, 13 % de la population adulte du Québec avait moins de quatre années de scolarité. En 1971, 8,4 % ; en 1976, 7,5 % . La baisse est due à l'augmentation générale de la longévité scolaire dans les dernières décades, mais aussi à la mortalité des plus âgés, qui étaient aussi les moins scolarisés. Alors que moins de 2 % des adultes de moins de 25 ans avaient moins de 4 ans de scolarité, au-dessus de 65 ans on passe à 26 % (entre 25 et 34 ans : 3,2 % ; entre 35 et 44 : 6 % ; entre 45 et 65 : 14,3 %).

La plus forte disparité est linguistique ou ethnique : chez les adultes anglophones du Québec, 5,4 % ont moins de 4 ans de scolarité (variations de 0,8 % à 12,6 % dans les CSR protestantes anglophones). Chez les francophones, on passe d'une moyenne de 8 % dans la métropole montréalaise à 13 % en Gaspésie (variations absolues de 2,9 % à 19,6 %). Chez les autochtones (Amérindiens – Inuit), 55,5 % déclarent avoir moins de 4 ans de scolarité et 42,8 % aucune. La disparité rural / urbain est également marquée : chez les anglophones, 5,3 % pour le grand Montréal et 12,6 % en Gaspésie; chez les francophones, 9,7 % à la CECM, 15,8 % en Gaspésie et 19,6 % dans l'Outaouais. Enfin, ces indices sont aussi à lire en termes de classes sociales : dans les CSR localisées dans les quartiers les plus aisés, les taux sont de 0,8 % , 2,9 % , 4,6 % ; toujours dans les zones urbaines, les CSR des quartiers ou banlieues pauvres, ils sont de 14 à 15 % .

Tous ces taux ne sont que des indices de sous-scolarisation et non d'analphabétisme. Il faut faire l'hypothèse que les fréquences d'analphabétisme suivront de près celles de la sous-scolarisation, en particulier en dessous de quatre années. Cependant, une enquête de 1979 auprès des inscrits aux cours de base de douze CSR révélait que près de la moitié de cette population avait plus que quatre années de scolarité [8]. C'est toute la question de la définition de l'analphabétisme qui se trouve alors posée. Une définition scolaire est aléatoire, mais mesurable. C'est généralement celle qui est retenue dans les milieux scolaires et par les journalistes. Une définition linguistique est déjà plus adéquate, mais inopérante en

statistiques puisque l'analphabétisme est le plus souvent caché. Une telle définition strictement linguistique – degré zéro, ou s'approchant de zéro, de connaissance de l'écrit en langue maternelle – est encore limitative puisqu'elle exclut l'ensemble des phénomènes psychiques et sociaux qui accompagnent intimement l'analphabétisme linguistique. Elle est aussi relative aux traditions linguistiques culturelles : ici les variables ethniques, géographiques (villes/campagnes) et de classes sont essentielles. Enfin, toute tentative de définition objective doit être renvoyée à la perception que les individus ou les groupes ont d'eux-mêmes. La notion d'analphabétisme n'est pas neutre, elle est fort chargée sociologiquement et politiquement. Elle a pris au Québec la couleur de l'idéologie des pratiques d'alphabétisation qui ont fait apparaître au grand public le (ou les) phénomène(s) de l'analphabétisme.

Le retour aux statistiques [9] et aux critères de mesure qui les rendent possibles ou impossibles laisse au moins conjecturer l'importance de l'analphabétisme au Québec, son inégale distribution et ses différences qui révèlent la simplicité de la réduction à un critère strictement scolaire. Pour une connaissance plus approchée du phénomène, il faudrait disposer d'une série de monographies et de biographies qui auraient pour lieu commun les rapports à la langue. Jusqu'à présent, la meilleure source d'observations reste la "clientèle" illettrée captive dans les classes d'alphabétisation.

L'enquête déjà citée révèle quelques grandes variables : 31 % des répondants ont moins de 25 ans et presque la moitié moins de 30 ans. L'analphabétisme qu'on associe volontiers aux classes les plus âgées de la population est aussi un attribut des plus jeunes. La scolarisation obligatoire des jeunes n'est pas synonyme d'alphabétisation : 62 % du même public déclare avoir fréquenté l'école au-delà de quatre années et 31 % pendant huit ans ou plus! Un quart des répondants déclare avoir déjà fréquenté des "institutions spéciales" (pour handicapés, délinquants, orphelins, etc.) où "accueil", "réhabilitation" ou "réadaptation" ne passent pas toujours par une initiation à la langue écrite. 40 % déclarent être issus de familles où une ou plusieurs personnes avait(ent) des "difficultés à lire ou à écrire". L'analphabétisme n'est pas aussi accidentel, ni individuel que des opinions de sens commun, des points de vue trop psychologiques et de préjugés libéraux le prétendent. Quant à la langue maternelle : les trois quarts sont de langue française, 11 % anglophones et 13 % allophones. Parmi ceux dont la langue maternelle n'est pas le français, plus de la moitié "n'écrivent pas facilement dans leur langue maternelle". Chez cette population, près de la moitié fréquente les classes d'alphabétisation pour apprendre une langue seconde. Enfin, le rapport au travail comme indice approché de position socio-économique : 32 % des individus travaillent à plein temps, 44 % sont bénéficiaires d'une aide sociale, 10 % sont des "ménagères". La majorité des illettrés apparaît dans les classes les plus défavorisées, ce qui n'est qu'une confirmation d'une évidence sociolinguistique. Mais aussi, le tiers sont des travailleurs réguliers dans l'ignorance des codes écrits qui normalisent la plupart de leurs champs d'activités [10].

Mêmes rudimentaires, ces mesures contribuent à nuancer le cliché scolaire. Cependant, ce sont celles d'une "clientèle" captive et sélective : celle qui, en majorité, s'est portée volontaire à la fréquentation scolaire, celle qui subit l'analphabétisme comme un handicap, une population en grande majorité urbaine et à forte proportion de travailleurs réguliers. De plus, ces données globales ne distinguent pas les deux catégories scolaires classées en "base" et "présecondaire".

Selon un point de vue sociologique, mais non encore sociographique, il faut situer l'analphabétisme dans un complexe de rapports au langage, à la langue dominante et à l'écriture, rapports déterminés avant tout par les positions de classes. C'est dans le sous-prolétariat urbain et rural que les chances de connaissance pratique de l'écriture normative sont les moins élevées, parce que l'héritage linguistique est un héritage culturel déterminant que l'école n'a, en général, pas le pouvoir ni la fonction réelle de modifier [11]. "Les difficultés que rencontre l'enfant issu des couches les plus basses des classes populaires pour acquérir des savoirs élémentaires, écrit Basil Bernstein, ne sont pas du même ordre que celles que rencontre l'enfant des classes supérieures, et celles-ci peuvent empêcher soit l'apprentissage lui-même, soit l'exploitation des compétences acquises, soit les deux... L'essentiel de notre argument tient dans la proposition suivante : un enfant des classes supérieures apprend (les) deux types de langage et use de l'un et de l'autre en fonction

du contexte social dans lequel il se trouve, tandis qu'un enfant des couches inférieures de la classe ouvrière se trouve réduit au langage commun [12]." Ce "langage commun", quand il est coupé du "langage formel" ignoré des classes populaires, n'est pas corrélatif d'aisance orale, il minimise au contraire l'expression verbale, il élève le seuil de culpabilité, il peut engendrer des effets affectifs morbides. L'exclusion de l'écriture – qui est initiation à la structure logique de la langue mais aussi intégration dans la structure sociale et adaptation intersubjective – est donc à situer dans un complexe global d'exclusions qui rendra d'autant plus faibles les chances d'alphabétisation que les efforts de changement des comportements linguistiques ne sont pas compris comme un travail psycho-socio-politique qu'on peut nommer encore, malgré toutes les ambiguïtés, "conscientisation". Revenons à Bernstein : "Les tentatives pour imposer un usage du langage différent et pour changer le mode de communication placent l'enfant... dans une situation critique, dans la mesure où elles aboutissent à transformer ses catégories fondamentales de perception, catégories qui ont constitué l'instrument par excellence de sa socialisation". L'analphabétisme n'est donc pas un fait pathologique en soi, il cache d'autres pratiques socio-linguistiques de substitution ou même d'opposition et chercher purement et simplement à l'éradier revient à provoquer un état critique, à contraindre à l'acculturation. Telle est la sanction administrée par l'école aux parias de la langue, sanction que l'idéologie de l'alphabétisation transfigure en rédemption dans le mythe ainsi qu'en rattrapage scolaire dans les rituels de domestication psychique.

L'opposition villes/campagnes est très significative dans les pratiques linguistiques. Il y aurait des analphabètes des villes et des analphabètes des champs! Il est en effet plus aisé de vivre en marge de l'écriture là où l'environnement écrit est clairsemé, où l'usage de la lecture n'est pas entré dans la quotidienneté, où les contacts avec la bureaucratie sont rares, où la communauté ne vous renvoie pas une image honteuse de votre identité illettrée, où l'écriture et la culture scolaire n'exercent encore qu'un faible effet de contrainte et de répression. Dans l'Outaouais et en Gaspésie, les tentatives exceptionnelles d'alphabétisation sont vécues sur le mode du jeu. Que la contrainte et le stress apparaissent, et c'est la désertion. Dans les régions rurales éloignées, où "bien-être social" et emplois saisonniers sont complémentaires d'une économie de subsistance, l'analphabétisme apparaît comme une notion abstraite importée. L'analphabète stigmatisé est un produit urbain.

L'origine ethnique différencie encore le phénomène analphabétisme. On a vu que, dans le Nouveau-Québec (Grand-Nord québécois), près de la moitié de la population n'a jamais été scolarisée. Parmi les autochtones, la grande majorité est de culture strictement orale, malgré l'évangélisation et la scolarisation souvent trilingue des enfants [13]. Le dossier de l'alphabétisation (langue maternelle et langues secondes) est à ouvrir d'urgence dans le cas des populations autochtones. L'autre dossier prioritaire est celui des immigrants. Les communautés portugaise, haïtienne, sud-asiatique et arabe comptent de nombreux illettrés en langue maternelle. Là encore, l'analphabétisme renvoie à des héritages culturels différents qui exigeront des solutions différentes en matière d'alphabétisation. Jusqu'à maintenant, les mêmes services scolaires étaient offerts indifféremment à tous les analphabètes quelles que soient leurs cultures et leurs langues d'origine [14]. A cause des multiples difficultés rencontrées par les étudiants comme par les enseignants, on a préféré souvent sélectionner les entrées et, pratiquement, exclure les immigrants, en partie ou en totalité.

Donc au dessous des classes populaires à l'analphabétisme partiel, il y aurait les classes impopulaires et analphabètes et, au dessous de celles-ci encore, il y aurait les métèques qu'il n'y a même pas lieu de situer sur l'échelle socio-linguistique et qui échappent au système de la normalisation/neutralisation jusqu'à ce qu'ils tombent dans le filet du délit manifeste. Même là, le système de la langue pénale n'est pas nécessaire quand on lui substitue dans la rue les pratiques du lynchage et des ratonnades, les système radicalement répressif du racisme. Face à l'homme blanc dont fait encore partie le paria analphabète québécois, il y a le métèque analphabète par nature, l'Indien, le gris. Il faudrait ici une étude critique de certains programmes d'immersion dans la langue blanche, destinés à quelques élus du Grand Nord transportés à Québec par convois aéroportés. Un blême silence calfeutre encore ces expériences.

L'approche par les groupes, les communautés et les classes ne circonscrit pas tout le phénomène

d'analphabétisme. Beaucoup de travailleurs réguliers, relativement bien intégrés dans la structure des systèmes socio-économiques, sont analphabètes. Mais c'est une population fantôme, tant le stigmate est caché, tant les conduites d'évitement ou de substitution ont été bien cultivées. On rencontre, dans les classes d'alphabétisation, de ces individus qui appartiennent aux classes moyennes et même à la petite bourgeoisie (commerçants, entrepreneurs). C'est aussi le cas de femmes, mariées ou séparées, qui retournent à l'école à trente ou quarante ans quand elles doivent chercher du travail ou quand elles croient avoir enfin la possibilité d'effacer le signe familier de leur infériorisation. C'est, ou bien un incident humiliant, ou bien la crainte d'une mise à pied, ou la perspective d'un changement d'emploi et de promotion socio-professionnelle, soit un changement quelconque mais intense dans le destin individuel qui provoque le projet de la refréquentation scolaire. Généralement, ce public clairsemé est le mieux adapté au rattrapage scolaire. Il constitue la marge supérieure des "bons élèves" et il alimente la bonne conscience de la "maîtrise de français". Ici, un recueil de biographies serait indispensable à la psychosociologie de cet analphabétisme anomique.

Le tableau n'est pas complet. Il faudrait identifier tous les cas de pathologies mentales, psychiques et physiques qui s'accompagnent d'un handicap d'apprentissage linguistique. S'il est relativement arbitraire de les isoler du public général (toutes les classes d'alphabétisation recrutent de ces cas ou pseudo-cas), on s'en tiendra à ce rappel. Même chose pour les jeunes qui justifieraient une investigation spécifique. Dans l'enquête citée, 7,2 % ont moins de vingt ans, 24,5 % ont entre 20 et 25 ans. C'est entre autres, l'école québécoise qui mériterait d'être mise à l'enquête dans ses pratiques de relégation linguistique ou d'analphabétisation.

ALTERNATIVES À L'ÉCOLE ET INNOVATIONS DANS L'ÉCOLE

Les premières expériences d'alphabétisation ont, dans les cas privilégiés, contribué au perfectionnement de la "formation" : par la stabilisation des enseignants et une plus grande adaptation à leur nouveau public, par un début de recherche d'outils et méthodes d'apprentissage, par l'introduction d'objectifs plus "fonctionnels" et individualisés, par l'aménagement de l'environnement éducatif, la diversification des horaires, l'engagement de personnel expérimenté, etc. Tout ceci à mettre au compte de l'évolution normale d'une pratique nouvelle. Plus récemment, quelques CSR ont ajouté aux activités intra-muros des opérations-terrain d'animation, de publicité et d'accueil quand elles ont décidé de provoquer la demande et de sensibiliser la communauté à l'alphabétisation.

Mais les principaux changements sont venus d'ailleurs. Aux niveaux théorique et idéologique, les écrits de Paolo Freire ont comblé un terrain vierge au début des années 70. Ils ont été introduits à Montréal à l'époque active de l'action communautaire et de l'animation sociale, quand se sont répandus, dans les quartiers populaires, comités de citoyens, maisons de chômeurs, cliniques populaires, comités d'actions culturelles, etc. [15]. Des réfugiés d'Amérique Latine ont contribué à les vulgariser ainsi qu'à initier les néophytes à la méthode de l'alphabétisation-conscientisation. Multi-Media fut un autre laboratoire d'expérimentation d'une éducation populaire, un organisme financé par le ministère de l'Education qui recrutait un personnel neuf, formé en sciences sociales, en journalisme, en communications, en animation, souvent militant, non rompu aux traditions des facultés des sciences de l'éducation. L'institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) joua aussi le rôle de centre intellectuel et stratégique d'éducation populaire, où l'alphabétisation était discutée dans son rapport avec les changements de pratiques de classes [16]. C'est dans ce nouveau climat intellectuel et politique, dans le renouvellement des pratiques militantes à Montréal que des expériences d'alphabétisation populaire furent menées, indépendantes ou en marge des commissions scolaires. C'est le cas du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles, à Montréal, et de l'équipe Rive-Sud de Multi-Media qui choisit la petite ville de Huntingdon comme terrain expérimental d'intervention [17].

Ces deux expérimentations d'une alphabétisation populaire, inspirées de la pédagogie de P. Freire et, plus largement, les nouvelles pratiques d'action culturelle communautaire en milieux marginalisés ont provoqué, dans le milieu scolaire, un intérêt nouveau pour l'alphabétisation. Une autre cause de sa réanimation fut la publication par la DGEA, en 1975, des statistiques régionalisées de scolarisation des adultes : les services d'éducation des adultes découvraient l'existence d'une marge inférieure de sous-scolarisation dans leur région et, dans certains cas, donnèrent une nouvelle priorité au dossier. L'"alphabétisation-conscientisation" pénètre dans l'idéologie scolaire. On cherche à recruter des animateurs et pédagogues de conscientisation. On commence des recherches-terrain pour mieux identifier les besoins des analphabètes et pour définir de nouvelles stratégies. On essaie des interventions en dehors des locaux scolaires. On cherche à adapter les méthodes d'apprentissage et leurs contenus linguistiques à l'univers culturel des participants [18]. On multiplie les réunions pédagogiques, on augmente les budgets, on mobilise les services de professionnels non enseignants, etc. Après deux ou trois ans, le bilan est morose comme en témoigne un rapport de la CSR Jean-Talon de Québec :

> "L'animation qu'a faite l'éducateur en utilisant certains thèmes dans le but de "conscientiser" les étudiants n'a pas donné les résultats escomptés; les étudiants disent ne pas voir le rapport entre la séance d'animation et le cours qui suit... les responsables du projet recommandent de mettre de côté cette méthode de conscientisation... Aucun des rapports qui suivent ne fait état de résultats positifs suite aux diverses tentatives de conscientisation..." [19].

Même là où une expérience originale est tentée avec la collaboration d'un organisme autonome d'entraide qui s'adresse aux assistés sociaux, où l'équipe pédagogique comprend au départ des enseignants et des moniteurs organiques, où une grande autonomie est laissée à l'équipe d'orientation et où il y avait des chances de travailler en milieu homogène, les attentes ont été désenchantées. Il n'y a pas eu réellement construction d'une alternative à l'alphabétisation traditionnelle, mais érosion progressive du projet initial et sa reprise en charge par le Service d'éducation des adultes [20].

Tous ces essais de changer radicalement les pratiques traditionnelles de l'alphabétisation ont donc été compromis dans le milieu scolaire [21]. Ils auront aidé à découvrir l'avantage de déscolariser les lieux d'apprentissage, l'utilité de l'animation permanente pour l'information, le recrutement, le support et le suivi des étudiants (surtout en milieu semi-urbain), la nécessité de dissocier, dans les classes hétérogènes, objectif d'apprentissage linguistique (individuel) et objectif de conscientisation ou de lutte (communautaire ou de classe), l'importance aussi (plutôt théorique) de différencier les objectifs et les stratégies éducatives suivant les caractéristiques sociales, culturelles et économiques des "clientèles" au pluriel.

On a explicitement posé, dans les CSR, la question du seuil d'intervention hors du réseau scolaire, celle de la pertinence du rôle de l'école d'expérimenter des interventions déscolarisantes qui entrent en contradiction avec ses fonctions et ses pratiques. En fait, les résistances sont de niveaux différents. Résistance bureaucratique d'abord : dans la planification de l'éducation des adultes, on a vu que l'alphabétisation obéissait aux mêmes normes de gestion que l'enseignement général. Or, pour engager par exemple des moniteurs d'alphabétisation à l'extérieur du corps des enseignants, aucun budget n'est disponible, des incompatibilités diverses (syndicales, juridiction de l'assistance sociale) ont vite fait de décourager toute entreprise de changement du statu quo. Ce fut en particulier l'expérience du Comité du Peuple/CSR Chambly à Longueuil. Résistance idéologico-politique aussi : les commissions scolaires sont administrées par un corps de commissaires, élus locaux, membres de la petite bourgeoisie, souvent identifiés à une formation politique parlementaire, peu enclins à cautionner et légitimer des innovations trop marginales réveillant des clichés gauchistes. Résistance idéologico-pratique chez les enseignants : alphabétisation étant avant tout synonyme d'apprentissage du français, le choc de l'alpha-conscientisation, s'il parvient à être assumé au niveau idéologique – ce qui n'est pas le cas à la CSR Jean-Talon : "aucun enseignant ne croit à l'utilisation du mot-clé", "Il n'y a pas consensus autour de la conscientisation et ceci nous apparaît être le frein le plus important" [22] – ne transforme pas illico la pratique comme S. Wagner en témoignait au carrefour populaire de Pointe-St-Charles qui pourtant recrutait plutôt des animateurs militants que des contremaîtres de la langue :

"L'équipe s'efforce de modifier et de transformer les activités. Au niveau du discours utilisé, la tâche se révéla plus aisée qu'au niveau de la pratique quotidienne... Il fallait que les ex-professeurs de français réussissent à se transformer entièrement, à mourir à eux-mêmes, à saisir de l'intérieur qu'ils n'avaient rien à montrer, mais que ce sont les travailleurs qui ont quelque chose à s'apprendre!" [23]

Résistance également des "étudiants" : c'est chez les exclus de l'écriture que l'adhésion à la mythologie et aux rites les plus stéréotypés de l'école est la plus indéfectible. On l'a vu dans l'évaluation du Centre Ste-Elisabeth : toute tentative de réforme du rituel scolaire bouleverse le système magique de la relation maîtresse/classe, élève. C'est donc en solidarité et en complicité avec les enseignants que les élèves excluent toute pratique hétérodoxe. Enfin et plus fondamentalement, la résistance ou l'effet de rejet est structurelle : l'appareil scolaire peut-il assimiler théories et pratiques d'alphabétisation populaire dont les fonctions entrent en contradiction avec celles de l'alphabétisation institutionnelle? La question qui a dû être posée explicitement à Longueuil, appelait réponse négative. Posée en dehors de l'école mais dans un organisme public comme Multi-Media, elle s'est aussi soldée par la démission de l'équipe opérant à Huntingdon. Tout changement radical de l'alphabétisation institutionnelle ne peut s'opérer que dans l'espace idéologique qui permettra des changements sectoriels limités des pratiques, mais non pas des fonctions.

Se pose alors la question des alternatives actuelles à l'école. Depuis les expériences interrompues de Pointe St-Charles et de Huntingdon, soit depuis cinq ans, il n'y a pas eu, à ma connaissance, de tentative nouvelle d'alphabétisation populaire autonome. Des expérimentations sont à l'état de projet, notamment dans une coopérative à services multiples et à l'Office des droits des détenus où l'on prépare une opération autogérée d'alphabétisation à l'intérieur de plusieurs centres de détention (le Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles a aussi relancé, en 1979, l'alphabétisation, mais l'absence de documentation m'empêche actuellement d'en parler). Reste l'expérience du Comité du peuple à Longueuil où la principale innovation a été la participation de "moniteurs organiques" à l'entreprise pédagogique. Elle s'explique par l'historique du projet : au départ, cette tentative d'alphabétisation populaire était entièrement autonome. Quand, dès la deuxième année, on eut recours aux services professionnels et financiers de la CSR Chambly, il fallut diviser le travail, les pouvoirs, les compétences. Les moniteurs du Comité du peuple se sont trouvés déclassés devant le statut plus privilégié des "professeurs" même si ceux-ci ne devaient figurer qu'en tant que "personnes-ressources", sorte de conseillers pédagogiques au service des moniteurs. Néanmoins, cette présence d'une équipe cogestionnelle a été originale, elle a fonctionné efficacement à titre expérimental jusqu'au moment où le Comité du peuple s'est retiré et où la CSR a finalement "récupéré" l'initiative populaire.

Succinctement, quel a été l'intérêt de cette introduction de "moniteurs organiques"? Symboliquement, ils permettaient de mieux identifier l'expérience au Comité du peuple dans les locaux duquel se donnaient les cours. C'était important car ces "services" d'alphabétisation étaient destinés en priorité au public potentiel du Comité, soit les assistés sociaux de la Rive Sud de Montréal. En fait, le recrutement a touché autant les classes populaires qu'impopulaires, mais la plupart des participants avaient en commun le refus ou la crainte de s'inscrire aux cours d'alphabétisation de la CSR. Deuxièmement, les moniteurs étaient partie intégrante de l'équipe pédagogique qui dessinait les orientations et les contenus de l'expérience, d'où son caractère cogestionnaire de principe. Mais les questions méthodologiques sont vite devenues prédominantes, donc aussi prédominant le rôle des "professeurs", et subordonné celui des "moniteurs". De plus, les administrateurs scolaires que l'expérience séduisait, s'ils reconnaissaient l'importance de la fonction symbolique de participation des moniteurs, ne reconnaissaient pas leur compétence pédagogique : "les premiers étudiants ce sont les moniteurs... Ils sont les plus gagnants de l'aventure" [24]. Le rôle qu'ils souhaitent leur attribuer se limite à la publicité, au recrutement et à l'animation. Dans les décisions qui ont orienté la poursuite du projet, les moniteurs ont finalement perdu tout pouvoir. Troisièmement, auprès des professeurs, les moniteurs devaient jouer un rôle d'éducateur. L'une des grandes difficultés pour les enseignants était en effet d'adapter leur savoir, leur savoir-faire et leur langage à la culture de leur public :

"Une étude plus approfondie du Québécois de milieu populaire devrait être à la base de tout projet d'alphabétisation au Québec. Ceci nous obligerait à composer des textes à partir du langage même des gens..." [25].

On attendait des moniteurs qu'ils nous "communiquent les intérêts des gens... qu'ils nous fassent saisir leurs façons d'être, leur langage... qu'ils facilitent les relations humaines plus étroites". Mais, de préciser les professeurs, "on n'a pas été capables de développer ça à fond". A ce rôle d'éducation populaire des éducateurs professionnels s'ajoutait celui de médiation dans la communication avec le public, rôle de relais et de feed-back alors que la distance culturelle était bien reconnue comme une difficulté majeure : les moniteurs disaient – "ils nous comprennent'y eux autres" – et les profs qu'ils n'avaient "pas découvert la culture des gens, les intérêts profonds..." Quatrièmement, la participation des moniteurs semble avoir été la plus efficace dans le processus même de l'apprentissage. Au cours d'une réunion d'évaluation, les participants distinguaient les rôles complémentaires des profs et des moniteurs : "un prof ne remplace pas un moniteur... On est au même niveau, mais le moniteur l'a déjà appris une fois... Le moniteur sait les problèmes qu'il vient de poser... Il retransmet simplement ce qu'il a appris... Il n'oublie pas le petit détail, il montre des petits trucs..." [26] Fait très significatif, la perception du statut et des rôles des moniteurs n'est pas unanimement partagée : les individus issus des classes populaires – les différences de classes étant bien signalées dans le groupe – ne reconnaissaient pas cette compétence aux moniteurs et préféraient ne travailler qu'avec les profs. Quant aux moniteurs, ils déploraient le "mélange" du public : d'un côté, les assistés sociaux, de l'autre "ceux qui ont moins de difficultés dans la vie... C'est comme si tu mélanges deux groupes. C'est plus difficile pour la discussion. Tu peux pas choisir tous des gens comme ça qui ont pas de problèmes d'argent" [27]. Enfin, les moniteurs avaient ce rôle spécifique du contact initial avec le public, l'information dans une émission de télévision communautaire et ce qu'on nomme le "recrutement". Rôle fort important, non seulement pour augmenter le nombre des inscriptions mais surtout pour assurer une suffisante homogénéité au public qu'on souhaitait être composé en majorité d'assistés sociaux. La faillite relative de ces opérations information-recrutement explique en partie la déviation ultérieure du projet, la marginalisation progressive du Comité du peuple et finalement sa retraite. Quand, à la fin de la première phase autonome du projet, il fut question de demander l'aide de la CSR, c'était en tant que conseil pédagogique, support financier et encadrement de la formation de moniteurs organiques qui devaient par la suite jouer entièrement les rôles d'alphabétiseurs populaires. Cet objectif essentiel n'a pas été atteint. Ce qu'on attendait au départ, au Comité du peuple, soit la création d'une alternative autonome, autogérée et de classe à l'alphabétisation institutionnelle, a donc été progressivement détourné au profit de l'appareil scolaire. Dans une circulaire d'information du public, le Service de l'éducation des adultes de la CSR présentait ainsi les services offerts en alphabétisation :

"Nos services offrent la possibilité de trois formats différents :

- au Centre Gérard Fillion à raison de 1 à 3 soirs par semaine;
- au Carrefour populaire a raison de 2 rencontres par semaine, soit le jour, soit le soir;
- dans le cas de demande d'un groupe particulier, celui-ci travaille alors à des moments et en des endroits qui lui conviennent..."

L'expérience avait finalement enrichi la CSR d'un nouveau "format". A la relecture de la monographie de cette expérience, les conclusions apparaissent maintenant candides : "le Comité du peuple n'a pas la vocation d'une polyvalente, il n'est pas non plus un service de la commission scolaire", ce qu'il est devenu en fait, rebaptisé Carrefour populaire. Et encore : "on peut idéalement concevoir qu'une telle expérience, une fois passées les étapes d'expérimentation, puisse se poursuivre en plus grande autonomie et sans le concours permanent des professionnels de l'éducation. Ceux-ci n'agiraient plus que comme conseillers d'un côté et pourraient conserver la plus grande partie de leur temps à l'ouverture d'un deuxième front, d'un troisième..." [28] Vision bien idéale en effet qui avait oublié que derrière les profs il y a un appareil monopolistique et normalisant, et que derrière l'alphabétisation il y a l'impératif de la loi.

A la lumière de cet exemple, que faut-il attendre des tentatives encore aujourd'hui renouvelées de l'"alpha-conscientisation" qu'on n'a pas lâchée à la CSR Jean-Talon (le projet "Eaux fraîches" où les préoccupations linguistiques ont cédé la place à l'animation communautaire) et qu'on voit apparaître en Gaspésie dans un style plus "convivial" ? Le cas gaspésien peut être intéressant et à suivre car il est mené dans une région rurale, économiquement sous-développée, où l'analphabétisme est "normal". Dans un petit village marginal, des séances quotidiennes d'alphabétisation ont été menées par une "travailleuse sociale" sur le mode du jeu scolaire, du divertissement avec quelques adeptes en chômage. L'introduction de l'éducatrice s'est faite à l'occasion d'une fête, un tournoi de cartes provoqué pour la circonstance de la rencontre. Grand succès pour le tournoi, enthousiasme chez les néophytes malgré ou, peut-être, à cause de leur nombre : trois pour la première session du printemps! La classe de français se présentait comme le prélude à une autre fête à préparer dans une pratique extra-quotidienne du langage : une mise en scène tréâtrale de la vie quotidienne à donner pendant les fêtes de Noël. Les promoteurs de cette expérience voient dans l'alphabétisation une avant-garde de l'animation culturelle et communautaire, ils s'attendent à la poursuivre et à la renforcer tout en recherchant, dans le tissu quotidien, avec l'aide des leaders néo-alphabètes, de nouvelles occasions d'intervention en éducation ou animation populaire. Il est actuellement difficile de déchiffrer les traces réelles laissées par l'alphabétisation, de conjecturer sur ses chances réelles de dynamisation du village, de faire une discrimination entre mystification scolaire-linguistique et appropriation ou créativité culturelle. Quelles sont les fonctions réelles de cette leçon d'écriture? Côté animation du village, il semble que les tournois de cartes remportent un plus franc succès! Distraction, divertissement? Alors on est à l'antipode de l'éveil, ou conscientisation, et il serait plus approprié d'engager clowns, jongleurs et funambules. Avant-garde d'une pénétration plus intense des agents éducatifs ou animateurs socioculturels? Alors pourquoi une maîtresse au style convivial et pourquoi l'alphabétisation dont on connaît l'extrême lenteur, la pénibilité et la discrétion. D'ailleurs celle-ci n'avait pas été demandée au village, l'intervention a été entièrement dirigée par l'institution scolaire. Renforcement ou création d'un nouveau leadership chez les adeptes qui pourraient par la suite "participer" à une offensive plus intensive d'alphabétisation ou même la mener en plus grande autonomie? Cet objectif explicite n'est pas absent du discours des éducateurs et il rappelle l'expérience de Longueuil. Mais, au départ, il n'y a pas ici d'organisme populaire constitué, il n'y a pas de revendication ni de signe de cogestion, il n'y a pas de stratégie ni de méthodologie de renversement de la dépendance, de partage ou de passation des pouvoirs. Ceux d'écrire et d'enseigner le comment écrire reviennent à l'école. Les fonctions réelles de cette leçon d'écriture donnée en toute innocence et vécue sur le mode du jeu : étendre le champ de domination culturelle de l'appareil scolaire jusque dans les isolats périphériques, universaliser la langue, la pratique normale de la langue et surtout l'ethos ou l'ensemble des attitudes intériorisées qui commandent et recommandent cette pratique normalisante. Sinon alphabétiser les irréductibles – il y aurait d'autres moyens bien plus efficaces! – au moins les mettre en présence de l'écriture et de la maîtresse d'écriture, signe tout symbolique que l'ordre règne bien là même où l'on aurait pu diagnostiquer le chaos.

DU BLANCHISSAGE À LA COULEUR

Malgré toutes les difficultés rencontrées en alphabétisation, dont la moindre n'est pas "les piètres résultats scolaires" obtenus, on assiste à la croissance de ces activités dans les commissions scolaires, à l'augmentation des budgets, à la création de nouveaux "programmes", à la multiplication des "projets". L'"alpha" est à la mode en éducation des adultes. Enfin une réalisation de la politique d'interventions prioritaires en milieux défavorisés! On aura même une série d'émissions télévisées en alphabétisation : les analphabètes des champs auront aussi leurs chances. Tous les exclus sont à inclure, libéralement bien entendu. Des "formats spéciaux" ont été pour eux conçus. La fameuse "conscientisation" aura aidé à

"déscolariser" en partie les pratiques : à l'apprentissage qui peut avoir lieu "en des moments et des endroits qui leur conviennent" on a ajouté des programmes de "recherche décentralisée", d'information, de sensibilisation, de recrutement, d'accueil, de "counselling", de "suivi" pédagogique, psychologique et professionnel, d'initiation à la vie de couple et de groupe, etc. En éducation des adultes, la conjoncture de l'emploi est bonne pour les professionnels para-pédagogiques. Une relecture critique de tous les documents écrits dans les milieux scolaires à ce chapitre de l'alphabétisation serait nécessaire. Par exemple, sur la recherche-terrain qu'on souhaiterait voir précéder toute intervention éducative, il faut lire : "cueillette d'information systématique dans les maisons". Recrutement peut signifier : "dénicher ces individus analphabètes". Quand l'alphabétisation est jugée trop limitative, on reprend le générique plus global d'éducation de base qui inclurait : "1. – formation préparatoire à la vie (F.P.V.); 2. – formation académique (F.A.); 3. – formation préparatoire à l'emploi (F.P.E.); 4. – formation à l'action collective (F.A.C.)". L'alphabétisation doit être une initiation totale. Dans un texte plus "théorique", on peut lire :

> "Toute entreprise d'éducation qui vise à faire d'une minorité un groupe opposé au système en place, à ses valeurs et à ses normes, accentue le fossé qui sépare cette minorité de ses aspirations de fonctionnement et de libération...
>
> Favoriser la prise de conscience dans notre contexte commence par faciliter l'adaptation du citoyen (analphabète) à son milieu, en lui faisant découvrir qu'il peut utiliser tous les moyens mis en place pour favoriser ses mieux-être, son information et ses décisions" [29].

Voilà clairement explicité le concept de conscientisation qu'on traduit aussi, en d'autres lieux, par "alphabétisation fonctionnelle".

Toutes les innovations de technologie éducative et para-éducative, ces moyens de conquête de nouvelles "clientèles" à l'école des adultes risquent de n'avoir d'autre effet spectaculaire que la croissance des effectifs professionnels et des coûts. Quant à l'alphabétisation des "clientèles les plus défavorisées", son efficacité est à rechercher, non pas dans le lire, l'écrire et surtout le comprendre, soit dans une pratique réappropriée du langage, mais dans l'effet accru de dépendance à la langue du pouvoir ou aux pouvoirs de la langue qui réalise le plus fort consensus qu'un Etat puisse espérer. Il n'est peut-être pas nécessaire de rendre "l'instruction des analphabètes et des jeunes détenus obligatoire" quand tous les agents de l'Etat les dirigent déjà invariablement vers l'école et quand de fait l'analphabétisme est un délit. Il n'est peut-être pas si paradoxal que ça que ce soit le même organisme international qui produise des déclarations universelles sur le droit à l'écriture et des articles instituant l'obligation à l'écriture dans les prisons. Les seconds ne sont qu'un archaïsme inutile, tout comme les prisons.

Les analphabètes sont potentiellement plus qu'ouvertement des dissidents. Il faudra maintenant chercher comment rendre cette dissidence moderne plus loquace. L'écriture viendra après. Et quelle écriture? Ou plutôt quelles écritures, au pluriel comme les paroles? Il y faudra des artistes. La question des alternatives à l'alphabétisation se pose maintenant en termes de transversalité et non de paralléléité, en gestes de subversion, en actes de transgression. C'est bien une oeuvre d'artiste. Un grand jeu, en jouissance d'écritures! Mais avant, il y aura inversion de la honte, libération des paroles, délivrance. Le geste de l'écriture est la périphérie : au centre fermente la couleur.

Jean-Paul Hautecoeur

[1] Voir une présentation de SEBAM dans Jean-Paul Hautecoeur, *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, Ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec, 1978, p. 65-78.

[2] Une décision ministérielle, en 1979, de prioriser les interventions éducatives en milieux défavorisés, et en particulier l'alphabétisation, devrait avoir pour effet de renforcer le rôle de planification de la DGEA.

[3] Micheline Desjardins, « L'alphabétisation des adultes à partir de l'expérience du SEBAM (1968-78) », *Alpha 78, Recueil de textes*, MEQ-DGEA-SEP., 1978, p. 68.

[4] *Relance effectuée auprès d'une population analphabète adulte*, Centre Ste-Elisabeth, CECM, 1976. Une analyse partielle de ces « piètres résultats » a été faite dans *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, op. cit. pp. 117-131.

[5] Déclaration de l'O.N.U. citée par Raymond Boyer, *Rapport sur la condition des détenus illettrés du système pénitentiaire au Québec*, reproduit dans *Alpha 78*, op. cit. p. 129.

[7] Règlement sur le service des pénitenciers canadiens, publié le 28 mars 1962 dans la *Gazette du Canada*, Vol. 96, Part. II, cité par Raymond Boyer, Ibid, p. 129.

[7] Michel Foucault, *Surveiller et punir, naissance la prison*, NRF., Paris, 1978, p. 309.

[8] « Nombre d'années réussies » :
1-2 années 26,0 %
3-4 années 28,0 % : 54 %
5-6 années 20,7 %
7-8 années 11,9 %
9 et plus années 13,4 % : 46 %
Enquête menée par la DGEA et la CSR de Chambly auprès de 781 étudiants adultes inscrits en alphabétisation (base et pré-secondaire).

[9] Pour une lecture plus détaillée de la scolarité des adultes au Québec, voir Gaétan Hardy, *Dossier démographique de l'éducation des adultes*, MEQ-DGEA-SEP, 1975 (76 cahiers régionaux)

[10] Aux 32 % on peut ajouter 6 % de retraités, chômeurs et grévistes.

[11] Voir les analyses célèbres de Bourdieu et Passeron pour toute cette argumentation.

[12] Basil Bernstein, « Une théorie sociologique de l'apprentissage » *Langage et classes sociales*, les Éditions de Minuit, Pris, 1975, p. 25-60.

[13] cf. J. Hénaire, T. André, E. Audet, C. Turcotte, « L'améridianisation des écoles et la situation scolaire des Montagnais de Schefferville », *Alpha 78 : Recueil de textes*, op. cit. p. 101-122.

[14] À l'exception des communautés haïtiennes et portugaise de Montréal qui dispensent elles-mêmes quelques cours de base, de SEBAM aussi qui récemment regroupait sa clientèle non francophone en une classe distincte. Les Portugais sont les seuls à avoir pratiqué une alphabétisation en langue maternelle.

[15] cf. C. Côté et Y. Harnois, *L'animation au Québec : sources, apports et limites*, Ed. coopératives Albert St-Martin, Montréal, 1978 ; Donald McGraw, *Le développement des groupes populaires à Montréal*, Éd. coopératives Albert St-Martin, Montréal, 1979 ; le numéro 39-40 de la *International Review of Community Development* sur les interventions communautaires au Québec...

[16] cf. *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation de base, ICEA*, Montréal, 1972 ; Paul Bélanger, « Épilogue » (à une série d'articles sur l'alphabétisation au Québec), *Discussion sur l'alphabétisation*, I.I.M.A.A. Téhéran, 5 (1974), 22, p. 257-272.

[17] cf. Serge Wagner, « Alphabétisation et domestication : l'expérience du Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles », *Discussion sur l'alphabétisation*, hiver 1974 ; Gérard Plante, « Le point sur le projet d'alphabétisation de Huntingdon », MEQ-Multi-Media, 1974 et G. Plante, « Le ici et maintenant des défavorisés de Huntingdon », ibid., 1975 (Documents dactylographiés disponibles au MEQ-DGEA-SEP., Québec) ; J.P. Hautecoeur, *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, op. cit.

[18] cf. la méthode de Jocelyne Laurin : *Écrire et réflechir*, MEQ-SGME, distribuée par le SGME, ministère de l'Éducation, 600 Fullum, Montréal (4 cahiers et 1 guide)

[19] *Rapport d'alphabétisation-conscientisation* (sept. 1978 à juin 1979), CSR Jean Talon, 1979. (On peut lire aussi dans ce document les opinions des alphabétiseurs sur le thème de la conscientisation).

[20] cf. Jean-Paul Hautecoeur, *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, op. cit. (4ème partie) et « Une expérience d'alphabétisation à Longueuil : l'école hors de l'école », *Alpha 78 : Recueil de textes, op. cit.* p.153-159. Voir inf. l'analyse du rôle des moniteurs.

[21] Ils n'avaient d'ailleurs pas été clairement concluants, ni à Pointe St-Charles, ni à Huntindgon. Voir l'« Épilogue à Huntindgon » dans *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*. Voir aussi les conclusions de S. Wagner sur la fin de l'expérience de Pointe St-Chrles : « les options devenaient de plus en plus claires pour l'équipe : fallait-il continuer à recruter des travailleurs qui présentaient des besoins linguistiques, ou orienter principalement nos activités vers des secteurs qui seraient au service des luttes du milieu, soit en favorisant l'amorce d'une conscience et d'une solidarité de classe... Le Carrefour s'orienta carrément vers cette dernière option », « Alphabétisation et domestication », op. cit.

[22] *Rapport d'alphabétisation-conscientisation*, op. cit.

[23] Serge Wagner, « Alphabétisation et domestication », op. cit.

[24] Extrait d'entrevue cité dans *Alphabétisme et alphabétisation au Québec*, op. cit. p. 187.

[25] Extrait d'un document interne à la CSR et rédigé par les professeurs, ibid., p. 193.

[26] Extrait d'entrevue, ibid., p. 189.

[27] Ibid., p. 185.

[28] Ibid., p. 204.

[29] « L'éducation de base », document dactylographié, CSR de l'Outaouais, 1979.