

International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire



L'alphabétisation : charité ou droit politique ? Literacy programmes: Charity or Political Rights La alfabetización: Caridad o derecho político?

Literacy Working Group and Guy Ménard

Number 3 (43), Spring 1980

Formation et éducation populaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034997ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034997ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Literacy Working Group & Ménard, G. (1980). L'alphabétisation : charité ou droit politique ? *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (3), 145–153.
<https://doi.org/10.7202/1034997ar>

Article abstract

If literacy programmes seek the development and liberation of people, it is obvious that simply learning to read and write is not enough: the students must become more aware of the problems of the society in which they live and of ways that they themselves can tackle these problems.

To the extent that literacy programmes are seen as a political act and as a fundamental right, one can no longer look at things from a technical or methodological viewpoint. Content must be questioned. Learning to read and write is never a neutral process.

This article analyzes the main textbooks used in English Canada and notes the static, one-dimensional and individualistic reality that they portray. The society that these textbooks describe ignores conflicts and worships authority. The Literacy Working Group of Toronto describes the methods and tools that it uses to develop a literacy programme oriented towards the living and working conditions of the community involved.

L'alphabétisation : charité ou droit politique ?

Literacy Working Group

Le travail d'alphabétisation, comme toute forme d'éducation, est un geste politique. Et ce n'est pas un geste neutre. En effet, que l'on mette en lumière la réalité sociale dans le but de la transformer ou qu'on la dissimule afin de la préserver telle quelle, on pose un geste politique''.

(Déclaration de Persépolis)

La citation qui ouvre cet article est tirée de la déclaration finale du symposium international sur l'alphabétisation, qui s'est tenu à Persépolis en 1975. Par conséquent, poursuivant cette déclaration, il ne faut pas considérer l'alphabétisation comme le simple fait d'enseigner les rudiments de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique mais, beaucoup plus encore, comme une contribution d'importance à la libération et à l'épanouissement intégral de l'être humain. "L'alphabétisation n'est pas une fin en soi : c'est un droit humain fondamental."

Geste politique, droit humain, contribution à la libération et à l'épanouissement de l'être humain : autant de facettes de cette réalité de l'alphabétisation qui nous amènent à nous interroger sur l'environnement global au sein duquel les hommes et les femmes façonnent leur histoire, sur ce contexte social, économique et politique dont la complexité s'accroît constamment : contexte où règne le conflit, où domine l'oppression et où,

par conséquent, il faut plus que savoir lire et écrire pour affronter la réalité et prendre en charge son destin, pour cesser d'être des pions passifs à la merci d'un système qui engendre l'exploitation et la pauvreté et pour devenir des humains responsables, maîtres de leur histoire.

Dans un tel contexte, le fait d'avoir quelques rudiments de lecture, d'écriture et de calcul correspond précisément tout juste à ce que le système requiert d'une main-d'oeuvre interchangeable et docile, masse anonyme et exploitée au point de vue économique, social et politique. De telle sorte que si le but poursuivi par l'entreprise d'alphabétisation est vraiment un but de libération et d'épanouissement intégral de la personne, il est clair que le simple apprentissage de la lecture et de l'écriture ne suffit pas : impossible, en effet, de s'engager dans un authentique processus de libération sans faire en sorte que les bénéficiaires des efforts d'alphabétisation deviennent plus conscients des problèmes de la société dans laquelle ils vivent et de la manière de résoudre ces problèmes en prenant eux-mêmes une part active à leur solution.

Deux points à souligner

1. Dans la mesure où l'on perçoit l'alphabétisation comme un geste politique et comme un droit humain fondamental, il n'est plus possible d'envisager celle-ci du seul point de vue techni-

que et méthodologique. En d'autres termes, c'est non seulement sur la façon d'alphabétiser qu'il faut réfléchir, mais également sur le contenu que l'alphabétisation véhicule.

2. Comme toute autre forme d'éducation, l'alphabétisation sert à diffuser une certaine information, dans l'ensemble de la société. C'est pour quoi — il faut le voir — elle court elle aussi le risque d'être utilisée au profit des intérêts (économiques et politiques) des groupes dominants.

La première de ces remarques soulève le problème du contenu transmis à travers l'alphabétisation. A ce sujet, voici ce que déclarait encore le symposium de Persépolis :

C'est un fait que toute structure sociale engendre un type d'éducation qui tend à maintenir et à reproduire cette structure sociale. Et c'est également un fait que les objectifs mêmes de l'éducation sont, en ce sens, subordonnés à ceux des groupes dominants à l'intérieur d'une structure sociale donnée.

Or il est impossible de parler du "contenu" de l'alphabétisation sans aborder la manière dont on perçoit la société, les conflits qui s'y vivent, les besoins de ceux à qui l'on enseigne et que l'on veut sensibiliser à ces besoins. A première vue, le matériel didactique dont on se sert — les livres et les manuels, les histoires qu'on y trouve, les tournures de langage qu'on y utilise, les personnages qu'on y rencontre — paraît n'avoir aucun "contenu" social ou politique particulier. Cette présumée "neutralité" reflète au fond une certaine conception ethnique du rôle de l'éducation dans la société. Elle contourne en quelque sorte la "moralité" (l'"objectivité") des auteurs des instruments pédagogiques et pourtant, cette prétendue "neutralité" est en fait une illusion. Notre intention n'est certes pas d'accuser de cynisme ou de soupçonner de mauvaise foi les auteurs — et les éditeurs — qui prétendent que leurs ouvrages ne doivent refléter (et ne reflètent effectivement) aucun parti-pris politique. C'est pourtant notre conviction

profonde que toute production culturelle (y compris, bien sûr, tout outil pédagogique) est un reflet de la société que la produit et, plus précisément, du point de vue de ses auteurs, que ceux-ci en soient conscients ou non. Consciemment ou inconsciemment, en effet, tout auteur s'exprime à partir de la position qu'il occupe dans la société et transmet quelque chose de son propre point de vue. Même lorsqu'il prétend *décrire* la réalité, tout auteur prend parti pour ou contre le système (économique, politique et social), soit qu'il taise, soit qu'il mette en lumière les conflits présents au coeur du système. Et c'est pourquoi il est pratiquement impossible d'être "objectif" à son endroit. Même les fables, les légendes, les histoires de bêtes ou les récits de science-fiction que nous utilisons sont imprégnés d'une vision du monde particulière, qu'ils traduisent de manière symbolique ou métaphorique. C'est pourquoi l'entreprise d'éducation — qui n'est, ainsi, jamais sans "contenu" — peut servir aussi bien à renforcer le fonctionnement actuel de la société, en occultant ses mécanismes réels, qu'à développer une conscience plus critique à l'égard de cette réalité sociale.

Pour conclure ce premier point, et avant d'aborder notre seconde remarque, disons simplement ceci : la reconnaissance de l'alphabétisation comme droit humain et geste politique amène également à considérer celle-ci comme un *droit politique* : droit d'être adéquatement informé et instruit par la société de manière à pouvoir développer une attitude critique et active par rapport au réel, la seule qui puisse permettre une participation égalitaire et lucide aux prises de décisions collectives.

Le second point sur lequel nous voulons nous arrêter ici découle en fait du premier, ou pourrait le reformuler de la manière suivante : dans la mesure où l'alphabétisation apparaît comme un geste politique, comme un droit humain et, de ce fait, comme un droit politique, il n'est plus possible d'envisager l'analphabétisme comme un échec individuel. En vérité, c'est bien plutôt d'une faillite sociale qu'il s'agit. Autrement dit, ce n'est pas dans le "manque d'ambition" des individus qu'il faut chercher les racines de l'analphabétisme mais bien

dans le système social qui a lamentablement failli à sa tâche.

Socialement parlant, l'alphabétisation est un besoin autant qu'un droit, c'est pourquoi il n'est plus possible de l'envisager comme un problème purement individuel. En vérité, c'est d'une manière *politique* qu'il convient de l'aborder. Concrètement, cela veut dire que c'est au niveau des divers paliers de gouvernement — municipal, provincial et fédéral — que des politiques d'alphabétisation doivent être mises de l'avant. Cela, bien sûr, ne veut pas dire que les initiatives privées à cet égard ont été inutiles, ou que les gouvernements, jusqu'à ce jour, n'ont pas pris la chose au sérieux. Par contre, si l'alphabétisation est vraiment un droit politique découlant de la vie en société, et compte tenu du fait qu'elle est devenue un important instrument de formation et d'information des citoyens, cela signifie que les politiques et les programmes qui la concernent (y compris le contenu des outils pédagogiques utilisés) doivent être élaborés au niveau des pouvoirs publics. Tel n'est actuellement pas le cas. Dans certaines provinces, par exemple — c'est le cas de l'Ontario, notamment — il n'existe pratiquement aucun service (public) d'alphabétisation des adultes — soit directement sous forme d'enseignement de la lecture et de l'écriture, soit par le biais de programmes de perfectionnement des adultes, ou de groupes de croissance personnelle. Rien de tout cela n'existe dans la législation ou dans les politiques gouvernementales à l'exception des cours de perfectionnement de la main-d'oeuvre (qui visent à mieux intégrer les gens au marché du travail) et de quelques cours formels donnés dans quelques institutions d'enseignement. Dans ce dernier cas, toutefois, le minimum d'inscriptions requises pour qu'un cours se donne reste assez élevé (jusqu'à dix-huit, parfois !). De plus, on a souvent recours à des professeurs peu qualifiés et peu expérimentés dans l'enseignement aux adultes et on se sert fréquemment de matériel pédagogique conçu pour l'école primaire ou produit aux Etats-Unis.

Considérer l'alphabétisation comme un droit, c'est y voir quelque chose d'essentiel et de vital. Ce qui, bien sûr, soulève la question de son accessibilité. Aussi, par exemple, il faut absolument que soient prévus des cours du soir pour ceux qui sont

incapables de s'y inscrire le jour. De même, il faut tenir compte des difficultés particulières que représentent, pour plusieurs, les frais de déplacement ou les horaires chargés. Il faut aussi, par exemple, envisager des activités sur les lieux de travail eux-mêmes tout comme il faut aménager les cours de manière à ne pas exclure ceux qui ont un horaire variable. Il est en outre nécessaire d'assurer des services de garderie pour les mères de famille qui seraient autrement dans l'impossibilité de s'inscrire.

Etant un droit, l'alphabétisation doit par ailleurs être gratuite, ou tout au moins peu coûteuse. De même, elle ne doit pas être liée à une formation professionnelle particulière. Plusieurs analphabètes sont en effet déjà sur le marché du travail. Pour eux, les cours d'alphabétisation n'ont donc pas nécessairement à voir avec un perfectionnement technique mais visent surtout à améliorer leurs chances d'avancement comme à les rendre moins vulnérables aux mises-à-pied. Enfin, le fait que l'alphabétisation soit un droit implique qu'elle ne peut dépendre uniquement de la générosité de bénévoles. Il faut pouvoir compter sur des professeurs disponibles et qualifiés pour travailler avec des adultes.

Une fois que les pouvoirs publics auront reconnu — y compris dans la législation — le droit à l'alphabétisation, on pourra sans doute compter sur des ressources beaucoup plus considérables en matière de formation des professeurs, de financement des programmes, de recherches pédagogiques, etc. De même, il sera plus facile d'obtenir des données beaucoup plus précises sur la situation réelle des analphabètes au Canada et, aussi, de répondre plus adéquatement à leurs besoins.

Analyse de quelques outils pédagogiques

Une rapide analyse des programmes et des outils pédagogiques actuellement en usage au Canada dans le domaine de l'alphabétisation montre bien pourquoi ces programmes et ces outils devraient faire l'objet de politiques au niveau des pouvoirs publics. Nous avons fait cette étude pour un certain nombre d'outils pédagogiques utilisés dans les classes d'alphabétisation, d'enseignement de l'anglais comme langue seconde, et de perfec-

tionnement des adultes : le matériel Laubach, les volumes *Canadian English* et *Adult Reader*, ainsi que la série *Bare Facts*. De chacun de ces instruments se dégage une vision du monde très précise, et imposée à ceux qui les utilisent, qu'il s'agisse d'analphabètes, d'immigrants ou d'étudiants adultes en général. Ces outils pédagogiques contribuent à inculquer une certaine "identité canadienne" à l'ensemble de ces étudiants. Or le fait est que la plus grande partie de ce matériel didactique est d'origine américaine ! Le méthode Laubach, par exemple. La campagne d'alphabétisation de Laubach est assez typique de nombreuses initiatives privées en matière de lutte à l'analphabétisme considéré comme échec personnel ; elle aborde l'alphabétisation comme entreprise charitable plutôt que comme droit social des citoyens et devoir politique des gouvernements. Le caractère très individualisé de la méthode montre jusqu'à quel point l'analphabétisme est perçu comme quelque chose de *honteux*, comme un échec personnel des illettrés eux-mêmes. Dans une telle perspective, il va de soit que l'analphabète ne peut exiger comme un *droit* le fait de pouvoir apprendre à lire, à écrire et à compter. Il s'agit bien plutôt d'un *privilège* qu'il doit attendre de la bonne volonté des "missionnaires" de l'alphabétisation prêts à aller lui enseigner dans son quartier, au pénitencier ou à l'hôpital, par exemple. Il ne vient en outre jamais à l'esprit des professeurs qui s'inspirent de cette méthode que les étudiants peuvent avoir un rôle actif à jouer dans leur propre alphabétisation, et non seulement répéter ce qu'on leur apprend. Mais ce n'est pas tout, il y a un autre problème : étant donné son origine, le Laubach est évidemment plein de références à la réalité, à la culture et à l'histoire des Etats-Unis. Avec la conséquence que l'étudiant qui travaille avec ces textes connaîtra fort probablement la date de l'indépendance américaine avant d'apprendre quoi que ce soit sur l'histoire et la réalité de son propre pays. De fait, la plupart des situations culturelles auxquelles se réfère cette méthode sont un reflet de la réalité américaine bien plus que de la culture d'ici. Bien sûr, on a fait un certain nombre d'adaptations. La plupart d'entre elles demeurent cependant assez superficielles, s'estimant par exemple satisfaites de parler du 1er juillet, fête du Canada

(ou du Dominion, comme on voudra !) plutôt que du 4, fête de l'indépendance américaine... En tout état de cause, la "philosophie de base" reste claire : qui s'instruit s'enrichit ; apprendre à (mieux) lire et à (mieux) écrire, c'est améliorer ses chances de succès et d'avancement, etc. De plus, dans l'ensemble des textes utilisés, il faut voir que tout va toujours pour le mieux dans le meilleur des mondes. L'histoire — dans la mesure où l'on s'y arrête — ressemble bien plus à un musée que l'on visite qu'à un chantier auquel on collabore.

On trouve par ailleurs le même genre d'approche dans le *Adult Reader* de M. Robertson, ouvrage également d'origine américaine en usage dans les cours de perfectionnement des adultes. Comme c'est le cas avec la méthode Laubach, l'étudiant qui s'en sert apprend une foule de choses sur les Etats-Unis et rien sur le Canada.

Mais, qu'ils soient d'origine canadienne ou américaine, les ouvrages que nous avons utilisés ont tous en commun qu'ils passent sous silence — quand ils ne la défigurent pas carrément — la relation des étudiants à leur propre réalité économique et sociale : quand on sait que la plus grande partie de ce matériel didactique s'adresse à des hommes et à des femmes de la classe ouvrière, force nous est d'admettre qu'il y a là quelque chose d'assez aberrant. Qui sont en effet les personnages "mis en scène" dans ces ouvrages ? Des cols-blancs, pour la plupart, propriétaires d'entreprises ou employés de service. Jamais des travailleurs de la production. De plus, seules les situations agréables, les "beaux côtés" de la vie sont abordés. Ces gens n'ont en effet jamais de problèmes. Les pouvoirs publics sont toujours efficaces et serviables. Les employés ont tous de "bons boss"... Tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil, quoi !

Dans l'univers de ces livres il n'y a ni problèmes économiques, ni conflits sociaux, ni contradictions d'aucune sorte ou, s'il y en a, ils se règlent toujours comme par magie... Autrement dit, le lecteur n'est jamais amené à imaginer lui-même quelque solution que ce soit. Prenons un exemple, celui de la famille Moon. Il leur faudrait au moins un quatre pièces mais ils n'en ont pas les moyens. Mais voici que, tout à coup, M. Moon reçoit une augmentation de salaire qui vient tout arranger...

L'histoire de la petite Sue est encore plus... dramatique. Sa soeur est malade. Son frère est accusé de vol. Ses parents sont morts. Mais moi-ci que Sue fait la connaissance d'Earl, un jeune avocat qui parvient à tout régler en un rien de temps et qui, en plus, tombe en amour avec elle !

Dans un autre ordre d'idées, soulignons que les femmes, dans ces textes, ont toujours un rôle clairement défini : elles s'occupent du foyer et des enfants. Elles sont passives, soumises à leur mari. Ce sont les hommes qui gagnent l'argent et... les femmes qui le dépensent !... Un seul récit, en fait, met en scène un personnage féminin un peu différent, celui de "l'homme qui n'avait jamais le temps". On y voit en effet une femme "forte" et autoritaire, Marsha, qui ordonne à son mari d'aller faire les courses. (Notons cependant qu'on a toujours affaire à un rapport dominant/dominé...). Mais, dans cette histoire, le mari est présenté comme un "pauvre type", faible et stupide. La seule chose qui l'intéresse dans la vie, c'est de faire reluire sa voiture... Et, par ailleurs, il n'y a qu'une seule histoire où le personnage central est une femme, et une femme au travail, en plus : celle de la pauvre Sue, mentionné plus haut. Mais il faut dire que c'est à cause du décès de ses parents que Sue a dû aller sur le marché du travail. Et puis... tout est bien qui finit bien : une fois mariée avec son avocat, Sue retourne évidemment à sa place, c'est-à-dire au foyer !

Mais prenons aussi un exemple d'origine canadienne, le programme BLADE (Basic Literacy for Adult Development), l'un des trois programmes mis au point par la Training Research and Development Station du Ministère de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration de la Province de Saskatchewan. Ce programme utilise la série *Bare facts*, une collection de quatorze récits destinés à susciter des décisions, en classe, sur les réalités de la vie quotidienne. On y raconte, entre autres, l'histoire de Dave, qui veut "se mettre sur l'assurance-chômage". Mine de rien, le récit suggère qu'au fond, ce sont les gens eux-mêmes qui décident d'être chômeurs. Dave est "tanné de sa job", c'est pourquoi il veut la quitter et vivre de l'assurance-chômage jusqu'à ce qu'il en trouve une autre, à son goût. Pas un mot, évidemment, des tensions et des difficultés que rencontrent la plupart des

travailleurs à l'ouvrage, et qui en amènent plusieurs à ne plus pouvoir supporter leur emploi. Pas un mot sur la situation actuelle du chômage et sur l'échec du système à assurer le plein emploi. Et pas un mot, non plus, sur tout le problème du recyclage de la main-d'oeuvre.

Le programme BLADE propose par ailleurs un certain nombre de textes sur la question du logement. On y parle, certes, des différents types de logements disponibles, on y explique ce qu'est un bail, et comment il faut s'y prendre pour se trouver un logement. Mais on insiste surtout sur la nécessité, pour le locataire, de respecter les droits du propriétaire ! Un exemple : on prend soin d'expliquer que le "dépôt" exigé au début d'un bail sert à permettre au propriétaire de réparer les dommages que pourraient causer les locataires. Mais on passe étrangement sous silence la situation inverse, *i.e.* le cas des dommages dont le locataire n'est aucunement responsable mais qu'il faut tout de même réparer : qui le fera ? Qui payera ? Autre exemple : on insiste sur le préavis que tout locataire doit donner à son propriétaire avant de déménager. Mais on ne dit pas un mot de celui que le propriétaire doit donner lui, s'il veut évincer un locataire !

La réalité... Mais celle de qui ?

Dans tous ces instruments pédagogiques, il n'est jamais question des ouvriers de la production, des rapports entre patrons, contremaîtres et travailleurs, des syndicats, de l'existence, en somme, d'intérêts bien différents au sein de la société. L'image du succès qui se dégage de ces textes, c'est celle de la réussite individuelle — celle de l'entrepreneur ou du professionnel, bien sûr. Jamais, évidemment, celle de l'ouvrier d'usine et encore moins, est-il besoin de le dire, celle du "gars sur le chômage". Le modèle social mis de l'avant, c'est celui du type qui "réussit" par ses propres moyens. Une telle perspective, ajoutée à l'accent mis sur l'importance d'être "le meilleur", encourage inévitablement l'esprit de compétition individualiste. Elle aggrave encore davantage le sentiment d'échec personnel de ceux qui ne réussissent pas à "s'en sortir" aussi bien que les héros des récits. Ceux qui se servent de ces textes ne s'y reconnaissent

sent par conséquent presque jamais. Le *réel* devient, pour eux, cet univers mythique et mystificateur des histoires où ce sont toujours "les autres" qui réussissent dans la vie. Angoissant et plein de problèmes, leur monde à eux ne peut dès lors leur apparaître que sous les traits d'une réalité inférieure qu'il vaut mieux cacher. Aucun des instruments que nous avons utilisés ne fournit d'éléments pour comprendre la réalité et les droits de la classe ouvrière, pour faire face aux problèmes terre-à-terre de la vie quotidienne. Ces textes présentent du réel une vision déformée et n'aident absolument pas ceux qui les utilisent à comprendre le monde dans lequel ils vivent, c'est pourquoi il nous paraît si important de repenser de fond en comble l'ensemble de ce qui se fait au pays en matière d'alphabétisation.

A la recherche d'une autre méthode

Nous l'avons déjà mentionné : enseigner à lire et à écrire n'est pas une entreprise "innocente". Il s'y transmet toujours un certain "contenu". On n'enseigne en effet jamais *que* l'alphabet. On véhicule toujours, en le faisant, une certaine *vision du monde*. Celle qui imprègne la majorité des outils d'alphabétisation actuellement en usage au Canada renvoie l'image d'une réalité sociale statique, unidimensionnelle et individualiste, dominée par le mythe de la "mobilité sociale" et par les valeurs de l'"American way of life". Une telle société ignore le conflit et sacralise l'autorité.

Depuis 1972, à Toronto, existe un groupe de travailleurs communautaires qui s'est donné pour tâche de produire un instrument de travail, sorte de "guide de contenus" destiné à alimenter des groupes de discussion. Ce "guide" devrait en outre servir de base pour l'élaboration de nouvelles méthodes d'alphabétisation et d'enseignement de l'anglais comme langue seconde. Ce groupe s'est largement inspiré des méthodes mises au point par Paolo Freire.

Nouvelle, cette approche se fonde sur une vision du monde, de la société et de l'éducation fort différente de celle que véhiculent les manuels actuellement en usage : l'être humain y est posé d'emblée comme un *sujet* qui, de manière collec-

tive, agit sur le réel et relève les multiples défis liés à sa transformation. La société y est présentée comme une réalité historique, culturelle et dynamique : historique, en ceci qu'elle s'enracine toujours dans un temps et un espace donnés, eux-mêmes reliés au passé et à l'avenir; culturelle, au sens où elle est la résultante de toutes les créations de l'être humain; dynamique, enfin, étant donné que les sujets humains, en agissant sur cette société, la transforment continuellement. L'éducation, enfin est conçue, dans la perspective de cette approche, comme un dialogue historique au sein duquel il s'agit d'analyser des situations, de faire surgir les problèmes qui s'y trouvent et d'en rechercher les solutions.

C'est à partir de ce cadre général que le "guide de contenu" évoqué plus haut a été élaboré, dans le but de fournir des instruments susceptibles d'aider à nommer et à interpréter les réalités d'un monde complexe et largement lié à l'écrit.

Cette approche présente toutefois une difficulté particulière. Sans doute, les professeurs qui s'en inspirent doivent-ils eux-mêmes apprendre des étudiants avec qui ils travaillent. Mais il faut bien commencer quelque part. De sorte qu'à la suite de quelques enquêtes préalables, un certain nombre de thèmes généraux — huit en tout — ont été retenus comme contenus de base pour notre programme d'enseignement de l'anglais comme langue seconde, soit : le *travail*, la *consommation*, l'*immigration*, la *vie familiale*, le *logement*, le *transport*, la *santé* et l'*éducation*. Tous ces thèmes sont développés de la même manière, au sens où il s'agit toujours de partir de l'expérience vécue des étudiants en l'occurrence, des travailleurs immigrants). Ainsi, par exemple, le premier thème, celui du *travail*, s'arrête d'abord à la question du *salaires* puis à celle des *conditions de travail*. De même, le thème de la *consommation* aborde en un premier temps la question des *aliments* puis, en un second, les problèmes liés à l'*alimentation* et à la *nutrition*. C'est le contenu du thème qui détermine l'organisation du programme, l'apprentissage proprement linguistique — vocabulaire, grammaire, syntaxe, etc — étant étroitement lié au contenu même du thème.

Il est bien évident que cette façon de procéder ne ressemble à rien de ce qui se fait à l'heure

actuelle. Elle découle pourtant d'un choix conscient et délibéré. Bien des enseignants estiment en effet que leur premier objectif consiste à aider leurs étudiants à prendre davantage conscience de ce qu'ils vivent, à le comprendre mieux et, au besoin, à modifier un certain nombre de choses. En ce sens, l'apprentissage de la langue n'est plus le seul objectif visé et la langue elle-même cesse pour ainsi dire d'être une fin en soi : de structure morte, elle devient réalité dynamique et vivante. Cela, bien sûr, les professeurs doivent amener les étudiants à le mettre en oeuvre. C'est d'ailleurs là leur tâche la plus importante. Le fait que le "guide" en question s'intéresse d'abord et avant tout à des "contenus" ne signifie évidemment pas que l'apprentissage de la langue comme telle est laissé au hasard. Les professeurs doivent, au contraire, formuler à cet égard des objectifs précis pour chacun des cycles d'étude comme pour chacun des cours. Il est nécessaire de bien planifier ces cours : d'y inclure différents types de pratiques linguistiques : des histoires, des dialogues, des exercices, des gymnastiques linguistiques, etc. Il faut en outre que les leçons soient progressives. De plus, il s'agit de ne pas négliger l'importance pour les étudiants de maîtriser tous les aspects de la langue : écoute, écriture et lecture. Bref, tout cela doit être développé de manière adéquate.

Chacune des étapes du programme part d'un "mot-clé" et fait surgir un certain nombre de questions. Ce sont ces questions qui déterminent le contenu plus précis des périodes allouées pour une étape donnée. De manière générale, ces mots-clés sont, pour les étudiants des mots d'usage courant : il s'agit le plus souvent de termes très concrets ou très liés à leur vie : les mots *chèques* ou *comptant*, par exemple. Ce sont ces mots qui suggèrent le sujet de la leçon et comme ce sont des mots dont les étudiants peuvent facilement se servir, ils aident les professeurs à poser des questions pertinentes, ces questions découlant tout naturellement des mots-clés retenus. Ainsi, par exemple, à partir des mots *chèque* et *comptant*, on en vient assez spontanément à poser la question : "Êtes-vous payés comptant ou par chèque?" et, par ailleurs, comme il s'agit le plus souvent de questions ouvertes qui s'adressent au vécu des étudiants, le professeur n'est pas dans une situa-

tion où il doit "connaître la bonne réponse" et juger si celle des étudiants est juste ou non. En fait, les questions ont pour but de centrer tant les professeurs que les étudiants sur une situation de vie réelle et sur les éléments de langage nécessaires pour en parler. A partir d'une telle situation le groupe aborde la pensée analytique à trois niveaux différents : il s'agit d'abord de *décrire*, i.e. de *nommer* tous les éléments d'une situation donnée; face à la question du *logement*, par exemple, le groupe se demandera : combien coûte le loyer ? A qui peut-on faire des réclamations ? Il s'interrogera sur un tas de choses, des coquerelles aux termes d'un bail... En un second temps, les participants élaborent une *problématique* : les contradictions, les problèmes, les choix sont aussi mis en lumière puis évalués. Dans quelle mesure nos problèmes, face au logement par exemple sont-ils liés à notre ignorance de la loi et des moyens de la faire appliquer ? Dans quelle mesure en sommes-nous responsables ? Quelles sont les racines socio-économiques de ces problèmes ? Jusqu'où pouvons-nous les régler seuls et en quoi des démarches plus collectives sont-elles préférables ou même nécessaires ? Lorsque nous envisageons d'acheter une maison, tenons-nous compte du fait qu'il faudra peut-être faire du temps supplémentaire, se serrer la ceinture ou couper sur d'autres dépenses pour en régler les paiements ? Autant de situations réelles, autant de questions possibles... Le groupe, enfin, essaie d'imaginer des solutions en vue d'améliorer les situations données. On s'interroge sur ce qui peut être fait, individuellement et collectivement. Si, par exemple, mon propriétaire reste sourd à mes réclamations, est-ce que je devrais essayer de me mettre avec d'autres locataires qui ont les mêmes problèmes pour avoir une meilleure force de pression ?

Pour un programme centré sur la communauté

Un exemple servira à illustrer ce genre de méthode. Il est emprunté à la démarche que nous avons suivie pour mettre au point le programme mis en oeuvre dans nos classes d'enseignement de l'anglais comme langue seconde pour des chômeurs. En voici les grandes étapes :

1. Avant de commencer la démarche du cours, nous causons avec des gens de la communauté à laquelle appartiennent ceux qui suivent les cours. Nous essayons ainsi de nous renseigner sur leur vie de tous les jours.
2. A la suite de cela, nous composons une histoire en anglais simple, proche du vécu des gars. Nous essayons d'y inclure le plus possible ce que nous avons glané en causant avec eux.
3. En classe, cette histoire sert d'amorce à la conversation, qui tourne alors autour de l'expérience des participants. Cette histoire sert en outre de point de départ pour une pratique de l'anglais.
4. Ainsi, par exemple, les étudiants apprennent à déchiffrer leur relevé de paie et à voir si les calculs sont justes. Il nous arrive, de fait, d'y découvrir des irrégularités.
5. Après le cours nous rédigeons alors une autre histoire en essayant de coller le plus possible aux problèmes mis en lumière en classe. Nous la composons de manière à ce que ceux qui l'entendent (ou la lisent) découvrent par eux-mêmes les problèmes, en se servant de calculs simples et de notions de base concernant l'emploi et le revenu.
6. Exemple : Le cas d'Arturo
Arturo travaille dans un petit garage. Il est aide-mécanicien. Il travaille de 8.30h. à 17.00h. du lundi au vendredi. Il gagne \$ 4,00 l'heure. Il a un revenu brut de \$ 160,00 par semaine. La semaine dernière, il y avait beaucoup de travail au garage. Arturo a fait du temps supplémentaire. Il a travaillé jusqu'à 18.00h. lundi, jusqu'à 18.00h. mardi, jusqu'à 19.00h. mercredi et jeudi, jusqu'à 17.00h. vendredi. La paie d'Arturo, la semaine dernière a été plus élevée que d'habitude. En voici le relevé :

Salaire : (pour la semaine finissant le 7.10.78)

— nombre d'heures :	46 heures
— salaire horaire :	\$ 4,00
— salaire brut :	\$ 184,00
— déductions :	
• impôt sur le revenu :	\$ 27,00
• régime des rentes :	\$ 2,97
• assurance-chômage :	\$ 2,76
— total des déductions :	\$ 32,73
— SALAIRE NET :	\$ 151,27

Questions :

- 1) Le salaire d'Arturo est-il exact ?
- 2) Combien devrait-il recevoir ?
- 3) Que peut faire Arturo dans ce cas ?
7. En classe, les étudiants travaillent sur le texte de l'histoire. Après quoi, nous discutons tous ensemble en mettant en commun nos trouvailles.
8. Après le cours, nous essayons de rendre visuellement — au moyen d'un dessin, par exemple — les différentes solutions suggérées en classe.
9. Dessin



10. A la classe suivante un *jeu de rôles* permet aux étudiants de tester ces diverses solutions tout en pratiquant les éléments linguistiques liés à chaque situation.
11. Ce *jeu de rôles* est filmé.
12. Les étudiants, par la suite, peuvent ainsi se voir eux-mêmes en train de se débrouiller efficacement avec leurs problèmes. Ils sont souvent surpris de voir à quel point ils sont capables de bien s'en tirer.
13. A partir d'une expérience de ce genre, nous rédigeons une série de leçons susceptibles d'être utilisées dans d'autres classes.

14. Ces leçons, de même que le film du jeu de rôles, servent à des ateliers de formation pour les professeurs. Les étudiants, quant à eux, ont acquis de nouvelles connaissances et de nouveaux outils qui leur seront utiles dans la vie réelle.

Literacy Working Group, Toronto
Brenda Duncombe, Naldi Nomez, Sidney Pratt,
Jean Unda, Patricio Urzua, et d'autres...

*C.P. 433, succursale postale E,
Toronto, Ontario, M6H 4E3*

Octobre 1977 – février 1979.

(Traduit de l'anglais par Guy Ménard)