

International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire



Notes de réflexion sur une pratique d'alphabétisation auprès d'immigrants

Reflexions on Literacy Education for Immigrants

Notas de reflexión sobre una práctica de alfabetización con inmigrantes

Maurice Chalom

Number 14 (54), Fall 1985

Migrants : trajets et trajectoires

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034518ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034518ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

The author argues that successful literacy education depends upon an understanding of the integration process in which the immigrant is involved, both from a psychological and cultural perspective.

An approach which focusses on the learner must take into consideration the important phases of the immigration process together with the social and psychological changes involved.

Literacy education then, means something more than simply transferring knowledge and requires appropriate training for educators. Furthermore, more and better consultation mechanisms are needed between education institutions and the various cultural communities in the host society.

Cite this article

Chalom, M. (1985). Notes de réflexion sur une pratique d'alphabétisation auprès d'immigrants. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (14), 149–156.
<https://doi.org/10.7202/1034518ar>

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 1985

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/>

érudit

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/>

Notes de réflexion sur une pratique d'alphabétisation auprès d'immigrants

M. Chalom

Les déplacements géographiques de populations entraînent l'émergence d'un processus d'adaptation de la part des immigrants au nouvel environnement social, culturel et économique de la société d'accueil...

Deux systèmes de valeurs aux caractéristiques parfois proches mais le plus souvent distantes sont mis en présence et entrent en contact. Cette rencontre se traduit la plupart du temps par un choc culturel, c'est-à-dire qu'elle s'accompagne d'une prise de conscience des différences culturelles qui existent entre la société d'origine et la société d'accueil. De plus, ce début de processus d'adaptation crée un ensemble de changements psycho-

sociaux et de transformations au niveau du comportement de l'immigrant qui sera amené à ajuster et parfois à modifier ou à abandonner certaines de ses valeurs propres (Eisenstadt, 1955 ; Camilleri, 1984).

Aucun immigrant n'échappe à cette situation et ce, quelle que soit sa motivation initiale à immigrer, quel que soit le type de société dont il est issu, ou quelle que soit la réalisation ou non de ses attentes à l'égard de la société d'accueil.

Du reste, celle-ci est également confrontée à la problématique des modes d'insertion des immigrants. Peut-elle les intégrer ? Comment les intégrer ? L'une des réponses à ces questions se trouve, entre autres,

dans le rôle que joue le système éducatif de la société d'accueil à l'égard de cette population.

Tant au niveau des immigrants que de leurs enfants, le Québec conscient depuis une quinzaine d'années déjà de l'importance de favoriser leur insertion, a élaboré une politique de développement culturel et a mis sur pied un ensemble de programmes éducatifs ayant comme objectif l'intégration harmonieuse des immigrants, tels que : le Programme d'enseignement en langue d'origine (PELO) et le système des classes d'accueil destinées aux enfants d'immigrants (ministère de l'Éducation du Québec : « L'école s'adapte à son milieu »). La loi fédérale de

150 1966-1967 sur la formation professionnelle des adultes a instauré un programme de cours intensifs de langue, subventionnés par le Gouvernement et permettant aux immigrants d'apprendre le français pendant trente (30) semaines à l'intérieur des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI).

Du point de vue de la société d'accueil, l'intégration des immigrants semblait donc aller de soi. Il suffisait pour cela qu'ils respectent les « us et coutumes » du pays, qu'ils apprennent la langue de la majorité et la société les absorberait. D'autant plus qu'au niveau de ses structures éducatives, un ensemble de programmes leur était destiné à cette fin.

Cependant, tant au niveau social et culturel, l'expérience montre que les immigrants ne s'intègrent pas aussi facilement et de façon si linéaire. Ils maintiennent de nombreux liens avec leurs sociétés d'origine, se regroupent autour de leurs organisations communautaires et, durant les premières années de leur installation, vivent davantage repliés sur eux-mêmes à l'intérieur de ghettos ethniques.

Quant à l'acquisition et à la maîtrise du code linguistique de la société d'accueil, une étude récente démontre que de 15 à 25 % des immigrants, à la fin d'un programme intensif d'alphabétisation, s'expriment encore très mal en français et présentent de sérieuses difficultés

d'apprentissage (Painchaud et al, 1984).

Si telle est la situation, en tout cas dans les premières années de l'insertion pour la plupart des immigrants, est-ce dire pour autant que la société d'accueil a failli à sa tâche qui est de faciliter l'intégration de cette population ? Nous dirions plutôt qu'il s'agit d'une différence de perception et de compréhension du processus d'intégration que l'on place du point de vue des immigrants. Et ce, dans la mesure où la transition d'un individu ou d'un groupe à partir d'un lieu social et culturel et l'insertion dans un nouvel environnement se traduisent par un ensemble de changements de valeurs, par l'apprentissage de nouvelles normes et par un travail d'adaptation que les immigrants sont amenés à faire.

La question est de savoir dans quelle mesure les programmes éducatifs élaborés par la société d'accueil prennent en considération ces facteurs dans leur intervention auprès des immigrants. En d'autres termes, pourrait-on poser la problématique de l'intégration et de ses modalités à partir d'un autre référent : l'immigrant lui-même en situation d'intégration ?

À l'intérieur de cette étude, nous tenterons d'expliquer notre point de vue en partant d'une situation concrète que bon nombre d'immigrants sont amenés à rencontrer : l'alphabétisation.

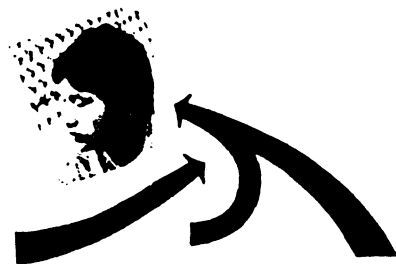
L'idée directrice de ce texte est de poser le problème des modalités d'insertion des immigrants dans la société d'accueil et de voir dans quelle mesure il serait possible de tenir compte des changements psychosociaux, conséquences de la migration, que vit l'immigrant dans l'acte éducatif que représente l'alphabétisation.

Nous trouverons donc deux parties distinctes dans ce texte : la première, plus théorique, et la seconde davantage descriptive.

Dans une première partie, nous décrirons le trajet migratoire compris comme le résultat d'un ensemble de séquences d'insertion dont les phases sont la transition physique d'individus — d'une société où s'est effectuée une enculturation, c'est-à-dire un processus d'assimilation de la culture propre à son milieu de vie quotidienne (Dinello, 1977) — vers une autre société où s'effectuera une seconde période, celle de la transplantation suivie d'une période d'absorption et d'intégration.

Suite à cela, nous présenterons certains paramètres d'évaluation de l'intégration de l'immigrant, plus particulièrement dans ses dimensions socio-économiques, professionnelles et linguistiques, dans la mesure où elles représentent les préalables de son intégration à la société d'accueil (*Politique québécoise de développement culturel*, 1978). Ce qui nous permettra d'étudier certaines interventions en alphabétisation, par exemple, celles dispensées à l'intérieur des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI). Qu'en est-il de ces programmes ? Tiennent-ils compte de la situation de transitionnalité de l'immigrant ? Favorisent-ils leur intégration à la société d'accueil ?

Peut-on dégager des pistes éventuelles pour une intervention centrée sur l'apprenant tel qu'il est et du lieu où il se situe sur son trajet migratoire et, ainsi, voir dans quelle mesure cette intervention pourrait prendre en considération son processus d'intégration à la société d'accueil ?



Le trajet migratoire

La migration peut être comprise comme la transition physique d'un individu ou d'un groupe, d'une société vers une autre. C'est également se déplacer d'une culture vers une autre. L'immigrant quitte un environnement familier pour entrer dans un milieu souvent inconnu. Cette rencontre s'accompagne d'une prise de conscience des différences existant entre sa communauté d'origine et la société d'accueil.

La transition physique

Pour Eisenstadt (1955), la migration en tant que transition physique d'individus engendre un ensemble de changements individuels et sociaux et suscite un sentiment d'insécurité et de stress. Cette situation émotionnelle s'expliquerait dans la mesure où c'est l'environnement qui fonde le sentiment de permanence, de sécurité et de continuité de l'individu. Cet environnement, dont le système culturel — Winnicott parlera d'héritage culturel — fait partie intégrante, est également le cadre, le réceptacle de la personnalité. Quand il y a rupture de cadre, comme cela est le cas en situation de migration, l'héritage culturel ne peut plus assurer cette continuité. C'est ce qui se produit chez l'immigrant qui, privé de ses repères culturels, vit une situation de désorganisation. Période plus difficile que, dans la plupart des situations, l'arrivée et l'installation nécessitent un temps d'ajustement au nouveau mode de vie où s'imbriquent les schémas et les codes culturels de l'immigrant en situation de découverte et d'apprentissage de ceux de la société. C'est également une période difficile du fait que l'immigrant doit faire rapidement face à des problèmes d'installation dans le pays d'accueil (démarches administratives, recherche d'un logement, d'emploi, etc.).

C'est donc en pleine désorga-

nisation que l'immigrant entamera l'étape de transplantation.

L'étape de transplantation

Suite à la transition physique, la transplantation est la deuxième étape du trajet migratoire. Cette étape se caractérise par des changements d'ordre social et personnel, par un début de sensibilisation à la société d'accueil, sensibilisation au cours de laquelle l'immigrant est confronté à un ensemble de valeurs différentes des siennes.

Il vit une situation anxiogène due au changement de milieu, à la différence des schémas et codes culturels. De plus, au cours de cette transplantation, l'immigrant doit faire face à divers changements dans sa vie. Au niveau personnel, il laisse dans la plupart des cas, ses amis et sa parenté. La rupture d'avec ses proches (groupes primaires) peut le rendre momentanément démuné du support affectif nécessaire pour faire face aux changements.

Au niveau économique et professionnel, l'immigrant ne retrouve pas nécessairement un travail équivalent à celui exercé dans sa société d'origine. Dans le cas de l'immigrant analphabète plus particulièrement, cette difficulté est le plus souvent liée à son manque de compétences linguistiques et de qualifications nécessaires à son nouvel environnement. Il vit donc un ensemble d'événements stressants inhérents au changement de milieu, à la différence des codes culturels en présence, et à une situation socio-économique plus difficile.

L'étape de la transplantation est donc une période de crise pour l'immigrant, au cours de laquelle les discordances s'accumulent, qu'ils s'agissent du choc culturel, d'une prise de conscience de la relativité des conventions sociales, de l'abandon de certains aspects ou comportements de sa culture d'origine. Le migrant est amené non seulement à rechercher de nouveaux cri-

tères d'évaluation de ce qui est considéré comme faisant partie des normes de la société d'accueil mais également, il commence à entrevoir un retour dans son pays d'origine, comme solution à la crise. Il arrive aussi que le sujet passe par l'insouciance (euphorie) ou par la négation (dépression) d'une telle confrontation. Dans ce cas, il se décide généralement à mépriser en bloc l'un des deux modes culturels qui s'affrontent.

C'est également durant cette période de crise que l'étape de transplantation est vécue avec la plus grande acuité. Il faudra que le migrant, constamment, désapprenne des modèles de comportements qui auront cessé d'être efficaces (acceptables par la société d'accueil) et apprenne de nouveaux modèles mieux adaptés à une nouvelle réalité vécue par lui. C'est toute cette dynamique dysfonctionnelle que traduit la crise des premiers temps de la transplantation. Les années qui suivent la période de transplantation constituent pour l'immigrant la troisième étape du trajet migratoire : l'étape d'absorption.

L'étape d'absorption

Au cours de cette étape, l'immigrant entame un processus d'intégration psychosociale, c'est-à-dire une intégration au niveau des sphères économique et politique, mais également au niveau des nouveaux rôles que l'immigrant est appelé à jouer à l'intérieur de la société d'accueil. Pour Eisenstadt, ce processus suppose de la part de l'immigrant l'apprentissage de nouveaux rôles, la transformation de ses valeurs, leur intégration à celles de la société d'accueil et sa participation aux principaux champs du système.

Ce processus d'intégration psychosociale débute quand l'immigrant décide de s'installer dans la société d'accueil. Il traduit également un début d'adaptation à la

152 société d'accueil, une reprise de confiance en soi et un réajustement de la perception du migrant de la société d'accueil. Cela coïncide aussi avec l'expérience d'un nouveau sentiment, celui que les attaches à sa culture d'origine se relâchent, sans pour autant que l'immigrant se sente en quoi que ce soit enraciné dans la culture de la société d'accueil. Cette période annonce également un temps de déracinement, « d'entre-deux », de flottement. Le migrant ne s'est pas assimilé, adapté à la société d'accueil (le sera-t-il jamais ?), ne se reconnaît plus tout à fait dans sa culture d'origine, mais y maintient de multiples liens.

D'après Eisenstadt, il est possible d'identifier trois indices de la période d'absorption :

L'acculturation

Elle renvoie au niveau d'apprentissage des nouveaux rôles, normes et coutumes de la société d'accueil que l'immigrant est appelé à faire. C'est ce que Dinello définit comme étant le phénomène d'acquisition et d'identification à une culture autre que la sienne. Ce processus d'acquisition revêt deux dimensions : 1) selon le nombre de rôles nouveaux et d'habitudes acquises tels que la façon de s'habiller, de se comporter, l'acquisition de la langue ; 2) selon la capacité dont fera preuve l'immigrant pour intégrer ces nouveaux rôles à l'intérieur de son « héritage culturel » issu de sa cul-

ture d'origine.

L'ajustement

L'ajustement réfère davantage au degré d'adaptation de l'immigrant confronté à sa nouvelle situation et à la façon ou à la stratégie qu'il utilisera pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté au cours de cette période.

L'assimilation

L'immigrant finit par se fondre au sein de la société d'accueil et perd ses caractéristiques culturelles originales. Par exemple, pour Abou (1981), l'assimilation se produit quand les membres d'un groupe ethno-culturel éliminent totalement leur identité culturelle. L'immigrant adopte totalement l'échelle de valeurs du groupe dominant par une identification complète et par un abandon des valeurs de sa communauté culturelle d'origine (Bordeleau, 1976).

Pour d'autres auteurs, cependant, la période d'absorption est perçue comme une adaptation qui tient compte tant des traits culturels de la société d'origine où s'est effectuée la socialisation (enculturation) de l'immigrant que des traits culturels de la société d'accueil à l'intérieur de laquelle il a décidé de s'installer. C'est, entre autres, la position de Camilleri (1984) pour qui, durant cette période, l'immigrant construit un ensemble original où s'effectue la transmutation des éléments traditionnels aussi bien que nouveaux et qui donne naissance à une culture de synthèse.

Au terme du trajet migratoire, comment mesurer et évaluer le niveau d'intégration de l'immigrant à la société d'accueil ?

Il n'est guère facile de pouvoir répondre à cette question, dans la mesure où le déracinement traduit l'absence d'une appartenance socio-culturelle de l'immigrant, une sorte de perte d'identité. Cela pourrait expliquer que déraciné, l'immigrant s'approprie l'espace de la société d'accueil en le restructurant

selon ses habitudes culturelles et développe de façon autonome sa *survie*.

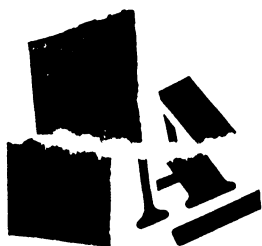
C'est davantage au travers de l'appropriation de l'espace de la société d'accueil que l'on pourrait évaluer le niveau d'intégration de l'immigrant.

Nous avons vu de ce qui précède, que l'immigrant au cours de son trajet migratoire, est en interaction constante avec la société d'accueil. Cette interaction se réalise sur une base de contacts, d'échanges et d'apprentissages au niveau des structures ou sphères de la société d'accueil telles que la structure familiale, la sphère professionnelle et le niveau socio-économique, la sphère sociale et la participation de l'immigrant à des associations culturelles, la sphère cognitive dans ses dimensions linguistiques et culturelles plus particulièrement.

L'un des indices permettant d'évaluer le niveau d'intégration de l'immigrant est, selon Richardson (1967), le degré de satisfaction professionnelle ou occupationnelle. D'après cet auteur, un degré élevé de satisfaction peut avoir une influence sur le niveau d'acculturation et d'identification de l'immigrant à la société d'accueil. Cependant, il y aurait également une corrélation entre le degré de satisfaction, le niveau d'intégration et la durée de séjour au sein du pays d'accueil. Collin (1981), dans son étude sur l'intégration d'un groupe d'Égyptiens à Montréal, arrive à deux conclusions concernant la satisfaction professionnelle. Au niveau de la durée de séjour, après cinq années de résidence, la satisfaction augmenterait de façon significative pour légèrement diminuer après une quinzaine d'années d'installation dans la société d'accueil. La satisfaction occupationnelle peut également s'évaluer à partir de critères tels que le genre d'emploi obtenu et les conditions de travail, à savoir le salaire, le nombre

d'heures.

La recherche de Richmond (1974) démontre que les conséquences de l'immigration sur le statut socio-économique de l'individu sont surtout importantes au cours des premières années de la transition. La plupart des immigrants connaissent un véritable bouleversement dans leur situation professionnelle, bouleversement lié à la reconnaissance des acquis, du problème de déqualification et de l'ajustement de leurs compétences professionnelles au sein de la société d'accueil.



L'entrée dans la langue de la société d'accueil

Dans le cas d'immigrants analphabètes, la satisfaction occupationnelle est à mettre en relation avec l'acquisition du code linguistique du pays d'accueil. Dans une étude précédente, Richmond (1967) relève l'importance de la connaissance et de la maîtrise de la langue tant au niveau de l'acculturation et de l'intégration qu'au niveau de l'ajustement socio-économique et culturel de l'immigrant. En d'autres termes, plus l'immigrant maîtrise la langue et est en mesure d'utiliser adéquatement les médias, plus son processus d'acculturation et d'intégration s'effectue et plus sa situation occupationnelle suit une trajectoire ascendante.

L'acquisition du code linguistique comme condition nécessaire à l'intégration des immigrants est une question relativement nouvelle

pour le Québec, en tant que société d'accueil. Rappelons que jusqu'au milieu des années 60, les pays européens fournissaient annuellement les 3/4 de la clientèle immigrante au Québec. Et les programmes offerts à l'intérieur des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), mode d'aide particulièrement privilégié, cherchaient par l'apprentissage du français et l'initiation aux réalités sociales québécoises à favoriser une prise en charge personnelle et autonome de cette clientèle. Les méthodes utilisées nécessitaient cependant comme prérequis, la maîtrise de la lecture et de l'écriture tout au moins dans une langue.

Il faudra donc attendre la venue et l'installation d'immigrants analphabètes du Moyen-Orient, des Antilles et du Sud-Est asiatique, pour que le ministère des Communautés culturelles prenne conscience du problème de la « migrance analphabète » et que le gouvernement du Québec mette en place des services spécialisés, favorisant l'intégration de cette nouvelle clientèle à la société d'accueil (*Politique québécoise de développement culturel*, 1978, vol. 1). La mise en place de ces services trouve sa justification du fait que les premiers instants du processus d'accueil et d'établissement des immigrants conditionnent en grande partie leur mode ultérieur de participation à la vie québécoise.

Qu'entend-on par immigrants analphabètes et quels sont ces programmes spécifiques destinés à cette clientèle ?

À l'intérieur de cette population, Freitag et Weber (1982) ont identifié quatre types d'analphabètes :

- les analphabètes complets dans leur langue maternelle et seconde,
- les analphabètes en français seulement, mais alphabétisés dans une langue idéographique,
- les analphabètes en français seulement, mais alphabétisés dans une langue syllabique de graphies différentes,

— et les analphabètes fonctionnels dans leur langue maternelle (p. 31).

Pour cette clientèle, particulièrement les analphabètes complets et les analphabètes en français, les COFI ont élaboré un programme intensif d'alphabétisation qui répond en partie à l'une des principales recommandations du séminaire *Alpha 80* qui était de reconnaître l'alphabétisation des immigrants analphabètes comme un problème distinct de celui des Québécois.

Ce programme, d'une durée de 30 semaines, à raison de huit heures par jour, doit permettre l'acquisition d'un comportement fonctionnel en vue de faciliter l'adaptation de cette population à la société québécoise en lui fournissant un outil principal qui est la langue orale et écrite de la société d'accueil.

Le programme se présente, donc, comme une réponse aux besoins immédiats de l'immigrant, dans la mesure où l'alphabétisation ne se donne pas comme finalité la réinsertion de cette population dans le système scolaire, mais de lui apprendre à se débrouiller dans la vie quotidienne et d'apprendre à lire ce qu'ils ont besoin de savoir rapidement comme se déplacer par les transports en commun, remplir une fiche d'identité, signer son nom, etc.

Cependant, on doit reconnaître que ce programme, orienté vers une alphabétisation fonctionnelle, est posé en termes d'un seuil minimal de connaissances et d'habiletés à acquérir dans le contexte d'une adaptation à la société d'accueil. C'est en cela que Freitag et Weber parleront d'une « alphabétisation de survie ».

Comment dépasser l'alphabétisation de survie et chercher à faciliter l'intégration de cette population, tout en tenant compte des particularités des cultures et des besoins spécifiques de formation de cette clientèle ?

Face à la complexité du problème de l'immigrant analphabète,

de la société d'accueil à travers tout son processus d'intégration.



Quelques pistes de réflexion

L'alphabétisation, comprise en tant qu'ouverture à l'autonomie (Freitag et Weber, 1982) et accès à une intégration harmonieuse de l'immigrant, doit tenir compte du vécu migratoire de l'immigrant dans ses tenants et ses aboutissants, c'est-à-dire qu'elle doit prendre en considération les motifs de la migration et son héritage culturel ainsi que les processus d'acculturation et d'intégration à la société d'accueil, suite à une transition physique et au choc culturel vécu par l'immigrant.

À l'intérieur de cette problématique qui déborde la simple question de « transfert de connaissances », on voit se dégager des perspectives nouvelles pour les formateurs oeuvrant auprès de cette population et qui nécessitent une formation appropriée.

Si effectivement, l'alphabétisation doit permettre une plus grande autonomie aux immigrants en vue d'une intégration à la société d'accueil, cela suppose :

1) au niveau de la sphère linguistique : un développement de leurs moyens de communication par l'acquisition et la maîtrise du code linguistique ;

2) au niveau des schèmes culturels : un développement de leurs

capacités à se situer dans leur nouvel environnement (entreprises, habitats, santé, administration, etc.). Cela suppose également de respecter leurs projets et leurs cultures en vue de faciliter leur insertion ;

3) et au niveau de la sphère occupationnelle : de favoriser leur accession à une formation professionnelle et à une promotion sociale véritables.

Compte tenu des considérations relevées en regard des objectifs de l'alphabétisation des immigrants, il y avait matière à considérer les objectifs d'une formation de formateurs à partir des pistes suivantes :

Préparer le formateur à prendre en compte le milieu

Dans le contexte de l'alphabétisation auprès d'immigrants analphabètes, le formateur ne peut ignorer le contexte socio-économique global de l'immigration, ni les motivations les ayant amenés à immigrer. Il doit également prendre en compte que l'objectif principal de la majorité des immigrants est comme rapport essentiel à la société d'accueil : le travail. En d'autres termes, une stratégie éducative ne peut faire l'économie des motivations des immigrants liées à leur vie de travail et devrait avoir comme objectif leur intégration à l'ensemble des activités socio-économiques du pays d'accueil.

Par ailleurs, le formateur oeuvrant auprès d'immigrants doit également prendre en compte la *dimension interculturelle* de son intervention. Cela suppose 1) un minimum de recul théorique (qu'est-ce qu'une culture, une situation interculturelle, etc.), 2) une analyse de cette culture vécue dans le contexte de la migration et 3) une analyse du vécu pédagogique : en quoi, par exemple, les attitudes tant du formateur que des apprenants sont-elles déterminées par le caractère interculturel de la situation d'alphabétisation ?

154 faudrait-il s'abstenir « d'alphabétiser » cette population dans les COFI ? Faudrait-il remettre aux groupes ethniques la fonction d'alphabétiser les membres de leur communauté ? D'autant plus qu'une prise en charge de l'alphabétisation par les communautés culturelles pourrait doubler l'action des COFI, surtout au niveau de l'adaptation de leurs membres à la société d'accueil.

Pour notre part, il nous semble que l'alphabétisation de l'immigrant analphabète ne peut faire l'économie de la compréhension de la situation de l'immigrant du point de vue psychologique et culturel qui rende compte des processus d'acculturation et d'intégration. Sans cette compréhension, l'alphabétisation risque dans le meilleur des cas de continuer à être du domaine de l'accommodation et non de celui de l'intégration comme étant la phase ultime du trajet migratoire.

Cette situation de migration traduit également l'état de *transition* dans lequel se trouve l'immigrant. Il quitte un référent culturel pour un autre où s'effectue un travail d'identification à une culture qui n'est pas la sienne ainsi qu'un travail d'intégration à une nouvelle société. Il se trouve ainsi en situation de transitionnalité, ce que Freire (1978) nomme l'étirement et la pénétration, étirement de la société d'origine qui survit en lui et la pénétration au sein

Quelles sont les images que l'on a de la culture de l'autre ? Etc.

Outre le fait de préparer le formateur à prendre en compte le milieu, il y a également une nécessité à :

Préparer le formateur à prendre en compte le groupe

Dans la mesure où l'intervention en alphabétisation se vit à l'intérieur d'un groupe, il est nécessaire que le formateur soit familiarisé avec les pratiques d'animation de groupe, dégageant ainsi les difficultés de communication, les représentations que les apprenants se font les uns des autres, les attentes de chacun, etc. C'est également à l'intérieur du groupe que le formateur sera en mesure de comprendre le vécu quotidien des immigrants en processus d'intégration à la société d'accueil. À partir de cela, il pourra analyser les actions des différentes institutions auprès desquelles et/ou à l'intérieur desquelles l'immigrant fonctionne, ainsi que de leur influence sur son insertion.

Ouvrir l'alphabétisation sur la préparation à une formation professionnelle

Compte tenu des motifs de la migration, il est difficile, pour ne pas dire impossible de considérer comme des réalités exclusives l'une de l'autre, l'alphabétisation et la préformation. Et ce, dans la mesure où une véritable qualification professionnelle se heurte, surtout chez les immigrants analphabètes, à des limites objectives spécifiques à cette clientèle, limites liées à la différence des cultures surtout dans une société industrialisée, et à la difficulté, dans la plupart des cas, de transférer ou d'adapter les acquis professionnels antérieurs à un nouveau contexte économique.

Dans cette perspective, l'alphabétisation et la préformation ne représentent qu'une seule entité ayant le même objectif : celui de per-

mettre aux immigrants l'acquisition d'outils transférables dans différents domaines des activités professionnelles de la société d'accueil.

Il y a encore une autre dimension importante qui relève de la prise de conscience que l'immigrant réalise entre les différences culturelles de sa société d'origine et de sa société d'accueil : c'est l'image qu'il se fait des diverses professions et de leur accessibilité. Il nous apparaît important que les formateurs soient conscients de cela et puissent, dans le cadre de leur intervention, élucider ces images et préparer aux immigrants des moyens d'information, des moyens et des exigences pour y parvenir. Ce travail s'inscrit dans une meilleure appréhension de la réalité face à laquelle le migrant doit faire des choix.

Si effectivement le rôle du formateur est important dans le cadre d'une alphabétisation à l'égard de cette population, le rôle des communautés culturelles est également à prendre en compte.

Ce sont les communautés culturelles qui ont une connaissance et une compréhension de l'intérieur de la situation de l'immigration et de l'intégration. En participant à la vie de la société d'accueil, elles ont une position privilégiée et un rôle de premier ordre à jouer à l'égard de l'alphabétisation entre autres. Elles oeuvrent à l'accueil et à l'adaptation des nouveaux immigrants, ainsi qu'à la préservation des cultures d'origines et ce de différentes manières : enseignement de la langue, diffusion culturelle, soutien juridique, aides sociales, éducation permanente. Le fait que les communautés culturelles assument ces fonctions, elles facilitent les débuts d'insertion et d'adaptation des immigrants qui, durant leur processus d'intégration, se replient sur leur communauté.

En d'autres termes, il y a tout un travail de formation et de sen-

sibilisation que les communautés culturelles sont en mesure de faire, avant que la société d'accueil « prenne le relais » de l'intégration des immigrants.

Il y a donc lieu que les institutions éducatives, les formateurs et les communautés culturelles puissent travailler ensemble au niveau des modes d'intervention en alphabétisation, des programmes, des contenus et de la formation des intervenants au sujet d'une nouvelle réalité sociale : celle de l'intégration des immigrants analphabètes à la société québécoise.

Maurice Chalom
Section Andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Bibliographie

- Abou, S., *L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos, 1981.
- Bordeleau, Y., « Pour une conception plus réaliste du processus de l'intégration des immigrants », *Revue de l'Association canadienne de la langue française*, 5, 3, 1976, p. 5-12.
- Camilleri, C., « Problèmes psychologiques de l'immigré maghrébin », *L'immigration maghrébine en France : les faits et les mythes*, Paris, Les Temps modernes, n° 452, 453, 454, 1984, p. 1877-1901.
- Collin, L., *Acculturation et identité ethnique d'un groupe d'Égyptiens à Montréal*, mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1981.
- Dinello, R., *La formation en situation de transculturation*, Bruxelles, A. De Boeck, 1971.
- Eisenstadt, S.N., *The Absorption of Immigrants*, Glencoe, Free Press, 1955.
- Freire, P., *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Les éditions du cerf, 1978.
- Freitag, A. et D. Weber, « Une expérience d'alphabétisation dans le milieu immigrant adulte », *Alpha 80*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1982, p. 221-255.
- Gouvernement du Québec, *Alpha 80, Compte rendu du séminaire sur l'alphabétisation populaire*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1981.
- Gouvernement du Québec, *La politique québécoise de développement culturel*, Québec, Éditeur officiel, 1978.
- Painchaud, G. et al., *Acquisition du français par des immigrants adultes au Québec, Rapport de recherche*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1984.
- Richardson, A., « A Theory and a Method for the Psychological Study of Assimilation », *International Migration Review*, 2, 1967, p. 3-29.
- Richmond, A.H., « Aspects of the Absorption and Adaptation of Immigrants », *Canadian Immigration and Population Studies*, Manpower and Immigration Canada, 1974.
- Richmond, A.H., *Post-war Immigrants in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 1967.