UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE

RAPPORT D'UNE DEMARCHE D'ALPHABETISATION EN MILIEU RURAL

PAR

JEANE DE LA CHEVROTIERE

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
BIBLIOTHÈQUE
C.P. 8000
Rouyn-Noranda
(Québec)
* * *

RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE EN VUE DE L'OBTENTION

DE LA MAITRISE EN EDUCATION

MAI 1990

BIBLIOTHÈQUE
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES i

LISTE DES TABLEAUX iii

ANNEXES. iv

REMERCIEMENTS. v

INTRODUCTION vi

CHAPITRE 1: PRISE DE CONSCIENCE DU PROBLEME DE L'ANALPHABETISME 1

1.1 Contexte historique. 2

1.2 Expérience de travail. 13

1.3 Problème 26

1.4 Limites et objectifs 27

1.5 Méthodologie 28
1.5.1 Démarche de recherche-action 29
1.5.2 Déroulement de la recherche-action 30

CHAPITRE 2: CADRE DE REFERENCE 33

2.1 Vision générale des pratiques d'alphabétisation au Québec. 34

2.2 Définition de l'analphabète. 39

CHAPITRE 3: MODELE DE TRAVAIL RETENU 42

3.1 Les différents modèles disponibles 43

3.2 Le modèle de Ginette Belcourt. 44

3.3 Théorie retenue pour le Centre de croissance d'Abitibi-Ouest inc. 46

CHAPITRE 4: ACTIVITES REALISEES. 51

4.1 Fonctionnement du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. 52

4.2 Actions réalisées. 56
4.2.1 Gestion du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. . 57
4.2.2 Sensibilisation et recrutement 59
4.2.3 Formation des formatrices. 61
4.2.4 Formation des analphabètes 63

4.3 Evaluation de l'action 65
4.3.1 Sensibilisation et recrutement 65
4.3.2 Formation des formatrices. 67
4.3.3 Formation des analphabètes 68

CHAPITRE 5: LECONS DE LA RECHERCHE-ACTION. 71

5.1 Constats 72

5.2 Pistes pour l'avenir 76

CONCLUSION . 78

NOTES D'APPEL. 79

BIBLIOGRAPHIE 86

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école et n'ayant pas de diplôme d'études secondaires selon le niveau de scolarité, le groupe d'âge et le sexe 10

TABLEAU 2 : Scolarité déclarée des personnes analphabètes au Québec. 12

TABLEAU 3 : Phases principales de la recherche-action. 31

ANNEXES

ANNEXE 1 : Grille d'analyse de besoin 92

ANNEXE 2 : Fiche d'évaluation descriptive 98

ANNEXE 3 : Grille d'un modèle de relations humaines 101

ANNEXE 4 : Grille de supervision pédagogique. 107

ANNEXE 5 : Répartition de la demande de subvention
et du rapport d'activité de 1984 à 1987. 114

ANNEXE 6 : Carte de la MRC d'Abitibi-Ouest. 124

REMERCIEMENTS

Je remercie toutes les personnes qui ont cru au projet du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. et collaboré à la bonne marche de ses activités depuis cinq ans. C'est grâce à ces personnes si cette recherche a eu lieu et a donné les résultats attendus. Je tiens, de plus, à remercier mon tuteur Guy Perreault pour sa confiance et son soutien moral prodigués tout au long de ces quatre années.

INTRODUCTION

Cette recherche a été réalisée à la suite de deux années d'expérience en alphabétisation auprès d'une clientèle en difficulté de réinsertion sociale. Elle a pour but de vérifier si un modèle de type non scolarisant est réalisable à l'intérieur d'activités éducatives en alphabétisation en milieu rural. La démarche de recherche se situe à l'intérieur d'un Organisme volontaire en éducation populaire (OVEP) spécialement consacré à l'expérimentation du modèle de Ginette Belcourt.

Le chapitre premier présente, à l'intérieur d'une prise de conscience, un bref historique de l'éducation des adultes de 1850 à aujourd'hui, mes premières expériences de travail en alphabétisation, les problèmes rencontrés dans ma pratique, les objectifs et les limites de la présente recherche, la méthodologie empruntée, la démarche et le déroulement de la recherche-action.

Dans le chapitre deuxième, le cadre de référence fait état de la vision générale de l'analphabétisme au Québec et donne plusieurs définitions de l'analphabète selon différents auteurs.

Le modèle de travail retenu pour cette recherche, est inspiré de Ginette Belcourt, (Alphabétisation communautaire, 1986) et constitue la base du chapitre trois.

Au quatrième chapitre, je donne une description de l'OVEP appelée Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. Les actions réalisées par le centre concernant la gestion, la sensibilisation à l'analphabétisme et le recrutement d'analphabètes, la formation donnée aux formatrices et aux analphabètes. De plus, on y retrouve l'évaluation des activités réalisées concernant la sensibilisation, le recrutement et la formation.

Finalement, le chapitre cinq donne un bon aperçu des constats de la recherche et des pistes pour l'avenir du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. ce qui pourrait s'appliquer à d'autres groupes analogues.

CHAPITRE 1

PRISE DE CONSCIENCE DU PROBLEME DE L'ANALPHABETISME

Le problème de l'analphabétisme est complexe à cause de la nature imprécise du phénomène, des catégories sociales qu'il touche, de la relativité de ces définitions et de l'inadéquation à l'objet de certaines techniques de mesure (1). Pour mieux comprendre la situation actuelle, il est utile d'en faire un historique rapide.

1.1 Contexte historique

Le gouvernement du Québec crée en 1980 la Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean) dans le but de faire le point sur les origines et la situation actuelle qui prévaut à l'éducation des adultes au Québec. De plus, la Commission devait élaborer une politique globale de formation professionnelle et socio-culturelle des adultes dans une perspective d'éducation permanente.

Cette étude (2), utilisée à plusieurs reprises dans ce présent rapport de recherche, offre également une bonne synthèse de l'histoire de l'éducation des adultes au Québec. C'est aussi un peu l'histoire de l'alphabétisation.

Lors de son étude en 1982, la Commission Jean découpait l'histoire de l'éducation des adultes en trois périodes. Les années 1850 à 1900 sont perçues comme une période d'expériences spontanées d'éducation des adultes. La seconde période de 1900 à 1950 se caractérise par l'organisation basée sur des expériences passées et la troisième de 1950 à nos jours est marquée par l'institutionnalisation de l'éducation des adultes.

1850 - 1900

A partir de 1850, se développe le processus d'industrialisation et d'urbanisme. Les industries qui naissent dans ce nouveau cadre demandent une main-d'oeuvre abondante et de plus en plus qualifiée.

Pour sa part, l'éducation des adultes origine des insuffisances du système scolaire de l'époque, puisque la grande majorité des fils d'agriculteurs et d'ouvriers n'ont pas accès à l'enseignement élémentaire. De plus, elle est également une réponse aux changements technologiques, sociaux et culturels du Québec pendant cette période.

> "Dès le départ, l'éducation des adultes s'est difficilement laissée enfermer dans des institutions de types scolaires; les principales réussites, tant dans le monde agricole qu'ouvrier, ont été des initiatives souples (cercles agricoles), variées (Mechanic's Institute), respectant les obligations des adultes" (3).

Au 19e siècle, les cercles agricoles constituent l'outil privilégié de formation pour les agriculteurs. Ces cercles agricoles ont vu le jour principalement à cause de l'échec de l'agriculture au point de vue technique et économique, de la nécessité de reconvertir la production, de la diffusion des connaissances nouvelles et du zèle des animateurs locaux et de propagantistes (4).

Le principal souci des cercles est d'élaborer un type de formation reliée à la vie réelle des gens. Ils élaborent ainsi un modèle d'éducation des adultes reposant sur une volonté d'éducation populaire.

De plus, on note deux organismes qui se sont intéressés à la formation des travailleurs durant cette période (1851) soit le "Montreal Mechanic's Intitute et le Young men's Christian Association (YMCA)". Le "Montreal Mechanic's Institute" est destiné aux travailleurs industriels. Il se veut un outil capable de faire face aux changements économiques, sociaux et culturels. Le YMCA, pour sa part, est une institution vouée exclusivement à l'éducation des adultes et il est le premier du genre en Amérique du Nord. Il rejoint les jeunes dans leur milieu de travail et il est reconnu comme un mouvement social et éducatif.

En résumé, la période de 1850 à 1900 est une période de mise en place des éléments de structure économique, politique, sociale et éducative. C'est dans ce cadre qu'est née l'éducation des adultes au Québec.

1900 - 1950

La période de 1900 à 1950 est marquée par les deux grandes guerres et la crise économique. Elle demande une réorganisation de la formation professionnelle alors en vigueur. C'est pour ces raisons que le gouvernement du Québec a mis sur pied un réseau d'écoles techniques et spécialisées dispensant un enseignement relié aux besoins de la production. Le gouvernement fédéral

profite de la formation professionnelle pour s'implanter dans le secteur de l'éducation au Québec. Parallèlement, se développent plusieurs expériences d'éducation populaire des travailleurs. Nous sommes alors à l'ère de l'adaptation de la main-d'oeuvre aux besoins industriels et commerciaux.

1950 à nos jours

La troisième période, vers 1950, est caractérisée par la prise du pouvoir du régime Duplessis d'abord et, en 1960, par la venue du parti libéral. Sous le gouvernement Duplessis, de 1944 à 1959, l'économie québécoise se développe sur des bases structurellement déficientes à cause des faiblesses du secteur secondaire et d'une dépendance économique importante face aux Etats-Unis. Avec la prise du pouvoir par le parti libéral en 1960, le Québec subit d'importantes transformations sur le plan socio-politique, culturel, éducatif et des communications. Le secteur de l'éducation se voit transformer de fond en comble au cours de ces années de "Révolution tranquille".

Voici un rappel des grands événements qui ont marqué la première décennie du pouvoir des libéraux:

1961 Commission Parent

1962 Comité spécial d'étude sur l'éducation des adultes

1963 Création du ministère de l'Education et du Conseil Supérieur de l'Education

1964 Développement d'un secteur public d'éducation des adultes dans les commissions scolaires et CEGEP

1968 Naissance de l'Université du Québec, fermeture des écoles normales et création d'un comité pour l'éducation de base des adultes à Montréal (CEBAM)

1970 Création de la Direction générale de l'Education permanente (DGEP)

1973 La DGEP devient la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA)

Durant cette période, à partir de 1960, s'ajoutent divers projets en éducation des adultes à travers la province dont Opération Départ, Tévec, Sesame, Multi-Média. C'est aussi l'implantation des organismes populaires autonomes, subventionnés par le MEQ, qui se donnent comme mission la promotion collective du milieu et l'action collective de transformation du milieu, parallèlement au mouvement d'institutionnalisation en éducation des adultes. Tous ces projets s'adressent à une majorité d'adultes provenant des milieux défavorisés et populaires.

En résumé, cette troisième période est axée sur la formation de la main-d'oeuvre en vue du développement économique. C'est le début de l'implantation des programmes par objectifs, de l'enseignement individualisé dans la formation générale et d'une approche centrée sur les conditions de vie et des rôles sociaux en éducation populaire.

Ainsi l'alphabétisation dans les années 60 apparaît comme un mouvement de masse et répond à une volonté de rescolarisation. La formation de base devient synonyme de "français de base", nommé aussi alphabétisation. La clientèle provient des centres de main-d'oeuvre du fédéral et est "motivée" par une allocation de formation. Cette formation de base est dispensée par les commissions scolaires à une clientèle sous-qualifiée et chroniquement en chômage.

L'expérience de CEBAM (1968) (5), est la première institutionnalisation de l'alphabétisation et professionnalisation de l'"alphabétiseur". Parallèlement à CEBAM, débutent, à la fin des années 60, des activités d'alphabétisation dans certains centres d'éducation populaire de Montréal. Ici l'alphabétisation est dissociée de l'objectif de rescolarisation. Elle est vue comme un processus collectif d'éducation populaire, organisé sur une base de classe et de quartier, auto-géré et relativement autonome par rapport à l'école (6).

Ce n'est que vers les années 1970 que l'alphabétisation a été supportée financièrement, à titre expérimental, par le ministère de l'Education à l'intérieur de certaines commissions scolaires (7).

Ainsi, ce qui n'était au départ qu'un programme de formation de base, "devient sous son nouveau statut d'alphabétisation un programme spécial de recherche et de développement, soutenu dans le cadre des interventions populaires en milieu défavorisé" (8).

Parallèllement, on voit naître des interventions d'alphabétisation en éducation populaire soit dans certaines communautés culturelles (Portugais, Haïtiens), dans des services d'organismes d'assistés sociaux, des centres d'éducation populaire, des maisons de quartiers. Certaines sont autonomes, d'autres sont liées directement avec les commissions scolaires. Les premières profitent du programme de subventions du ministère de l'Education du Québec (MEQ) aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) (9), les autres sont financées directement à partir des budgets des commissions scolaires.

Dans le rapport de la Commission Jean (1982), l'expression rescolarisation en alphabétisation fait place à la déscolarisation. La déscolarisation, pour la Commission Jean, est une transformation des pratiques pédagogiques et une prise en charge par les adultes de leur processus éducatif... Elle demande, pour se concrétiser, une interrelation entre éducation, travail, loisirs et la réintégration des différents rôles de l'adulte à travers les activités éducatives. Enfin, la déscolarisation est perçue dans une perspective de transformation de ses pratiques et un rapprochement avec le milieu (10).

En résumé, l'évolution du système éducatif au Québec est directement reliée à son économie. La survivance de l'économie au Québec reposait en partie sur la transformation de son enseignement professionnel. On note toutefois que les changements éducatifs ne se sont pas produits au même rythme que les changements sociaux. La révolution tranquille des années 1960 a été l'aboutissement des inégalitées sociales et éducatives existantes.

L'émergence des organisations populaires préoccupées par l'éducation et la culture des milieux défavorisés coïncide avec ces années d'ouverture de la société.

Quelques données récentes sur les analphabètes

Au Québec, un adulte sur trois a moins de neuf ans de scolarité, excluant les 65 ans et plus. C'est cette mesure qui est utilisée pour désigner ce que l'on appelle "l'analphabétisme fonctionnel" (11). Quand aux analphabètes complets, le critère de cinq années de scolarité ou moins est utilisé.

Une première étude a paru dans l'Enoncé **d'orientation et plan d'action en éducation des adultes** (1984). Sur cette base il y aurait au Québec plus d'un million (1 228 000) d'analphabètes fonctionnels comme le montre le tableau 1 (p.10) provenant du Ministère de l'Education (MEQ).

Le **GUIDE D'INTERVENTION SUR MESURE EN FORMATION DE BASE** (1987) mentionne que selon une étude effectuée sur 13 423 répondants par la DGEA (1986), sur la scolarité déclarée des personnes analphabètes au Québec, il y a 49,3% de femmes et 50,7% d'hommes; 48,6% sont âgés de moins de 30 ans, 30,8% âgés entre 31 et 45 ans et 20,6% âgés de 46 ans et plus. Ainsi, 45,3% aurait une scolarité située entre 0-4 ans, 37,6% aurait entre 5-8 ans, 17,5% posséderait

TABLEAU 1

Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école et n'ayant pas de diplôme d'études secondaires selon le niveau de scolarité, le groupe d'âge et le sexe

Sexe groupe d'âge	Population ne fréquentant pas l'école	Moins d'une 9e	9e à 13e sans diplôme	Total des non-diplômés	Proportion de non-diplômés (%)
Sexes réunis					
15-24	661 885	58 835	228 130	286 965	43.4
25-29	496 185	42 230	107 695	149 925	30.2
30-34	479 735	70 965	71 565	142 530	29.7
35-39	412 220	99 450	55 950	155 400	37.7
40 et +	2 052 995	1 016 525	288 065	1 304 590	63.5
Total	**4 103 020**	**1 288 005**	**751 405**	**2 039 410**	**49.7**
Sexes masculin					
15-24	325 190	32 670	120 345	153 015	47.1
25-29	243 185	19 885	54 070	73 955	30.4
30-34	238 980	31 335	32 780	64 225	26.8
35-39	208 445	44 350	24 665	69 015	33.1
40 et +	969 410	454 995	121 075	576 070	59.4
Total	**1 985 105**	**583 235**	**352 935**	**936 170**	**47.2**
Sexes féminin					
15-24	336 700	26 160	107 785	133 945	39.3
25-29	252 995	22 345	56 630	75 975	30.0
30-34	240 760	39 630	38 785	78 415	32.6
35-39	203 775	55 100	31 280	86 380	42.4
40 et +	1 117 910	561 535	166 990	728 525	67.2
Total	**2 117 910**	**704 770**	**398 470**	**1 103 240**	**52.1**

Source: Recensement de 1981, tableaux non publiés. Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Un projet d'éducation permanente, Enoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Bibliothèque nationale du Québec, 1984, p. 12.

une 8e année et plus (voir tableau 2 p. 12). Par extension, on peut supposer que les analphabètes se retrouvent en part égale chez les hommes et les femmes et près de la moitié chez les moins de trente ans.

C'est pourquoi,

> "à la notion d'alphabétisation fonctionnelle, la Commission préfère celle de la formation de base dans la mesure où celle-ci fait place au vécu, à la culture, à l'expérience des adultes et qu'elle se concentre sur les objectifs de les outiller de façon critique face aux changements qui interviennent dans les diverses situations de vie et de travail" (12).

Selon Hautecoeur (1986), il y a entre 8 000 et 10 000 analphabètes qui bénéficient annuellement d'activités en alphabétisation. C'est donc une infime partie des analphabètes québécois. Ces activités sont offertes par deux réseaux différents, celui des commissions scolaires qui ont commencé dans ce domaine dans les années 60 et celui des groupes populaires en alphabétisation dont la formation remonte à la fin des années 60.

A La Sarre, la Commission scolaire a tenté quelques expériences dans ce domaine vers les années 1980. Cependant aucun écrit ne semble disponible pour décrire réellement la situation locale de l'alphabétisation.

C'est dans ce contexte général que je commence certaines activités avec les adultes analphabètes.

TABLEAU 2

SCOLARITE DECLAREE DES PERSONNES ANALPHABETES AU QUEBEC

SEXE %	
FEMMES	HOMMES
49.3	50.7

AGE %

-30 ANS	31-45	46 +
48.6	30.8	20.6

SCOLARITE DECLAREE

0-4	5-8	8 +	Inconnue
45.3	37.6	17.5	0.3

Source: Rapport-synthèse, Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec, D.G.E.A., 1986.

La section suivante présente une démarche de prise de conscience du phénomène de l'analphabétisme à partir de mon expérience de travail en tant que professeure auprès d'adultes en apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

1.2 Expérience de travail

C'est sans connaissance particulière du phénomène que j'entre dans le milieu de formation des analphabètes en 1981. C'est également un domaine où personne, selon moi, à la Commission scolaire, n'a acquis d'expérience pertinente. Tout est à inventer, à organiser.

A l'été 1982, j'obtiens un poste comme éducatrice à la Maison Rouyn-Noranda inc. (MRN), service externe à La Sarre, pour une période de 10 semaines. Ma tâche consiste à divertir des adultes (âgés de 18 à 50 ans) vivant avec un handicap physique. Certains vivent en appartement, d'autres demeurent dans leur foyer naturel et d'autres en famille d'accueil. Ils sont pour la plupart bénéficiaire d'aide sociale.

A la suite de l'identification des besoins en loisir pour la période en question, le groupe décide de centrer ses activités à l'intérieur du thème "Découvrons notre milieu". A travers ce thème, je prends l'initiative de faire de l'intégration de matières avec le programme des sciences humaines au primaire. Des activités de français oral, de lecture et d'écriture s'inscrivent au programme. A mon grand

étonnement, je m'aperçois que toutes ces personnes éprouvent de sévères difficultés à lire, à écrire, à s'exprimer et à calculer. C'est ma première prise de conscience du phénomène de l'analphabétisme.

Je fais part de cette découverte au directeur de la MRN, secteur La Sarre, et ce dernier me précise que des tentatives pour instaurer un service éducatif à cette clientèle ont déjà été faites à la Commission scolaire Abitibi, Service de l'éducation des adultes (SEA), mais sans succès. J'approfondis mes recherches par le biais du SEA et me découvre un intérêt à vouloir poursuivre d'une façon pratique l'enseignement donné jusqu'à ce jour même si personne ne semble pouvoir me guider de façon précise. C'est ainsi que je débute mon stage 111 (Baccalauréat en éducation au préscolaire et en éducation au primaire) à l'automne 1982, à l'intérieur des murs de la MRN à La Sarre. Ce stage couvre une période de 13 semaines. Dix personnes vivent cette expérience. On y retrouve des personnes vivant avec un handicap physique allant de léger à moyen. Il souffre en même temps de paralysie cérébrale, déficience intellectuelle légère due au milieu familial et social. Leur niveau de scolarité est bas (6e année et moins) et ils vivent, pour la plupart, d'allocations provenant du ministère des Affaires sociales. Plusieurs (3) ont suivi des cours du SEA; ils essaient de compléter soit un secondaire 2, 3 et 4 mais leur apprentissage est lent et sans résultat significatif. La plupart ont abandonné et c'est par le biais de la MRN à La Sarre qu'ils s'inscrivent au cours. Les autres font partie de la clientèle de la MRN. Ils reçoivent des services à domicile en

réadaptation et des cours de formation de base: apprendre à écrire et à lire son nom, à s'orienter à l'intérieur de la ville, à savoir compter son argent etc. Ces cours leur sont offerts à la MRN par le biais de la Commission scolaire Abitibi.

Les objectifs que je retiens pour les activités à l'intérieur de ce stage se décrivent comme suit:

- élaborer des activités éducatives reliées au vécu des apprenants,
- poursuivre une réflexion sur mon idéologie pédagogique,
- pousser davantage ma réflexion concernant l'analphabétisme,
- faire un lien entre la théorie - celle de Ginette Belcourt - et ma pratique éducative.

Pour réaliser les objectifs de formation des étudiants, j'écris un programme éducatif ayant comme but de favoriser le développement global de ces personnes car je crois que la personne vivant avec un handicap physique est avant tout une entité globale possédant un potentiel pouvant être développé au maximum (13).

Donc le contenu du programme s'élabore en tenant compte des attentes que je perçois; les personnes concernées ne doivent pas se retrouver comme à la petite école et on doit répondre à leurs besoins immédiats de formation. Elles veulent être capables de signer leur nom sur leur chèque à la fin du mois, faire leur épicerie, aller à la banque etc., ce qui leur permettra d'améliorer leurs conditions sociales.

Le courant de pensée de Yves Brouillet et de Claude Paquette dans "Plans d'études et pédagogie ouverte" (14) me sert de base pour élaborer ce programme éducatif. Il me semble correspondre aux attentes de la clientèle étudiante.

Les objectifs du programme (15) visent à :

- amener l'étudiant à une prise de conscience de ses besoins de développement,
- permettre à l'étudiant de réaliser en tout ou en partie ses besoins identifiés de perfectionnement,
- rendre l'étudiant moins dépendant de son entourage,
- développer sa capacité de choisir et de décider,
- améliorer son contact social,
- poursuivre un programme scolaire,
- apprendre à se réaliser dans son milieu,
- sensibiliser le milieu.

A partir de ces objectifs, je m'efforce de modifier le contenu du programme pour répondre aux intérêts exprimés par les apprenants afin de leur permettre d'acquérir un savoir (théorie), de mettre l'accent sur le savoir-faire (transfert) et d'évaluer les acquis de chacun. L'objectif qui a été atteint fait référence à la communication. Nous nous sommes efforcés, eux et moi, tout au long de ces treize semaines de connaître et d'exprimer quels étaient leurs besoins en tant qu'individu faisant

partie d'une communauté. Mon travail a été de les rendre conscients d'abord qu'ils existaient: être bien dans son corps en acceptant sa différence. Ensuite qu'ils avaient des droits: droit de gérer son budget, d'avoir des activités récréatives etc.. Après treize semaines de formation certaines personnes se sentaient moins gênées de se présenter à la banque pour échanger leur chèque, d'aller au cinéma seul ou accompagné, de pénétrer dans un restaurant sans se sentir épiées.

A la suite de ce stage III, une entente verbale entre la MRN, secteur La Sarre, et le SEA m'assure de la continuité du programme pour les trois prochains mois (janvier 1983 à mars 1983) avec les mêmes participants. Je continue à les aider à prendre conscience de leur potentiel par des activités de recherche de soi où s'intègre en même temps l'apprentissage du français.

Les principales questions qui retiennent mon attention durant cette période (hiver 1983) se résument ainsi car je cherche des moyens pour mieux entrer en relation d'aide avec la clientèle avec laquelle je travaille:

- Quels sont les principes andragogiques à adopter pour intervenir auprès d'analphabètes?
- Quels sont les modèles et approches existants en alphabétisatisation?

Etant confrontée dans ma pratique éducative avec le problème de l'analphabétisme, je fais des recherches dans la littérature et je découvre Jean-Paul Hautecoeur, un des premiers à réfléchir sérieusement sur le phénomène de l'analphabétisme au Québec, ainsi que différentes expériences tentées à l'intérieur des commissions scolaires et de groupes populaires en alphabétisation à travers le Québec et en région.

Des lectures faites en hiver 83 pour me familiariser avec le phénomène de l'analphabétisme à un niveau plus général m'amènent à cette réflexion: Y a-t-il d'autres personnes analphabètes dans la Municipalité régionale de comté (MRC) d'Abitibi-Ouest que les personnes vivant avec un handicap physique?

Pour tenter de répondre à cette question, j'élabore un plan de travail nommé projet Pré-Alpha, à l'intérieur d'un cours à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et le présente sous forme de projet étudiant au Centre d'emploi du Canada (CEC) de La Sarre. Ce projet est parrainé par la Commission scolaire Abitibi, pour être réalisé à l'été 1983 par le SEA.

Les principaux objectifs du projet sont:

- d'informer et sensibiliser la population de la MRC d'Abitibi-Ouest au phénomène de l'analphabétisme,
- d'identifier des personnes analphabètes dans le but de leur offrir des services éducatifs.

Nous sommes trois étudiants et étudiantes à travailler au projet qui débute le 20 juin 1983 et se termine le 26 août 1983. Nous voulions sensibiliser le plus de gens possible au phénomène de l'analphabétisme afin de recruter des personnes vivant avec ce problème. De cette façon nous pouvions mettre au point un programme éducatif spécialement conçu pour ce type de clientèle: les analphabètes. Une sensibilisation fut faite à travers la MRC d'Abitibi-Ouest au moyen de la radio (Radio-Nord), d'annonces dans les journaux locaux, à la télévision (câble), de pamphlets et d'affiches, d'un kiosque lors d'une manifestation récréative couvrant tout le secteur La Sarre (exposition Rotary), de rencontres individuelles avec beaucoup d'organismes: dont les dames fermières des paroisses, les filles d'Isabelle, les clubs sociaux soit les clubs Lions, Rotary, Kinsmen etc., les responsables des comités de paroisse, les maîtres de poste et les curés. En général, toutes ces personnes se sont montrées très réceptives et très étonnées du fait qu'il pouvait encore de nos jours y avoir des personnes qui ne savent pas lire, ni écrire. Par contre, certaines nous ont dit connaître de telles personnes.

Pour répondre à notre deuxième objectif, qui est d'identifier des personnes analphabètes, des rencontres ont eu lieu dans sept paroisses. Nous voulions connaître la personne analphabète, ses expériences passées soit à l'école, au travail, à la maison, dans ses loisirs, ses habitudes de vie, sa conception de la vie en général, de la société.

Dans les sept paroisses visitées, nous avons expliqué au gens le phénomène de l'analphabétisme par la projection du film **J'ai pas mes lunettes**, par de la documentation et des mises en situations par des questions comme "Connaissez-vous des personnes dans votre entourage, dans votre famille qui éprouvent des problèmes à lire un journal, à comprendre les nouvelles diffusées à la télévision, ou à s'exprimer convenablement en groupe?", "Comment réagissez-vous devant ces personnes?" etc..

La plupart des personnes présentes, lors de ces visites, une trentaine en moyenne, nous ont affirmé connaître de telles personnes dans leur entourage. Pour eux, il n'y avait rien là d'anormal. Ils faisaient pour eux ce qu'ils n'étaient pas en mesure de faire, comme écrire leur nom et leur adresse, aller à la poste, demander des renseignements à propos de l'aide sociale et du chômage, lire une adresse sur une enveloppe leur étant destinée, etc. Souvent ils les accompagnaient dans leur démarche. Lors de nos rencontres dans les villages, il se trouvait à l'intérieur des réunions des personnes éprouvant des difficultés majeures en lecture et en écriture. Ces gens se sont reconnus lors de la projection du film **J'ai pas mes lunettes.** Ils nous disaient n'avoir aucun problème à fonctionner puisque leur vie de tous les jours se déroulait dans le bois à bûcher ou à la mine. C'était leur femme ou un ami qui s'occupait de régler les comptes.

Pour les femmes, le problème était plus présent surtout lorsqu'elles voulaient s'impliquer dans le comité d'école de leur paroisse ou dans un club social comme les fermières ou les Filles d'Isabelle. Certaines nous ont dit éprouver de la difficulté à obtenir ou à assumer un rôle soit comme secrétaire, trésorière ou présidente à cause de leur difficulté de parler à un groupe, de dire leur opinion.

Quelques-unes de ces femmes ont exprimé leur désir de retourner à l'école. Elles se sont présentées aux tests de classement mais les résultats se sont avérés trop bas pour qu'elles puissent être admises à l'éducation des adultes dans les classes régulières. Six (6) femmes ont donné leur nom pour suivre des cours en français de base pour septembre 1983 à la Commission scolaire Abitibi.

Les cinq (5) hommes qui se sont inscrits étaient soit de la catégorie "accidenté du travail" donc inactifs sur le marché du travail pour le moment ou à leur retraite avec la crainte que leur conjointe parte avant eux.

Si nous n'avons pu nous faire une idée exacte du nombre d'analphabètes dans la MRC d'Abitibi-Ouest, onze personnes se sont inscrites pour suivre une formation à l'automne. Ainsi après l'analyse du projet nous recommandons au SEA (16) de:

- mettre en place une structure en vue de l'implantation d'un service aux analphabètes,

- développer une approche et des outils appropriés,
- bâtir des programmes adaptés aux besoins des apprenants,
- assurer un suivi à l'intervention,
- effectuer des analyses de besoins,
- bâtir des moyens d'évaluation,
- assurer un suivi des interventions auprès des personnes analphabètes,
- recruter des formateurs-trices,
- identifier et conscientiser les organismes dont dépendent les personnes analphabètes pour une collaboration.

Pour ce qui est du suivi des recommandations au S.E.A., les formatrices recrutées ont dû élaborer elles-mêmes les outils nécessaires à leur intervention.

La présentation du rapport d'évaluation du projet "Pré-Alpha" au SEA amène celui-ci à prendre en considération les recommandations et à donner suite au projet Pré-Alpha par la mise sur pied d'un cours en formation de base (17) en lecture, écriture et en calcul.

En septembre 1983, je suis engagée pour enseigner à cette clientèle analphabète répartie en deux groupes. Un groupe de personnes vivant avec un handicap physique (que j'appelle no 1) et un groupe comprenant des travailleurs et travailleuses salariés, des femmes à la maison et des retraités recrutés l'été précédent (que j'appelle no 2).

Pour le groupe no 1, j'ai l'occasion de connaître un lieu en dehors de la C.S. soit les locaux de la MRN, secteur La Sarre, vu le type de clientèle, personnes handicapées physiques. Le local était adapté à la clientèle et situé au centre ville. Le deuxième groupe reçoit ces cours dans un milieu institutionnel scolaire.

A la fin de cette première année d'enseignement, je réalise que l'approche de pédagogie ouverte choisie, ne semble pas signifiante pour l'apprenant. Le programme à suivre n'est pas adapté à ce genre de clientèle; l'approche fait référence à celle utilisée au secondaire, les outils de travail sont pratiquement absents et il n'y a pas de support pédagogique de la part de la direction.

Même si le document "Projet de politique locale d'éducation aux adultes" (1980) de la C. S. mentionne à la rubrique structure organisationnelle, que "L'éducation populaire ayant comme objectif de rendre le citoyen capable d'améliorer sa qualité de vie et celle de son milieu par des activités personnelles ou collectives" (18), cet objectif semble ignoré dans la pratique.

Rien ne me facilite donc la tâche pour atteindre cet objectif, même si tout mon enseignement veut le respecter. Pour cela, il apparaît clairement que je devrais transmettre un savoir (donner la théorie), un savoir-être (développer les attitudes personnelles permettant d'intégrer le savoir à son rythme) et un savoir-faire (permettre le transfert de la

théorie à la pratique).

Pour y arriver, j'élabore donc un nouveau programme éducatif en établissant des objectifs qui tiennent mieux compte des besoins de chaque étudiant. Je produis un instrument de mesure (voir annexe 1, p.92) pour identifier les besoins éducatifs et sociaux des apprenants. J'élabore également une méthode d'évaluation dite "formative" (voir annexe 2, p. 98) répondant au programme choisi (19).

D'autre part, la Commission scolaire Abitibi (1980) mentionne à l'intérieur de ses activités en éducation populaire qu'elle "... a le devoir de favoriser l'éveil et la prise en charge du développement de la personne et de son milieu"(20).

Pour être cohérente avec ces objectifs il me fallait une bonne marge de manoeuvre dans l'organisation matérielle de mes cours. En pratique la rigidité imposée dans l'organisation des cours du groupe no 2 ne me permettait guère de le faire car ces étudiants adultes étaient soumis aux mêmes règlements que les étudiants du secondaire: défense de fumer dans les cours, les périodes de repos prises à heures fixes; nous étions avisés par exemple de ne pas faire de bruit lors de l'utilisation du corridor pour certains exercices de mathématiques, etc. Par contre, à la fin de cette session, pour le groupe no 1 dont les cours se donnaient durant le jour, tout l'aménagement physique et l'organisation des cours ayant été décidé en collaboration avec les

étudiants, ceux-ci ont pu développer à un certain degré le sentiment d'appartenance. Nous avions des sorties à l'extérieur pour mettre en pratique les activités théoriques comme les sciences humaines ou l'étudiant a appris à s'orienter dans la ville et à construire une maquette de la rue principale. De plus les heures d'enseignement ont été organisées pour rencontrer individuellement des étudiants demandant plus d'attention. L'atmosphère était détendue et propice à recevoir les notions académiques. Ce groupe se composait de personnes agées entre 18 et 50 ans et le but poursuivi était de savoir se débrouiller dans la vie de tous les jours.

Pour le groupe no 2, l'enseignement se déroulait dans une polyvalente. Pour certains étudiants venant de la périphérie de La Sarre, ce fut une cause d'abandon, car la distance et l'immensité de l'école leur étaient insupportables. L'enseignement se déroulait dans un cadre formel et nous ne pouvions sortir à l'extérieur pendant les heures de cours qui avaient lieu le soir. Je tiens à préciser qu'à l'intérieur du deuxième groupe se trouve des personnes de 18 à 65 ans voulant réintégrer le marché du travail. Le cours a été basé sur le processus de recherche d'emploi. L'objectif terminal qui était la production d'un curriculum vitae a été atteint. Des visites chez les employeurs ont été organisées à la discrétion de chacun.

De plus, cette même année, les étudiants du deuxième groupe m'avisent qu'il y a d'autres personnes peu ou pas instruites en

périphérie de La Sarre qui aimeraient suivre ces cours. J'apprends alors qu'avec un "Organisme volontaire en éducation populaire" (OVEP) des services d'alphabétisation peuvent répondre aux besoins des gens non rejoints par le SEA. Même si la volonté de développer des services existe, il m'apparaît que j'aurais moins de contraintes institutionnelles en travaillant à l'intérieur d'un OVEP.

Toute cette situation devient prétexte à mon inscription, à l'hiver 1984, au programme de maîtrise en éducation à l'UQAT afin de mieux m'outiller pour comprendre la situation vécue et me donner d'autres moyens d'actions concrètes.

1.3 Problème

Voulant répondre à mes objectifs professionnels d'élaborer des activités d'apprentissage reliées au vécu des apprenants et pousser davantage ma réflexion sur l'analphabétisme, je constate qu'à l'intérieur d'un cadre institutionnel mon action doit se faire dans un cadre très limité. Je dois me conformer aux règlements et donner un enseignement traditionnel correspondant au système en place malgré les objectifs écrits qui exigeraient un autre cadre pour être réalisés.

Je me demande s'il ne serait pas possible, dans un autre contexte, de poursuivre ma recherche; si avec un autre modèle que celui de l'école traditionnelle et une autre approche moins conformiste et réalisée plus

librement j'arriverais à rencontrer mes objectifs. Je veux recréer la possibilité de travailler avec une marge de manoeuvre plus grande, telle que vécue à la MRN de La Sarre. La demande et l'obtention d'une subvention me permettent de réaliser ce souhait. L'OVEP - Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest - voit le jour.

La prochaine section décrit les objectifs et les limites de ce rapport de recherche qui concerne trois années de travail (1984-1987) à l'intérieur de ce centre.

1.4 Limites et objectifs

Le présent rapport de recherche consiste à décrire, à analyser et à tirer des leçons de la mise en place d'une pratique d'alphabétisation à l'intérieur du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.. Elle tient compte par le fait même de mon changement de travail, de mon implication comme bénévole et de l'autonomie complète du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. où tout était à organiser, à partir d'un budget restreint soit 14 000$ la première année, 16 000$ la deuxième année et 16 000$ la troisième année, ce qui est moins que le salaire d'un professeur au SEA.

Cette recherche se concentre donc autour de la problématique de l'analphabétisme dans le secteur de la MRC d'Abitibi-Ouest. Elle consiste à déterminer l'action à faire (à partir du choix d'un modèle

communautaire) à l'intérieur du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. Cette pratique se poursuit de 1984 à 1987. Cette recherche-action menée pendant ces trois années ne permet que des évaluations qualitatives sans cependant qu'il me soit possible d'en tirer des conclusions définitives.

Les objectifs de la recherche peuvent se définir ainsi:

L'objectif général de la recherche-action est la mise en place d'un modèle spécifique en alphabétisation.

Les objectifs spécifiques consistent à:

- faire une revue de la littérature et trouver un cadre de référence, (chapitre 2),
- décrire le modèle de travail retenu pour le Centre de Croissance (chapitre 3),
- rendre compte des résultats des trois ans de travail (chapitre 4),
- analyser cette pratique d'alphabétisation (chapitre 5).

La prochaine section explique la démarche suivie pour mener à bien cette recherche.

1.5 Méthodologie

Ce rapport de recherche décrit une action à l'intérieur de projets OVEP sur une période de trois ans soit de 1984 à 1987. Les activités qui

se sont déroulées constituent une recherche-action proche de celle définie par PERA (21) (voir tableau 3, p. 31). Chacune des parties de la méthodologie peut correspondre aux phases principales du cycle complet de ce modèle de recherche-action (22).

1.5.1 Démarche de recherche-action

Compte tenu de l'importance de trouver des réponses à mes questionnements, la recherche actuelle s'inspire d'une vision de la recherche-action. Cette méthodologie (recherche-action) est une résultante à la fois de l'orientation donnée à la recherche (mise en place d'une approche) et de la pertinence de répondre adéquatement au problème à l'étude soit l'alphabétisation des adultes.

Cette recherche ne contient pas de donnée quantitative. Elle est une expérience basée sur des actions immédiates, des faits vécus.

Pour Bogden et Biklen (1982)

> "la recherche-action en tant que recherche appliquée, est donc aussi application de l'approche qualitative pour décrire et comprendre un problème social, selon les termes et les particularités d'une pratique professionnelle" (23).

La démarche de PERA évolue en spirale et comporte six phases permettant de franchir le cycle complet de la recherche-action. Les six phases s'élaborent comme suit (voir tableau 3, page suivante) et correspondent à diverses sections du rapport de recherche.

Phase 1: l'exploration et l'analyse de l'expérience
(chap. 1.1, 1.2)

Phase 2: l'énoncé du problème de recherche
(chap. 1.3, 1.4 et 2)

Phase 3: la planification du projet
(chap. 1.5 et 3)

Phase 4: la réalisation du projet
(chap. 4)

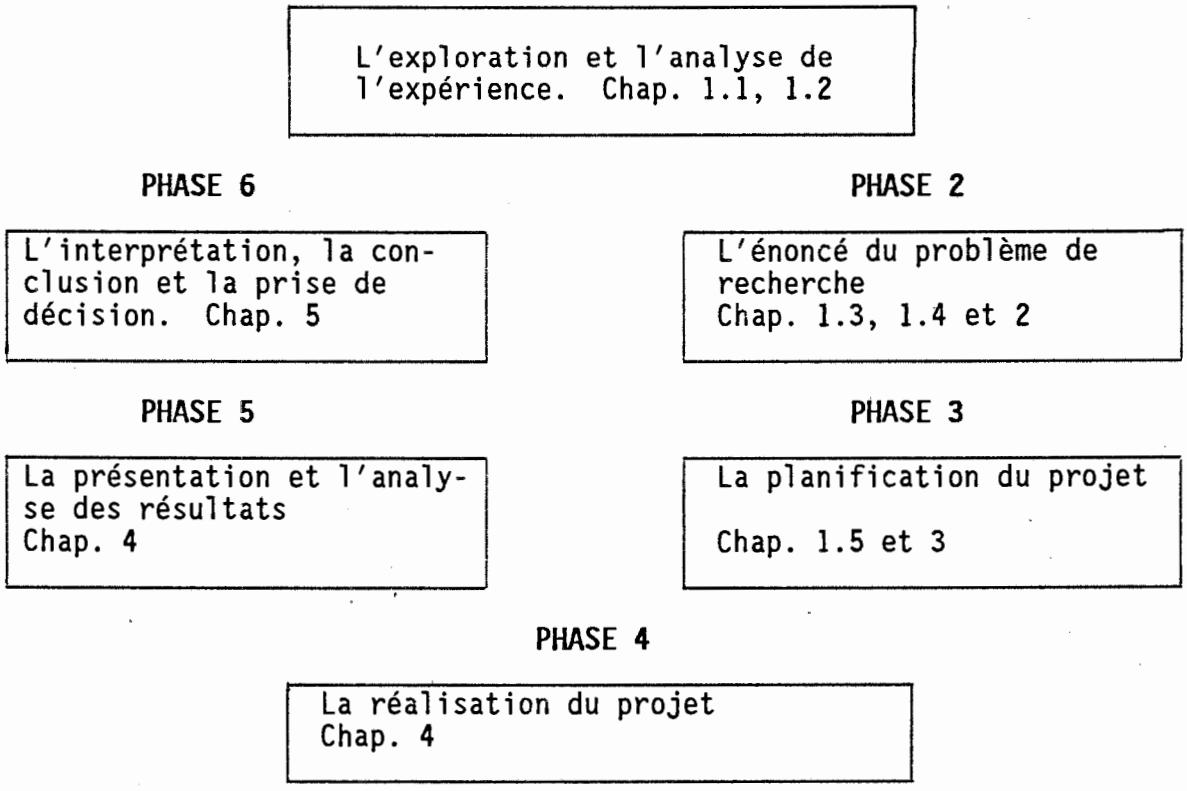
Phase 5: la présentation et l'analyse des résultats
(chap. 4)

Phase 6: l'interprétation, la conclusion et la prise de décision
(chap. 5)

1.5.2 Déroulement de la recherche-action

Tel que décrit plus haut, j'ai trouvé dans PERA un modèle de recherche-action qui ressemble à la démarche entreprise pour définir et comprendre l'action à entreprendre. Le tableau 3 indique sous forme de tableau, les sections du rapport qui correspondent aux différents cycles d'une recherche-action décrite par PERA.

TABLEAU 3: PHASES PRINCIPALES DE LA RECHERCHE-ACTION



La démarche utilisée pour le rapport de cette recherche-action prend la forme suivante:

Le chapitre 1 qui présente les débuts de l'éducation des adultes au Québec, mon expérience de travail auprès des personnes analphabètes, le problème rencontré, les objectifs et limites de la recherche. La méthodologie employée pour mener à bien cette recherche-action se retrouve dans les phases 1,2 et 3 du modèle.

Le chapitre 2 qui fait surtout référence à la problématique de l'alphabétisation au Québec. Une définition de l'analphabétisme appuyée sur certains auteurs se retrouve dans la phase 2.

Le chapitre 3 quant à lui, décrit le modèle communautaire de Ginette Belcourt qui inspire l'action expérimentale et correspond à la phase 3 de la recherche-action.

Le chapitre 4 présente l'action faite au sein du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. c'est-à-dire son style de gestion, le volet sensibilisation qui comprend le recrutement, le volet formation et le suivi entrepris auprès des formatrices. On y reconnaîtra ici la phase 4. La présentation des résultats obtenus (phase 5) termine ce chapitre.

Et enfin le chapitre 5, après l'analyse de l'action, qui donne quelques leçons tirées de l'expérience des trois années étudiées soit de 1984 à 1987 se retrouve dans la phase 6.

CHAPITRE 2

CADRE DE REFERENCE

Ce chapitre donne un aperçu des pratiques, des approches et des modèles utilisés en alphabétisation au Québec. Dans la deuxième section nous retrouvons les définitions de l'alphabétisation décrites par différents auteurs. Cette étude servira à identifier les méthodes de travail choisies par le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc..

2.1 Vision générale des pratiques d'alphabétisation au Québec

Au Québec, selon la Commission Jean, les pratiques d'alphabétisation actuelles se concrétisent à l'intérieur de deux modalités: dans le système scolaire par l'éducation des adultes et dans les programmes gouvernementaux par les OVEP. Dans le système scolaire l'alphabétisation est surtout scolarisante car les activités se réalisent en général au moyens de manuels, d'évaluation normative et s'inscrit dans la tradition scolaire. Quand à eux, les groupes populaires (OVEP) misent plus souvent sur la réalité quotidienne de l'apprenant. Les activités initiées par les OVEP partent ordinairement des besoins réels de la vie courante. L'apprentissage a lieu sur le terrain où sont vérifiés en même temps les acquis, comme le mentionne Hautecoeur (1984) dans "Alpha 84" concernant le mode de fonctionnement des groupes populaires en alphabétisation:

> "... nous tentons de partir du vécu, des faits de la réalité socioculturelle concrète des participants. A l'intérieur de l'activité d'alphabétisation ..., nous réservons une large place au milieu, à l'intervention individuelle ou collective des participants" (24).

A l'intérieur des lieux d'alphabétisation comme les OVEP, les centres de main-d'oeuvre, les COFI et autres, il existe au Québec plusieurs approches. Dans le cadre de cette recherche, je ne mentionnerai que celles qui m'apparaissent les plus pertinentes pour le choix d'une approche à adapter aux objectifs du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., soit les approches traditionnelle, fonctionnelle, conscientisante, instrumentale-fonctionnelle.

Concernant l'approche traditionnelle, elle se retrouve surtout dans les commissions scolaires; l'approche fonctionnelle est l'apanage des actions provenant de divers autres organismes gouvernementaux, entre autres, la main-d'oeuvre; l'approche conscientisante se développe principalement dans les organisations populaires et l'approche instrumentale-fonctionnelle peut se retrouver dans les commissions scolaires (exemple: Commission scolaire de Chambly) et les groupes populaires oeuvrant en alphabétisation.

Les méthodes utilisées par les milieux scolaires se différencient par leur caractère scolarisant. L'on retrouve la méthode PAV (approche phonétique), la méthode syllabique, la méthode thématique et les cahiers de Clémence Laroche et Armand Trépanier.

Ces différentes approches, citées par Hautecoeur, en milieu populaire regroupent des méthodes très diversifiées. Un dénominateur commun les réunit cependant soit l'analyse du milieu de vie, les

conditions sociales dans lesquelles se retrouvent les personnes et l'insertion des activités dans un projet de groupe indissociable de l'alphabétisation.

Les centres d'éducation populaire, les immigrants regroupés (COFI), les regroupements locaux d'éducation populaire et bien d'autres développent ou ont développé des méthodes.

Dans la littérature de l'alphabétisation au Québec, je ne retrouve pas de méthodes concrètes, précises et généralisables chez les groupes populaires en alphabétisation. Les documents qui sont publiés ne relatent que des faits vécus soit les aspects théoriques et pratiques des expériences vécues en alphabétisation. Ainsi le matériel est construit sur place et n'est publié qu'en de rares occasions. Ce qui semble commun à toutes ces expériences, généralement, c'est que les activités éducatives se veulent le plus près possible du vécu de l'apprenant afin de promouvoir son développement social et culturel.

Deux aspects retiennent mon attention: la Commission Jean mentionne que les adultes ne s'impliquent pas dans une activité éducative pour le plaisir de retourner à la petite école et subir les mêmes frustrations qu'ils y ont souvent connues plus jeunes. La motivation de l'adulte, qui a recours au service de l'éducation des adultes, repose sur une situation de tension résultant de divers problèmes d'adaptation aux changements (25).

Cependant, la Commission Jean constate que la formation en éducation des adultes n'arrive pas souvent à s'adapter aux besoins des adultes de clientèles particulières (femmes, analphabètes, personnes agées, etc.). Comme elle le mentionne dans le document **Hypothèses de solutions** (1982), les adultes ne souhaitent pas faire face à des approches pédagogiques scolaires qui s'appuient sur la transmission à sens unique du savoir. Pour la Commission, le Québec est imprégné du modèle normatif et mécaniste. Certains affirment même que le modèle du monde du travail a pénétré le système scolaire. Puisqu'avec les années 60 au Québec et la réforme de l'éducation, on a assisté à la mise en place du système "Taylorisme" éducatif: "l'école est à peu près conçue comme une ligne de montage où les étudiants se déplacent d'un professeur à l'autre" (26), ce qui semble peu utile aux analphabètes.

Face à ces difficultés, se développent de nouveaux modèles éducatifs qui renvoient à une pédagogie humaniste, conscientisante, communautaire ou non directive. Selon Patry (1981), la pédagogie humaniste renforce l'idée que le formateur doit se transformer et devenir un animateur, un facilitateur d'apprentissage. Pour sa part la pédagogie conscientisante (pédagogie de libération de Paolo Freire) a alimenté théoriquement et pratiquement des remises en questions du modèle scolaire traditionnel dans les années 70 au Québec.

Cette préocupation de changer l'enseignement n'est pas nouvelle. Les premiers à prôner les pratiques pédagogiques non scolaires à la fin

du XIXe et début du XXe siècle ont été, selon la Commission Jean, les mouvements coopératifs, religieux, agricoles et syndicaux. Ceux-ci développèrent des pratiques de formation sur le principe des cercles d'études et de l'animation (voir chapitre 1):

> "... les animateurs axaient leur travail sur la résolution de problèmes pratiques aux niveaux local et régional et s'appuyaient sur une participation active des adultes" (27).

Dans un article du Devoir intitulé "Une place au soleil pour les formateurs d'adultes", Pineau (1981) écrit que dans toutes les régions du Québec, les milieux populaires s'organisent pour se défendre, réfléchir et agir. Ils effectuent des activités d'apprentissage où la théorie et la pratique sont étroitement articulées à leur vécu. C'est la contre-école née de l'éducation populaire autonome et destinée à la promotion collective de leurs intérêts. Contre-point nécessaire, selon Pineau (1981), à l'école publique où l'on continue d'apprendre la soumission, la passivité, la compétition et le chacun pour soi.

De ce secteur de l'éducation des adultes l'éducation populaire nous renvoie, plus récemment, à une diversité de groupes et associations connus sous la banière d'OVEP. C'est cette opportunité que je saisis, suite à des expériences décevantes à l'éducation des adultes dans une commission scolaire.

La section suivante expose les éléments qui m'ont permis d'élaborer un mode de fonctionnement assez précis, accepté à l'intérieur du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., nom de l'organisme qui a reçu de la subvention OVEP de 16 000 $ pour 1984-1985.

2.2 Définition de l'analphabète

Pour situer la clientèle du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., il convient de revenir sur la notion d'un analphabète.

D'après la littérature le concept d'analphabète fait l'objet de plusieurs définitions quelquefois contradictoires; il comprend des facteurs politiques et sociaux parfois, ne se contentant pas uniquement de la simple mesure opérationnelle du niveau d'aptitude à lire et à écrire.

Pour l'Unesco (1978), est analphabète fonctionnel, une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté. L'alphabétisation permet aussi à la personne concernée de devenir apte à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et celui de sa communauté.

Cette définition se rapproche de celle du MEQ (1985) dans **Terminologie de l'Education** pour qui est officiellement définie comme

analphabète une personne "qui ne sait ni lire, ni écrire suffisamment sa langue maternelle ou la langue de son pays pour faire face aux exigences de la vie adulte". C'est la définition opérationnelle que nous avons retenue pour déterminer les personnes admissibles au cours. Cependant quelques autres notions nous ont été utiles à connaître dans notre action d'alphabétisation. Elle sont citées ici à titre d'appoint.

Wagner (1985) est plus précis que le MEQ. Il désigne deux catégories d'analphabètes; les analphabètes complets et les analphabètes fonctionnels. Les analphabètes complets sont ceux qui ne savent pas ou très peu les mécanismes de la lecture et de l'écriture et les analphabètes fonctionnels se distinguent par le fait qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment ces mécanismes et n'ont pas les aptitudes minimales pour pouvoir participer convenablement à la vie de la communauté (28).

On retrouve ici aussi une fonction sociale en plus de la fonction cognitive. Hautecoeur (1986) est plus sélectif quand il mentionne que conceptuellement l'analphabétisme signifie le degré zéro de connaissance de la langue écrite d'usage de la vie quotidienne (29). Il rajoute que l'analphabétisme en tant que phénomène collectif, n'a pas de caractère manifeste dans la réalité sociale "... le mot lui-même est étranger à ceux qui en sont marqués... et que la population analphabète n'a pas acquis la visibilité sociale..." (30).

Cela explique la difficulté que nous avons eu à recenser avec une certaine précision le nombre d'analphabètes de la MRC de l'Abitibi-Ouest lors du projet "Pré-Alpha" à l'été 1983.

Le prochain chapitre décrit la démarche éducative suivie répondant ainsi à mon objectif de départ qui est de faire fonctionner un OVEP sur une base de trois ans, d'après un modèle qui sera défini au chapitre suivant.

CHAPITRE 3

MODELE DE TRAVAIL RETENU

Ce chapitre explique en détail la démarche adoptée par le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. pour mener à bien cette recherche-action. Cette démarche s'inspire du modèle communautaire tel que définit par Ginette Belcourt.

3.1 Les différents modèles retenus

Suite aux recherches pour le cadre de référence (chapitre précédent). La Commission Jean (1982) dans "**Apprendre: une action volontaire et responsable**" fait référence aux modèles existants au Québec. Elle en donne les définitions suivantes en simplifiant beaucoup et résume les pratiques d'alphabétisation vues au chapitre précédent:

- le modèle normatif "vise à conformer les élèves aux normes et aux valeurs préétablies" (p.373);
- le modèle mécaniste "en éducation conçoit l'enseignement comme un processus de transmission et l'apprentissage comme un processus de réception" (p.374);
- Le modèle traditionnel "l'éducateur est le maître incontesté" (p.374);
- le modèle humaniste "renvoie à une pédagogie humaniste c'est-à-dire non directive" (p.375);
- le modèle communautaire "... reprend à son compte des objectifs de libération des ressources humaines, de créativité, d'innovation, d'auto-éducation, de décentralisation" (p.375);

Ce dernier modèle est particulièrement bien explicité par Ginette Belcourt dans "Alpha Communautaire" (31). Le moment est venu de choisir pour la recherche-action notre modèle.

3.2 Le modèle de Ginette Belcourt

Pour les besoins du projet en alphabétisation et selon l'expérience acquise, le modèle communautaire caractérisé par Ginette Belcourt (32) séduit particulièrement parce qu'il permet une approche souple et constamment en mouvement.

Ginette Belcourt présente l'Alpha communautaire dans deux documents produits en novembre 1984. La première brochure a comme titre "Alpha communautaire" et la seconde "Alpha communautaire, les moments clés". Dans cette dernière, elle décrit plus longuement un élément qu'elle cite dans sa première brochure "les moments clés". Ceux-ci sont décrits comme "des situations spontanées ou "provoquées" qui surviennent tout au long du cheminement d'un groupe. "Ces moments permettent" une prise de conscience verbalisée, discutée, partagée, [et] contribuent à développer l'unité dans un groupe en renforcissant le sentiment d'appartenance". (33).

Le volume 1 mentionne qu'alphabétiser dans une perspective communautaire fait référence [... à cinq] différentes facettes d'une réalité [...] les orientations pédagogiques, les liens avec la

communauté, le partage des responsabilités, la fonction sociale des intervenants et les changements sociaux et culturels". Ces thèmes sont décrits dans la première partie.

Dans la deuxième partie, Ginette Belcourt décrit les moments clés, les "rôles et fonctions des intervenants" ainsi que les perspectives de développement de ce modèle.

La troisième partie est entièrement consacrée à douze "exercices d'animation sur les résistances". L'auteur estime que les résistances sont habituellement "l'élément majeur qui entrave les efforts investis en vue d'un changement".

Enfin, la dernière section est consacrée à des "instruments d'analyse du modèle organisationnel".

Le volume 2, beaucoup plus bref, comporte une première partie sur la théorie et une deuxième partie sur les exercices concernant "les moments clés dans un groupe".

Tous ces éléments ne sont pas retenus lors de l'élaboration du modèle pour le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.

La section suivante veut clarifier les éléments qui caractérisent le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.

3.3 Théorie retenue pour le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.

Ginette Belcourt note que "à notre connaissance, aucun organisme, institution ou groupe populaire ne travaille à la fois avec toutes les dimensions de l'alpha communautaire" (34).

Dans cette section, je décris les dimensions que j'ai retenues comme applicables à un nouvel organisme d'alphabétisation.

Un des premiers buts du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. est d'amener les personnes apprenantes à s'intégrer dans les activités de son village soit en étant présidente ou vice-présidente ou secrétaire-trésorière ou tout simplement assister aux réunions d'un organisme existant, soit lire l'évangile du dimanche dans sa paroisse, etc.

La composante "lien avec la communauté", démontre bien cette situation.

> "Une alphabétisation qui favorise la prise de conscience chez les adultes apprenants de la nécessité de s'investir pour la promotion collective de leur milieu" (35).

Dans un organisme comme le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., où les normes de fonctionnement sont à créer, il nous semble important de tenir compte de cet objectif dès le départ afin que les

apprenants ne se retrouvent pas dans un monde détaché de leur réalité quotidienne.

Le deuxième but est d'engager du personnel pour la formation qui provient du milieu lui-même. Ce sont les apprenants qui choisissent la formatrice. "... les intervenants doivent créer des liens sincères et intéressés... ils doivent avoir une connaissance du milieu et de ses caractéristiques culturelles" (36). Cela nous apparaît être un bon moyen d'impliquer les apprenants dans leur démarche d'alphabétisation dès le départ.

De plus, l'enseignement donné à l'intérieur du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., essaie de répondre le plus possible aux besoins de changement de l'apprenant. Comme par exemple, lui montrer comment écrire son nom, une lettre, signaler un numéro de téléphone, etc.

> "L'alpha communautaire vise une amélioration des conditions de vie de l'ensemble des adultes apprenants... [et permet à chacun de] s'approprier son développement culturel avec toutes ses particularités (37).

En alphabétisation communautaire, il est souvent admis que c'est l'adulte-apprenant qui est le premier responsable de son apprentissage avec l'aide de personnes ressources.

Dans les autres modèles, il aurait été difficile de retenir certaines bases puisque le modèle normatif vise à faire acquérir à l'adulte-apprenant les valeurs et les normes de notre société. Ce type de modèle est plutôt centré sur le programme et l'enseignant est le transmetteur de connaissances comme le perçoit Ginette Lépine (38). Comme il a été mentionné plus haut, un des buts du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., est de répondre à la demande de scolarisation des adultes apprenants en axant notre enseignement sur l'individu, son vécu, sa réalité. La formatrice a à s'ajuster aux personnes qui sont devant elle. L'enseignement part d'un besoin d'apprentissage particulier.

Le modèle mécaniste, quant à lui, amène un élément de plus que le premier modèle soit que "l'étudiant est le récepteur" (39). Au Centre de Croissance, l'adulte apprenant participe à son développement, il n'est pas passif ou simple récepteur.

De plus, le formateur n'est pas le "maître incontesté", au contraire, il apprend avec l'adulte à partir de situations concrètes.

Le modèle humaniste quant à lui favorise "la transformation de l'institution scolaire" (40). Le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., est un organisme populaire en éducation, il ne fait pas partie de "l'institution scolaire".

C'est pour toutes ces raisons que nous nous inscrivons dans la pensée de Ginette Belcourt qui dit que "la diversité de ces modèles et la recherche d'un nouveau mode sont très saines" (41).

Nous pensons que notre démarche doit s'adapter au milieu dans lequel nous travaillons et qu'il n'y a pas actuellement de modèle unique qui s'adapte à toutes les situations.

Lors de ma demande d'une subvention (OVEP) au ministère de l'Education du Québec (MEQ), j'ai l'appui de deux personnes impliquées dans le milieu des personnes handicapées. Une accréditation est aussi obtenue au printemps 1984 sous la raison sociale de Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. C'est à l'intérieur de ce projet que je décide d'approfondir ma recherche sur l'analphabétisme dans la MRC d'Abitibi-Ouest, de mettre en place un modèle correspondant aux caractéristiques du milieu et répondant au mandat du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. Mon non réengagement au SEA en septembre 1984 me laisse toute la latitude nécessaire pour orienter mes efforts au développement des activités de formation de base à l'intérieur du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc..

C'est ainsi que le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. se propose d'agir en s'inspirant de la démarche communautaire de Ginette Belcourt.

Ma participation à cette expérience veut se faire en tenant compte du déroulement d'une recherche-action telle que décrite à la section 1.5.

Le chapitre suivant décrit la situation telle que vécue dans la réalité avec ses limites et ses contraintes.

CHAPITRE 4

ACTIVITES REALISEES

Le but de ce chapitre est de présenter les activités réalisées au cours des années 1984 à 1987 au Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.. Ces activités correspondent à la phase 4 "la réalisation du projet" du modèle PERA (voir p.31). Il faut rappeler que ces années ne constituent pas une démarche complète de réalisation. D'autres développements ont suivi de 1987 à 1990 et sont encore en cours.

Deux parties composent ce chapitre. Dans un premier temps, il décrira la planification de l'action et les contraintes qui ont obligé à modifier le déroulement prévu. Dans un deuxième temps une présentation des aspects dominants soit la gestion du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., la sensibilisation et le recrutement, la formation des formatrices qui constituent les premières démarches nécessaires; on verra que ces démarches ont nécessité beaucoup de mon temps mais qu'elles étaient des prérequis pour organiser la formation des analphabètes.

4.1 Fonctionnement du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.

Comme je le mentionne dans le chapitre premier, ma première préocupation est d'élaborer des activités d'apprentissage qui tiennent compte de la réalité des étudiants et ce, dans un contexte plus informel me donnant par le fait même la possibilité d'un meilleur contact avec eux.

Pour y parvenir l'objectif fixé est la mise à l'essai d'un modèle communautaire inspiré de Ginette Belcourt (voir chapitre 3).

La prochaine section s'attarde plus spécifiquement à la description du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., son fonctionnement, ses activités et ses ressources humaines, financières et matérielles.

Le service en éducation pour la population analphabète n'existait pas dans la MRC d'Abitibi-Ouest. C'est pour palier à ce manque que le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. a été fondé en 1984. Pour pouvoir faire une demande de subvention au MEQ, une accréditation est obtenue la même année. Nous devenons un organisme volontaire à but non lucratif, légalement reconnu et dûment constitué. Il est un outil encore opérationnel (1990) et accessible à cette clientèle démunie. Nous travaillons à rechercher les besoins sociaux, éducatifs, culturels et économiques à l'intérieur d'un modèle communautaire d'alphabétisation. Nous avons un contact direct avec la population en général. Nous allons dans différents milieux afin de rejoindre les analphabètes là où ils demeurent.

Somme toute, le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. s'est d'abord intéressé principalement au dépistage et au recrutement des personnes analphabètes. L'organisme a pour tâche de constituer des groupes dans les villages en périphérie de La Sarre dans le but de

donner des activités éducatives. Ces dernières n'ont pu être évaluées à fond jusqu'à maintenant par manque de temps et de moyens. La boucle de la recherche-action n'est pas encore complétée. Du moins, la cinquième étape qui comporte l'analyse des résultats (voir p. 31) ne pourra être basée sur des observations systématiques de l'action éducative.

Le mandat du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. est d'offrir des services en alphabétisation à des personnes âgées de 30 ans et plus d'abord, mais n'excluant pas les moins de 30 ans qui se présentent (42).

Le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., est géré par un conseil d'administration composé de cinq personnes provenant d'organismes du milieu tels le service externe de main-d'oeuvre (SEMO) pour femmes, le SEMO pour personnes handicapées, la Maison Rouyn-Noranda inc.(service externe), Clair-Foyer inc. (service externe) et de la Commission Scolaire Abitibi, service de l'éducation aux adultes. N'ayant pas à travailler dans un S.E.A., la concertation est plus facile en ce qui concerne le partage des responsabilités. Cette situation est bien perçue par Ginette Belcourt (43).

Le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. veut axer son action sur un processus d'apprentissage au niveau d'un savoir, savoir-être et savoir-faire à l'intérieur d'un modèle communautaire.

Dans la réalité vécue de 1984 à 1987, plusieurs événements sont venus modifier le déroulement prévu à l'origine.

Jouissant d'une autonomie complète par rapport aux institutions éducatives, l'action concrète d'organisation a eu tendance à absorber la majorité de mes énergies au détriment de la recherche et de l'enseignement aux analphabètes. Au Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. la bonne volonté, l'énergie et l'évidente intelligence des personnes qui acceptent d'oeuvrer dans ce milieu pour un maigre salaire, dans un emploi temporaire ne remplacent pas forcément l'expérience et la formation plus poussée du métier d'enseignant. J'ai donc dû investir beaucoup dans l'action de formation auprès des formatrices, monter des cours, faire des rencontres, planifier des évaluations, effectuer des recherches pour trouver du matériel didactique, le présenter aux formatrices, assurer un suivi pédagogique auprès d'elles, etc..

De plus, ces actions ne pouvaient toujours être prévues à l'avance. Il fallait intervenir et décider de l'action à mener au fur et à mesure que l'expérience démontrait ses forces et ses faiblesses. Tout était à faire et à découvrir. L'action prévue par les membres du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. que je dirigeais n'a pas manqué de se heurter à toutes sortes de contraintes auprès des analphabètes et du milieu où ils vivent. Le réel pesait de tout son poids face aux trois buts (l'intégration dans la communauté, choix du personnel de formation, amélioration des conditions de vie des apprenants) cités au chapitre

précédent.

L'évaluation de l'action consiste donc à prendre note de certaines difficultés de parcours et des actions mises en oeuvre pour y remédier. La place qui aurait dû revenir à l'analyse des résultats -ce qui était prévu au départ- a été impossible à trouver faute de temps. Des contraintes matérielles soit la préparation de la demande de subvention, la gestion de la subvention, la préparation de matériel didactique, la formation et le suivi des formatrices ont laissé peu de place pour l'analyse approfondie des résultats de l'action.

Dans ce chapitre, il sera donc davantage question de l'action de mise en place qui a été effectuée sans qu'il soit possible de tirer des conclusions définitives sur les résultats effectifs de cette action auprès des analphabètes. Il s'agit donc d'une expérience qui après trois ans, est encore à la recherche de ses moyens d'actions, à la formation des bénévoles et à quelques expériences d'interventions auprès des analphabètes dont les résultats n'ont pas été analysés en profondeur au cours de la période à l'étude.

4.2 Actions réalisées

En 1984, suite à la réception de la première subvention (14 000$) une coordonnatrice est engagée afin de diriger l'équipe formant le volet sensibilisation et le volet formation. Pour le volet sensibilisation,

deux animatrices-terrain sont engagées et ont pour tâche d'identifer et de recruter des personnes des villages ciblés désireuses de recevoir des activités de formation.

Le volet formation est constitué de trois personnes ayant pour tâche de donner des activités en alphabétisation aux groupes formés par les animatrices-terrain. Toutes ces personnes sont engagées à temps partiel et fonctionnent selon un horaire variable.

La formation des analphabètes ne peut se faire qu'après la mise en place des actions précédentes.

4.2.1 Gestion du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.

La demande de subvention est la première étape à réaliser. Elle doit se faire à chaque année.

Ensuite, lorsque la demande est acceptée, il faut planifier le travail sous forme d'objectifs à atteindre en fonction de la demande de subvention. Il faut également, à la fin de l'année, prévoir un état de réalisation de ces objectifs. Le tableau 4, en annexe 5 p. 114, fait état de ces activités administratives nécessaires au renouvellement de la subvention. Ce tableau permet également de rappeler les activités faites par les membres du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. auprès de la population en général (sensibilisation) et des analphabètes

en particuliers (formation) et aussi des activités de supervision pédagogique.

Ainsi toute demande de projet d'éducation populaire doit se faire en utilisant le document intitulé **Formulaire de présentation d'un projet d'éducation populaire (19 -19)** et doit être envoyé au plus tard le 15 du mois de juin de l'année encourue.

Les rapports d'activités doivent se faire en utilisant le document intitulé **Formulaire de rapport d'activités (19 -19)** et le rapport financier doit se faire en utilisant le document intitulé **Rapport financier et administratif (19 -19)**. Ces deux rapports doivent parvenir à la DGEA avant le premier août de l'année encourue..

La demande de subvention et le rapport d'activité sont présentés pour chacune des années au tableau 4 à l'annexe 5, p. 114. Les trois années étant évolutives, il est préférable de les présenter une à une afin de voir de façon graduelle le processus de mise en place d'une formule d'alphabétisation en milieu rural.

Comme on peut le voir au tableau 4 (annexe 5), une distinction est faite entre la demande de subvention (objectifs et activités prévues) et le rapport d'activités. La demande de subvention annuelle englobe les objectifs poursuivis pour l'année en cours et les activités que l'on prévoit appliquer; le rapport d'activités contient les objectifs que

nous prévoyions atteindre en rapport avec les activités prévues lors de la demande de subvention ainsi que la réalisation comme telle, c'est-à-dire ce qui a été fait réellement dans l'année encourue. La réalisation se décrit globalement et est en relation directe avec les objectifs poursuivis.

Chacune de ces actions particulières est directement décrite dans les sections suivantes.

4.2.2 Sensibilisation et recrutement

La première année, 1984-1985, la sensibilisation du milieu occupe à plein temps les trois personnes qui travaillent au Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.. Les années 1985 à 1987 servent à consolider ce qui existe déjà en sensibilisation et à rencontrer des gens dans de nouvelles paroisses pour ouvrir des cours si la demande existe.

Les préocupations du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. sont, premièrement d'établir un contact avec la population en général, deuxièmement de cibler des villages qui nous semblent les plus susceptibles de bénéficier de notre action, troisièmement de rencontrer les personnes analphabètes.

Ces rencontres, au nombre d'une cinquantaine pour les trois années, étaient parfois structurées mais nous avons aussi rencontré des gens sans planification préalable, lors des rencontres formelles par contacts téléphoniques, envois de lettres, etc. Le contact s'est établi par la présentation d'un film et de brochures comportant de courts textes de définitions et de témoignages de personnes à travers la province au sujet de l'alphabétisation. Tous les clubs sociaux ont été rencontrés, les Lions, le Rotary, les Fermières et les Filles d'Isabelle. Un contact plus informel s'est établi par l'infiltration dans le milieu en rendant visite aux commercants ou services publics, les gérants de Caisse Populaire, les propriétaires de dépanneur, les gérants d'hôtel, etc.. Ces rencontres donnèrent les résultats attendus.

La première année, un plan de publicité a été élaboré. Le but était d'informer la population de la MRC d'Abitibi-Ouest du mandat et des objectifs poursuivis par le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.. Les moyens suivants ont été utilisés à cet effet: diffusions d'entrevues et des messages publicitaires à la radio et aussi distribution d'affiches et de dépliants dans les villages ciblés. Le choix de ces villages a été déterminé suite au projet Pré-Alpha (voir p.18).

De plus, une journée locale d'alphabétisation a été organisée dans le but d'informer les principaux organismes para gouvernementaux du milieu comme le Centre local des services sociaux, le Centre des

services sociaux, la Commission scolaire et la Commission de formation professionnelle, de la mission du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.. Cette rencontre a servi à clarifier le mandat et les attentes de chacun afin d'établir une collaboration entre ces organismes et le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc..

Durant ces trois années, une quinzaine de paroisses ont été sensibilisées. Les personnes rejointes sont des mères de familles, des propriétaires de magasin général ou du dépanneur de la place, des jeunes en chômage et des personnes vivant de prestation d'aide sociale. Des groupes se sont ainsi formés dans plusieurs villages.

Pour l'année 1986-1987, l'objectif de sensibilisation s'est élargi puisque nous avons voulu axer notre sensibilisation vers les entreprises. Cependant cet objectif n'a pu être réalisé complètement, à cause du manque de ressources financières.

4.2.3 Formation des formatrices

Lorsque les groupes sont formés, il est essentiel que les formatrices comprennent bien le rôle qu'elles ont à jouer. Pour s'assurer que les formateurs soient le plus près possible des groupes, les adultes ont eux-mêmes choisis leur formateur. Lors du premier trimestre (automne 1985), deux formatrices provenant des paroisses où se donnent les cours sont engagées. C'est leur première expérience de ce

genre de travail. Afin de mieux comprendre le modèle communautaire de Belcourt, je rencontre les formatrices à toutes les deux semaines. L'évaluation du travail sur le terrain se fait par des rencontres structurées à l'aide d'un modèle de supervision en relations humaines (voir annexe 3, p. 101). Ce modèle sert également de méthode de résolution de problème.

Lors de ces rencontres, une formation leur est donnée sur les savoir, savoir-être, savoir-faire, sur la formation des objectifs d'apprentissage, sur la connaissance des différents niveaux d'apprentissage, sur la rédaction d'un plan de cours et sur l'application de différents modes d'évaluation. La démarche est consignée dans un cahier que j'ai appelé "Supervision pédagogique".

Plus précisément la matière vue comprend les points suivants: la formulation des objectifs d'apprentissage soit l'identification, la différenciation et la détermination de l'objectif général et des objectifs spécifiques, la connaissance des différents niveaux d'apprentissage comme la relation entre le savoir, le savoir-être, le savoir-faire, la catégorisation des différents niveaux d'apprentissage, la connaissance d'un plan de cours soit le lien entre objectifs, enseignement, apprentissage, évaluation; à l'identification des composantes d'un plan de cours comme les objectifs général et spécifiques, l'objet à l'étude, les moyens didactiques utilisés et les types d'interventions pédagogiques existants, enfin l'identification et

l'explication des notions de l'évaluation formative et sommative.

Un outil de mesure est bâti à la même période mais n'est mis en application que l'année suivante (1986-1987). Il s'agit d'une grille de supervision (voir annexe 4 p. 107) (44) qui sert à mesurer les acquis des formatrices à la fin de chaque trimestre. Elles s'auto-évaluent.

En résumé, les trois années ont servi à la création d'outils de travail, à la structuration et à l'organisation du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.

4.2.4 Formation des analphabètes

Ce n'est qu'à partir de la deuxième année (1985-1986) que nous avons offert des activités de formation de base. Nous avons organisé nos activités dans le cadre d'un programme à dominante communautaire. Un cahier soit le "cahier du formateur" est alors conçu pour faciliter la tâche aux formatrices (45). Ce cahier sert encore de guide et de référence.

Des cours se donnent dans trois villages, à raison de trois heures semaine, d'une durée de 26 semaines. Dix-sept personnes au total sont inscrites pour ces deux années. Les groupes se composent de personnes bénéficiaires d'aide sociale, de travailleuses au foyer et de travailleuses et travailleurs salariés. Notre objectif premier est

toujours d'amener les gens à s'impliquer dans leur communauté.

Les formatrices utilisent beaucoup les principaux faits marquants dans le village pour débuter une activité. Par exemple, la préparation de la fête de Noël, de Pâques ou encore la préparation des festivités estivales.

Elles se perfectionnent aussi en participant aux journées de formation organisées par la table régionale en alphabétisation où sont présentes les formatrices de commissions scolaires et des autres OVEP. Lors de ces rencontres elles échangent sur leur vécu et se transmettent du matériel didactique. Les formatrices utilisent également du matériel provenant de plusieurs commissions scolaires ou OVEP à travers le Québec.

Les activités réalisées par les étudiants dans leur milieu se font par le biais de l'intégration des matières. Les résultats sont évalués à partir de la "fiche d'évaluation descriptive" (voir annexe 2 p.98). Le contenu de ces fiches est élaboré en fonction des besoins individuels de chaque apprenant. Si elles permettent de voir que chaque analphabète fait des progrès, elle ne permettent cependant pas d'évaluer les résultats globaux et rendent difficile, sinon impossible, une étude susceptible de comparer les résultats par rapport à des actions qui se font ailleurs. On ne trouvera donc pas dans les pages qui suivent de résultats indiquant le niveau de réussite des apprenants.

La prochaine section présente les résultats de la démarche de trois années. Nous arrivons à la phase 5 du cycle de la recherche-action, "présentation et analyse des résultats". Ces résultats suscitent des commentaires ou explications qui seront présentés au chapitre suivant, complétant ainsi le cycle spirale de la recherche-action par la phase 6 "interprétation, conclusion et prise de décision" (voir p.31).

4.3 Evaluation de l'action

La section qui suit vise à faire le point sur les résultats des trois premières années de fonctionnement du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. Il me semble prématuré de me risquer à évaluer les apprentissages scolaires ou de développement personnel des dix-sept (17) personnes qui se sont inscrites au cours donné par le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. D'ailleurs, les objectifs d'un modèle communautaire peuvent difficilement être évalués en terme d'apprentissage scolaire, du moins dans ses débuts. L'évaluation qui suit, portera donc sur le projet dans son application en tenant compte des points suggérés par Belcourt (46).

4.3.1 Sensibilisation et recrutement

Les animatrices-terrain rencontrent les gens individuellement en frappant aux portes. Cette façon informelle de procéder nous met en contact plus étroit avec les personnes analphabètes, nous apprenons qui

elles sont, ce qu'elles ont vécu. Le contact est chaleureux et naturel mais nous ne parvenons pas, avec cette méthode, à former des groupes.

Au cours de ces trois années, deux cents personnes approximativement ont été contactées. Il s'agit des clubs sociaux des organismes existants dans les dix (10) villages. Même si des groupes se sont dit prêts pour une expérience en formation de base, nous n'avons pas réussi à former des comités locaux de bénévoles en alphabétisation (CLBA). Par contre une personne ressource du milieu travaille avec nous. Elle nous donne des noms et ainsi nous pouvons entrer en contact direct avec des personnes que l'on croit susceptibles d'être analphabètes. A leur contact, nous réalisons que le langage employé ne leur est pas accessible.

Nous avons donc réorienté le volet sensibilisation au niveau de la publicité. Le langage a été vulgarisé pour rejoindre le plus de gens possible par la radio, les pancartes et les brochures. Ces résultats ne sont pas quantifiables. En retournant dans les villages nous leur demandons s'ils ont entendu parler du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. et des cours de base que nous offrons en français et en mathématique. La plupart répondent non ou ne pas avoir bien saisi le message. Certaines personnes se reconnaissent mais nous disent ne pas être prêtes à suivre les cours. Malgré tout, grâce à une personne du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., ayant elle-même suivi des cours en alphabétisation, nous réussissons à former des groupes dans

trois paroisses.

Aussi, une des premières difficultés à été le langage et la forme du discours employés. Les mots "clés" tel qu'analphabète, alphabétisation, français de base sont restés incompris par la population ciblée. A l'inverse, nous éprouvions aussi de la difficulté à les comprendre à cause de notre formation et du discours entretenu.

Une autre difficulté venait du fait que les personnes ne voulaient pas s'identifier comme ayant des difficultés d'intégration sociale, d'intégration sur le marché du travail, des difficultés au niveau du langage, de l'écriture et de la lecture.

De plus, les gens comprennent mal la raison d'être du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. C'est pour cette raison que nous ne pouvons toujours répondre à des besoins réels.

En résumé, notre plus grande difficulté est d'adapter les plans d'action en sensibilisation à la réalité de chacun des milieux.

4.3.2 Formation des formatrices

La formule du modèle communautaire se développe à travers la formation pédagogique qui est donnée aux deux semaines aux formatrices en vue de maîtriser les objectifs principaux tels que décrits plus haut

(voir 3.3). Il m'apparaissait aussi important de traiter les notions de savoir, savoir-être et savoir-faire, le processus d'enseignement dans style ouvert et non directif, le mode d'apprentissage décrit dans le "cahier du formateur" et les concepts d'évalution formative et sommative.

En pratique, les formatrices éprouvent des difficultés à établir des objectifs d'apprentissage pour chacun des étudiants et à préparer un plan de cours. Malgré tout elles restent sensibles aux difficultés et lacunes des étudiants et s'efforcent d'y remédier dans toute la mesure du possible.

Concernant la relation maître-élève, chacune, selon sa personnalité, réussit à avoir une attitude d'écoute et de compréhension, ce qui incite à l'assiduité. Nous n'avons eu que deux (2) départs involontaires dus à un déménagement et à un décès, ce qui pourrait être l'indice également que ces cours répondent aux besoins des apprenants.

4.3.3 Formation des analphabètes

Concernant l'expérience d'alphabétisation s'inspirant du modèle communautaire de Belcourt, nous nous apercevons que les apprenants ont de la difficulté à surmonter les problèmes qu'ils vivent tous les jours: parler au téléphone, aller seul à la poste, lire une revue, comprendre

les nouvelles à la radio et à la télévision... On retrouve le phénomène de dépendance soit de la femme vis-à-vis du mari et des enfants, soit vis-à-vis le milieu dans lequel ils évoluent et une dépendance économique pour la clientèle nous concernant.

De plus les apprenants veulent des livres et des cahiers. Ils désirent des activités avec des exercices de grammaire à l'oral, à la lecture et à l'écriture. Les formatrices éprouvent des difficultés à les sensibiliser à une démarche communautaire tenant compte des besoins globaux de la personne.

Les analphabètes en formation sont tellement isolés du contexte social que quand nous leur parlons de participer aux activités de la collectivité comme les fêtes de la Noël, la préparation de la Pâques ou l'organisation d'une bibliothèque dans leur village, nous recontrons beaucoup de réticence. Cette démarche de socialisation se fait donc très lentement.

En résumé, un retour sur le travail de ces trois années permet de saisir certains aspects de la difficulté d'alphabétiser en milieu rural. Il ne suffit pas de s'approprier toutes les données théoriques. Il faut que chacune des intervenantes vivent parmi ces gens pour comprendre leur façon d'être et qu'elles-mêmes, les intervenantes, aient atteint un certain niveau de conscience qui leur permet d'accepter des changements au niveau des attitudes. De plus elles doivent être prêtes à fournir le

support moral nécessaire lorsqu'il y a volonté de changement d'attitudes de la part des apprenants.

S'il n'a pas été possible de réaliser en trois ans une expérimentation complète et bien analysée des résultats de la démarche choisie, ces trois années sont cependant riches de leçons pour ma recherche. Celles-ci sont présentées au chapitre suivant.

CHAPITRE 5

LECONS DE LA RECHERCHE-ACTION

Les activités de sensibilisation et d'éducation du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. peuvent se caractériser par le développement d'un réseau alternatif, (processus très lent mais continu), donnent la possibilité de développer et d'appliquer dans le futur un modèle communautaire qui se veut réaliste et réalisable.

La prochaine section fait état des principaux constats qui marquent la démarche d'alphabétisation sur une période de trois ans (1984 à 1987) du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. en milieu rural. Ces constats m'amènent dans une deuxième section à proposer (en tenant compte de l'expérience auprès des apprenants) des pistes d'action pour l'avenir.

5.1 Constats

Cette recherche me fait prendre conscience d'un certain état de stagnation des activités de formation en alphabétisation du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.. Cinq constats émergent au terme de cette recherche ainsi que des recommandations.

1- Analyse et réajustement de l'action à chaque année.

A chaque année, une analyse des activités de formation et d'administration est demandée par la DGEA pour avoir accès à la subvention annuelle. L'action nous fait prendre conscience de la

complexité du phénomène et de la lourdeur des moyens à prendre pour aider les analphabètes à réaliser leur état et l'utilité d'en sortir le plus possible. Ces nouvelles connaissances modifient constamment notre action.

Des questions se posent: quelle est l'utilité et l'efficacité de notre travail? Quelles activités couper ou conserver? Y a-t-il lieu de mieux comprendre ce que l'on fait et comment on le fait?

2- Les activités en alphabétisation ont connu un développement limité au cours de ces trois années

Le Centre de Croissance d'Abitibi Ouest inc. fonctionne avec un budget approximatif de 16 000$ par année depuis trois ans. Cette limite explique en grande partie pourquoi les activités en alphabétisation ne se sont pas développées davantage. De plus, l'isolement nous empêche de profiter du support et de l'expérience d'autres organismes locaux.

La principale caractéristique de l'éducation populaire autonome (OVEP) se retrouve dans la notion de transformation sociale. La prise en charge individuelle et collective fait que les individus deviennent sujet de leur propre développement (47). Cela rejoint le modèle communautaire de Belcourt et nous avons essayé de l'appliquer au Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.

Le MEQ reconnaît ainsi le caractère spécifique et original des démarches d'éducation populaire autonomes; il respecte l'autonomie des groupes qui développent ces démarches (48). Cependant, le MEQ n'injecte pas d'argent supplémentaire aux groupes populaires en alphabétisation.

Le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. qui s'occupe d'alphabétisation est le seul organisme entièrement autonome car n'ayant aucun lien avec une commission scolaire sur le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue. Cela représente un avantage au niveau de la liberté d'action, mais devient une difficulté importante dans une perspective de développement.

3- Difficultés de garder et de former des ressources permanentes.

Dans un collectif d'auteurs (49), il est mentionné que les individus cherchent à atteindre des objectifs d'ordre personnel et des objectifs d'ordre communautaire. La difficulté de l'organisme est de répondre justement au besoin de ressourcement et de motivation des formatrices. Le travail rémunéré sera toujours à temps partiel et la motivation devra toujours se trouver à l'intérieur de chacune de nous.

De plus, la dynamique de l'organisme est de se centrer sur les apprenants qui le composent et sur la planification de notre programme. Il est important de ne jamais perdre de vue, comme le mentionnait Ryan (50), que la connaissance de la lecture et de l'écriture s'acquiert plus

qu'elle ne s'enseigne et que ce sont les gens analphabètes qui deviennent alphabètes si on leur en donne les raisons et les moyens de le devenir. Il nous faut donc axer davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement, ce qui n'est pas encore une démarche bien connue des apprenants adultes qui formaient notre clientèle.

Le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. doit trouver les moyens de valoriser et de faire mieux apprécier l'utilité de l'aptitude à lire et à écrire et les satisfactions que cela procure.

4- Contradiction entre les objectifs prévus et la mentalité des formatrices

Noor (51) rapporte que c'est avec des enseignants de type non traditionnel qu'on obtient les meilleurs résultats, il propose également d'engager comme formateur(trice) des personnes étrangères au système scolaire.

Le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. adhère toujours à ce principe. Nous n'engageons pour la formation que des personnes issues du milieu et choisies par le groupe.

Pourtant, nous faisons face à un système éducatif traditionnel qui n'a pas de concurrence (52). Nos formatrices proviennent donc de ce système éducatif et y échappent difficilement lorsqu'elles deviennent

formatrices à leur tour puisqu'elles ne peuvent se référer à un vécu dans d'autres modèles. Elles se voient confrontées aux valeurs d'un seul système. Il est extrêmement difficile de changer les attitudes dans un tel contexte.

En résumé, nous avons eu à nous questionner sur notre mode de fonctionnement à la fin de chaque année et à réajuster notre action. Le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. voit maintenant ses activités stagner devant l'insuffissance de la subvention accordée à chaque année. L'idée de donner un enseignement non traditionnel avec des formatrices provenant du milieu n'a pas suffit à atteindre les objectifs de départ.

5.2 Pistes pour l'avenir

De 1987 à 1989, le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. a connu une certaine stabilité. Ayant reçu pendant ces années le même montant au niveau de la subvention nous avons été limité dans notre action puisque nous rencontrions les mêmes problèmes et que nous n'avions pas les ressources suffisantes pour les solutionner.

Toutefois l'expérience acquise dans la gestion du programme OVEP laisse un espoir d'améliorer les prochaines interventions. Nous pensons, au Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc., améliorer notre action:

- en assurant une présence plus active à la table régionale de concertation en alphabétisation,
- en poursuivant la formation des intervenants dans un domaine relié à leur travail auprès des personnes analphabètes,
- en étudiant davantage le milieu visé,
- en recensant les problèmes et les questions pouvant ralentir le développement économique et social de la collectivité, ce qui nous amènera à une meilleure perception de la réalité sociale,
- en discutant de ces problèmes avec les gens du milieu pour en vérifier notre compréhension,
- en définissant plus précisément le contenu éducatif et en le mettant au point avec les personnes concernées, nous assurant ainsi que le contenu répond bien aux aspirations du groupe.

Avec ces orientations, je demeure très confiante que la qualité de notre service s'améliorera puisque, déjà, je sens l'implication accrue des animatrices-terrain et de la formatrice aux activités interne et externe du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc..

CONCLUSION

Tout au long de cette recherche, je me suis efforcée d'identifier et d'appliquer un modèle qui repose sur un principe fondamental, à mon sens, soit l'humanisation de l'action que j'ai retrouvée dans le modèle communautaire.

Cette recherche m'a permis de m'interroger sur le phénomène de l'analphabétisme au Québec dans un premier temps, et dans un second temps dans la MRC d'Abitibi-Ouest. Elle m'a de même permis de réfléchir sur une action en alphabétisation à l'intérieur d'un OVEP dans un milieu rural sur une période de trois ans.

De plus, cette recherche m'a permis d'élaborer des instruments de mesure tel qu'une grille d'analyse de besoin, une fiche d'évaluation descriptive, d'adapter en supervision un modèle de relations humaines et une grille de supervision pédagogique.

Enfin, cette recherche m'a fait prendre conscience que sur le plan de la connaissance il est possible, à partir d'une bonne lecture du milieu, de trouver les outils et les moyens nécessaires pour réorienter les actions futures du Centre de Croissance d'Abiti-Ouest inc..

NOTES D'APPEL DU CHAPITRE 1

1) Hautecoeur, J.P., Alpha 86, Québec, Direction de l'éducation permanente, 1986, p. 256.

2) Jean, M., L'éducation des adultes au Québec, Hypothèse de solutions,Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes, Document de travail, 1981, p. 3.

3) Jean, M., Apprendre une action volontaire et responsable, Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982, p. 7.

4) Idem, p. 10.

5) CEBAM, créé en 1968 est un comité pour l'éducation de base des adultes de Montréal. Il origine de religieuses et a une mission éducative auprès des populations défavorisées de la métropole. C'est le premier centre à vocation spécifique d'alphabétisation. Il recrute la clientèle indépendamment des centres de main-d'oeuvre. Il est présentement intégré à une commission scolaire de Montréal et dispense des services d'éducation de base dans les pénitenciers, les centres pour handicapés et ses membres sont reconnus par les différents services sociaux de la métropole comme étant les "spécialistes" en alphabétisation.

6) DGEA, 1984, op. cit., p. 19.

7) Idem p. 20.

8) Idem p. 21.

9) Idem p. 21.

10) Jean, M., 1981. op. cit., p. 368.

11) Pour le Ministère de l'Education, les analphabètes fonctionnels forment cette partie de la population, âgée de 15 ans et plus, qui ne fréquente pas l'école à temps plein et dont le niveau de scolarité est inférieur à une neuvième année. Cf: A.M. Thomas, Adult Basic Education and Literacy Activities in Canada 1975-76, p.6 pris dans Apprendre: une action volontaire et responsable, Québec, Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982, p. 100.

12) Idem p. 101.

13) De la Chevrotière, J., Rapport d'évaluation du projet relatif à la formation des personnes ayant un handicap physique, juin 1985, Document de travail.

14) Brouillette, Y., Paquette, C., Plans d'études et pédagogie ouverte, Laval, Les cahiers du GREI, no 2, Ed. N.H.P., 1976.

15) De la Chevrotière, J., Rapport de stage III, décembre 1982, Document de travail.

16) De la Chevrotière, J., Dugas, L., East, J., Rapport d'évaluation projet Pré-Alpha, août 1983, Document de travail.

17) Dans le Guide d'intervention sur mesure en formation de base (1987), p. 145, la formation de base vise à **instrumenter** les adultes afin qu'ils maîtrisent les connaissances et les habiletés liées à la communication orale et écrite ainsi qu'au calcul, à l'exercice de l'autonomie et de leurs différents rôles sociaux pour qu'ils puissent fonctionner à leur satisfaction dans toutes les situations de leur vie.

18) Commission scolaire Abitibi, Projet de politique d'éducation aux adultes, (2e version), 1980, p.8, Document de travail.

19) Cette approche ayant comme finalité l'autonomie et la prise en charge de la personne analphabète.

20) Commission scolaire Abitibi, 1980, op. cit., p. 8.

21) Goyette, G., Villeneuve, J., Nézet-Séguin, C., Recherche-action et perfectionnement des enseignants, Montréal, PUQ, 1984, p. 55.

22) Idem p. 54-55.

23) Tiré de Goyette, G., Lessard-Hébert, M., La recherche-action ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, juin 1985, p. 68, Document de travail.

NOTES D'APPEL DU CHAPITRE 2

24) Hautecoeur, J.P., Alpha 84, Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, 1984, p. 56.

25) Jean, M., 1984, op. cit., p. 369.

26) Idem, p. 373.

27) U.P.A., Mémoire à la CEFA, 1981, p. 7.

28) Wagner, S., Analphabétisme et alphabétisation des adultes au Canada, Revue Perspectives, vol. XV, no 3, 1985, p. 448.

29) Cette définition provient d'un document intitulé La clientèle actuelle en alphabétisation, du comité provincial d'alphabétisation 1985-1986.

30) Hautecoeur, J.P., Alpha 86, Montréal, Direction générale de l'éducation des adultes, 1986, p. 247.

NOTES D'APPEL DU CHAPITRE 3

31) Belcourt, G., Alpha communautaire, Volume 1, Québec, MEQ, novembre 1984, p.47.

32) Belcourt, G., Alpha Communautaire, les moments clés", Volume 2, Québec, MEQ, décembre, 1984, 28 p.

33) Belcourt, G., Volume 1, op. cit., p.20.

34) Belcourt, G., Volume 1, op. cit., p.21.

35) Idem, p. 14.

36) Idem, p. 16-17.

37) Idem, p. 17-19.

38) Bertrand, Y., Valois, P., Les options en éducation, Québec MEQ, 1982, p.63.

39) Idem, op. cit., p. 59.

40) Idem, op. cit., p. 64.

41) Belcourt, G., Volume 1, op. cit., p.9.

NOTES D'APPEL DU CHAPITRE 4

42) Les nouveaux programmes offerts depuis 1985 par les Centres Travail-Québec (travaux communautaires, rattrapage scolaire, programme de stage en milieu de travail) s'adressent particulièrement à une clientèle recevant des prestations d'aide sociale et âgée de trente ans et moins. Les personnes bénéficiant de ces programmes reçoivent une allocation en plus de leur prestation d'aide sociale. Le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. étant un organisme autonome ne peut faire profiter sa clientèle âgée de moins de 30 ans de ces allocations. C'est la raison pour laquelle les personnes de moins de 30 ans qui veulent profiter de nos services le font sur une base volontaire.

43) Belcourt, G., Volume 1, op, cit., p.15.

44) Bélanger, R., et al., Guide de la supervision pédagogique, Guide élaboré en région Abitibi-Témiscamingue, 1984, 30p.

45) Le "Cahier du formateur" se veut un modèle de référence. Il émerge de lecture, de discours andragogiques, d'influences méthodologiques et d'une pratique en enseignement des années antérieurs. Le "cahier du formateur" comprend sept sections dont:

- l'analyse de besoin
- la méthodologie employée
- l'objectifs d'apprentissage
- la préparation des activitée de formation
- le journal de bord
- l'évaluation des étudiants
- le calendrier des activités.

"L'analyse de besoin" décrit l'échelle d'évaluation à partir de critères en lecture, écriture, langage et communication et mathématiques. Cet instrumnet d'évaluation permet de situer globalement la personne d'un point de vue strctement académique. Le profil scolaire s'établit à l'aide soit d'objectif amorcé, en développement, atteint ou dépassé. Dans la section "méthodologie employée", un lexique sur les termes employés en éducation d'Eliane Fortier dans le manuel Planification de l'enseignement guide d'apprentissage (1978) y est présenté. De même qu'un court texte sur l'autonomie en tant que but de l'éducation écrit par Constance Kamii ainsi qu'une description du processus éducatif selon Nicole Pichette. Toujours dans la même section se trouve un modèle d'une alphabétisation dite interactive développée par Monique Vermette, Nicole Pothier et Lise Lapierre (1982) de la DGEA.

Cette méthode se concrétise par des activités d'apprentissage appelées scénarios d'activités d'apprentissage et privilégie l'utilisation d'un thème collectif. Et enfin, un exemple est donné sur la façon de construire une activité d'apprentissage individuelle et/ou collective. La troisième partie est un guide pour la formatrice dans l'élaboration de la formulation des "objectifs d'apprentissage" pour un individu. Cette fiche tient compte de l'objectif général à atteindre en se décortiquant sous forme d'objectifs et d'activités d'apprentissage à être réalisés, du matériel didactique à employer, de l'évaluation de l'activité, de suggestion et de référence si nécessaire. La quatrième partie est une fiche de "préparation des activités de formation" elle doit être vue d'une façon globale. Elle concerne plus spécifiquement les objectifs à atteindre en cours d'année. En cinquième partie, le "journal de bord" sert explicitement à décrire de façon très informelle et journalière le vécu de la formatrice auprès des personnes analphabètes.

La sixième partie est un instrument d'évaluation académique appelé grille "d'évaluation des étudiants" conçue à partir du Nouveau programme de français au primaire, et enfin la septième partie comprend un "calendrier des activités" de l'année.

46) Belcourt, G., Volume 1, op. cit., p.46.

NOTES D'APPEL DU CHAPITRE 5

47) Situation actuelle et développement de l'éducation populaire autonome au Québec, Rapport du comité de révision du programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire, 1987, p. 49, Document de travail.

48) Idem p. 42.

49) Morin, A. et al., L'écriture collective, Un modèle de recherche-action, Montréal, Ed. Gaétan Morin, 1984, p. 83.

50) Ryan, J., Quelques problèmes clés d'alphabétisation, Revue Perspectives, Vol. XV, no. 3, 1985, p. 415.

51) Noor, A., Une priorité: organiser l'alphabétisation des adultes, cet article est une version abrégée d'une étude préparée par l'auteur à l'intention du séminaire organisé par l'Institut international de planification de l'éducation sur " La planification et la gestion des programmes nationaux d'alphabétisation". (Aruska, République-Unie de Tanzanie, 27 novembre au 2 décembre 1980).

52) Une étude réalisée en 1981 par C.A. Cormier et C.Lessard permet de constater que plus de 70% des enseignant-e-s ont une conception traditionnelle de l'activité éducative. Seulement 10% s'estiment engagés dans une pédagogie de transformation sociale, l'école étant pour la plupart des enseignant-e-s 87% le lien pour continuer l'éducation à la maison. Pris dans La fonction sociale de l'institution scolaire, Conseil supérieur de l'éducation, Rapport 1980-1981, Tome II.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

Bélanger, R. et al, Guide de la supervision pédagogique, Guide élaboré en région Abitibi-Témiscamingue, 1984, 30 p.

Belcourt, G., et al., Alphabétisation communautaire, Actes du colloque 1986, UQAM, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, 1986, 412 p.

Bernard, J. L., L'apprenant adulte, Montréal, Département des sciences de l'éducation, 1983, 123 p. Document de travail.

Bertrand, Y. Valois, P., Les options en éducation, ministère de l'Education, Québec, 1982.

Bhérer, H., Deslauriers, J.P., Pépin, Y., Villeneuve, P., Le renouveau méthodologique en sciences humaines: recherche et méthodes qualitatives, Chicoutimi, Coll. Renouveau méthodologique. GRIR, UQAC, 1985, 108 p.

Brouillette, Y., Paquette, C., Plan d'études et pédagogie ouverte, Collection "Les cahiers du GREI", cahier no 2, document de travail.

Cadre, Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques, Montréal, Service d'étude et de recherche, 1973.

Charland, J. P., L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1965, Thèse de doctorat, Faculté des lettres, Université Laval, 1981.

Comité de révision du programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire, L'éducation populaire autonome au Québec, situation actuelle et développement, Rapport présenté au ministre de l'Education, 1987, 101 p.

Commission scolaire Abitibi, Projet de politique locale d'éducation aux adultes, 2e version, 1980, 20 p. Document de travail.

Commission des écoles catholiques de Montréal, Recherche et expérimentation d'apprentissage en alphabétisation fonctionnelle, Montréal, 1981. Document de travail.

Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des adultes, Strasbourg, 1977.

Conseil supérieur de l'éducation, La fonction sociale de l'institution scolaire, Québec, Rapport 1980-1981, Tome II, 1981, 70 p.

Conseil supérieur de l'éducation, L'activité pédagogique pratique actuelle, Rapport 1981-1982.

Coombs, P.H., La crise mondiale de l'éducation, Paris, PUF, 1968.

De la Chevrotière, J., Dugas, L., East, J., Rapport d'évaluation, Projet Pré-Alpha, 1983, 56 p.

De la Chevrotière, J., Rapport de stage III, 1982, 113 p.

Direction générale de l'Education des adultes, La préalphabétisation et l'utilisation des bénévoles en alphabétisation: le point de vue de la pédagogie, Québec, ministère de l'Education, 1982.

Faure, E., Apprendre à être, Paris, Unesco-Fayard, 1972, 368 p.

Fontaine, F., Les objectifs d'apprentissage, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1980. Document de travail.

Fortier, E., Planification de l'enseignement, Guide d'apprentissage, Montréal, 1978. Document de travail.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale des réseaux, Direction générale du développement pédagogique, L'intégration des matières, Québec, 1985, 33 p.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Un projet d'éducation permanente, Enoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Bibliothèque nationale du Québec, 1984, 77 p.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, L'adaptation de l'enseignement, Québec, direction générale du développement pédagogique, 1985, 52 p.

Gouvernement du Québec, Ministère des communications, Apprendre une action volontaire et responsable, Commission d'étude sur la formation des adultes, Québec, 1982, 868 p.

Gouvernement du Québec, Ministère des communications, L'éducation des adultes au Québec, Hypothèses et Solutions, Commission d'étude sur la formation des adultes, Québec, 1981, 388 p.

Goyette, G., Villeneuve, J., Nézet-Séguin, C., Recherche-action et perfectionnement des enseignants, Montréal, QUO, 1985.

Goyette, G., Lessard-Hébert, M., La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation, 1985, 266 p. Document de travail.

Hautecoeur, J. P., Alpha 86, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Direction générale de l'Education des adultes, Québec, 1986, 401 p.

Hautecoeur, J. P., Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education. Direction générale de l'Education des adultes, Québec, 1978, 222 p.

Lefebvre, G., Savoir organiser, savoir décider, Montréal, Ed. de l'homme, 1975, 166 p.

Lesne, M., Travail pédagogique et formation d'adultes, Paris, PUF, 1977, 185 p.

Lestage, A., Analphabétisme et alphabétisation, Paris, Les Presses de l'Unesco, 1981, p.

Monière, D., Le développement des idéologies au Québec, Montréal, Québec/Amérique, 1977.

Paquette, C., Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Montréal, Cd. NHP., 1976, 213 p.

Paré, A., Créativité et Pédagogie ouverte, Laval, Cd. NHP, vol. 3. 1977, 325 p.

Patry, J., L'évolution de l'identité comme conscience de soi en interaction avec l'environnement chez des personnes analphabètes engagées dans une démarche d'alphabétisation, Thèse de doctorat, UQAM, 1986, 375 p.

Payette, A., L'efficacité des gestionnaires et des organisations, Sillery, Les Presses de l'Université du Québec, 1988, 307 p.

Pichette, N., Evolution et analyse d'une expérimentation de soutien pédagogique auprès d'enseignants de niveau primaire à la Commission scolaire de Val d'Or, thèse de maîtrise, 1982, 182 p.

Reboul, O., Qu'est-ce qu'apprendre, Paris, PUF, 1980, 206 p.

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, L'analphabétisme au Québec, Montréal, 1984, 16 p. Document de travail.

Rogers, C., Le développement de la personne, Paris, Cd. Dunod, 1968, 268 p.

Rogers, C., Liberté pour apprendre?, Paris, Cd. Dunod, 1973, 364 p.

Unesco, Alphabétisation 1967-1969, Paris, Unesco, 1970.

Unesco, Alphabétisation 1969-1971, Paris, Unesco, 1972.

Unesco, Guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle. Une méthode de fonctionnement pour le développement, Paris, Les presses de l'Unesco, 1972, 164. p.

Unesco, Alphabétisation des adultes: quatre campagnes caractéristiques, Paris, Les Presses de l'Unesco, 1981.

UPA, Mémoire à la CEFA, 1981.

ARTICLES DE PERIODIQUES

Artaud, G., "Savoir d'expérience et savoir théorique: pour une méthodologie de l'enseignement basée sur l'ouverture à l'expérience", dans Sciences de l'éducation, Vol. XII, no 1, 1981, pp. 135-151.

Bowers, G. A., "l'alphabétisation culturelle dans les pays développés", dans Perspectives, Vol. XII, no 3, 1977.

Fisher, E. A., "L'analphabétisme dans son contexte", dans Perspectives, Vol XII, no 2. 1982.

Fisher, E. A., "L'analphabétisme dans le monde: point de la situation 1970, 1980, 1990" dans Perspectives, Vol X, no 1. 1981.

Limoge, L.J., "L'alphabétisation dans les pays industrialisés: un commentaire sociologique", dans Perspectives, Vol. X, no 2, 1981, pp. 151-167.

Miller, L., "Une préoccupation internationale", dans Revue ouvrière, sept.-oct. 1984, pp. 41-44.

Miller, L., "Politique ou voeux pieux?", dans Revue ouvrière, sept.-oct. 1984, pp. 49-52.

Morin, A., "Critère de "scientificité" de la recherche-action" dans Sciences de l'éducation, Vol XI, no 1, 1985, pp. 31-49.

Noor, A., "Une priorité: organiser l'alphabétisation des adultes" dans Perspectives, Vol XII, no 2. 1982, pp. 1-22.

Ryan, J., "Quelques problèmes clés de l'alphabétisation", dans Perspectives, Vol XV, no 3, 1985, pp. 412-419.

Wagner, S., "Alphabétisme et alphabétisation au Canada", dans Perspectives, Vol XV, no 3. 1985, pp 447-458.

ANNEXE 1

GRILLE D'EVALUATION DE BESOIN

CENTRE DE CROISSANCE D'ABITIBI-OUEST INC.
LA SARRE

Echelle d'évaluation

1. **Objectif amorcé**
2. **Objectif en développement**
3. **Objectif atteint**
4. **Objectif dépassé**

Lecture								
1. Sait reconnaître les signes de ponctuation (,.!?;:)								
2. Sait la signification des différents panneaux de signalisation								
3. Connaît les mots d'abréviations utilisées dans les spéciaux								
4. Connaît l'ordre alphabétique								
5. Reconnaît le singulier du pluriel								
6. Comprend ce qui est écrit sur ces cartes								
7. Comprend les symboles utilisés sur les panneaux de signalisation								
8. Comprend les mots qui sont écrits sur son compte de téléphone								
9. Comprend les mots qui sont écrits sur son compte d'électricité								
10. Comprend son livre de caisse (débit-crédit-solde)								

CENTRE DE CROISSANCE D'ABITIBI-OUEST INC.
LA SARRE

Echelle d'évaluation

1. **Objectif amorcé**
2. **Objectif en développement**
3. **Objectif atteint**
4. **Objectif dépassé**

Ecriture

1. Sait écrire le nom des aliments (liste d'épicerie)
2. Sait écrire les dates en chiffres
3. Sait écrire les mois de l'année en chiffres
4. Sait écrire son nom sans modèle
5. Sait écrire son nom, son adresse sans modèle
6. Sait écrire son nom et son prénom
7. Sait rédiger un mot pour un-e- ami-e
8. Sait copier son nom et son adresse
9. Sait remplir seul-e les formulaires gouvernementaux
10. Sait remplir un mandat-poste
11. Sait faire un chèque
12. Sait faire un reçu
13. Sait remplir ses cartes d'assurance-chômage
14. Marque d'une majuscule le début d'une phrase et la fin par un point

CENTRE DE CROISSANCE D'ABITIBI-OUEST INC.
LA SARRE

Échelle d'évaluation

1. **Objectif amorcé**
2. **Objectif en développement**
3. **Objectif atteint**
4. **Objectif dépassé**

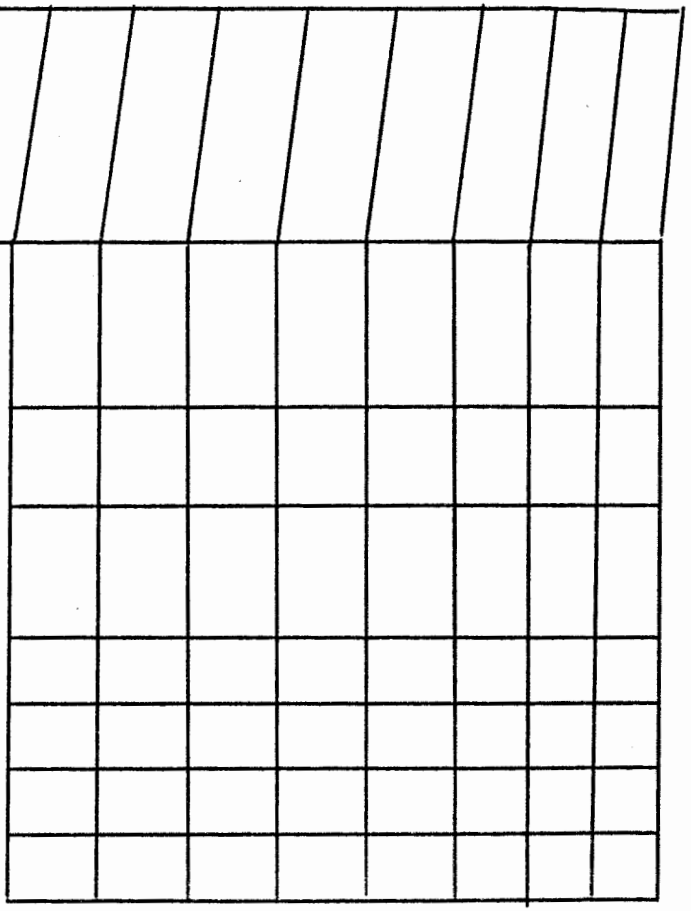
Langage et communication

1. Manifeste une attention visuelle et auditive à une personne lorsqu'elle s'adresse à lui
2. Se mêle facilement à un groupe
3. Facilité à établir un contact verbal avec une personne familière
4. Facilité à formuler oralement une demande à une personne familière
5. Facilité à approcher une personne inconnue
6. Facilité à établir un contact verbal avec une personne inconnue
7. Comprend un court texte à caractère informatif lu par quelqu'un
8. Sait faire son épicerie à partir d'une liste aide-mémoire
9. Reconstituer dans l'ordre une phrase simple
10. Composer un numéro de téléphone donné
11. Dire son numéro de téléphone
12. Trouver dans l'annuaire un numéro de téléphone
13. Prendre un rendez-vous par téléphone
14. [illegible]ster une lettre

CENTRE DE CROISSANCE D'ABITIBI-OUEST INC.
LA SARRE

Echelle d'évaluation

1. Objectif amorcé
2. Objectif en développement
3. Objectif atteint
4. Objectif dépassé



Langage et communication (suite)

15. Poster un colis
16. Facilité à consulter une personne familière en cas de besoin
17. Facilité à identifier les moments où une personne familière n'est pas disponible
18. Facilité à accepter l'indisponibilité d'une personne familière
19. Facilité à donner son opinion devant une personne connue
20. Facilité à donner son opinion devant un groupe de personnes
21. Lire seul-e ses messages

CENTRE DE CROISSANCE D'ABITIBI-OUEST INC.
LA SARRE

Échelle d'évaluation

1. **Objectif amorcé**
2. **Objectif en développement**
3. **Objectif atteint**
4. **Objectif dépassé**

Mathématiques

1. Facilité à persévérer dans des activités de mathématiques malgré les difficultés rencontrées
2. Prendre l'habitude d'estimer et de vérifier des résultats
3. Mémoriser les informations nécessaires à la poursuite de son apprentissage
4. Facilité à lire un nombre en chiffres (écrit)
5. Facilité à lire des chiffres en ordre numérique
6. Ecrire des chiffres de 0 à 1000
7. Reconnaître les chiffres pairs et impairs
8. Effectuer des opérations (+ - :-X) avec une calculatrice
9. Effectuer des opérations (+ - :-X) sans calculatrice
10. Connaître le système métrique: m cm dm km mm
11. Comprendre l'heure dans le système français
12. Estimer et mesurer la longueur d'un objet en unité non conventionnelle

ANNEXE 2

FICHE D'EVALUATION DESCRIPTIVE

NOM: _____ NIVEAU: _____

INTERVENANTE: _____

DATE	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	Sept.84 - Déc.84						Janv.85 - Mars 85						Avril 85 - Juin 85					
		AMORCE 0	EN DEVELOPPEMENT 0	ATTEINT 0	DEPASSE 0	NON TRAVAILLE 0		AMORCE 0	EN DEVELOPPEMENT 0	ATTEINT 0	DEPASSE 0	NON TRAVAILLE 0		AMORCE 0	EN DEVELOPPEMENT 0	ATTEINT 0	DEPASSE 0	NON TRAVAILLE 0	

Objectif amorcé : l'étudiant-e a une difficulté marquée à exécuter l'objectif identifié.

Objectif en développement : l'étudiant-e exécute en partie l'objectif identifié et il progresse par rapport à son habileté antérieure.

Objectif atteint : l'étudiant-e maîtrise normalement l'objectif identifié dans des circonstances très précises.

Objectif dépassé : l'étudiant-e maîtrise l'objectif identifié avec aisance dans toutes les circonstances.

Objectif non-travaillé : l'objectif est identifié mais non-travaillé.

ANNEXE 3

GRILLE D'UN MODELE DE RELATIONS HUMAINES

MODELE DE RELATIONS HUMAINES

VILLAGE: _____

Date	Objet de la rencontre	Objectifs à atteindre	Principes directeurs	Objectifs atteints (évaluation)
	1. Préobservation (animateur-superviseur)	1. Déterminer le climat psychologique de confiance 2. Fournir un cadre conceptuel commun	- Etablir un dialogue - Connaissances du formateur: . doutes . motivation . intentions . moyens . fins . par la présentation écrite de son action en classe - Etablir un modèle spécifique - Etablir un contrat: . accord commun . objectifs à atteindre . attentes et motifs de la supervision - Programme d'aide	

MODELE DE RELATIONS HUMAINES

VILLAGE: _____

Date	Objet de la rencontre	Objectifs à atteindre	Principes directeurs	Objectifs atteints (évaluation)
	2. Observation dans le groupe	Problèmes à résoudre - aider la formatrice à identifier ses problèmes - procurer des ressources - évaluer l'efficacité du formateur - donner du support au formateur	- Objectivité de l'observation - Resour sur la planification de l'enseignement - Retour sur l'exactitude de ses propres perceptions, sur son comportement dans le groupe	

MODELE DE RELATIONS HUMAINES

VILLAGE: _____

Date	Objet de la rencontre	Objectifs à atteindre	Principes directeurs	Objectifs atteints (évaluation)
	3. Analyse et stratégie (animateur-superviseur)	1. Analyser les données 2. Identifier chacun des buts des données 3. Clarifier les données 4. Conserver les données pertinentes 5. Planifier la conférence de supervision (point de départ - point d'arrivée - les moyens d'action utilisés - les objectifs) 6. Modification du comportement	1. Relation d'aide 2. Elimination du doute (accroissement de la confiance) 5. Motivation-intérêt (participation active) 5. Raisonnement logique 6. Apprentissage	

MODELE DE RELATIONS HUMAINES

VILLAGE: _____

Date	Objet de la rencontre	Objectifs à atteindre	Principes directeurs	Objectifs atteints (évaluation)
	4. Rencontre avec d'autres formateurs (superviseur-formateurs)	1. Analyser, observer en collaboration avec les formateurs en présence de l'enseignement actuel 2. Redéfinir le contrat de l'acte de supervision (orientation - méthodes employées) (satisfaction - insatisfaction) 3. Permettre aux formateurs d'être eux-mêmes 4. Réviser le cheminement de la démarche réalisée jusqu'à maintenant (problèmes techniques et y porter un jugement critique 5. Définir les buts et les orientations (cahier du formateur) suggérés mesurer leur possibilité d'application	- élimination d'une tension suite aux séances d'observation (feedback immédiat et positif) - permet le droit à l'observation du comportement de superviseur par le professeur	

MODELE DE RELATIONS HUMAINES

VILLAGE: _____

Date	Objet de la rencontre	Objectifs à atteindre	Principes directeurs	Objectifs atteints (évaluation)
		6. Offrir une assistance didactique aux formateurs relativement aux principes théoriques abordés et inconnus de sa part 7. Entraîner le formateur aux techniques de l'auto-supervision et les motiver à s'analyser professionnellement 8. Traiter des motifs de satisfaction du travail et/ou des compétences requises		

ANNEXE 4

GRILLE DE SUPERVISION PEDAGOGOQUE

GRILLE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE

Echelle d'évaluation	Durée	Oct. 85 - Déc. 85		Janv. 86 - Mai 86	
1. Objectif amorcé 2. Objectif en développement 3. Objectif atteint 4. Objectif dépassé	Nom				
Relation maître-élève 1. Il a une attitude d'accueil, d'écoute et de compréhension à l'égard des étudiants.					
2. Il entretient de bonnes relations avec les étudiants.					
3. Il respecte les étudiants et se fait respecter d'eux.					
4. Il a recours à une discipline qui favorise un climat propice aux apprentissages en classe.					

Commentaires:

GRILLE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE

Echelle d'évaluation 1. Objectif amorcé 2. Objectif en développement 3. Objectif atteint 4. Objectif dépassé	Durée Nom	Oct. 85 - Déc. 85		Janv. 86 - Mai 86	
Réussite des étudiants					
1. Il diagnostique régulièrement les difficultés des étudiants.					
2. Il corrige au fur et à mesure les lacunes des étudiants.					
3. Il voit à la mise en place de mesure d'appui pour les étudiants ayant de la difficulté dans les apprentissages fondamentaux.					

Commentaires:

GRILLE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE

Echelle d'évaluation 1. Objectif amorcé 2. Objectif en développement 3. Objectif atteint 4. Objectif dépassé	Durée Nom	Oct. 85 - Déc. 85		Janv. 86 - Mai 86	
Organisation du local					
1. Il crée un environnement riche et stimulant pour les étudiants.					
2. Il associe les étudiants à l'aménagement de l'environnement.					
3. Il organise son local de façon à permettre différents modes de fonctionnement. (groupe-classe, sous-groupe, travail d'équipe)					
4. Il utilise le matériel et l'équipement mis à sa disposition.					
5. Il met à la disposition des étudiants un matériel didactique.					

Commentaires:

GRILLE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE

Echelle d'évaluation	Durée	Oct. 85 - Déc. 85		Janv. 86 - Mai 86	
1. Objectif amorcé 2. Objectif en développement 3. Objectif atteint 4. Objectif dépassé	Nom				
Planification de l'enseignement 1. Il planifie son programme selon l'esprit du projet.					
2. Il établit des objectifs généraux et spécifiques de façon logique.					
3. Il intègre l'évaluation pédagogique à sa planification de l'enseignement.					
4. Il détaille suffisamment sa planification de classe.					

Commentaires:

GRILLE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE

Echelle d'évaluation	Durée	Oct. 85 - Déc. 85		Janv. 86 - Mai 86	
1. Objectif amorcé 2. Objectif en développement 3. Objectif atteint 4. Objectif dépassé	Nom				
Démarche évaluative					
1. Il maîtrise les concepts d'évaluation formative et d'évaluation sommative.					
2. Il se donne un portrait des forces et faiblesses des étudiants.					
3. Il utilise adéquatement l'instrument d'évaluation pédagogique.					

Commentaires:

GRILLE DE SUPERVISION PEDAGOGIQUE

Echelle d'évaluation	Durée	Oct. 85 - Déc. 85		Janv. 86 - Mai 86	
1. Objectif amorcé 2. Objectif en développement 3. Objectif atteint 4. Objectif dépassé	Nom				
Intervention pédagogique 1. Il utilise le processus d'enseignement et d'apprentissage dans le "cahier du formateur".					
2. Il respecte le rythme et le mode d'apprentissage des étudiants.					
3. Il favorise chez l'étudiant le développement du savoir, savoir-être et du savoir-faire.					
4. Il oriente son intervention dans une perspective pluri-disciplinaire.					

Commentaires:

ANNEXE 5

REPARTITION DE LA DEMANDE DE SUBVENTION ET DU RAPPORT D'ACTIVITE DE 1984 A 1987

TABLEAU 4
REPARTITION DE LA DEMANDE DE SUBVENTION ET DU RAPPORT D'ACTIVITE
DE 1984 A 1987

Demande de subvention		Rapport d'activité	
Objectifs poursuivis 1984 - 1985	Activités	Objectifs prévus	Réalisation
A. Sensibiliser la population à la problématique de l'analphabétisme	1. Planification de l'action (septembre 84 à juin 85) 3 personnes 2 semaines huit paroisses	1. Déterminer le cadre de travail 1.1 recruter des animateurs-trices pour la sensibilisation sur le terrain	A. Sur 27 villages 13 sont rencontrés dont 177 personnes. Sur les 13 villages, 4 groupes de personnes analphabètes sont formés pour une formation en alphabétisation en septembre 1985
B. Développer des moyens nous permettant d'alphabétiser en périphérie		1.2 déterminer les rôles et fonctions de chaque intervenant 1.3 clarifier l'organisation interne	B. Plan de publicité
C. Former des comités locaux de bénévoles dans les paroisses		1.4 déterminer les paroisses sur lesquelles porteront notre intervention 1.5 contacter les différents clubs sociaux de ces paroisses 1.6 mettre en branle un plan de publicité	C. Théoriquement un document a été élaboré, il n'a pas été mis en pratique cette année faute de temps et de ressources financières
	2. Action dans le milieu au niveau de la formation de comités locaux de bénévoles en alphabétisation (CLBA)	2.1 informer les gens concernant le sujet alphabétisation	

TABLEAU 4
REPARTITION DE LA DEMANDE DE SUBVENTION ET DU RAPPORT D'ACTIVITE
DE 1984 A 1987

Demande de subvention		Rapport d'activité	
Objectifs poursuivis	Activités	Objectifs prévus	Réalisation
	3 personnes septembre à décembre 84 huit paroisses	2.2 créer un noyau de base de personnes intéressées dans chaque village (CLBA)	
		2.3 favoriser une prise en charge de ces personnes pour améliorer leur situation d'analphabète	
	3. Evaluation de l'action effectuée et planification d'un plan d'action pour assurer le suivi auprès des CLBA 3 personnes 3 décembre au 17 décembre 84 huit paroisses	3.1 évaluer pour chaque village la démarche d'intervention utilisée	
		3.2 identifier les besoins de formation relatifs à chacun des villages	
		3.3 évaluer l'orientation générale du projet	
	4. Suivi au CLBA: leur donner les moyens pour les aider à identifier, recruter et regrouper les personnes analphabètes 3 personnes janvier à mars 85 huit paroisses	4.1 favoriser une prise en charge des personnes pour améliorer leur situation d'analphabète	
		4.2 mesurer le degré d'implication des organismes du milieu La Sarrois ayant des contacts avec les personnes analphabètes	

TABLEAU 4
REPARTITION DE LA DEMANDE DE SUBVENTION ET DU RAPPORT D'ACTIVITE
DE 1984 A 1987

Demande de subvention		Rapport d'activité	
Objectifs poursuivis	Activités	Objectifs prévus	Réalisation
	5. Les animatrices-terrain et les CLBA rencontrent chaque groupe formé d'analphabètes pour les informer de la nature et du fonctionnement des cours 3 personnes avril à mai 85 huit paroisses	5.1 définir le mandat et la disponibilité des CLBA 5.2 définir la tâche et la formation des membres des CLBA 5.3 expliquer l'encadrement à donner 5.4 donner la formation et l'information nécessaires aux CLBA concernant l'approche, l'enseignement, l'évaluation	
	6. Evaluation globale du projet septembre à juin 85 3 personnes juin 1985 huit paroisses	6.1 évaluation générale du projet 6.2 identifier les besoins réels pour septembre 1985 dans chacun des CLBA 6.3 identifier et analyser les divers impacts de nos interventions sur la communauté	

TABLEAU 4
REPARTITION DE LA DEMANDE DE SUBVENTION ET DU RAPPORT D'ACTIVITE
DE 1984 A 1987

Demande de subvention		Rapport d'activité	
Objectifs poursuivis 1985-1986	Activités	Objectifs prévus	Réalisation
A. Poursuivre le travail de sensibilisation amorcé en 84-85.	1. Planification de l'action pour l'année 85-86 - volet sensibilisation - volet formation 8 personnes 2 sept. au 6 sept. 85 26 paroisses	1.1 déterminer le cadre général de travail	A. Utilisation du plan de publicité développé l'année précédente
A.1 informer les gens concernant le phénomène alphabétisation		1.2 déterminer les rôles et fonctions de chaque intervenant	
A.2 identifier et regrouper des personnes analphabètes		1.3 déterminer le cadre de travail pour le volet sensibilisation	
A.3 favoriser une prise en charge des personnes analphabètes afin d'améliorer leur situation sociale et académique		1.4 déterminer le cadre de travail pour le volet formation	
	2. Formation des animatrices-terrain et évaluation des besoins des groupes formés dans les villages 3 personnes sept. 85 à mai 86 22 paroisses	2.1 structurer les groupes dans les villages identifiés pour la formation	
B. Mettre en place et expérimenter un modèle d'alphabétisation communautaire dans un village		2.2 procéder à une évaluation des besoins académiques, sociaux, culturels, personnels des personnes en place	B. Le modèle communautaire et l'approche instrumentale-fonctionnelle sont expérimentés, de plus un "cahier de supervision pédagogique" et un "cahier du formateur" voient le jour
B.1 permettre à la personne analphabète de s'impliquer dans des projets de sa localité		2.3 donner aux animatrices-terrain une méthode de travail uniforme	

TABLEAU 4
REPARTITION DE LA DEMANDE DE SUBVENTION ET DU RAPPORT D'ACTIVITE
DE 1984 A 1987

Demande de subvention		Rapport d'activité	
Objectifs poursuivis	**Activités**	**Objectifs prévus**	**Réalisation**
C. Implanter des cours de base en alphabétisation (lecture, écriture, calcul) dans trois localités	3. Sensibilisation dans le milieu pour former des CLBA 2 personnes sept. 85 à mai 86 22 paroisses	3.1 sensibiliser et impliquer les gens du milieu (22 paroisses) 3.2 contacter, informer et sensibiliser une personne ressource dans les villages (3) identifiés 3.3 rejoindre et sensibiliser la personne analphabète dans les villages (3) identifiés 3.4 former des groupes dans 3 villages identifiés	C. Deux formatrices donnent des cours en milieu rural strictement en lecture, écriture, calcul
	4. Expérimentation dans un village pour un modèle de formation en alphabétisation 1 personne oct. 85 à mai 86 1 paroisse	4.1 expérimenter dans un village le modèle communautaire et l'approche instrumentale-fonctionnelle	
	4A. Cours de base en alphabétisation 2 personnes oct. 85 à mai 86 2 paroisses	4A.1 appliquer le modèle scolarisant	

TABLEAU 4
REPARTITION DE LA DEMANDE DE SUBVENTION ET DU RAPPORT D'ACTIVITE
DE 1984 A 1987

Demande de subvention		Rapport d'activité	
Objectifs poursuivis	Activités	Objectifs prévus	Réalisation
	5. Formation et suivi des formatrices 3 personnes oct. 85 à mai 86 2 paroisses	5.1 instrumenter les formatrices dans l'application concrète de leur action pédagogique 5.2 assurer un suivi pédagogique aux formatrices	
	6. Evaluation du projet (année 85-86)	6.1 développer et organiser une structure pour le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. tant du point de vue de la sensibilisation que de la formation	

TABLEAU 4
REPARTITION DE LA DEMANDE DE SUBVENTION ET DU RAPPORT D'ACTIVITE
DE 1984 A 1987

Demande de subvention		Rapport d'activité	
Objectifs poursuivis 1986-1987	**Activités**	**Objectifs prévus**	**Réalisation**
A. Accentuer la sensibilisation dans les secteurs jugés prioritaires pour l'année qui vient (primaire, secondaire, tertiaire)	1. Elaboration d'un plan d'action (sept. 86 à juin 87) 6 personnes 2 semaines 14 paroisses	1.1 déterminer le cadre général de travail 1.2 déterminer le cadre général pour les volets sensibilisation et formation	A. La sensibilisation a été axée vers le milieu rural. Abandon des CLBA
B. Consolider notre plan de recrutement	2. Elaboration, planification et mise en place d'un plan de publicité pour la MRC d'Abitibi-Ouest 3 personnes sept. à déc. 86 9 organismes et employeurs	2.1 démystifier l'analphabétisme auprès des organismes et des employeurs de la MRC d'Abitibi-Ouest pour une meilleure collaboration 2.2 faire connaître le Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc. et les services qu'il offre en alphabétisation auprès des organismes et des employeurs de la MRC d'Abitibi-Ouest.	B. Un organisme a été visité seulement Objectif non travaillé
C. Promouvoir une éducation qui tienne compte de tous les aspects de la personnalité de l'adulte (social, culturel, personnel, politique et économique)	3. Sensibilisation et recrutement dans onze paroisses pour former des CLBA 2 personnes spet. 86 à mai 87 11 paroisses	3.1 faire connaître les besoins en ressources humaines du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.	C. Implantation de l'approche communautaire dans les cours en alphabétisation par le suivi des formations

TABLEAU 4
REPARTITION DE LA DEMANDE DE SUBVENTION ET DU RAPPORT D'ACTIVITE
DE 1984 A 1987

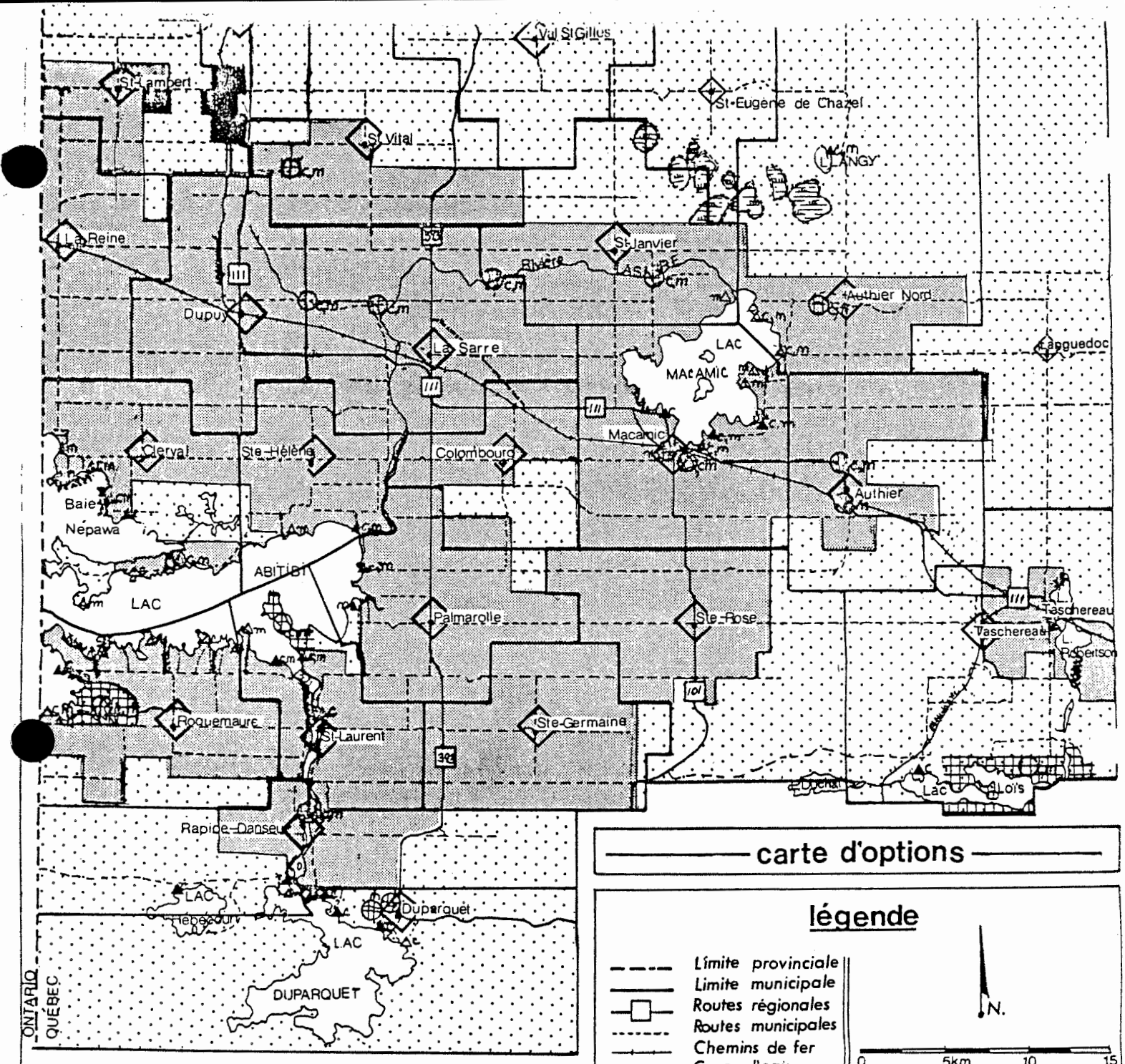
Demande de subvention		Rapport d'activité	
Objectifs poursuivis	**Activités**	**Objectifs prévus**	**Réalisation**
		3.2 impliquer les gens du milieu rural dans l'organisation du Centre de Croissance d'Abitibi-Ouest inc.	
	4. Recrutement par les CLBA des personnes analphabètes pour former des groupes dans les onze paroisses 2 personnes sept. 86 à mai 87 11 paroisses	4.1 rejoindre la personne analphabète pure et fonctionnelle	
		4.2 sensibiliser et informer la personne analphabète des services offerts	
		4.3 former des groupes dans chaucun des villages	
	5. Formation et suivi des animatrices-terrain 1 personne oct. 86 à avril 87 2 personnes	5.1 donner aux animatrices-terrain une méthode de travail uniforme	
	5A. Formation et suivi des formatrices 1 personne oct. 86 à avril 87 3 personnes	5A.1 instrumenter les foramatrices dans l'application concrète de leur action pédagogique	
		5B.2 amener les formatrices à appliquer l'approche communautaire (savoir, savoir-être, savoir-faire)	

TABLEAU 4
REPARTITION DE LA DEMANDE DE SUBVENTION ET DU RAPPORT D'ACTIVITE
DE 1984 A 1987

Demande de subvention		Rapport d'activité	
Objectifs poursuivis	Activités	Objectifs prévus	Réalisation
	6. Application d'une analphabétisation communautaire 4 personnes oct. 86 à avril 87 4 villages	6.1 favoriser l'auto-apprentissage chez l'apprenant (savoir-faire) 6.2 favoriser la personnalisation de sa formation (savoir-être) 6.3 faire acquérir à l'étudiant à travers différents thèmes des éléments de connaissance en langue parlée, écrite et en calcul (savoir) 6.4 l'amener à s'intégrer dans son milieu en tant que citoyen, travailleur, consommateur et étudiant	
	7. Evaluation du projet sept. 86 à juin 87	7.1 évaluer le degré d'atteinte des objectifs fixés pour chaque activité 7.2 établir les besoins prioritaires pour l'année 1987-1988	

ANNEXE 6

CARTE DE LA MRC D'ABITIBI-OUEST



carte d'options

légende

- Limite provinciale
- Limite municipale
- Routes régionales
- Routes municipales
- Chemins de fer
- Cours d'eau

N.

0 5km 10 15

PROPOSITION COMMUNE AUX DEUX OPTIONS.

- Secteur agricole évident
- Secteur forestier évident
- Tourbière
- Zone d'érosion
- Périmètre d'urbanisation (limite à déterminer)
- Périmètre d'urbanisation (limite à determiner) T. N.O.

PROPOSITION SPÉCIFIQUE - OPTION CONSOLIDATION - (c)

- Réserve forestière
- ▲c Zone de villégiature
- △c Nouvelle zone de villégiature
- ⊕c Site d'intérêt

PROPOSITION SPÉCIFIQUE - OPTION MISE EN VALEUR - (m)

- Projet de route
- ▲m Zone de villégiature
- △m Nouvelle zone de villégiature
- ⊕m Site d'intérêt

Réalisation: Claudine Lachapelle, M.R.C. D'Abitibi-Ouest.

L'ALPHABÉTISATION AU QUÉBEC

Des statistiques

Depuis quelques années surtout l'état québécois consent des crédits importants à la lutte contre l'analphabétisme. Environ 25 millions de dollars par année y sont consacrés. L'attribution de ces sommes aux commissions scolaires et à des organismes populaires permet la mise en plan de services de formation diversifiés sur tout le territoire québécois.

Quelques chiffres! En 1988-89, 16 478 adultes se sont inscrits à des activités d'alphabétisation dans 77 commissions scolaires. Les femmes ont représenté 56,3% de cette population. Les deux tiers des adultes ont participé à des activités à temps partiel (soit de 6 à 9 heures par semaine surtout). On peut estimer que 90% des adultes suivent des activités d'alphabétisation en français et 10% en anglais.

Sur l'Île de Montréal, plus de 5 600 personnes ont reçu des services d'alphabétisation dont près de 3 800 à la Commission des écoles catholiques de Montréal. Dans la très vaste région de Montréal (incluant alors Laval-Laurentides-Lanaudière et la Montérégie sur la rive sud en plus de l'île), un total de plus de 8 000 adultes ont fréquenté les services d'alphabétisation soit la moitié des inscriptions au Québec.

Par ailleurs, et il importe de le signaler, dans la seule région du Bas St-Laurent - Gaspésie - Îles-de-la-Madeleine, près de 2 000 adultes ont reçu ce service, le même nombre que dans la région de Québec-Chaudière-Appalaches.

Si en Estrie on compte plus de 500 inscriptions, en Outaouais, plus de 700, au Saguenay - Lac St-Jean, environ 250 et près de 1000 en Mauricie - Bois-Francs, le Côte-Nord a pu regrouper près de 600 étudiants et l'Abitibi-Témiscamingue plus de 200.

Ces données statistiques démontrent que les services d'alphabétisation rejoignent la population cible sur tout le territoire québécois.

Toutefois, compte tenu du nombre total d'analphabètes de base et fonctionnels au Québec soit environ 1 370 000 (selon l'étude commanditée par la chaîne Southam News), les efforts à consentir par l'état et la société québécoise dans son ensemble doivent être amplifiés.

Des orientations pédagogiques

Qu'est-ce qu'on apprend et comment apprend-on dans les activités d'alphabétisation au Québec? Plusieurs croient toujours que l'on apprend le français et le calcul comme à la petite école. Alors que les objectifs de l'intervention en alpha au Québec vont globalement dans le sens de rendre les personnes plus autonomes face à des choix de vie. Les praticiens de l'alphabétisation au Québec aident leurs étudiants à acquérir et à développer des connaissances et des habiletés de base en communication orale, en lecture, en écriture et en calcul mais aussi - et cela est très important - à fonctionner de façon plus efficace et satisfaisante dans des situations de vie personnelle et collective.

Cela signifie que le formateur en alphabétisation est d'abord à la recherche des besoins des étudiants et ainsi propose une formation sur mesure apte à répondre à des besoins spécifiques exprimés. Quels besoins? Besoin de se trouver un travail satisfaisant? Besoin de s'adapter à un nouveau travail? Besoin de lire un menu de restaurant, la posologie d'un médicament, le journal quotidien? Le besoin de poursuivre des études au secondaire!

Dans tous les cas, une formation sur mesure permettra à l'étudiant d'obtenir satisfaction soit se débrouiller davantage dans la vie quotidienne, soit se trouver un travail mieux adapté, soit atteindre un niveau d'étude lui permettant d'aller plus loin.

C'est pourquoi, des activités d'alphabétisation peuvent se dérouler aussi bien dans l'appartement d'un HLM, dans une classe d'un centre d'éducation des adultes, dans une manufacture...

Depuis quelques années, et partout au Québec, diverses initiatives pédagogiques ont voulu susciter l'intérêt, la motivation d'apprendre.

Des pistes de développement

Citons deux pistes prometteuses.

D'abord, l'utilisation du traitement de texte! Depuis peu, divers organismes s'intéressent à cette approche. Des recherches menées dans certaines commissions scolaires et groupes populaires ont démontré que la micro-informatique suscite une curiosité intellectuelle, une motivation, une persévérance, un goût du travail bien fait! Et donne des résultats tangibles au plan des apprentissages.

Un autre modèle s'est développé: apprendre avec son enfant. Dans plusieurs écoles primaires de la CECM à Montréal, de jeunes parents s'initient aux rudiments de la lecture, de l'écriture, du calcul (ou revisant des apprentissages déjà anciens) en suivant de très près les apprentissages de leurs propres enfants afin de mieux les aider à faire leurs devoirs.

D'autres initiatives, bien sûr, se déroulent un peu partout au Québec. C'est à suivre!

—

LE PORTRAIT DE L'ANALPHABÉTISME AU QUÉBEC

Être analphabète au québec en 1990 signifie un faible taux d'employabilité et une grande vulnérabilité face au marché du travail mais aussi face à tous ces gestes de la vie quotidienne rendus nécessaires par une société toujours plus exigeante.

Selon les résultats de la recherche de la firme The Creative Research Group pour Southam News, 10% des adultes québécois de 15 ans et plus peuvent à peine lire et écrire: 18% ne peuvent se tirer d'affaire dans la vie courante à cause de leur incapacité moyenne à lire, écrire et compter. Ce total de 28% d'analphabètes de base et fonctionnels place le Québec à l'avant dernier rang des provinces canadiennes. Seule Terre-Neuve avec 44% d'analphabètes bat le Québec sur ce terrain. L'Ontario comptabilise 24%, les provinces maritimes 25%.

Des exemples de cette incapacité majeure:

- 13% est incapable de lire la posologie sur un flacon de médicament;
- 12% est incapable de signer son nom sur sa carte d'assurance sociale;
- 25% est incapable d'encercler le montant dû sur une facture de téléphone;
- 33% est incapable d'écrire le montant dû, en chiffres, sur un chèque;
- 37% est incapable de fournir les renseignements personnels requis dans ne demande d'emploi;
- 47% est incapable d'expliquer le contenu d'un texte simple (celui proposé lors de l'enquête avait comme objet de décrire la façon de réparer un réveille-matin);
- 76% est incapable de préciser le sens d'un article de la Charte des droits et libertés.

Si on généralise, on arrive aux conclusion suivantes:

- 38% des Québécois ont une lecture insuffisante;
- 52% ont une compréhension des textes insuffisante;
- 54% n'ont pas la maîtrise des opérations numériques de base.

Si ce portrait chiffré est révélateur d'une situation alarmante au plan personnel pour de nombreux Québécois, il faut aussi souligner son impact sur le développement de la société.

Ainsi, par exemple, on apprend que 17% de la population active est analphabète. Quel pourcentage d'analphabètes constitue la population non active du Québec?

Pour ce qui est de la force de travail, rappelons les données récentes fournies en 1988 par le Canadien Task Force on Literacy dans son étude concernant les milieux d'affaires canadiens. Les coûts directs de l'analphabétisme pour les entreprises sont d'environ 1 milliard de dollars au Québec et de 4,2 milliards de dollars au Canada. Les coûts sociaux indirects sont de près de 3 milliards de dollars au Québec et de 10,7 milliards de dollars au Canada.

L'enquête indentifiait six postes principaux de coûts, dont les trois premiers représentaient les coûts directs pour les entreprises:

1) Accidents industriels: compensations financières consécutives aux accidents causés en raison de l'analphabétisme (difficultés d'apprentissage et d'opérationnalisation de la machinerie).
2) Baisse de productivité: pertes de gains pour l'entreprise suite à la baisse de productivité consécutive à l'analphabétisme (temps d'apprentissage prolongé, formation spéciale, capacités réduites, supervision, etc...).
3) Formation directe: coûts rattachés à la perte de productivité pour l'économie en termes d'activités de formation directe de cette clientèle.
4) Perte de gains: perte de gains salariaux pour les analphabètes consécutive à leur sous-scolarisation.
5) Dépenses en chômage: coûts sociaux du chômage reliés au fort taux de non-participation des analphabètes au marché du travail. Les coûts sont basés sur les niveaux de salaires des personnes en emploi de même niveau de scolarité.
6) Prisons fédérales: coûts d'incarcération consécutifs aux problèmes de délinquance et de criminalité reliés à l'analphabétisme. Une proportion très importante des personnes incarcérées est analphabète.

On le constate, la lutte contre l'analphabétisme au Québec doit mobiliser tous les agents sociaux et économiques. L'enjeu c'est l'avenir non seulement d'une couche significative de la population mais aussi du développement économique du Québec.