

Actes du Séminaire international sur l'alphabétisation

Vision - Innovation - Participation



Octobre 2006

Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

Direction
de la formation générale
des adultes

Québec 

Responsable au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Andrée Racine, Direction de la formation générale des adultes (DFGA)

Comité organisateur du Séminaire international sur l'alphabétisation

Margot Désilets, consultante chargée du programme
Marie-Paule Dumas, consultante chargée de l'organisation
Andrée Racine, responsable du dossier de l'alphabétisation, DFGA, MELS

Animation du Séminaire international sur l'alphabétisation

Alain Mercier, consultant

Équipe d'animateurs et d'animatrices des séances plénières

François Blain, consultant
Diane Charest, chef du Service de la recherche, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (DRSI), MELS
Lino Mastriani, coordonnateur du dossier de l'alphabétisation, DFGA, MELS
Alain Mercier, consultant
Lorraine Séguin, conseillère-analyste en politiques de formation de la main-d'œuvre, Direction des politiques de main-d'œuvre, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS)
Brigitte Voyer, professeure, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Équipe chargée de la prise de notes

Daniel Campeau, consultant
Valérie SAYSSET, Ph.D., Service de la recherche, DRSI, MELS
Sylvie Roy, conseillère pédagogique, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Rédaction des Actes du Séminaire international sur l'alphabétisation

Daniel Campeau, consultant

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007
ISBN 978-2-550-50907-3 (PDF)
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

Table des matières

INTRODUCTION

OUVERTURE

MOT DE BIENVENUE	7
ALLOCUTION D'OUVERTURE.....	8

CHAPITRE 1 11

PREMIÈRE SÉANCE PLÉNIÈRE

1. DÉFINITION DES CONCEPTS LIÉS À L'ALPHABÉTISATION	13
1.1. EXPOSÉS EN BREF	14
Exposé de M ^{me} Marie-Thérèse Geffroy	14
Exposé de M. Robert Sarginson	15
Exposé de M ^{me} Louise Miller	15
Exposé de M. Scott Murray	16
1.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES	17

CHAPITRE 2 21

DEUXIÈME SÉANCE PLÉNIÈRE

2. EXPRESSION DE LA DEMANDE ÉDUCATIVE EN MATIÈRE DE FORMATION DES ADULTES	23
2.1. EXPOSÉS EN BREF	24
Exposé de M ^{me} Isabelle Gobeil	24
Exposé de M ^{me} Maryse Perreault.....	25
Exposé de M. Jacques Bosman.....	26
Exposé de M ^{me} Shanoussa Aubin-Horth	28
Exposé de M ^{me} Chantal Ouellet	29
2.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES	30

CHAPITRE 3	33
TROISIÈME SÉANCE PLÉNIÈRE	
3. PRÉVENTION DE L'ANALPHABÉTISME	35
3.1. EXPOSÉS EN BREF	36
Exposé de M. Yvon Laberge	36
Exposé de M. Jean Hébrard.....	37
Exposé de M. Éric Nedelec	39
Exposé de M. Bernard Terrisse.....	40
Exposé de M ^{me} Hélène Tremblay.....	41
3.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES	42
 CHAPITRE 4	 45
QUATRIÈME SÉANCE PLÉNIÈRE	
4. ANALPHABÉTISME, SANTÉ ET VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION	47
4.1. EXPOSÉS EN BREF	47
Exposé de M ^{me} Linda Shohet.....	47
Exposé de M. Scott Murray	49
Exposé de M ^{me} Marg Rose	50
Exposé de M ^{me} Margot Kaszap	51
Exposé de M. Robert Sarginson	53
4.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES	54
 CHAPITRE 5	 57
CINQUIÈME SÉANCE PLÉNIÈRE	
5. MOBILISATION DES COMPÉTENCES EN LECTURE ET ÉCRITURE.....	59
5.1. EXPOSÉS EN BREF	59
Exposé de M ^{me} Rachel Bélisle	59
Exposé de M ^{me} Michèle Minne.....	61
Exposé de M ^{me} Isabelle Clerc	62
Exposé de M ^{me} Maren Elfert	63

5.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES	64
CHAPITRE 6	67
SIXIÈME SÉANCE PLÉNIÈRE	
6. POLITIQUES GOUVERNEMENTALES, ÉNONCÉS D'ORIENTATION ET PRIORITÉS D'ACTION LIÉS À L'ALPHABÉTISATION.....	69
6.1. EXPOSÉS EN BREF	70
Exposé de M ^{me} Michèle Stanton-Jean	70
Exposé de M ^{me} Marie-Thérèse Geffroy	71
Exposé de M ^{me} Michèle Minne	72
Exposé de M. Robert Nolet	73
6.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES	74
CHAPITRE 7	77
SEPTIÈME SÉANCE PLÉNIÈRE	
7. SYNTHÈSE ET PROPOSITIONS	79
7.1. SYNTHÈSE DES SÉANCES PLÉNIÈRES	79
7.1.1. Volet « Vision »	79
7.1.2. Volet « Innovation »	83
7.1.3. Volet « Participation »	85
7.2. SOUHAITS ET PROPOSITIONS.....	86
ALLOCUTION DE CLÔTURE.....	89



Introduction

La tenue du Séminaire international sur l'alphabétisation a été décidée à la suite de l'annonce, par l'Organisation des Nations Unies (ONU), de la Décennie des Nations Unies de l'alphabétisation (2003-2012). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a alors étudié le plan d'action de la Décennie, sous l'angle des réalités vécues au sein des pays industrialisés. Il a ainsi considéré qu'il serait enrichissant de regrouper différentes instances pour soutenir sa réflexion et partager des recherches et des expériences concernant l'alphabétisation ou la littératie de même que pour examiner de nouvelles avenues de développement en la matière.

L'alphabétisation ou la littératie englobe dorénavant, en plus de l'appropriation de la lecture, de l'écriture et du calcul, des conceptions plus complexes :

Du fait de ces évolutions, la communauté internationale des responsables des politiques éducatives a adopté des conceptions élargies : au lieu de voir dans l'alphabétisation un simple processus d'acquisition de compétences cognitives de base, on s'intéresse maintenant à l'utilisation de ces compétences en vue du développement socio-économique ainsi que de la conscience citoyenne et de la réflexion critique, bases de l'évolution personnelle et sociale¹.

Des énoncés de la Déclaration de Hambourg (CONFINTEA V, 1997) et des propos entourant la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA, 2003) se dégage une définition de l'alphabétisation et de la littératie qui dépasse l'apprentissage ponctuel, pour aller vers l'engagement dans un processus permanent qui se poursuit tout au long de la vie. Le slogan de la DNUA : « L'alphabétisation, source de liberté », qui traduit la liberté d'être autonome, de fournir son apport à la société et de faire des choix informés, porte à réfléchir sur les facteurs qui entravent cette liberté pour qui est faiblement alphabétisé.

De plus, les résultats de la récente Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes intensifient le questionnement sur l'analphabétisme ou l'illettrisme dans les pays industrialisés.



1. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, 2006, chap. 6, p. 155.

Sur le thème « Vision, innovation, participation », les objectifs du Séminaire international sur l'alphabétisation étaient les suivants :

- revoir la notion d'analphabétisme actuelle, qui ne reflète plus la réalité des pays industrialisés où la scolarisation est obligatoire au moins jusqu'à l'âge de 16 ans;
- réorganiser les stratégies officielles relativement à l'expression de la demande de formation, à la suite, entre autres, de la publication de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes;
- étudier la complémentarité possible entre les politiques gouvernementales d'alphabétisation et d'éducation des adultes de même que d'autres politiques liées à des domaines tels que le travail, la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, l'immigration, la santé, la culture et l'environnement;
- échanger des idées et des expériences sur l'alphabétisation concernant la santé et le vieillissement de la population, l'environnement familial et la communauté, ainsi que la mobilisation des compétences;
- examiner les formes de collaboration possibles entre les pays présents pour les suites à donner au Séminaire international sur l'alphabétisation;
- contribuer à la réflexion des pays industrialisés quant à l'atteinte des objectifs de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation.

Pour atteindre ces objectifs, deux questions centrales ont été soumises à l'ensemble des participantes et des participants au Séminaire international sur l'alphabétisation :

- Quelles sont, dans nos milieux, les conceptions que nous avons de l'analphabétisme, de l'illettrisme, de l'alphabétisation et de la littératie?
- Comment ces conceptions influent-elles sur les grands encadrements en matière d'alphabétisation (la problématique, les populations visées, les orientations, les priorités d'action, etc.) dans différents domaines?

Ces questions ont été reprises et détaillées dans six séances de travail sur les thèmes suivants :

- la définition des concepts liés à l'alphabétisation (analphabétisme, illettrisme, alphabétisation ou littératie);
- l'expression de la demande éducative en matière de formation des adultes;
- la prévention de l'analphabétisme, dans une perspective de formation tout au long de la vie;
- l'analphabétisme, la santé et le vieillissement de la population;
- la mobilisation des compétences en matière de lecture et d'écriture;
- les politiques gouvernementales, les énoncés d'orientation et les priorités d'action liés à l'alphabétisation, à l'éducation des adultes et à la formation continue.

De toute évidence, ces thèmes n'épuisaient pas la liste des domaines qui auraient pu être l'objet de séances de travail. Au fil de ces dernières, on a aussi mentionné, à juste titre, l'emploi et le travail, l'acquisition d'une langue seconde, l'intégration ou la réintégration sociale et professionnelle.

Au terme des travaux, la vision et les constats exprimés par les participants et les participantes de même que les innovations et les tendances qui s'en dégagent auront sans doute contribué à renforcer la participation à la lutte contre l'analphabétisme. De plus, l'information partagée et la réflexion collective ont permis, comme cela était souhaité, de dégager des pistes d'action novatrices et des formes de collaboration dynamiques porteuses d'avenir.

Les actes du Séminaire international sur l'alphabétisation comprennent, en plus des allocutions d'ouverture et de clôture, le compte rendu des exposés et des échanges de chacune des six séances plénières portant sur les thèmes énumérés précédemment. Le rapport de la septième et dernière séance, consacrée à la synthèse, aux conclusions et aux suites à donner, peut tenir lieu de résumé du Séminaire.





Ouverture

Mot de bienvenue

M^{me} Lili Paillé, directrice de la formation générale des adultes au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

Bonjour et bienvenue à ce séminaire international sur l'alphabétisation.

Ce qui nous rassemble toutes et tous ici, pendant les prochains jours, c'est bien entendu l'intérêt que nous portons à la formation des adultes tout au long de leur vie, mais c'est aussi notre conviction commune de la nécessité d'investir auprès des adultes les plus fragilisés, les plus touchés par les transformations rapides de notre société. C'est de plus l'assurance de pouvoir dégager ensemble de nouvelles tendances, desquelles découleront des pistes de travail visant à répondre au plus grand nombre, à partir de leur réalité immédiate mais aussi en anticipant ce que seront celles des cinq à dix prochaines années, afin de maintenir l'alphabétisation comme une priorité incontournable de nos sociétés modernes.

La composition de cette salle est forte d'une expertise garante de discussions des plus efficaces et des plus riches. Que vous soyez d'ici, des autres provinces et territoires, de France, de Belgique ou d'Allemagne, les échanges d'idées qui auront cours seront assurément des valeurs ajoutées dans nos politiques, nos orientations et nos actions.

Je vous remercie de votre présence, sans laquelle ce séminaire n'aurait pu avoir lieu.

Je vous souhaite et je nous souhaite des discussions enrichissantes et, sans plus tarder, j'invite M^{me} Michelle Lapointe, sous-ministre adjointe à la formation professionnelle et technique et à la formation continue au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, à vous adresser quelques mots.



Allocution d'ouverture

M^{me} Michelle Lapointe, sous-ministre adjointe à la formation professionnelle et technique et à la formation continue au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

Mesdames,
Messieurs,

En tout premier lieu, je vous transmets les cordiales salutations de M. Jean-Marc Fournier, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui ne peut malheureusement pas être ici ce matin.

La tâche pour laquelle nous sommes réunis et qui sera la nôtre pour les quatre prochains jours s'annonce comme des plus stimulantes et des plus intéressantes. En effet, un tel type d'événement a déjà donné d'inspirants résultats pour le Québec, comme pour les provinces, les territoires et les pays ici représentés. Je pense, notamment à Namur, en 1999, où les pays industrialisés francophones réunis par l'Unesco, étaient invités à dresser le bilan de leurs activités et à en dégager les principaux éléments d'une politique nationale d'alphabétisation.

Il y a aussi eu, en France, plusieurs universités d'été qui ont permis l'échange d'expériences et l'établissement de différents réseaux nationaux et supranationaux de collaboration en matière de lutte contre l'analphabétisme.

Au Canada, rappelons les rencontres annuelles qui regroupent les représentantes et les représentants ministériels des provinces et des territoires, préoccupés par des problématiques communes et intéressés à partager leur expertise. Cette année, cette rencontre se tenait hier, ici même, et sûrement que des éléments qui y ont été traités seront repris dans vos discussions.

L'objet du présent Séminaire s'inscrit dans ces travaux et consiste à proposer une réflexion sur les réalités des pays industrialisés afin d'assurer à la population un accès équitable à des services d'alphabétisation, et ce, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Deux questions inspireront les discussions :

- Quelles sont, dans nos milieux, les conceptions que nous avons de l'analphabétisme, de l'illettrisme, de l'alphabétisation ou de la littératie?
- Comment ces conceptions influencent-elles les grands encadrements en alphabétisation (la problématique, les populations visées, les orientations, les priorités d'action, etc.)?

À ces deux questions, j'en ajouterai une troisième, que je placerais d'ailleurs en préalable :

- Quelles sont les raisons qui, en ce début de XXI^e siècle, empêchent nombre d'adultes d'acquérir les compétences essentielles à leur maîtrise du quotidien et, conséquemment, à l'exercice entier de leur citoyenneté, tant pour eux-mêmes que pour la société?

En effet, dans des sociétés axées sur le savoir et où l'éducation est obligatoire jusqu'à 16 ou 18 ans selon le cas, comment se fait-il que l'on constate, notamment, dans la plus récente Enquête internationale sur la littératie et les compétences des adultes, de si faibles taux de compétences? Les réponses peuvent se situer sur différents plans tels : la prévention, les obstacles à la participation, la mobilisation des compétences, les priorités étatiques multisectorielles. Voilà autant d'éléments que les thèmes de la présente rencontre permettront entre autres d'aborder.

Pour favoriser ces réflexions, nous avons créé un espace public, un lieu de rencontres et de délibérations permettant de traiter de l'alphabétisation en termes prospectifs. Cette proposition de travail devrait favoriser le partage de notre savoir et faire croître nos connaissances.

Dans cet esprit, le texte du directeur général de l'Unesco, M. Koïchiro Matsuura, rappelait, dans le cadre du rapport mondial de l'Unesco, intitulé Vers les sociétés du savoir et publié voilà quelques mois, « que le savoir partagé est un levier puissant dans la lutte contre la pauvreté et que le développement des sociétés dépendra moins à l'avenir de ses richesses naturelles que de sa capacité à créer, à diffuser et à utiliser des connaissances ». Il poursuivait en disant que, dans les sociétés en réseaux, la créativité et les possibilités d'échange ou de partage se trouvaient augmentées.

Devant la richesse des acteurs qui composent cette salle, les attentes sont grandes et multiples. Le ministre m'a demandé de vous faire savoir combien il est impatient de prendre connaissance des résultats de vos discussions; mais déjà il anticipe qu'ils seront concrets et dynamiques, nous permettant de repartir avec des pistes de travail axées sur la collaboration multiple, novatrice et variée, à l'intention bien sûr de notre public cible, les adultes peu scolarisés.

Avant que ne s'ouvre la première des sept prochaines séances plénières, j'aborderai brièvement une question qui nous préoccupe toutes et tous. En effet, le sujet qui nous rassemble fait aussi l'objet, depuis quelques semaines, d'inquiétudes face aux récentes coupures budgétaires du gouvernement fédéral. Le ministre me demande de vous réaffirmer que le gouvernement du Québec continue d'accorder une priorité à l'alphabétisation. Et, dans cet esprit, ainsi qu'à l'instar des décideurs des autres provinces et territoires, le Québec entend établir des discussions avec les instances fédérales concernées, dans les plus brefs délais.

Je vous souhaite un très bon séminaire.

Au plaisir.

Chapitre 1



Première séance plénière

1. DÉFINITION DES CONCEPTS LIÉS À L'ALPHABÉTISATION

Les deux enquêtes internationales sur la littératie et les compétences des adultes (EIAA, 1994; EIACA, 2003) ont favorisé l'analyse des problèmes de littératie observés dans les pays industrialisés. Différentes réalités ont été décrites par l'emploi des termes « littératie » ou « analphabétisme ». Par exemple, le gouvernement fédéral définit la littératie comme « la capacité d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel² », alors que Legendre écrit ceci dans le Dictionnaire actuel de l'éducation : « La littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre ses buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités³. » Par ailleurs, selon l'Unesco, une personne alphabétisée est

[...] une personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe et sa communauté, et dont les résultats atteints en lecture, en écriture et en arithmétique sont tels, qu'ils lui permettent de continuer à mettre ces aptitudes au service de son développement propre et du développement de la communauté et de participer activement à la vie de son pays.

Deux questions avaient été soumises au préalable aux panélistes pour l'élaboration de leur communication, notamment pour favoriser la discussion avec les participantes et les participants :

- Que doit-on comprendre quand on parle d'analphabétisme, d'illettrisme, d'alphabétisation et de littératie?
- Quelles sont les conséquences des définitions que l'on donne à cette réalité sur l'accès aux services et aux activités d'alphabétisation, sur les politiques gouvernementales, les plans d'action, les énoncés d'orientation en matière d'alphabétisation, d'éducation des adultes et de formation continue ainsi que sur l'ensemble des domaines liés à cette problématique?

Séance animée par M. Alain Mercier

M. Mercier a été directeur, de 1992 à 2005, de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), aujourd'hui le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002), M. Mercier a également été président de plusieurs groupes de travail au MELS, notamment celui sur la Politique d'évaluation des apprentissages. Il a aussi participé à plusieurs conférences sur le plan international, en particulier au Conseil régional de la Fédération des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation, de septembre 2003 à septembre 2005, où il a représenté le Québec.

2. STATISTIQUE CANADA, *Miser sur nos compétences, résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, 2003, p. 200.

3. Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin, 2005, p. 841.

1.1. EXPOSÉS EN BREF

Exposé de M^{me} Marie-Thérèse Geffroy

Directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) en France, M^{me} Geffroy est présidente du comité français pour les Olympiades des métiers et vice-présidente de l'organisation internationale World skills. Elle est devenue membre du Haut Conseil de l'école, après avoir participé à la Commission nationale du débat sur l'avenir de l'école. Elle a présidé également le Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue. Agrégée de lettres classiques, elle est l'auteure de L'illettrisme, mieux comprendre pour mieux agir, publié aux éditions Milan.

M^{me} Geffroy insiste d'abord sur l'importance de définir les concepts en termes simples et clairs, car « cela permet de disposer d'une base, d'élaborer des indicateurs précis, pour mesurer l'ampleur du phénomène, et organiser la prévention et la lutte contre l'illettrisme en sachant avec précision combien de personnes sont concernées, quel est leur âge, ce qu'elles font, où elles vivent ».

Puis M^{me} Geffroy établit une distinction entre les concepts d'analphabétisme, d'illettrisme et d'apprentissage du français, langue étrangère. L'analphabétisme est le propre des personnes qui n'ont jamais été scolarisées et pour qui l'écrit est l'objet d'un premier apprentissage. De son côté, l'illettrisme caractérise « les personnes qui ont été scolarisées en France et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et des compétences de base pour être autonomes dans la vie courante ». Enfin, pour les nouveaux arrivants, l'apprentissage du français, langue étrangère, constitue une réalité qui se distingue de l'analphabétisme et de l'illettrisme définis d'abord par rapport à l'apprentissage de la langue maternelle.

S'attachant au phénomène de l'illettrisme, M^{me} Geffroy présente les résultats d'une enquête conduite par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) en 2004-2005. L'illettrisme touche 9 p. 100 de la population française des 18-65 ans (3 100 000 personnes), dont 53 p. 100 ont plus de 45 ans, 57 p. 100 travaillent, 49 p. 100 vivent dans des zones rurales ou faiblement peuplées et 74 p. 100 parlaient uniquement le français à la maison à l'âge de 5 ans. Ces données sont essentielles pour contrer certains préjugés (l'analphabétisme et l'illettrisme étant supposément le propre des personnes immigrantes, des personnes âgées ou des populations de quartiers urbains difficiles) ainsi que sensibiliser et guider les décideurs publics et l'ensemble de la société. C'est à cette tâche que se consacrent l'ANLCI et la politique qui encadre ses actions sur l'ensemble du territoire, auprès de toutes les populations visées : « En termes d'organisation des politiques, cela signifie donc que la lutte contre l'illettrisme s'inscrit dans la formation tout au long de la vie au sein de laquelle l'accès de tous aux compétences de base, la réacquisition, la consolidation de ces éléments essentiels doivent constituer une priorité. »

Pour plus ample information sur cet exposé, consulter l'annexe 1.

Exposé de M. Robert Sarginson

M. Sarginson a été coordonnateur de la programmation régionale pour les Literacy Partners of Manitoba et en est actuellement le directeur de projets. Il a enseigné dans les écoles publiques pendant 30 ans. Il a publié, en 1997, *L'alphabétisation et la santé : une perspective manitobaine*.

Dans son exposé, M. Sarginson démontre que le nombre de personnes illettrées a diminué au Manitoba au cours de son histoire, de génération en génération et que les taux de personnes ayant un faible niveau de littératie sont aujourd'hui plus bas que dans le passé, mais qu'il faudra néanmoins trouver une solution au problème des faibles niveaux de littératie au Canada.

Compte tenu que la scolarité des jeunes s'est accrue considérablement, l'illettrisme est surtout le lot des générations plus âgées, même si un certain nombre de jeunes sortent plus ou moins lettrés du système scolaire. M. Sarginson affirme donc, non sans une certaine ironie, que le problème devrait se résoudre en laissant le temps faire son œuvre. À son avis, ce raisonnement est peut-être aussi celui des décideurs politiques qui préfèrent ignorer le problème.

Pour plus ample information sur cet exposé, consulter l'annexe 2.

Exposé de M^{me} Louise Miller

M^{me} Miller est conseillère au Service de l'éducation de la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) depuis 1990. Elle est responsable du dossier de la formation en emploi, dont l'alphabétisation. Elle a été coordonnatrice au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (1980-1990), membre du conseil d'administration et du comité exécutif de l'Institut canadien de l'éducation des adultes (ICEA)⁴ (1981-1990), membre du Groupe international de travail sur l'alphabétisation du Conseil international d'éducation des adultes (1985-1990) et formatrice en alphabétisation en milieu carcéral.

D'entrée de jeu, M^{me} Miller constate que les définitions sont rarement neutres et qu'elles comportent généralement une dimension politique dans la mesure où l'on se pose la question du « pour qui » et du « pourquoi » telle définition plutôt qu'une autre. Elle observe aussi que les définitions de l'analphabétisme ont changé en même temps que les exigences de la société se sont modifiées.

M^{me} Miller s'interroge, dans un premier temps, sur la définition de l'analphabétisme par niveaux de compétences, sur les limites et sur les effets pervers de la mesure de ces niveaux par l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et sur les compétences des adultes (EIACA)⁵. Elle remet en question à la fois la dimension strictement individuelle de la mesure et la nature des compétences mesurées en matière de littératie qui laisse de côté plusieurs compétences permettant à des

4. L'ICEA se nomme aujourd'hui l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes.

5. L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) a produit la mesure de cinq niveaux de compétences en matière de littératie, le troisième niveau étant jugé essentiel pour fonctionner dans la société actuelle.

personnes de faible niveau non seulement de fonctionner dans la société mais aussi d'y jouer un rôle dynamique.

Selon M^{me} Miller, la définition des concepts « n'est pas un acte neutre et [...] il faut s'assurer que le concept sert bien les intérêts des personnes visées par l'opération ».

Dans un second temps, M^{me} Miller se questionne précisément sur l'effet de l'accroissement des compétences attendues, définies généralement d'un point de vue socioéconomique, sur les personnes qui éprouvent certaines difficultés concernant l'écrit : « Il faut donc s'assurer que les dimensions que l'on ajoute aux interprétations que nous faisons des définitions n'ont pas pour effet de dissuader encore plus les personnes que nous voulons rejoindre. » Les résultats de la mesure de ces compétences peuvent aussi conduire à l'exclusion des personnes les plus fragilisées en accordant priorité, compte tenu des ressources limitées des gouvernements, aux personnes de deuxième niveau qui pourraient atteindre rapidement le troisième niveau par une formation de courte durée : « Ce que je refuse, c'est que l'on démissionne face à ceux et celles qui ont les plus grands besoins. »

Pour plus ample information sur cet exposé, consulter l'annexe 3.

Exposé de M. Scott Murray

M. Murray occupe le poste de directeur, chargé des résultats des systèmes éducatifs, du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation à l'Institut de statistique de l'Unesco (ISU). Spécialiste de la conception et de la réalisation d'enquêtes à grande échelle ayant pour objet de répondre aux nouvelles questions d'ordre public, il a notamment effectué des études comparatives internationales sur l'évaluation de l'alphabétisation des adultes et la participation à l'éducation et à la formation des adultes. M. Murray a été directeur des études internationales pour l'Enquête sur la littératie des adultes.

L'exposé de M. Murray porte sur l'élaboration du cadre conceptuel pour la définition des compétences essentielles et sur la mise en œuvre de la mesure de ces compétences sur le plan international. Les compétences essentielles sont les « compétences ou capacités dont une personne a besoin pour réussir dans la vie, au sein de son milieu socioculturel, en s'adaptant à son environnement, en le modifiant ou en le choisissant ». Au passage, M. Murray souligne certains aspects politiques eu égard à l'utilisation des résultats tant par ceux et celles qui interviennent auprès des populations en cause que par les décideurs politiques à qui sont soumis ces résultats.

Après avoir rappelé que ce travail de recherche est une entreprise internationale, M. Murray s'attache à décrire la démarche d'élaboration du cadre conceptuel qui a conduit à la définition des compétences essentielles en matière de littératie. La perspective est d'abord psychométrique et mène à la construction de la pyramide des compétences clés selon divers contextes. Elle se double toutefois d'une approche socioéconomique pour justifier en quoi les compétences retenues sont essentielles. Ainsi, M. Murray mentionne que les personnes de premier ou deuxième niveau en

matière de littératie doivent patienter en moyenne durant 38 semaines pour réintégrer le marché du travail après une perte d'emploi, alors que les personnes de troisième niveau ou plus n'attendent que 9 semaines.

Prenant acte du fait qu'au Canada près de 50 p. 100 de la population des 16-65 ans est de premier ou de deuxième niveau en matière de littératie, M. Murray en conclut que l'on doit absolument intervenir pour rehausser le niveau de compétences. Il faut convaincre les politiciens et les politiciennes de l'urgence d'intervenir, car les exigences de la mondialisation et du développement accéléré des technologies de l'information et de la communication ne laissent guère le choix à cet égard.

Pour plus ample information sur cet exposé, consulter l'annexe 4.

1.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES

À la suite des exposés de la première séance plénière, les participants et les participantes ont traité successivement des définitions des concepts liés à l'alphabétisation et de leur incidence sur l'organisation et les pratiques à cet égard.

Définitions de l'alphabétisation

La nécessité de définir les termes qui gravitent autour de l'alphabétisation semble généralement acceptée pour nommer et mesurer la réalité qu'ils englobent. De même, les participantes et les participants admettent que ces termes soient définis en fonction des compétences à acquérir pour fonctionner dans la vie et la société actuelles.

Dès lors, deux questions surgissent :

- Quelles sont les attentes en matière de compétences?
- Qui définit ces attentes?

Il ressort de la discussion que les définitions sont tributaires des buts visés par ceux et celles qui les font ou qui les utilisent. Si l'on convient qu'il faut mesurer le phénomène pour agir sur la réalité, pour convaincre et guider les décideurs ou encore pour éclairer et accompagner les interventions auprès des populations, on se doit de constater que les définitions varient selon le point de vue adopté.

L'approche macroéconomique se préoccupera de la capacité des individus à faire face au changement continu qui marque les sociétés contemporaines et la vie de tous leurs membres : « On ne peut prôner l'utilisation d'un canif pour couper un arbre alors qu'il existe des scies à chaîne de 50 centimètres. » On cherchera donc à définir et à mesurer le seuil de compétences essentielles pour faire face au changement.

L'approche psychosociale se penchera sur les conditions selon lesquelles les personnes, les groupes et les collectivités peuvent fonctionner dans les sociétés, pour s'y adapter et contribuer à leur développement. Dans cette perspective, les préoccupations exprimées au cours des échanges peuvent se résumer aux suivantes :

- en se fondant sur le changement, principalement sur celui qui vient des technologies de l'information et de la communication, on craint que le seuil des compétences ne s'élève sans cesse, ce qui pourrait entraîner une proportion croissante des populations dans la marginalité, voire l'exclusion. L'effet pervers de cette escalade est l'embauche, dans des emplois peu qualifiés, de personnes surqualifiées qui risquent ainsi de perdre leurs compétences faute d'exercice, pendant qu'on laisse les non-diplômés sans emploi;
- on craint que la définition des compétences ne soit déterminée par des attentes principalement économiques;
- on observe qu'un certain nombre de compétences des personnes et des populations classées des premier et deuxième niveaux, selon l'EIACA, ne sont pas reconnues;
- on déplore souvent l'effet négatif des termes employés;
- on s'interroge sur l'existence de biais culturels dans la conception et l'élaboration des outils de mesure, car on a remarqué qu'une brève mise à niveau des personnes, quant au langage et au type de questions utilisés, leur permet invariablement d'améliorer leur résultat à des tests de classement.

Il se dégage donc une hésitation quant à la façon de nommer et de mesurer la réalité que l'on désigne par des termes divers.

Incidences des définitions sur l'organisation de l'alphabétisation et sur ses pratiques

Plusieurs distinguent les phénomènes d'illettrisme, d'analphabétisme, d'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une langue seconde, tous ces concepts étant recoupés par une gradation des niveaux de compétences en matière de littératie. Pour ces personnes, on doit pouvoir nommer les problèmes si l'on veut les résoudre. Il le faut d'autant plus que les décideurs politiques et économiques ont tendance, dans un contexte de ressources limitées, à négliger les populations visées qui, de surcroît, n'ont pas l'habitude de la parole et de l'action organisée.

D'autres, préoccupés des populations à mobiliser, se méfient de la charge négative des concepts utilisés. Le recours aux niveaux de compétences en matière de littératie n'échappe pas à cette charge, car il conduit à parler de bas niveaux et de seuil minimal (le troisième niveau) pour fonctionner dans la vie et la société actuelles. Cela provoque une distance entre les personnes qui l'ont atteint et celles qui n'y sont pas parvenues.

En somme, on utilise deux discours différents selon que l'on s'adresse aux décideurs ou selon que l'on intervient auprès des personnes et des populations visées. Dans le premier cas, pour mieux sensibiliser et convaincre, on souligne jusqu'à la dramatisation l'ampleur des problèmes d'illettrisme et d'analphabétisme. Dans l'autre cas, on cherche à valoriser les personnes en s'appuyant sur leurs

compétences diverses pour favoriser et soutenir toute démarche d'apprentissage en vue de contribuer à améliorer leur situation.

Quoi qu'il en soit, les participantes et les participants reconnaissent qu'il faut intervenir auprès des populations visées pour une prestation de services appropriés et que, à cette fin, il est nécessaire de convaincre les décideurs d'encadrer et de soutenir cette prestation.

La distinction faite en France entre illettrisme et analphabétisme semble bien accueillie par les participants et les participantes. L'analphabétisme est le propre de personnes qui n'ont jamais été initiées à l'alphabet, alors que l'illettrisme est le lot de personnes qui, tout en ayant été scolarisées, ont de sérieuses difficultés concernant l'écrit. On reconnaît généralement que l'illettrisme constitue un défi plus grand que l'analphabétisme étant donné les dispositions négatives qui l'accompagnent à l'égard de l'école, de l'apprentissage ou de la formation. De plus, ces dispositions se doublent souvent d'un manque d'estime de soi et de confiance en ses capacités.

Par ailleurs, le défi de l'analphabétisme ou de l'illettrisme n'est plus le même s'il est lié à la francisation. L'apprentissage d'une langue étrangère ou, dans une perspective d'intégration positive, d'une langue seconde ne présente pas les mêmes enjeux selon que l'on est analphabète, peu scolarisé ou très scolarisé dans sa langue d'origine. La situation se révèle encore plus complexe dans le cas des populations autochtones pour qui la francisation ne s'inscrit pas dans le contexte de l'immigration.

L'alphabétisation ne peut donc se définir, du moins pour ceux et celles qui sont responsables de services et d'activités de formation, sans faire référence aux différentes populations visées, sans considérer leurs caractéristiques, leur situation, leurs besoins de même que leurs compétences. On a parlé des personnes immigrantes, des populations autochtones. La question des populations rurales et celle des personnes handicapées ont aussi été abordées. Enfin, le rôle central des parents en matière de prévention de l'analphabétisme a été l'objet de discussions.

Concernant toutes ces populations et leurs particularités, certains participants et participantes ont avancé qu'il faudrait situer l'alphabétisation dans un continuum d'acquisition de compétences, sans négliger les personnes les plus faiblement alphabétisées qui ne s'engageront probablement pas à fond dans ce continuum. Si la très grande majorité des personnes et des populations peut emprunter le chemin de l'apprentissage tout au long de la vie, en progressant du primaire à la formation universitaire ou en passant du premier niveau aux niveaux subséquents de compétences en matière de littératie, pour d'autres, le développement des compétences s'accomplira principalement dans le champ de l'oral. Ainsi, plusieurs participants et participantes ont insisté sur la nécessité de s'appuyer sur la culture et sur l'expérience des populations les plus fragilisées, sur la reconnaissance de leurs pratiques et de leurs compétences, quelles qu'elles soient, sur leurs besoins réels et exprimés ainsi que sur les activités significatives à leurs yeux.

Au terme de cet échange, il est retenu que :

- les définitions devraient permettre de mieux comprendre les populations et la réalité qu'elles vivent, de mieux concevoir et organiser les services dont elles ont besoin ainsi que de mieux convaincre et guider les décideurs en cette matière;
- ces définitions, si elles doivent tenir compte des déterminants macroéconomiques, dont la mondialisation d'une économie fondée sur la production, la diffusion et l'utilisation du savoir, doivent aussi considérer dans leur globalité les populations et les personnes directement visées avec leurs acquis et tout leur potentiel de développement;
- l'alphabétisation doit se définir selon un continuum d'acquisition de compétences qui déborde largement le champ de l'écrit et s'inscrit dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie;
- tous les secteurs de la société sont visés et que tous les acteurs sociaux doivent être mobilisés pour créer des « réseaux d'accompagnement » de proximité.



Chapitre 2



Deuxième séance plénière

2. EXPRESSION DE LA DEMANDE ÉDUCATIVE EN MATIÈRE DE FORMATION DES ADULTES

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Québec, 2002) propose que la visée générale des actions en matière d'éducation et de formation des adultes soit désormais de susciter la demande de formation : « Dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie, il ne suffit plus de simplement répondre à la demande explicite. Il faut aller au-delà et chercher par des mécanismes pertinents à éveiller cette demande⁶. »

En 2006, dans son avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Conseil supérieur de l'éducation a défini l'expression de la demande comme « une démarche au cours de laquelle une personne, un collectif ou une organisation examine sa situation, se fixe un objectif, prend conscience d'une lacune que la formation peut combler, précise et formule une demande de formation en vue d'atteindre l'objectif visé⁷ ».

Par ailleurs, selon la documentation des dernières recherches, l'expression de la demande se bute à un certain nombre d'obstacles, généralement les mêmes, qui découragent la participation à des activités de formation.

À partir de ces constatations, trois questions ont été posées aux panélistes :

- Comment conçoit-on l'expression de la demande au regard des adultes faiblement alphabétisés?
- Comment cette conception peut-elle influencer sur les offres de services en matière de d'alphabétisation?
- Pour susciter la participation à la formation chez les adultes peu alphabétisés, quelle orientation doit-on donner à l'expression de la demande? Quels moyens convient-il de mettre en place pour lever les obstacles à la participation?

Séance animée par M^{me} Brigitte Voyer

Professeure au Département d'éducation et de formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal, M^{me} Voyer est directrice des programmes de premier cycle en éducation et formation des adultes de cette université. Titulaire d'un doctorat en fondements de l'éducation et d'une maîtrise en andragogie, elle est spécialiste de l'éducation des adultes. Ses travaux de recherche ont principalement pour objet d'éclairer les rapports entre le développement professionnel, l'éducation et la formation continue. M^{me} Voyer a mené des études sur l'employabilité, sur l'égalité des chances en éducation et sur la formation des travailleurs atypiques. Dans le domaine de l'éducation en milieu scolaire, elle est coauteure d'une étude sur l'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale⁸. En 2002, elle a également coordonné la publication d'un ouvrage collectif

6. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 2002, p. 5.

7. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, CSE, avril 2006, p. 3.

8. Paul BÉLANGER et Brigitte VOYER, *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*, Montréal, CIRDEP-UQAM, 2004, 106 p.

intitulé Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail.

2.1. EXPOSÉS EN BREF

Exposé de M^{me} Isabelle Gobeil

M^{me} Gobeil est coordonnatrice de la Commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Distinct du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le Conseil est un organisme autonome qui a un mandat de consultation et de réflexion critique à l'intérieur des institutions démocratiques et à l'abri des pressions. M^{me} Gobeil a rédigé plusieurs avis du Conseil, dont celui qui a paru en avril 2006 : En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande : une question d'équité. Auparavant, elle a été responsable de différents dossiers à la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) du ministère de l'Éducation du Québec.

Dès le début de son exposé, M^{me} Gobeil précise que pour le Conseil supérieur de l'éducation « envisager l'avenir de l'éducation des adultes sous l'angle de l'expression de la demande constitue un choix politique porteur de changements substantiels ». Elle rappelle aussi que l'avis paru en 2006 sur la question ne traite pas des contenus, soit des résultats de l'expression de la demande de formation, mais bien des conditions pour qu'elle soit opérante. Or, il y a inégalité dans la capacité d'exprimer sa demande comme il y a inégalité dans les possibilités de participer à la formation. La nécessité de lever les obstacles à l'expression de la demande comme à la participation est, pour le Conseil, un enjeu de société, « une question d'équité sociale ».

Réunir les conditions pour que l'expression de la demande soit possible dans l'ensemble de l'éducation des adultes, et particulièrement chez les personnes peu alphabétisées, pose quatre défis : 1) aller vers les éventuels demandeurs; 2) susciter leur demande; 3) faciliter l'expression de leur demande; et 4) soutenir leur décision de se former en commençant par l'élaboration de leur projet de formation. Au regard de ces défis, le Conseil constate que les actions pour faire émerger la demande sont limitées et que peu de ressources y sont consacrées, notamment pour les actions en amont de la formation.

Quant à l'accroissement de la participation à la formation en ce qui concerne les adultes peu alphabétisés et à la levée des obstacles à cet égard, M^{me} Gobeil souligne que, selon le Conseil, « l'expression de la demande ne peut s'étendre à tous les publics sans un engagement financier additionnel, notamment de la part de l'État ».

Elle présente par la suite trois des quatre idées-forces – la quatrième concernant l'enseignement supérieur – qui ont inspiré les recommandations du Conseil :

- la reconnaissance officielle et la promotion du droit des adultes à l'éducation et à la formation continue;

- la mobilisation des organisations pour la promotion de l'éducation des adultes et de la formation continue;
- l'organisation de services d'accueil de la demande individuelle et collective qui ne soit pas assujettie à une fin d'inscription en formation.

M^{me} Gobeil conclut son exposé en rappelant quelques recommandations du Conseil plus directement liées à l'expression de la demande des populations et des personnes peu alphabétisées. En plus de la reconnaissance et de la promotion du droit à la formation de même que de la réouverture de l'enveloppe consacrée à la formation de base, le Conseil recommande la mise en place, avec le financement approprié, de services d'accueil et d'accompagnement, intégrant le bilan et la reconnaissance des acquis et des compétences de même que la diffusion de l'information sur ces services.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 5.

Exposé de M^{me} Maryse Perreault

Diplômée en histoire et en traduction, M^{me} Perreault possède une vaste expérience en alphabétisation. En effet, elle travaille dans le domaine de l'éducation des adultes depuis le début des années 90. Elle a tenu et coordonné des activités d'alphabétisation, pour ensuite mettre à profit ses compétences au sein d'organisations dont la mission consistait à promouvoir l'éducation des adultes et ses principaux réseaux, notamment au sein du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. M^{me} Perreault a ainsi mis en place plusieurs projets de formation de base sur mesure en entreprise, avec la collaboration des milieux de l'éducation. Après avoir occupé le poste de directrice adjointe à la Fondation pour l'alphabétisation, elle en est présidente-directrice générale depuis mars 2006.

Partant du fait que la participation des adultes peu alphabétisés à la formation n'a jamais dépassé un taux annuel de 2 p. 100 au Québec, M^{me} Perreault avance qu'il faut d'abord comprendre la problématique de la non-expression de la demande de formation avant de chercher à accroître cette demande et la participation. Cette problématique n'est pas qu'éducative. Elle est sociale, économique et culturelle. Elle regroupe un ensemble de problèmes essentiellement liés à la pauvreté et qui, par leur combinaison, conduisent à l'exclusion, voire à l'auto-exclusion : « Les enfants de milieux défavorisés, dont les parents sont généralement moins scolarisés que la moyenne, entrent à l'école en portant déjà le poids de statistiques qui les condamnent d'avance aux difficultés d'apprentissage, au décrochage scolaire et, en bout de ligne, à la perpétuation de la sous-scolarisation et au maintien dans la pauvreté. »

Fondamentalement, c'est une culture de pauvreté qu'il faut changer, de même que les conditions et les comportements qui s'y rattachent. M^{me} Perreault affirme que l'on ne peut y arriver avec les moyens qui y ont été consacrés depuis les années 80. Elle propose donc quelques pistes de solution qui prônent « une variété d'interventions et d'actions menées par plusieurs acteurs sociaux » bien au-delà de la sphère éducative. En fait, elle expose des interventions plus globales qui traitent des

problèmes liés à la pauvreté et elle suggère d'y intégrer, au besoin, des activités d'alphabétisation, des actions d'accompagnement des personnes déjà engagées dans une formation pour soutenir la persévérance et la réussite, un travail collectif continu de prévention du décrochage scolaire en y associant étroitement les parents.

Selon M^{me} Perreault, « il faut d'abord être à l'écoute de la demande de formation ». Elle présente en ce sens le travail de la Fondation pour l'alphabétisation qui pratique cette écoute par deux lignes téléphoniques d'accueil et d'aide, gratuites et confidentielles : la ligne Info-Alpha et la ligne Info Apprendre. En se basant sur les résultats d'un suivi auprès des personnes qui ont utilisé ses services, la Fondation a dressé un portrait type de leurs motivations, de leurs prédispositions et de leurs perceptions par rapport à la formation : « À terme, ce portrait renvoie à la culture de pauvreté et aux défis que suppose la levée des obstacles de toute nature qui s'opposent à la participation des populations les plus fragilisées. »

M^{me} Perreault termine son exposé en réclamant « un chantier sur l'alphabétisation et la formation de base des adultes québécois ».

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 6.

Exposé de M. Jacques Bosman

M. Bosman fait partie de l'organisme Lire et écrire en Communauté française de Belgique. Il est coauteur d'une publication qui a pour objet de dégager les grandes tendances de l'évolution de l'alphabétisation dans la communauté française, avec une mise en évidence du volet « Sensibilisation et recrutement », soit 30 ans de sensibilisation et de recrutement.

Pour débiter, M. Bosman présente l'organisme Lire et écrire, qui est en fait une association issue du mouvement ouvrier en Belgique et qui a pour mission :

- de sensibiliser et d'informer l'opinion et les pouvoirs publics;
- de développer l'offre de services;
- de lutter contre les causes de l'analphabétisme ou de l'illettrisme.

Cet organisme, qui regroupe 280 travailleuses et travailleurs rémunérés et 200 bénévoles, organise diverses actions et offrent de multiples services :

- accueil, information et orientation des individus;
- aide et soutien aux organismes de formation;
- formation de formateurs et de formatrices;
- création de nouveaux lieux de formation;
- animation du réseau de 200 opérateurs;
- recherche;
- sensibilisation par divers moyens.

L'organisme rejoint environ 16 000 personnes par année. Si, en milieu urbain, surtout à Bruxelles, on doit refuser des demandes faute de ressources suffisantes, en région rurale et dans les milieux du travail, on doit susciter la demande. Il y a beaucoup plus de femmes que d'hommes, plus de personnes immigrantes que de Belges de souche. La grande majorité est sans emploi. On accueille des chômeurs et des chômeuses, des prestataires de l'aide sociale, des personnes à la maison et des personnes réfugiées. Ce sont donc des êtres fragilisés, souvent isolés, très difficiles à joindre. Tel est, tracé à grands traits, le portrait de la population visée.

Si la prestation d'une réponse appropriée à la demande de formation qui s'exprime est un défi important, susciter la demande chez la très grande majorité de ceux et celles qui ne participent pas aux activités de l'organisme est un défi majeur. M. Bosman précise qu'en Belgique on préfère généralement ignorer le phénomène : il n'y a pas de pauvres ni d'analphabètes, sauf chez quelques étrangers peut-être. De plus, c'est un sujet tabou et les autorités nient habituellement le phénomène. On commence tout juste à en parler, mais on ne sait pas trop comment aborder le sujet. Jusqu'à récemment, il n'existait aucune stratégie publique pour favoriser l'expression de la demande ni coordination entre les ministères et les divers secteurs de la société.

Selon M. Bosman, il faut travailler partout et en même temps. On doit saisir et comprendre les motifs d'entrée en formation chez les personnes peu alphabétisées, arriver à déterminer ce qui peut les motiver à demander une formation. Il est essentiel de promouvoir l'alphabétisation et de sensibiliser le grand public et les décideurs politiques à cet égard. Il y a tout avantage à démythifier le phénomène tant auprès des populations visées qu'auprès de tous ceux et celles qui peuvent intervenir. Il faut également diversifier et multiplier les offres de services. Souvent les organisations qui pourraient apporter une contribution pertinente et indispensable ont une mission qui n'intègre ni l'éducation ni l'alphabétisation. Là encore, le travail de sensibilisation et de mobilisation est à faire. Il convient de susciter les regroupements et de soutenir les actions communes. L'alphabétisation doit être intégrée dans les visées de la formation qualifiante, particulièrement en milieu de travail. Idéalement, tous les organismes publics devraient tenir compte des besoins des personnes analphabètes et, à cette fin, il faudrait pouvoir former leur personnel pour qu'il puisse trouver ces personnes, les informer et les soutenir dans leur orientation.

Il y a également nécessité de travailler dans le monde de l'enseignement, en particulier avec les jeunes mais aussi avec les enseignants et les enseignantes pour les informer et les sensibiliser. À cette fin et aussi pour d'autres publics, on travaille avec des adultes en formation qui acceptent de parler de leur situation et de leur expérience.

Cet ensemble d'actions doit s'inscrire dans le temps, à long terme, où il faut accepter de répéter sans cesse et de recommencer.

Exposé de M^{me} Shanoussa Aubin-Horth

M^{me} Aubin-Horth a obtenu sa maîtrise en sociologie à l'Université du Québec à Montréal en 2002. Pendant ses études universitaires, elle a été assistante de recherche au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST), où elle étudiait différentes questions liées à la sociologie de l'éducation, notamment la production de programmes de formation continue. Elle poursuit actuellement des études menant à un doctorat en éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Sa thèse porte sur les obstacles à la participation d'adultes à des activités de formation de base. Elle a contribué, comme assistante de recherche, au processus de collecte des données, à l'analyse et à la rédaction du rapport Lavoie-Lévesque intitulé *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre formel et non formel*⁹.

Après un rappel des origines et des objectifs de la recherche sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation, M^{me} Aubin-Horth centre son exposé sur les obstacles de nature « dispositionnelle » et sur les façons de surmonter ce type d'obstacles :

En effet, les difficultés d'apprentissage, l'échec, le redoublement scolaire, le fait d'avoir été placé dans des classes spécialisées ou en cheminement particulier [...] sont considérés comme des expériences pénibles qui ont amené les personnes interrogées à se croire « anormales », « différentes » et incapables d'apprendre [...] La perte d'estime de soi, la propension à se sentir incompetent et à se dévaloriser vis-à-vis de sa propre intelligence et face à sa manière d'apprendre amènent non seulement les adultes peu scolarisés à avoir de fortes appréhensions à participer à des activités de formation mais aussi à vivre une insécurité continue dans la vie de tous les jours.

Cet ensemble de prédispositions négatives peut annihiler d'autres dispositions positives qui pourraient, par ailleurs, favoriser la décision de se former.

M^{me} Aubin-Horth note que le besoin d'apprendre est toujours présent chez les adultes. Il faut trouver le moyen d'actualiser le goût d'apprendre. Essentiellement, les chercheurs ont avancé qu'il faudrait faire l'éducation à l'apprentissage tout au long de la vie. L'école est loin d'épuiser le temps de l'apprentissage dans la vie d'une personne. On se doit de reconnaître et de valoriser l'idée d'apprendre tout au long de la vie comme un processus normal et gratifiant. Il convient de transformer chez les adultes le rapport à l'éducation en lui ajoutant la dimension de continuité incluse dans l'expression « tout au long de la vie ». Ainsi, du même coup, on pourra favoriser l'expression de la demande et accroître la participation des adultes à la formation.

9. Natalie LAVOIE et Jean-Yves LÉVESQUE, *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre formel et non formel*, rapport de recherche, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 2004, 316 p.

La promotion de cette orientation ne pourra pas se faire que par une large campagne publicitaire. Le droit à l'éducation doit être reconnu à tous les âges de la vie et la connaissance de ce droit, largement répandue. À cette fin, M^{me} Aubin-Horth énumère un ensemble de moyens et de conditions, dont l'information continue, une campagne de promotion positive qui évite de stigmatiser, l'intégration de l'alphabétisation à la formation de base, etc.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 7.

Exposé de M^{me} Chantal Ouellet

M^{me} Ouellet est professeure au Département d'éducation et de formation spécialisées (section Adaptation scolaire et sociale) de l'UQAM depuis 2003. Elle s'intéresse à l'alphabétisation depuis les années 80 et a poursuivi des études universitaires jusqu'à l'obtention d'un doctorat dans ce domaine. Elle a enseigné en alphabétisation des adultes dans différentes commissions scolaires du Québec et participé à des projets de coopération internationale en Afrique de l'Ouest de 1988 à 1993. Elle mène actuellement des recherches sur des problématiques liées à l'alphabétisation avec différents partenaires et organismes.

M^{me} Ouellet rappelle d'abord la recherche-action lancée, en 2004-2005, par neuf commissions scolaires de la Montérégie dans le but de diversifier les offres de services en matière d'alphabétisation en s'appuyant sur l'expression de la demande qu'il faut souvent susciter au préalable.

Au départ, on a formulé « l'hypothèse qu'une collaboration avec les organismes du milieu s'avère primordiale pour entrer en contact avec les personnes faiblement alphabétisées ». Près de 80 organismes ont donc été rencontrés. Des résultats de ces entrevues ont été dégagés les constats suivants :

- il existe une grande volonté de collaboration des organismes communautaires avec les centres d'éducation des adultes (des commissions scolaires);
- on note une méfiance des groupes populaires en alphabétisation;
- on formule des propositions sur les rôles que doivent jouer les organismes en conformité avec leur mission;
- le fait de travailler ensemble (organismes et commissions scolaires) est incontournable;
- on remarque la nécessité d'un changement de pratiques de la part des commissions scolaires (pratiques pédagogiques, pratiques de collaboration);
- d'autres programmes semblent répondre aux formes souhaitées de l'alphabétisation (par exemple, les programmes d'insertion sociale (IS) et d'insertion socioprofessionnelle (ISP)).

Ces constats constituent un programme d'action exigeant, car il suppose, entre autres conditions, beaucoup de démarchage sur le terrain, une animation du milieu et une volonté politique de la part de la commission scolaire. Cette volonté est loin d'être toujours présente.

Faisant suite à la consultation des organismes, M^{me} Ouellet a tenu des rencontres avec des adultes en formation et des adultes non participants relativement à leurs besoins et à leur disposition à l'égard de la formation, rencontres dont elle présente ici les résultats. Les adultes déjà en formation, lorsqu'ils ont décidé de leur plein gré de se former, sont généralement satisfaits des services offerts. Pour leur part, les adultes non participants, qui sont souvent fragilisés par des conditions socioéconomiques difficiles, sont en situation de survie et n'ont généralement pas de but ni de projet précis. Ils rencontrent beaucoup d'obstacles de nature « dispositionnelle ». L'espoir d'un emploi plus satisfaisant demeure la plus grande motivation, même si elle s'accompagne d'une méfiance concernant la formation, en particulier si elle n'est pas de courte durée.

Une forte proportion des personnes peu alphabétisées ne participe pas à des activités de formation. En général, ces personnes habitent loin des lieux de formation et ne se sentent pas touchées par l'offre de services, cette dernière ne faisant pas partie de leurs préoccupations. Il faut absolument aller à leur rencontre par une variété de moyens et dans une démarche continue. À cette fin, M^{me} Ouellet conclut son exposé en précisant que l'on ne saura y arriver sans le concours d'un agent ou d'une agente de développement qui se consacrera à temps plein à ces tâches.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 8.

2.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES

Les échanges de la deuxième séance plénière ont porté principalement sur les obstacles à l'expression de la demande de formation chez les personnes peu scolarisées et sur certaines conditions pour favoriser cette expression.

Obstacles à l'expression de la demande de formation

Au départ, les participantes et les participants ont souligné que l'expression de la demande de formation est une idée qui comporte sa part d'ambiguïté et laisse voir quelques limites :

- la demande est souvent une non-demande qui s'exprime par la résistance à toute offre de formation non pertinente ou non significative pour ceux et celles à qui elle s'adresse;
- la demande, surtout chez les personnes illetrées, n'existe pas spontanément. Elle doit être suscitée et surgit habituellement d'un besoin lié à diverses situations problématiques, dont la solution demande, entre autres réponses, une formation quant à l'écrit;
- en milieu de travail, l'expression de la demande s'arrête souvent à la direction des entreprises. On consulte peu les travailleurs et les travailleuses et leurs besoins en ce qui concerne la formation de base ne sont pas entendus;
- plusieurs demandes subissent la pression de programmes gouvernementaux qui privilégient le développement rapide de l'employabilité; on vise des formations courtes, ce qui décourage ainsi les demandes de formation de base qui exigent du temps. Il en va de même lorsqu'on accorde priorité aux jeunes de 16-24 ans à un point tel que plusieurs centres d'éducation des adultes sont devenus des centres de raccrochage;

- l'expression de la demande n'a pas de sens si elle n'est pas accompagnée des verbes « susciter », « faciliter » et « soutenir »;
- la demande ne peut s'exprimer s'il n'y a pas une garantie de résultats à cet égard. Ce peut être une plus grande satisfaction au travail, une promotion lorsqu'on occupe déjà un emploi, une économie de ressources, une meilleure relation avec son enfant, etc.;
- la recherche de l'expression de la demande dérive rapidement vers une offre de formation qui sera qualifiée, à tort ou à raison, de réponse adaptée.

On reconnaît que les efforts faits en matière d'alphabétisation au cours des dernières décennies n'ont pas donné les résultats escomptés. Au Québec, on n'a pas touché plus de 2 p. 100 de la population ciblée. Partout on déplore que cette demande silencieuse ne préoccupe ni l'opinion publique ni les décideurs politiques et économiques.

La promotion faite à grands renforts de publicité et les efforts d'adaptation de l'offre traditionnelle de services n'arrivent pas à accroître la participation. Le problème serait essentiellement lié à l'exclusion, voire à l'auto-exclusion. Les populations ciblées dans le domaine de l'alphabétisation, comme la plupart de celles qui sont peu scolarisées, ne se sentent pas visées par l'offre de formation, et ce, principalement à cause d'une résistance consécutive à des expériences négatives dans leur parcours scolaire. Cette situation se rattacherait étroitement aux diverses formes économiques et sociales de la pauvreté et de l'exclusion.

Conditions favorables à l'expression de la demande de formation

Dans ce contexte, on reconnaît que le défi de joindre les éventuels demandeurs, de susciter leur demande et de soutenir leur décision de se former est majeur. Pour relever ce défi, plusieurs pratiques et conditions ont été mentionnées :

- cibler des populations particulières, se concentrer sur leur situation, sur des centres d'intérêt ou des besoins précis et concrets comme dans le cas de l'alphabétisation familiale;
- situer, comme cela a été dit à la première séance plénière, l'alphabétisation dans un continuum d'acquisition de compétences qui a la vie pour horizon;
- favoriser l'émergence de projets personnels ou professionnels auxquels pourront se greffer, si c'est pertinent, des projets de formation significatifs; l'utilisation des technologies de l'information et de la communication semble prometteuse, en particulier celle du réseau Internet, notamment pour des projets intergénérationnels;
- se raccrocher aux compétences existantes chez les personnes et dans leurs groupes d'appartenance : les reconnaître, les valoriser et les développer pour l'apprentissage d'autres compétences, dont celles en matière de littératie;
- adopter une approche globale fondée sur la mobilisation de tous les secteurs de la société et de tous les acteurs sociaux (opinion publique, décideurs politiques et économiques, médias, organismes prestataires de services, etc.), basée aussi sur la durée des programmes et des mesures d'intervention;

- inciter tous les services publics à prendre en charge des actions d’alphabétisation, notamment par l’éducation populaire, à l’intention du grand public, et par la formation continue, à l’intention de leur personnel;
- reconnaître et favoriser la diversité des lieux et des offres de formation (réseaux de l’éducation formelle, municipalités ou collectivités locales, organismes culturels, milieux de travail, syndicats et milieux associatifs, etc.);
- intégrer l’alphabétisation à des projets de formation qualifiante en milieu de travail;
- donner la parole aux adultes en formation, faciliter leur regroupement et leur volonté d’agir, mettre l’accent sur l’alphabétisation par les pairs;
- s’inspirer de l’expérience irlandaise quant au recours à des courtiers en formation, en particulier auprès de populations ciblées en matière d’alphabétisation; il est aussi suggéré, comme c’est envisagé chez les autochtones, de transposer dans le domaine de l’alphabétisation le rôle des « aidants naturels » dans le domaine de la santé;
- promouvoir et développer, dans l’ensemble de la population, une culture de formation continue ou d’apprentissage tout au long de la vie par un vaste programme de sensibilisation et d’information continues;
- sensibiliser et convaincre les décideurs politiques quant à l’importance d’intervenir de façon ciblée et planifiée; faire aussi reconnaître la nécessité d’une animation sociocommunautaire pour aller au-devant de la demande.

Enfin, il est fortement conseillé d’éviter de susciter l’expression de la demande si l’on n’est pas certain de pouvoir y répondre de manière appropriée.



Chapitre 3



Troisième séance plénière

3. PRÉVENTION DE L'ANALPHABÉTISME

Le Séminaire international sur l'alphabétisation a été l'occasion de faire le point sur l'état de la situation de la prévention de l'analphabétisme au regard des différentes politiques gouvernementales d'éducation des adultes de même que des expériences et des programmes ayant cours dans les pays de la Communauté européenne et de l'Amérique du Nord.

Un tour d'horizon a été fait sur l'évolution de la réflexion dans le domaine de la prévention dans ces pays, l'application de ce concept à leurs politiques et les diverses formes que la prévention a prises dans une perspective de formation tout au long de la vie.

Plus précisément, y ont été abordés les définitions de la prévention, les concepts qu'elle sous-tend, les acteurs interpellés à tous les niveaux et leur rôle, les applications et les types d'approches préconisées, les résultats, les obstacles et les défis posés dans les contextes de mise en œuvre de politiques d'éducation des adultes et de formation tout au long de la vie, et ce, plus particulièrement en milieu défavorisé.

Enfin, une réflexion a été proposée sur les perspectives à venir, les champs de recherche en émergence et les formes de collaboration à établir.

Les communications des panélistes ont abordé, entre autres, les questions suivantes :

- Comment le concept de prévention de l'analphabétisme est-il défini et comment a-t-il évolué à travers les politiques et les programmes?
- Comment la prévention peut-elle influencer sur la demande de formation?
- Comment la prévention peut-elle avoir des effets sur d'autres domaines de vie, par exemple sur la santé?
- La prévention de l'analphabétisme peut-elle contribuer à la mobilisation citoyenne et à la création d'environnements éducatifs diversifiés, ce qui accentuerait l'acquisition, le développement et le maintien des pratiques de lecture et d'écriture?
- Quelles formes peut prendre la prévention de l'analphabétisme dans les politiques d'éducation des adultes et de formation tout au long de la vie?

Séance animée par M. François Blain

Titulaire d'une maîtrise en gestion de projets de l'Université du Québec à Montréal, M. Blain travaille principalement en recherche et en développement dans le secteur de l'éducation et se préoccupe particulièrement de prévention et d'intervention en milieu défavorisé. En collaboration avec M^{me} Hélène Tremblay, il a été à l'origine du projet De A à Z, on s'aide! sur l'éveil à la lecture et à l'écriture des jeunes enfants de familles de milieux populaires, projet qu'il a conçu et coordonné. Il a collaboré à l'élaboration du chapitre premier de la Politique de la lecture et du livre, du gouvernement du Québec. Actuellement, M. Blain agit comme personne-ressource à la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). À ce titre, il soutient l'élaboration et l'implantation du programme de prévention de l'analphabétisme Famille-école-

communauté : réussir ensemble! De plus, il est chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal au Département des sciences de l'éducation et il a été membre et vice-président du Conseil de la famille et de l'enfance.

3.1. EXPOSÉS EN BREF

Exposé de M. Yvon Laberge

M. Laberge est directeur d'Éduk. Cet organisme à but non lucratif donne accès à des programmes de formation en français pour adultes en Alberta. Les activités professionnelles et les projets de recherche de M. Laberge ont touché différents domaines, dont l'alphabétisation, le développement communautaire et l'éducation des adultes. Travaillant comme consultant depuis le début des années 90, il se spécialise notamment dans l'évaluation des besoins et des programmes, la planification stratégique et la gestion de projets. Ses travaux de recherche actuels portent sur la mise en valeur du potentiel au sein des collectivités marginalisées. Membre fondateur du Family Literacy Action Group et de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), M. Laberge a participé à l'élaboration du programme de formation sur les fondements en alphabétisation familiale (offert en version française et anglaise) et a collaboré avec une équipe consultative intersectorielle à la formulation de la Parent-Child Literacy Strategy pour l'Alberta Advanced Education. En 2005, il a été nommé membre du Comité consultatif sur l'alphabétisation et les compétences essentielles. Ce comité ministériel fédéral a été chargé de formuler une stratégie pancanadienne en matière d'alphabétisation. M. Laberge est aussi membre du conseil d'administration de la FCAF et du Collège Frontière.

Dans son exposé, M. Laberge traite de la prévention de l'analphabétisme dans le contexte d'une minorité francophone dans une province en pleine expansion économique qui connaît une vaste croissance démographique. Cette dernière est due, en partie, à une forte immigration venue surtout des autres provinces du Canada. La situation se reflète dans la communauté francophone qui s'est accrue de 4 000 individus de 1996 à 2001, sur une population totale de près de 22 000 personnes. Étant donné que 75 p. 100 des enfants sont issus de parents exogames, le risque d'assimilation est grand, selon M. Laberge, si aucun effort important n'est fait pour développer la francophonie.

La prévention de l'analphabétisme s'inscrit donc dans le large ensemble des actions de développement socioculturel de la communauté francophone. M. Laberge considère la littératie comme « un acte de construction de sens qui tient compte du contexte social et culturel entourant la personne qui valorise, parle, lit, écrit et agit dans son monde ». La littératie se conjugue ainsi au pluriel : c'est une littératie multiple, personnelle, scolaire et communautaire. Il s'agit de développer les connaissances en lecture, en écriture et en calcul. On doit aussi favoriser le développement d'un « bilinguisme additif » et d'un sens identitaire francophone.

Ainsi vue, la prévention est « un processus continu et global visant le développement de l'individu et de la communauté ». Pour réussir, ce processus doit être stratégique, ciblé et fait en partenariat.

Dans cette perspective, Éduk intervient en alphabétisation familiale, en soutien aux familles interlinguistiques, pour la francisation et la re francisation. Une telle entreprise demande l'appui de l'État qui se doit de reconnaître les besoins particuliers de la minorité francophone et assurer un financement stable, notamment pour doter cette entreprise collective d'une structure permanente.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 9.

Exposé de M. Jean Hébrard

M. Hébrard est inspecteur général du ministère de l'Éducation nationale en France. Il a fait partie du groupe d'experts à l'origine de la rédaction des nouveaux programmes. Membre de l'Observatoire national de la lecture (ONL), il est également historien et a écrit de nombreux ouvrages sur l'école et son histoire. M. Hébrard a participé à la conception des nouveaux programmes du primaire et a contribué à l'introduction de la littérature jeunesse et de la culture générale des élèves à l'école.

Selon M. Hébrard, dans les sociétés à scolarité obligatoire jusqu'à l'âge d'au moins 16 ans, l'essentiel de la prévention est scolaire. Après 16 ou 18 ans, ce n'est plus de la prévention mais de la remédiation. De plus, la prévention diffère selon les publics auxquels elle s'adresse, comme la récupération d'ailleurs : « Un certain nombre de personnes (de 6 à 8 p. 100 en France) souffrent de troubles ou de handicaps qui les tiennent éloignées durablement de l'accès aux cultures écrites. » Ce peut être le cas des personnes immigrantes analphabètes dans leur pays d'origine ou d'une langue maternelle très éloignée de la langue du pays d'accueil. Pour ces publics à besoins spécifiques, les programmes habituels d'intervention ne donnent que peu de résultats, car la résistance à l'écrit y est forte.

Dans son exposé, M. Hébrard s'intéresse plutôt au phénomène de l'illettrisme, c'est-à-dire aux populations qui, après leur parcours scolaire, éprouvent de sérieuses difficultés concernant l'écrit :

[On considère qu'en France de] 20 à 25 p. 100 des jeunes adultes ne traitent pas suffisamment l'écrit pour réussir dans leurs études secondaires [...] et bénéficier d'une bonne insertion en emploi. Quand ils entrent dans le secondaire vers l'âge de 12 ans, on considère qu'ils n'ont pas les compétences de langue écrite suffisantes pour suivre correctement une éducation secondaire et vont donc échouer dans le cadre de cet enseignement.

Causes d'une telle situation et moyens de prévention à envisager

Ces deux questions sont à l'origine du modèle qui explique le phénomène et qui fonde la politique de prévention en France. Ce modèle s'appuie sur les résultats des neurosciences et des sciences cognitives ainsi que, plus récemment, sur ceux des sciences sociales qui ont conduit les décideurs à redéfinir la prévention de l'illettrisme en ciblant « les processus de bas niveau (acquisition du principe alphabétique, des relations grapho-phonétiques, de l'identification des mots) » et le processus d'inférence qui permet de comprendre une situation, une question, un texte en se référant à « la base de données que l'on a capitalisée depuis l'enfance dans notre mémoire ». Du côté des

politiques d'éducation et de prévention, c'est la question des « cultures de base » qui devient centrale et qui, en France par exemple, s'est exprimée dans la loi comme « socle commun de compétences et de connaissances ».

Ainsi, il devient intéressant d'examiner pourquoi le poids culturel familial pèse si lourd que l'école arrive difficilement à le compenser : « On sait, depuis les années 70, que l'école parvient rarement à contrebalancer les effets des éducations familiales. » Pourquoi un enfant de milieu cultivé atteint de dysphasie arrive-t-il à faire des études supérieures, alors que le même enfant de milieu pauvre restera analphabète? « L'accès, pour un individu, à de l'information nouvelle suppose obligatoirement des médiations qui ne relèvent pas de l'écrit mais de l'échange dialogique des paroles. » Pour s'assurer d'un accès et de progrès en matière d'écrit, il faut, en plus d'une base de données culturelles, qu'il y ait médiation entre l'oral et l'écrit :

On comprend dès lors comment, dans l'enfance, le rôle des médiations familiales peut prendre un poids si fort que même dix à quinze années de scolarité ne parviennent à s'y substituer (l'appartenance sociale reste le facteur le plus prédictif de la compétence de compréhension d'un élève).

Si l'écrit est la rétention de l'oral, l'introduction de l'écrit doit se faire par des médiateurs qui permettent d'entrer dans le monde de l'écrit comme une façon de prolonger et d'enrichir l'oral.

Partant de là, M. Hébrard s'attache aux questions suivantes dans son exposé :

- Comment se constituent, dans les divers milieux culturels d'une société, les bases de données favorables à l'écrit?
- Sommes-nous capables, par des politiques de prévention, d'aider les enfants qui n'ont pas les bases nécessaires pour réussir à l'écrit?
- Sommes-nous capables de créer des espaces de médiation diversifiés, tenant compte de l'hétérogénéité culturelle de nos sociétés?
- Sommes-nous capables de joindre et d'aider de manière appropriée les minorités, les publics à besoins spécifiques, les milieux défavorisés?

En conclusion, M. Hébrard souligne l'immense défi d'arriver à donner le même sens au même message pour mieux vivre ensemble. Il souligne l'importance des communautés d'intercompréhension qui vont faire le pont entre les cultures : « On voit donc que [...] ce qui est en jeu n'est pas seulement le problème de l'alphabétisation mais celui, beaucoup plus complexe, des compétences nécessaires à la compréhension partagée du monde dans lequel on vit. »

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 10.

Exposé de M. Éric Nedelec

À l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) de France, M. Nedelec est chargé de mission en matière de prévention, de partenariats éducatifs et d'ingénierie de formation. Il est responsable territorial d'un mouvement d'éducation populaire depuis 2002 et formateur-coordonnateur d'un atelier de pédagogie personnalisée (pour les jeunes et les adultes) depuis 1999. Il est également conseiller en formation continue au ministère de l'Éducation nationale depuis 2001 (création de dispositifs de formation pour les personnes ne maîtrisant pas les compétences de base).

M. Nedelec situe la prévention de l'illettrisme dans un agir qui devrait se poursuivre, à son avis, « tout au long et tout au large de la vie ». Si cet agir a d'abord pour objet d'anticiper les difficultés qui pourraient être sources d'illettrisme dès le premier âge, il veut avant tout répondre aux besoins qui se manifestent durant le processus et le cheminement d'apprentissage, et ce, avant que ces besoins non satisfaits se transforment en difficultés récurrentes :

Toutes les initiatives qui contribuent à la maîtrise de la langue française et facilitent l'accès à la culture écrite, toutes celles qui donnent aux enfants le goût d'apprendre et la capacité à le faire participent à la prévention de l'illettrisme. Ce sont des actions anticipatrices qui se situent largement en amont : elles créent des conditions favorables pour que les difficultés ne trouvent pas prise.

S'il faut contrer l'illettrisme dans ses racines, il convient surtout de faciliter l'accès des enfants à la culture de l'écrit en intervenant dans la famille. L'idéal est donc de s'adresser directement aux personnes visées par cet enjeu et non à des publics impersonnels et indéfinis.

Pour M. Nedelec, les principales actions d'anticipation sont les suivantes :

- détecter les difficultés et les facteurs de risque dès le jeune âge, avant même le temps scolaire;
- apporter l'aide appropriée aux enfants, aux parents et à toute la famille;
- construire ou reconstruire une dynamique d'apprentissage favorable au développement du langage et de la capacité à lire et à écrire. Éviter le discours fataliste, reconnaître qu'il peut exister une variété de parcours, que les compétences peuvent se construire avec l'expérience, que la validation des acquis de l'expérience existe;
- accompagner les passages, les changements pour qu'ils ne se transforment pas en ruptures;
- ouvrir sur les possibilités de l'apprentissage tout au long de la vie en accueillant la diversité des processus éducatifs dans différents espaces « tout au large de la vie ». Il y a des « détours nécessaires » hors des lieux traditionnels de l'alphabétisation et par des formations d'abord centrées sur des besoins ressentis comme vitaux par les personnes peu alphabétisées. Reconnaître et faciliter les détours s'inscrit dans la perspective de l'expression de la demande de formation.

Une telle perspective ne peut être opérationnelle sans une approche partenariale rassemblant tous les acteurs sociaux (culture, loisirs, santé, travail, aide sociale, administration, consommation, formation, engagement des citoyens, etc.), visée et soutenue par les pouvoirs publics. La mobilisation citoyenne est essentielle. Il faut aller vers des espaces de vie interactifs, « vers un espace éducatif partagé tout au long et tout au large de la vie ».

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 11.

Exposé de M. Bernard Terrisse

M. Terrisse est professeur au Département d'éducation et de formation spécialisées de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Responsable du Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS), il est également vice-président de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale (AIFREF).

M. Terrisse commence son exposé en distinguant « deux problématiques très différentes » associées à l'analphabétisme. Par ce terme, on désigne, en premier lieu, « les personnes ayant bénéficié d'une scolarisation suffisante mais qui, pour diverses raisons, n'ont jamais réussi à atteindre un niveau de lecture-écriture fonctionnel (littératie) : jeunes en difficultés d'apprentissage, jeunes handicapés n'ayant pas les capacités d'apprendre à lire-écrire ». Dans ce groupe se trouvent aussi ceux et celles qui ont décroché du système scolaire. Sans leur être exclusif, le phénomène se manifeste particulièrement dans les milieux défavorisés sur le plan socioéconomique. En employant le même terme, on désigne, en second lieu, les personnes n'ayant jamais été scolarisées ou l'ayant été de façon insuffisante faute de ressources. Ce peut être le cas de personnes âgées ou de personnes immigrantes pour qui l'école a été inaccessible dans leur pays d'origine :

Dans le premier cas, la prévention doit viser globalement toutes les difficultés d'apprentissage et d'adaptation afin de prévenir l'échec (l'analphabétisme en particulier). Dans le second cas, la scolarisation vise à prévenir les difficultés d'adaptation sociale et professionnelle associées à l'analphabétisme. Dans les deux cas, la prévention et l'alphabetisation doivent s'inscrire dans une démarche plus globale.

Dans les faits, la prévention s'adresse surtout aux populations du premier groupe et concerne d'abord les jeunes et leur famille. Dans certaines situations, il faut commencer par alphabétiser les mères avant d'intervenir auprès des enfants ou, à tout le moins, en même temps. On observe aussi la problématique du passage de l'oral à l'écrit, d'autant plus que la culture propre aux contextes de pauvreté est fondée en très grande partie sur l'oral.

Dans le cas des populations adultes peu alphabétisées, la prévention a pour objet « de prévenir chez des adultes les inadaptations sociales et professionnelles associées à l'analphabétisme dans des sociétés qui exigent des habiletés fonctionnelles en langage écrit ». Pour ces populations, l'alphabetisation doit donc s'inscrire dans des politiques plus globales de santé, de culture, d'emploi, etc.

Si l'enfance et la jeunesse sont les cibles prioritaires de la prévention, il ne faut tout de même pas limiter les interventions de prévention à l'espace scolaire : « un enfant passe 900 heures à l'école mais 1 000 heures dans d'autres lieux périéducatifs », notamment dans la famille, les groupes d'amis, les loisirs, la culture, etc. Il convient donc de travailler sur les besoins avant qu'ils se transforment en difficultés : « Un besoin est une ouverture, une difficulté est un enfermement. » On se doit d'accompagner les passages (d'un niveau à l'autre, d'une région à une autre, etc.) avant qu'ils deviennent des ruptures.

Ainsi, la prévention est une démarche globale qui appelle la contribution de plusieurs partenaires, en plus de la famille et de l'école, particulièrement le monde de l'emploi qu'il faudrait y associer de façon plus étroite. En effet, les différents partenaires doivent se rencontrer, s'écouter, échanger des idées et apprendre à travailler ensemble pour multiplier les « effets collatéraux positifs ».

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 12.

Exposé de M^{me} Hélène Tremblay

Titulaire d'une maîtrise en sciences de la gestion de projets, M^{me} Tremblay est gestionnaire de programmes. Elle est aussi consultante pour la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et responsable de la mise en œuvre du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation 16-24 ans. Elle a été maître d'œuvre de l'élaboration et de la mise en place du projet De A à Z, on s'aide! qui a reçu le Prix d'excellence 2000, catégorie « Réalisation ».

L'exposé de M^{me} Tremblay, qui a été livré par M. Blain, traite de l'historique de la prévention au Québec et de l'approche écosystémique adoptée depuis 2002 et en voie d'implantation.

Avant 1995, dans le contexte de l'adaptation de l'école à son milieu, la prévention se concentrait sur l'alphabétisation des parents de milieux populaires. De 1995 à 2002, le dossier est officialisé au ministère de l'Éducation par la reconnaissance de « l'importance d'agir tôt auprès des jeunes enfants et d'intervenir de façon préventive auprès des familles ». Ainsi, la prévention est intégrée dans la Politique de la lecture et du livre (1998), dont un chapitre traite d'analphabétisme et de prévention.

À partir de 2002, la prévention est intégrée dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et dans le Plan gouvernemental de lutte contre la pauvreté. Le chantier de la prévention est ainsi confirmé et les efforts sont concentrés dans deux champs d'action :

- l'élaboration d'une approche intégrée en matière de prévention qui sera qualifiée d'écosystémique;

- l'expérimentation de deux programmes : le Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture pour les 0 à 5 ans et le programme Famille, école, communauté : réussir ensemble pour les 2 à 12 ans.

L'approche écosystémique est basée sur une cohérence et une continuité d'intervention avant, pendant et après l'école. Ces deux aspects ne peuvent se concrétiser sans la contribution intégrée et coordonnée des acteurs visés, soit la famille, la classe, l'école, la communauté et, en premier, les jeunes eux-mêmes. Il faut que tous les « systèmes » interviennent ensemble pour des pratiques harmonisées et pour des transformations durables. Cette approche doit permettre de préciser et d'implanter, dans tous les milieux, les facteurs de prévention et de protection qui vont favoriser la réussite. C'est donc une approche positive. Pour être efficace, la mobilisation des acteurs doit être située sur un territoire qui leur est significatif, pour lequel ils ont un sentiment d'appartenance. En ce sens, c'est une approche territoriale.

L'approche écosystémique ne saurait durer sans un soutien de même nature au niveau gouvernemental, intersectoriel et interministériel.

Pour la suite (2006-2009), il est prévu d'évaluer les résultats de l'expérimentation des deux programmes mentionnés plus haut, de réinvestir les résultats probants, d'expérimenter l'intégration des programmes du ministère et d'assurer la continuité des services chez les 0-24 ans en milieu défavorisé.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 13.

3.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES

Au début des échanges concernant la troisième séance plénière, les participantes et les participants ont souligné que l'on devrait modifier le libellé du thème de cette séance et parler plutôt de « prévention de l'illettrisme ». Qui plus est, considérant la majorité des propos, on devrait adopter des termes résolument positifs se référant aux moyens de construire des façons de passer harmonieusement de l'oral à l'écrit. Toutefois, pour certaines personnes, cette attitude positive ne doit pas occulter les situations et les conditions productrices d'illettrisme qui appellent des actions de prévention.

Vision positive de la prévention

Quoi qu'il en soit de cette différence d'approche, il semble y avoir unanimité dans la façon de percevoir la réalité sous-jacente à la prévention de l'illettrisme et le défi ainsi lancé à tous ceux et celles qui veulent la transformer. Cette perception pourrait se traduire par la question suivante : Comment assurer de façon harmonieuse le passage de l'oral à l'écrit, particulièrement en bas âge, dès la première éducation?

Si l'idée du passage de l'oral à l'écrit paraît contenir une certaine dépréciation de l'oral, il serait peut-être plus pertinent alors de parler d'« intégration de l'écrit à l'oral », ce qui mettrait l'accent sur la complémentarité des deux modes d'expression : « L'écrit est en quelque sorte une forme de rétention de l'oral. » À noter que pour les populations lettrées et alphabétisées, cette complémentarité va de soi, même si elle est sans cesse perfectible.

Dans cette perspective, certaines personnes ont suggéré d'adopter une vision et une terminologie positives pour traiter des phénomènes qui appellent des actions de prévention. En cette matière, on a proposé « de traiter des besoins d'éducation et de formation avant qu'ils deviennent des difficultés d'illettrisme ».

La littératie doit être vue comme une construction de sens fondée sur l'apprentissage tout au long de la vie. On ne peut donc s'en tenir à la seule prévention de l'illettrisme. Cette construction de sens peut différer selon les espaces de vie. Il y a une littératie propre non seulement à la famille et à l'école mais aussi au milieu de travail, à la vie communautaire, etc. Dans chacun de ces espaces, on doit créer progressivement des liens significatifs avec l'écrit. De plus, ces espaces doivent pouvoir communiquer entre eux et interagir dans le contexte d'une démocratie en mouvement. La mobilisation de l'ensemble des milieux visés et des lieux de formation (formels, non formels et informels) est essentielle.

Tous les espaces vitaux d'une personne sont les premiers médiateurs de la rencontre de l'écrit et de l'oral, de leur développement intégré soutenu par la culture propre à chacun de ces espaces. Il faut donc intervenir sur tous les fronts en partant de l'oral et en s'appuyant sur tous les environnements et sur tous les espaces propices à la pratique de l'écrit. C'est encore plus important dans des milieux fragilisés par des situations sociales, économiques et culturelles précaires. Cela se vérifie notamment en situation de pauvreté, de minorité linguistique, de pression assimilatrice et dans certains contextes d'immigration. Dans ces cas, on se doit d'amplifier le processus d'accompagnement par des médiateurs issus du milieu, appuyés par des politiques, des mesures et des programmes respectueux des particularités et des dynamiques locales.

La prévention de l'illettrisme ou le développement intégré et continu de l'oral et de l'écrit concerne évidemment le public jeune, car il s'agit de l'assise de ce développement. D'ailleurs, il faudrait diffuser la culture de l'écrit avant l'entrée à l'école puisqu'il semble que cette dernière remplace difficilement la famille quand l'écrit y occupe peu ou pas de place.

Cependant, les populations adultes vivent aussi des situations où il leur faut revoir leur rapport à l'écrit. C'est le cas avec l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication au travail, avec l'obligation d'apprendre à se servir de l'ordinateur ou à naviguer dans Internet, avec la nécessité de comprendre et d'accompagner le cheminement de son enfant à l'école, etc. Il s'agit d'une démarche continue qui s'inscrit dans l'ensemble du processus d'alphabétisme qui s'étend lui-même sur toute une vie.

Propositions d'actions

À partir de l'analyse précédente ou encore de l'un ou l'autre de ses éléments, des propositions d'actions ont été avancées. Elles sont ici reproduites en vrac :

- sur le plan gouvernemental, prévoir une action concertée et un lieu unique de coordination;
- utiliser des lieux non identifiés à l'alphabétisation et utiliser des « détours » par différents besoins vitaux des personnes pouvant éventuellement demander une formation au regard de l'écrit;
- adopter une approche positive et s'appuyer sur les forces des personnes et des populations ciblées; parler de développement et d'acquisition de compétences plutôt que de la nécessité d'apprendre à lire, à écrire, à compter;
- développer les bibliothèques scolaires et municipales de même que leur accessibilité géographique et sociale; susciter et favoriser une collaboration et une action commune entre elles;
- éviter de prêcher aux parents; il faut se rappeler que ce sont les premiers éducateurs et qu'ils ont acquis un lot de compétences, souvent par expérience;
- s'assurer de placer la prévention comme le développement continu des compétences (y compris celles qui sont liées à l'écrit), au cœur d'un projet de société et des communautés qui la composent : « Si cela prend un village pour éduquer un enfant, il faut quelqu'un dans le village pour coordonner les actions. » Des politiques sont aussi nécessaires certes, mais il faut également et surtout prévoir de l'argent pour l'animation sur le terrain;
- privilégier la reconnaissance des acquis et des compétences, en particulier ceux que génère l'expérience, au cœur d'un accompagnement positif. Toutefois, cette reconnaissance devra arriver à se faire sans utilisation excessive de l'écrit pour joindre les populations qui éprouvent de sérieuses difficultés en matière de littératie;
- voir à la création de lieux ou de communautés d'échange de savoir; l'aide à l'utilisation de l'écrit s'inscrit alors dans un ensemble de compétences partagées;
- en situation de pauvreté, intervenir sur les conditions de vie, au moins en même temps que l'on se penche sur les compétences en matière de littératie, sinon ces dernières ne peuvent être significatives parce qu'elles sont non motivantes;
- dans le cas d'une appartenance à plusieurs communautés, assurer la mobilité de l'une à l'autre. Il faut favoriser et soutenir la création de communautés d'intercompréhension;
- prêter attention aux nouveaux modes de communication électronique et à leurs effets sur l'apprentissage de l'écrit.



Chapitre 4



Quatrième séance plénière

4. ANALPHABÉTISME, SANTÉ ET VIEILLISSEMENT DE LA POPULATION

Les dernières enquêtes sur la littératie et les compétences des adultes ont démontré qu'un faible niveau de capacités de lecture a des effets négatifs importants sur la santé. Non seulement l'analphabétisme est un déterminant dans la santé, mais il est également associé de très près aux autres conditions socioéconomiques qui ont une incidence sur cette dernière : revenu, statut social, emploi, soutien social, développement de la petite enfance, culture et rapports entre les sexes.

Lié à cette problématique, le vieillissement de la population doit également inciter chaque personne à une prise en charge responsable de sa santé. Dans les milieux plus vulnérables, là où l'on trouve davantage de personnes ayant d'importantes difficultés de lecture et d'écriture, cette prise en charge est difficile et les moyens pour la développer, souvent inexistantes. Les panélistes ayant pris part à cette séance plénière avaient donc été invités au préalable, dans leur communication, à tenir compte des questions suivantes :

- Selon la conception de l'analphabétisme dans les milieux respectifs de chacun et de chacune, quelles sont les conséquences de cet état sur la prise en charge par les personnes visées de leur santé et de leur vieillissement?
- Comment s'assurer que l'information sur la santé parvient aux personnes faiblement alphabétisées et qu'elle est comprise?

Séance animée par M. Lino Mastriani

M. Mastriani est titulaire d'un baccalauréat spécialisé en administration (recherche opérationnelle). Il a occupé différentes fonctions au ministère du Revenu du Québec, à Hydro-Québec et au MELS. Il a suivi diverses formations en gestion et participé à des missions portant sur l'alphabétisation en France et à Djibouti. À la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, M. Mastriani assure la coordination des services d'alphabétisation ainsi que la mise en œuvre de programmes et de services du Plan d'action gouvernemental en matière d'éducation des adultes et de formation continue, soit le Programme de prévention de l'analphabétisme, le renouvellement des services d'aide et d'accueil, de conseil et d'accompagnement, l'adaptation des services de formation et d'enseignement pour les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans de même que la formation en milieu carcéral et la formation des personnes autochtones.

4.1. EXPOSÉS EN BREF

Exposé de M^{me} Linda Shohet

M^{me} Shohet a fondé et dirige le Centre for Literacy of Quebec au Collège Dawson, à Montréal. Cet organisme autonome offre des ressources matérielles et des services de recherche et de formation professionnelle en matière d'alphabétisation. Sa mission consiste à informer davantage le public sur la définition changeante de l'alphabétisation dans une société technologique et complexe. En 2001, M^{me} Shohet faisait partie des quinze experts invités à donner leur avis au ministre de Lifelong

Learning du gouvernement d'Angleterre en ce qui a trait au lancement d'une stratégie nationale sur l'alphabétisation des adultes. En 2003, elle a participé à une mission d'étude du MEQ dans cinq pays européens pour examiner les politiques d'éducation aux adultes et de formation continue. Depuis 1985, elle est rédactrice de Literacy Across the Curriculum Media Focus. Cette publication regroupe des résumés de recherche sur la politique et la pratique. M^{me} Shohet a largement écrit et donné des conférences sur le sujet de l'alphabétisation et la santé. Elle est actuellement membre d'un panel d'experts sur l'alphabétisation et la santé convoqué par l'Association de la santé publique du Canada.

Après la présentation du Centre for Literacy of Quebec, soit sa nature et sa mission, M^{me} Shohet expose la conception et la définition de l'alphabétisme (literacy) de cet organisme :

C'est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. L'individu a besoin de pouvoir continuer d'apprendre tout au long de sa vie et, ainsi, s'engager dans un processus qui débouche sur la lecture, l'écriture, la pensée critique et la capacité de prendre les décisions nécessaires à son évolution au sein de la communauté.

L'alphabétisation doit permettre l'acquisition et la maîtrise des codes et des symboles courants, y compris des technologies de l'information et de la communication.

Le défi est grand en matière de santé : le langage est généralement très spécialisé, peu d'efforts sont faits pour vulgariser, une majorité des bénéficiaires des soins de santé sont des personnes âgées et 80 p. 100 de cette population (de 65 ans et plus) se situe à un bas niveau (premier ou deuxième) de compétences en matière de littératie. Par ailleurs, la très grande majorité (95 p. 100) de l'information sur la santé est diffusée par écrit. De plus, le personnel médical est rarement habitué à reconnaître les personnes peu alphabétisées et à communiquer simplement avec elles. En outre, la surcharge de travail ne lui permet pas de tenir compte de tous les blocages, dont le stress, que peut créer le contexte des soins de santé pour des personnes fragilisées.

Se basant sur ces constats, M^{me} Shohet a élaboré un ensemble de propositions tirées de l'expérience du Centre for Literacy of Quebec, propositions qu'elle soumet ici pour associer efficacement alphabétisation et santé :

- tenir compte des codes courants utilisés par les communautés, voire par les différents groupes de ces communautés; par entrevues de groupes, chercher à connaître les difficultés qu'ils éprouvent et les moyens à leur disposition pour comprendre le langage de la santé et pour communiquer avec le « monde » de la santé; de la même façon, tester les outils d'information qui leur sont destinés;
- tenir compte des contextes de la santé (prévention et protection, santé familiale, santé au travail, hospitalisation, soins prolongés, etc.);

- adopter une vision positive : partir des compétences des personnes et chercher à « construire du sens » dans chacune des circonstances de la vie, notamment en matière de santé;
- encourager la formation des personnes âgées, même si elles n'ont pas tendance à s'y inscrire, car elles considèrent souvent que ce n'est plus de leur âge; utiliser, comme cela a été fait en Angleterre, des stratégies familiales;
- dépister les personnes et les organismes qui jouent ou peuvent jouer un rôle de médiation pour les populations qui ont des difficultés d'accès à l'information en matière de santé; soutenir ces personnes et ces organismes dans leur intervention et, au besoin, les former;
- simplifier toutes les formes de communication, qu'elles soient orales ou écrites;
- soutenir la création, dans les organismes de santé, d'équipes chargées d'évaluer les brochures et les documents d'information ainsi que de les réécrire en langage simple;
- concevoir d'autres moyens d'information que l'écrit (audio, vidéo, bandes dessinées, pictogrammes, etc.);
- tenir compte des symboliques culturelles au moment d'adapter les outils d'information;
- adapter les recherches à l'interne;
- assurer une médiation, particulièrement auprès des personnes âgées, pour l'utilisation d'Internet en matière de santé;
- étudier, notamment pour les chiffrer, le coût de l'analphabétisme dans le domaine de la santé et les bénéfices de l'alphabétisation;
- continuer la mise en œuvre de projets pilotes mais aussi intégrer les résultats concluants de ces projets dans des politiques permanentes et universelles.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 14.

Exposé de M. Scott Murray

M. Murray occupe le poste de directeur, chargé des résultats des systèmes éducatifs, du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation à l'Institut de statistique de l'Unesco (ISU). Spécialiste de la conception et de la réalisation d'enquêtes à grande échelle en vue de répondre aux nouvelles questions d'ordre public, il a notamment effectué des études comparatives internationales sur l'évaluation de l'alphabétisation des adultes et la participation à l'éducation et à la formation des adultes. M. Murray a été directeur des études internationales pour l'Enquête sur la littératie des adultes.

Au début de son exposé, M. Murray présente les travaux de l'Institut de statistique de l'Unesco sur la littératie de la santé. Celle-ci est définie comme « le degré auquel les individus ont la capacité d'obtenir, de traiter et de comprendre des informations de base sur la santé et les services nécessaires pour prendre des décisions adéquates ».

Pour établir le cadre conceptuel permettant de mesurer les niveaux de littératie dans le domaine de la santé, six secteurs d'activité ont été retenus : 1) la promotion de la santé; 2) la protection de la santé; 3) la prévention des maladies; 4) les soins; 5) le maintien de la santé; et 6) la navigation, soit le cheminement dans l'univers de la santé.

Pour chacun de ces secteurs, des tâches de littératie de la santé ont été sélectionnées et ont servi à la création d'une échelle d'activités liées à la santé. Partant de là, on a établi le pourcentage de la population à chaque niveau de compétence en matière de littératie de la santé selon le groupe d'âge, la province de résidence, la scolarité et le sexe, le tout étant comparable avec les résultats obtenus à cet égard aux États-Unis.

Ainsi, au Canada, 60 p. 100 de la population se situe au premier ou au deuxième niveau en ce qui concerne la littératie de la santé, ce qui signifie concrètement que ces personnes éprouvent de sérieuses difficultés relativement à la collecte et au traitement de l'information pouvant leur permettre de faire face à leurs besoins et de résoudre leurs problèmes de santé. Elles vivent donc en situation de dépendance quant aux nombreuses décisions à prendre en vue de la gestion de leur propre santé. Le manque d'information peut aussi constituer un risque, notamment au sujet de la consommation des médicaments. Le stress vécu par la difficulté de comprendre l'information et de communiquer avec le personnel médical peut aggraver, voire créer, certaines maladies, en particulier celles qui sont liées au système nerveux.

Toutes ces difficultés ont des incidences directes non seulement sur le coût de la santé, mais aussi sur la qualité des interventions, autant en matière de prévention des maladies que de prestation des soins.

M. Murray conclut son exposé par trois affirmations :

- la littératie de la santé peut être mesurée de façon valide, fiable, comparable et interprétable;
- les niveaux de littératie de la santé sont variables entre les groupes socioéconomiques : ils sont même beaucoup plus variables que les niveaux de scolarité atteints;
- les différences dans les niveaux de littératie de la santé sont liées à des différences au sein de la population étudiée dans les domaines économique, social et éducationnel.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 15.

Exposé de M^{me} Marg Rose

M^{me} Rose travaille à l'Université de Victoria en Colombie-Britannique, tout en rédigeant sa thèse de maîtrise sur la santé publique et l'alphabétisation des adultes. Elle a donné des ateliers de formation aux travailleuses et aux travailleurs des différentes régions du Manitoba. Elle a été directrice générale de la coalition provinciale Literacy Partners of Manitoba et membre d'organisations canadiennes spécialisées en alphabétisation.

Après un bref historique du champ de la littératie de la santé au Canada, M^{me} Rose rappelle les principales définitions des concepts utilisés pour l'analyse de ce champ, soit deux définitions de la littératie et deux de la littératie de la santé :

- « A complex set of abilities to understand and use the dominant symbol systems of a culture for personal and community development » (Centre for Literacy of Quebec, 2000);
- « Using and written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential » (Statistics Canada, 2005);
- « The cognitive and social skills which determine the motivation and ability of individuals to gain success, to understand and use information in ways which promote and maintain good health » (Kickbusch et Nutbeam, 1998);
- « The degree to which individuals have the capacity to obtain, process, and understand basic health information and services needed to make appropriate health decisions » (I.O.M., 2005).

Sur la base de ces définitions où dominant l'autonomie et le développement des personnes et de leur communauté, notamment en matière de santé, M^{me} Rose se penche sur les difficultés qu'entraîne un bas niveau de littératie pour se déplacer dans le système de santé actuel et pour profiter pleinement des services et des soins offerts. Qu'il suffise d'énumérer la mauvaise absorption des médicaments en raison d'une incapacité à lire correctement la posologie, le mauvais contrôle du taux d'insuline dans le cas du diabète, la difficulté d'obtenir de l'information pertinente sur les maladies, le stress devant la crainte de ne pas comprendre le langage médical et la peur d'être reconnu comme étant peu alphabétisé ou peu scolarisé. Ces difficultés sont souvent amplifiées par les nombreux effets d'un contexte de pauvreté qui accompagne fréquemment l'analphabétisme.

En conclusion, M^{me} Rose énumère quelques-uns des principaux enjeux que pose le développement de la littératie de la santé au Canada, notamment l'accroissement de la recherche, qui est pour le moment limitée, la considération des divers contextes dans les programmes et les pratiques en matière de littératie, le rapprochement des travailleurs et des travailleuses de la santé et de ceux et celles qui interviennent dans le domaine de l'alphabétisation, sans oublier le développement de la littératie de la santé comme une spécialité dans le système de santé.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 16.

Exposé de M^{me} Margot Kaszap

Professeure agrégée de didactique des sciences humaines et spécialiste des méthodologies qualitatives à l'Université Laval, à Québec, M^{me} Kaszap participe, depuis 1996, au groupe de recherche en alphabétisme-santé Alpha-santé, qui a mené des études sur divers sujets. Elle a collaboré, en 2001, au projet intitulé Développement de la recherche en alphabétisme à la santé au Canada, quels sont les besoins? réalisé en partenariat. Elle participe présentement au projet

pancanadien d'évaluation du Programme d'alphabétisation à la santé de l'Association canadienne de santé publique. Elle a aussi été professeure invitée, en 2003 et en 2005, au Summer Institute en alphabétisation à la santé de l'Université de Victoria et a publié différents ouvrages liés à la santé et à l'alphabétisation.

D'entrée de jeu, M^{me} Kaszap affirme et démontre qu'au départ la littératie est une pratique sociale :

- « La littératie d'une personne fait partie de son contexte de vie et est en relation avec ses besoins et ses espoirs » (Barton, 2000);
- « Comme toutes les activités humaines, la littératie est essentiellement sociale et est située dans les interactions entre les gens » (Barton, 1998, 2000).

La littératie se situe dans l'espace entre la pensée personnelle et le texte qui est généralement un produit social. L'espace en question est un espace de relation, notamment dans le cas de la santé, entre un individu et un membre du personnel médical. Cette relation est médiatisée par différents contextes qui, souvent, la déterminent. Le contexte de pauvreté et d'exclusion sociale influence grandement sur la nature et la qualité de cette relation. Toutefois, M^{me} Kaszap précise, en citant Barré et Lété (1997), qu'« un faible niveau de littératie n'est pas la cause de l'exclusion sociale. Elle en est la conséquence et non l'inverse ».

M^{me} Kaszap ajoute ceci :

La littératie en santé est cette compétence en matière de santé nécessaire à tout individu afin de lui permettre d'accéder à de l'information en santé, de la comprendre et de l'évaluer puis de communiquer de l'information sur sa santé dans le but d'améliorer sa santé et celle de sa famille, de même que d'en faire la promotion tout au long de sa vie (Rootman, Kaszap et autres, 2005).

Les liens entre le faible niveau de littératie et la santé ont été démontrés par plusieurs recherches. Parmi les corrélations, on rappelle qu'il y a incidence sur le cancer, que les taux de maladie, d'accident et de mortalité sont plus élevés que la normale, que la santé physique et psychologique se révèle plus précaire, que le coût du maintien de la santé est amplifié. Ces effets s'accompagnent d'un ensemble de facteurs de risque tels que le tabagisme, l'alcoolisme, la sédentarité et un mauvais choix de nourriture. De plus, selon Summer (1991), il a été démontré qu'une formation, même adaptée, a peu d'effet sur le comportement des personnes visées, du moins à court terme : « Ces personnes acceptent très difficilement de modifier leurs habitudes de vie. »

M^{me} Kaszap rappelle ensuite que « 80 p. 100 des personnes âgées au Canada, ont besoin d'aide pour comprendre les informations de la vie quotidienne » et que 53 p. 100 se classent au premier niveau de compétences en matière de littératie, soit le plus faible.

Il existe donc un fossé entre les personnes âgées peu alphabétisées et le monde de la santé. La pauvreté des moyens dont disposent ces personnes pour s'informer, pour comprendre le langage de

la santé et pour décider des gestes à faire pour prévenir et pour guérir se heurte à la complexité du système de santé, à la spécialisation des écrits sur la santé et au peu de temps que les professionnels peuvent accorder aux personnes en consultation.

Pour combler ce fossé, M^{me} Kaszap énumère quelques actions tirées de son texte : changer et simplifier le langage des brochures d'information, des instructions, des formulaires de consentement, de la posologie des médicaments, etc.; prêter attention aux mauvaises traductions; adopter des caractères lisibles pour des personnes dont la vue peut souvent être faible; utiliser d'autres modes de communication que l'écrit, en particulier l'image; traiter l'information de nombreux sites Web, fournir des guides de navigation et d'évaluation; favoriser l'accompagnement et la médiation.

Sur le plan organisationnel, il faudrait, dans des groupes interdisciplinaires, partager les pratiques exemplaires et faire plus de recherche. Il conviendrait de sensibiliser et de former les différentes catégories de personnel dans les nombreux domaines de la santé relativement aux besoins et aux problèmes des personnes peu alphabétisées.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 17.

Exposé de M. Robert Sarginson

M. Sarginson a été coordonnateur de la programmation régionale pour les Literacy Partners of Manitoba et en est actuellement le directeur de projets. Il a enseigné dans les écoles publiques pendant 30 ans. Il a publié *L'alphabétisation et la santé : une perspective manitobaine*.

M. Sarginson présente, dans ses grandes lignes, l'état des niveaux de compétences en matière de littératie au Manitoba. La situation des populations du nord de la province et des milieux ruraux est nettement différente de celle des régions et des centres urbains. Ainsi, au nord de cette province, 25 p. 100 de la population a moins d'une neuvième année d'études, alors qu'au centre 12 p. 100 de la population est dans cette situation. La population du nord regroupe 50 000 personnes dispersées sur un immense territoire, tandis que les régions rurales en comptent 250 000. La majorité des personnes qui ont fait une neuvième année d'études sont, en réalité, du niveau de la septième année. Cette situation a des incidences majeures sur la santé. Non seulement les services sont éloignés géographiquement des populations, mais il existe aussi une distance, pour ces dernières, quant à leur capacité de compréhension du langage employé dans le domaine de la santé. Par ailleurs, M. Sarginson rappelle que l'on attend quand même de la population qu'elle prenne en charge sa santé.

L'examen de 160 brochures produites par des services médicaux a permis de constater qu'aucune n'était rédigée dans un langage accessible à des personnes de premier ou de deuxième niveau de compétences en matière de littératie. De plus, compte tenu de la pression énorme sur le système de santé que représente le vieillissement de la population, le personnel a de moins en moins de temps pour écouter, informer et expliquer. Normalement, tous les documents devraient être lisibles et compréhensibles par toutes les personnes à qui ils s'adressent.

Tout en présentant le travail des Literacy Partners of Manitoba, en particulier dans le nord de la province où les problèmes de santé sont amplifiés par l'éloignement (évacuation de malades par hélicoptère), par des conditions sanitaires difficiles (par exemple, pour l'eau potable) et par une situation économique précaire, M. Sarginson aborde un certain nombre d'actions qu'il faudrait mettre en œuvre :

- accroître l'information à distance sur la santé, notamment par l'entremise d'Internet;
- revoir toute la documentation pour la traduire en langage simple;
- concevoir d'autres moyens de communication que l'écrit;
- travailler avec les groupes d'alphabétisation sur des problèmes éprouvés par la population visée en matière de santé : préparer une visite chez le médecin; apprendre à nommer ses symptômes et à les dire; revoir en groupe les échanges qui ont eu lieu lors d'une consultation médicale; consulter ensemble des sites Web en matière de santé;
- prendre en considération les différences culturelles des communautés et adapter le langage selon leur code de communication;
- accroître la collaboration avec le système de santé, en particulier avec le corps médical; sensibiliser les différentes catégories de personnel à la situation des personnes peu alphabétisées; au besoin, faire de la formation.

4.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES

D'entrée de jeu, les participantes et les participants ont rappelé, dans les échanges sur la quatrième séance plénière, le lien étroit qui existe entre pauvreté et faible niveau de compétences en matière de littératie et le fait que ce lien est particulièrement présent dans le domaine de la santé.

Incidences d'une faible littératie en matière de santé

Tout au long des échanges, il a été démontré que la maîtrise des codes et des symboles courants, y compris ceux des technologies de l'information et de la communication, est essentielle pour que chaque personne prenne en charge sa santé. Les personnes visées doivent pouvoir exercer leur esprit critique à l'égard des diverses sources d'information qui ne sont pas toutes à l'abri d'un marketing excessif, voire du charlatanisme. Il en va de même des compétences nécessaires pour accéder à l'information, pour la comprendre et la juger, d'une part, ainsi que pour communiquer son état de santé, ses symptômes et surtout pour poser toutes ses questions à temps et rapidement, d'autre part.

Par ailleurs, les difficultés liées à l'écrit amplifient les problèmes habituels d'estime de soi et de confiance en soi. Plus qu'ailleurs, l'alphabétisation doit ici se faire de manière positive et s'appuyer sur des centres d'intérêt et des besoins très concrets de même que sur des compétences existantes, qui peuvent favoriser chez chaque personne une prise en charge de sa santé et, plus globalement, de sa vie. Une fois encore, l'habitude de l'apprentissage tout au long de la vie s'avère essentielle.

Les incidences d'une faible littératie sont amplifiées du fait du vieillissement de la population, plus précisément de l'accroissement de l'espérance de vie qui ne s'accompagne pas nécessairement de l'augmentation de la qualité de vie. Selon l'EIACA de 2003, plus de 80 p. 100 des aînés se classent au premier ou au deuxième niveau en matière de littératie et éprouvent de sérieuses difficultés pour obtenir les services nécessaires à l'intérieur du système de santé. Cela est d'autant plus inquiétant que, généralement, on observe une certaine diminution des compétences chez les personnes les plus âgées.

Il existe donc plusieurs obstacles à la prise en charge de leur santé chez les personnes peu alphabétisées, notamment :

- la complexité de l'information dans l'immense quantité et la variété d'écrits sur la santé, qu'il soit question, par exemple, de la posologie, des revues médicales ou des sites Web;
- la production de l'information ne tenant pas compte des populations à qui on la destine, en particulier dans le cas des personnes peu alphabétisées;
- le manque de variété dans les moyens d'information autres que l'écrit. Certains moyens, dont l'audio et la vidéo, seraient plus accessibles à ceux et celles qui éprouvent des difficultés concernant l'écrit;
- la distance qui existe sur plusieurs plans entre les bénéficiaires et les groupes de professionnels de la santé. Le tout est amplifié par la rationalisation du coût, en particulier par les compressions du personnel et, conséquemment, par la diminution du temps d'accueil et d'écoute.

Propositions d'actions et d'interventions

Pour contrer les effets d'un faible niveau de littératie sur la santé, plusieurs moyens ont été décrits ou avancés au cours des échanges. Voici, sans distinguer ce qui relève de l'expérience de ce qui pourrait être objet d'expérimentation, une liste de ces moyens :

- contextualiser les actions selon les populations visées (personnes âgées, communautés culturelles, populations éloignées des centres urbains, etc.) et selon les milieux considérés (famille, travail, maisons de santé, etc.);
- adopter l'approche de l'expression de la demande de la formation pour aller vers chacune des populations visées, pour les écouter et les entendre, pour connaître leur situation et leurs besoins, pour les aider à faire le pont entre l'information sur les services de santé et leurs capacités de lecture et d'analyse, pour éventuellement soutenir le développement de ces capacités;
- travailler constamment avec les populations bénéficiaires en matière de santé, en particulier pour adapter l'information; par exemple, tester les outils d'information et les évaluer avant de les mettre à leur disposition;
- inclure les publics cibles dans les recherches non seulement comme informateurs mais aussi comme conseillers pour l'orientation de ces recherches;
- réunir et associer les divers publics et acteurs du domaine de la santé pour la recherche de solutions aux difficultés consécutives au faible niveau de littératie; briser les cloisons entre les bénéficiaires et les différentes catégories de personnel du domaine de la santé;

- assurer la collaboration entre le monde de la recherche et celui de la pratique dans le domaine de la santé, en particulier pour la recherche de solutions à l'interne;
- sensibiliser les différentes catégories de personnel aux difficultés éprouvées par les personnes peu alphabétisées en matière de santé et les former pour apprendre à tenir compte de cette problématique dans leur pratique;
- favoriser le rapprochement des différentes catégories de personnel du domaine de la santé et du domaine de l'alphabétisation; soutenir des projets d'action commune;
- rendre l'information accessible : cibler les publics visés, adapter le langage à leurs modes d'expression et de communication (langage simple, grosseur des caractères, etc.), diversifier les moyens d'information (audio, vidéo, illustration, etc.);
- traiter la multitude de données à transmettre selon la variété des sources et en fonction des publics cibles; concevoir des guides; organiser une médiation avec des personnes et des organismes clés de divers milieux;
- poursuivre et accentuer la recherche sur le coût de l'analphabétisme dans le domaine de la santé et sur les bénéfices de l'alphabétisation pour, notamment, informer les décideurs;
- intégrer, dans les politiques et les programmes d'alphabétisation, la préoccupation et le traitement des rapports entre littératie et santé; de la même manière, inclure cette préoccupation dans la mise en œuvre des programmes de santé et dans la prestation des services.



Chapitre 5



Cinquième séance plénière

5. MOBILISATION DES COMPÉTENCES EN LECTURE ET ÉCRITURE

La Déclaration de Hambourg (CONFINTEA V, 1997) a souligné, à plusieurs égards, l'importance de « créer un environnement éducatif favorable à toutes les formes d'apprentissage¹⁰ ».

Par ailleurs, selon Rachel Bélisle :

Si on reconnaît que les adultes dits de bas niveaux de littératie ont des pratiques de lecture en dehors de l'éducation formelle ou de démarches d'alphabétisation, on peut envisager de soutenir collectivement ces pratiques afin de favoriser le maintien de leurs capacités de lecture ou [...] favoriser la mobilisation et le renforcement de leurs compétences faisant appel à la lecture¹¹.

À partir de ces affirmations, deux questions ont été posées aux panélistes de cette séance plénière :

- Si l'on considère l'alphabétisme comme une pratique inscrite dans un contexte social, comment tenir compte des compétences et de la pratique de lecture des adultes faiblement alphabétisés dans les différents domaines de développement en matière d'alphabétisation?
- Selon les connaissances actuelles des compétences des adultes faiblement alphabétisés, comment, pour une participation citoyenne active, assurer le maintien de ces compétences, entre autres moyens, par des politiques d'éducation des adultes et de formation continue, des énoncés d'orientation et des plans d'action, et ce, plus particulièrement en alphabétisation ou en littératie?

Séance animée par M^{me} Diane Charest

M^{me} Charest est chef du Service de la recherche à la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (DRSI) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec. L'unité qu'elle dirige a comme principal mandat d'assurer la réalisation de recherches prospectives et évaluatives aux fins de l'orientation du système éducatif. Plus précisément, M^{me} Charest a mené et supervisé, au cours des dernières années, différents travaux sur l'insertion professionnelle des jeunes non diplômés de même que sur les caractéristiques des adultes faiblement scolarisés et la formation qui leur est offerte. Elle a également siégé au comité d'orientation de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, qui a été mis en place pour l'analyse des données québécoises de cette enquête.

5.1. EXPOSÉS EN BREF

Exposé de M^{me} Rachel Bélisle

M^{me} Bélisle est professeure au Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke au Québec et membre de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ERTA). Titulaire d'un doctorat en éducation, elle axe ses travaux de recherche sur

10. CONFINTEA, ÉDUCATION DES ADULTES, *La Déclaration de Hambourg : agenda pour l'avenir*, juillet 1997.

11. Rachel BÉLISLE, *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif*, rapport de recherche, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2006.

les pratiques de soutien aux transitions de jeunes adultes et d'adultes non diplômés, notamment les pratiques et les usages de l'écrit dans les milieux de l'insertion sociale et professionnelle ainsi que la reconnaissance des acquis et des compétences. Elle a dirigé, avec M. Sylvain Bourdon, la publication d'un ouvrage collectif paru en 2006 aux Presses de l'Université Laval (PUL) : Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives. Elle est également l'auteure, avec la collaboration de M. Olivier Dezutter, du rapport de recherche Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif, préparé pour le MELS et publié en 2006.

M^{me} Bélisle souligne au départ que plusieurs recherches qualitatives sur les pratiques de l'écrit concernant des adultes peu scolarisés en Amérique du Nord et en Europe indiquent que ces pratiques sont variées et qu'elles traversent leur vie personnelle, familiale, professionnelle et citoyenne. Dès lors, la question est de savoir comment maintenir les compétences acquises et surtout comment, sur la base de ces compétences, rehausser le niveau de littératie chez les personnes peu alphabétisées et non diplômées. La question posée concerne donc la postalphabetisation.

À partir d'une recherche récente menée pour le compte du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et publiée en 2006, M^{me} Bélisle propose, dans un premier temps, un modèle de compréhension de l'environnement écrit des adultes non diplômés et une réflexion sur l'ethnocentrisme lettré derrière certains discours sur la littératie et l'analphabétisme. Il s'agit de penser l'apprentissage de l'écrit en termes de learning opportunity et dans un rapport très étroit avec la reconnaissance des acquis et des compétences. La recherche de M^{me} Bélisle a porté sur des pratiques de l'écrit de personnes qui occupent un emploi ou qui sont en insertion professionnelle.

Dans un deuxième temps, M^{me} Bélisle suggère de remettre en question l'article 27 de l'Agenda pour l'avenir de la Déclaration de Hambourg, qui incite à l'enrichissement des contextes de l'alphabétisation (literacy environments) et de dégager les postulats de base d'une approche écologique pour l'étude des pratiques de l'écrit. Le modèle soumis tient compte des enjeux de pouvoir au cœur des pratiques et des relations qu'elles supposent. On obtient ainsi un modèle de compréhension de l'environnement écrit des adultes non diplômés à quatre entrées selon que l'environnement favorise la participation ou la distanciation et selon que les situations de lecture et d'écriture sont ouvertes ou prescrites. La recherche devrait se poursuivre particulièrement sur les environnements écrits participatifs pour approfondir la connaissance des pratiques de l'écrit dans ce contexte et, dans une perspective de développement, pour créer et expérimenter de nouveaux environnements.

Enfin, dans un troisième temps, M^{me} Bélisle soumet à la discussion une proposition d'approche collective, appuyée par l'État. Cette approche soutiendrait la participation des adultes non diplômés dans un environnement écrit en leur permettant de mobiliser et de consolider leurs compétences à l'écrit. L'approche en question reposerait notamment sur l'importance de ne pas dissocier la lecture et l'écriture, de valoriser les pratiques ordinaires et quotidiennes de lecture et d'écriture, de reconnaître et d'encourager les pratiques actuelles de nombreux acteurs sociaux qui, à leur insu

parfois, contribuent à la mobilisation des compétences à l'écrit des adultes non diplômés, de soutenir un réseau d'échange en matière de reconnaissance des acquis, de créer de nouveaux espaces d'accompagnement et des passerelles entre ces lieux de pratiques et les réseaux de formation.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 18.

Exposé de M^{me} Michèle Minne

M^{me} Minne est responsable de la cellule « Alphabétisation » et secrétaire du comité de pilotage au Service de l'éducation permanente de la Direction générale de la culture, au ministère de la Communauté française de Belgique.

Partant de l'expérience du Département de la culture du ministère de la Communauté française de Belgique qui, dès 1970, s'est intéressé aux liens entre l'alphabétisation et la culture, M^{me} Minne lance la question suivante : « Et si la culture était une voie royale pour mobiliser les compétences en lecture et en écriture? » Son exposé servira essentiellement à démontrer l'immense potentiel du champ de la culture pour « favoriser l'implication des apprenants dans leur quête de la lecture et de l'écriture, alors qu'il est souvent difficile et ardu d'apprendre à lire et à écrire lorsqu'on est adulte ».

Si le recours aux activités culturelles favorise la mobilisation des compétences des personnes en matière de lecture et d'écriture, il leur permet, de plus, d'expérimenter d'autres modes d'expression où elles peuvent réussir sans grandes difficultés alors qu'elles ont de sérieux problèmes avec l'écrit. Le recours à la culture permet plus facilement de mettre l'adulte en situation de réussite. Enfin, il facilite l'accès à une citoyenneté active en s'appropriant la culture.

Dans cette perspective, M^{me} Minne juge « essentiel d'avoir une approche globale du processus d'alphabétisation conçu, non comme une simple acquisition de savoirs de base, mais dans une optique plus large, citoyenne afin de stimuler le processus de réflexion critique, de permettre à la personne d'exercer ses droits fondamentaux et d'aboutir à des actions favorisant l'émancipation individuelle et collective ».

Ces pratiques artistiques dans le contexte d'activités d'alphabétisation n'ont pas encore fait l'objet de recherches, pas plus qu'elles ne bénéficient de subventions qui leur seraient particulièrement allouées. Toutefois, les expériences s'accumulent, notamment au sein d'un réseau de centres d'expression et de créativité (CEC), animés par des animateurs-artistes et qui fonctionnent par projets avec des publics spécifiques, souvent fragilisés. M^{me} Minne souligne ici le très grand intérêt du travail en commun des formateurs spécialisés en alphabétisation et des animateurs-artistes de même que l'importance de publier les productions artistiques ou, du moins, de les montrer à la communauté.

M^{me} Minne poursuit en présentant plusieurs exemples d'activités dans des domaines culturels variés (art plastique, peinture, sculpture, théâtre, écriture, cinéma d'animation, photographie) et dans des lieux multiples (bibliothèques, musées et autres lieux de la culture) : « Puisse être le processus

d'alphabétisation, un moment d'ouverture pour les apprenants leur permettant de cultiver un jardin secret et de goûter aux plaisirs de la création artistique. »

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 19.

Exposé de M^{me} Isabelle Clerc

M^{me} Clerc est professeure au Département d'information et de communication de l'Université Laval, à Québec, où elle enseigne la rédaction professionnelle. Elle dirige le Groupe Rédiger, qui est rattaché au Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières (CIRAL). Ses travaux portent principalement sur la simplification des communications et l'efficacité communicationnelle à l'écrit.

En guise d'introduction, M^{me} Clerc mentionne les données de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) révélant qu'une forte proportion de Canadiens et de Canadiennes éprouvent de sérieuses difficultés en matière de littératie pendant que « plus que jamais l'écrit est présent : il l'est même plus qu'avant, malgré son déclin annoncé ». Par exemple, le gouvernement, entre autres diffuseurs, publie des millions de documents chaque année. Considérant le nombre imposant de faibles et de très faibles lecteurs, il lui faut adapter les outils de communication et les messages. Mais comment faire?

Deux possibilités s'offrent au gouvernement : augmenter le niveau de compétences de base à l'écrit par de la formation continue ou diminuer le niveau de complexité des écrits. Les deux doivent évidemment être menées de front. Ainsi, le gouvernement en a tenu compte dans la Loi sur l'administration publique (2000) et dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2002). Par la suite, le Groupe Rédiger de l'Université Laval a été pressenti pour travailler à la simplification des communications. Son mandat consistait à faire l'analyse de différents genres d'écrits destinés à un large public et à mettre au point des outils permettant aux rédacteurs de mieux adapter leurs documents aux lecteurs ciblés.

Pour diminuer le niveau de complexité des écrits, il faut, entre autres démarches, connaître les différents types de lecteurs, leurs stratégies de lecture, les contextes de rédaction et leurs contraintes. Il convient de tenir compte en même temps d'un ensemble de facteurs, tant du côté du public, des messagers et du message que du côté des moyens de communication.

En transformant un texte de niveau de littératie élevé en un texte, par exemple, de deuxième niveau, on ne fait pas que rendre l'écrit accessible aux personnes peu alphabétisées. On mobilise les compétences de ces personnes et l'on en assure le maintien et le développement en favorisant une participation citoyenne active.

M^{me} Clerc présente alors les travaux effectués par le Groupe Rédiger : analyse de 1 600 documents; consultation de 150 citoyens et citoyennes, d'une centaine d'intermédiaires ou de médiateurs ainsi que des rédacteurs et des producteurs de documents. Elle montre ensuite le résultat de ces travaux, soit le guide intitulé De la lettre à la page Web : savoir communiquer avec le grand public.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 20.

Exposé de M^{me} Maren Elfert

M^{me} Elfert travaille à l'Institut de l'Unesco pour l'éducation (IUE), situé à Hambourg. Ce centre international de recherche, d'information et de documentation se consacre essentiellement à l'éducation et à la formation des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. M^{me} Elfert y est rattachée au Public Relations –Program Specialist.

Dans son exposé, M^{me} Elfert s'intéresse avant tout à la littératie familiale dans un ensemble de pays d'Afrique, d'Asie et d'Europe, soit le Sénégal, l'Inde, l'Allemagne, le Royaume-Uni, l'Irlande et la France.

Partant de la description de plusieurs expériences, M^{me} Elfert répond à la question fondamentale de la présente séance :

- According to what we know of the competencies of adults with low literacy skills how can these competencies be maintained for active citizenship, in the adult and continuous education policies, in action plans, and in best practice?

À cette fin et sur la base de diverses expériences, il faut :

- créer des environnements écrits multilingues, particulièrement en Afrique où chaque pays comprend plusieurs ethnies et plusieurs langues. C'est le cas du Sénégal qui en compte 22. L'organisme ARED y a publié des livres en 6 langues depuis 1990, principalement en pulaar, langue parlée par plus de 25 millions de personnes;
- concevoir des livres écrits par et pour les adultes peu alphabétisés. Ainsi, toujours au Sénégal, des adultes écrivent leur histoire personnelle tout en apprenant à lire et à écrire;
- intégrer la pratique de la lecture et de l'écriture dans des démarches culturelles qui sont moins structurées que la scolarisation et plus motivantes;
- s'appuyer et se concentrer sur les compétences de base d'après le programme DeSeCo qui définit le minimum requis;
- diversifier les moyens afin de mobiliser les compétences des personnes peu alphabétisées pour que ces dernières demeurent actives, mais aussi pour qu'elles se développent dans une perspective citoyenne. Par exemple, il faut développer la télévision éducative et la formation à distance par Internet portant sur les pratiques courantes d'écriture. Ces moyens ont l'avantage d'être anonymes;

- utiliser particulièrement la littératie familiale parce qu'elle répond à un besoin fondamental des parents et que, dans ce contexte, la mobilisation des compétences et leur développement deviennent en quelque sorte une démarche qui va de soi.

M^{me} Elfert termine son exposé en rappelant le rendez-vous de 2009 pour la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI).

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 21.

5.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES

Se référant à l'article 27 de l'Agenda pour l'avenir de la Déclaration de Hambourg (1997) et s'inspirant de l'exposé de M^{me} Rachel Bélisle, les participants et les participantes ont fait porter leurs échanges, lors de la cinquième séance plénière, en grande partie sur divers environnements et espaces propices à l'exercice courant, en dehors des lieux formels, des compétences de lecture et d'écriture. Ils ont aussi traité de moyens pour mobiliser ces compétences et ainsi favoriser leur maintien et leur renforcement.

Environnements propices à l'exercice des compétences en matière de lecture et d'écriture

Au départ, il est reconnu et affirmé que les adultes peu alphabétisés ont des pratiques variées de lecture et d'écriture, si minimes ou si peu fréquentes soient-elles. Ces pratiques ont lieu dans divers environnements qui fournissent un ensemble de situations pouvant favoriser le maintien et le développement des compétences en matière de littératie.

Dès lors, les questions suivantes ont été soulevées :

- Comment reconnaître, mobiliser et développer les pratiques et les compétences en matière de lecture et d'écriture chez les personnes peu alphabétisées?
- Comment assurer la collaboration et le passage entre les environnements favorables à l'écrit (formels, informels et non formels)?
- Comment favoriser la création de nouveaux environnements et de nouvelles situations propices à la mobilisation et au renforcement des compétences en matière de lecture et d'écriture?

On s'interroge sur le volume et la fréquence des pratiques correspondant aux quatre catégories du modèle d'analyse de M^{me} Bélisle, en particulier sur l'existence de pratiques ouvertes relevant d'une disposition de distanciation. Il est précisé que cette recherche qualitative est du type ethnographique et que la catégorie des pratiques ouvertes fondées sur la participation est principalement visée dans ce cas étant donné la population étudiée, soit les personnes peu alphabétisées. Par ailleurs, on s'intéresse aux pratiques officieuses où la relation humaine est centrale, de même qu'à la communication orale qui sert de médiation pour l'écrit.

On se questionne aussi sur la possibilité de s'appuyer, en milieu de travail, sur des pratiques de coopération, compte tenu du rythme de production qui demande le traitement rapide de l'information. La recherche devrait pouvoir explorer cette situation, d'autant plus que le travail réunit divers environnements et situations propices à la pratique de la lecture et de l'écriture.

Quant à l'établissement de passerelles entre les pratiques non formelles, informelles et les pratiques formelles des réseaux de formation, tout est à développer d'autant plus qu'on travaille généralement en silo, très peu en réseau. Cette approche devrait pouvoir s'intégrer dans des concertations existantes dans la mesure où l'on accepte de reconnaître et de considérer les pratiques et les compétences en matière de littératie des personnes peu alphabétisées. La reconnaissance des acquis constitue donc une des principales passerelles à instaurer. Cependant, il faut accepter que cette démarche demande du temps et qu'elle doit s'inscrire dans un continuum qui permettra à chacun de comprendre son rapport à l'écrit.

On déplore que la recherche en éducation des adultes soit si peu soutenue, notamment sur le plan financier. Faisant référence aux exposés de M^{mes} Minne et Elfert, les échanges ont permis de considérer le champ de la culture comme un environnement particulièrement propice à la mobilisation des compétences, notamment celles qui ont trait à l'écrit. C'est un environnement propice, car il fait appel simultanément à des compétences variées selon les modes d'expression culturelle. Les compétences de l'écrit côtoient celles qui concernent divers modes d'expression (oral, corporel, visuel, etc.). Pour l'estime de soi, le poids des difficultés liées à l'écrit est largement compensé par les compétences acquises dans d'autres modes d'expression. L'exercice de ces compétences peut conduire à la mobilisation des compétences existantes en matière de littératie.

On considère que la rencontre des animatrices et des animateurs culturels de même que des formateurs et des formatrices de l'alphabétisation est essentielle. Il serait aussi nécessaire de leur permettre un perfectionnement commun. On doit viser, en fait, la rencontre et la concertation de deux milieux, ce qui maximisera ainsi les actions de chacun. À l'occasion, ce peut être une façon d'établir des liens, voire des passerelles entre le non formel, l'informel et le formel. Quelques exemples tirés d'expériences, tant belges que québécoises, viennent confirmer ces avancées.

Prolongeant l'exposé de M^{me} Clerc, plusieurs exemples sont apportés pour illustrer le travail qui reste à faire dans les services publics afin que l'information tienne compte des compétences des personnes peu alphabétisées en matière de lecture et d'écriture. En ce sens, l'ensemble des publications peut devenir un environnement propice à la mobilisation de ces compétences.

Propositions d'actions

Au cours de l'échange qui suit, les participantes et les participants apportent plusieurs exemples qui permettent de souligner les difficultés que génère, en particulier, le langage administratif. Ainsi, on avance que 75 p. 100 des adultes d'un centre de formation se sont inscrits non pas après avoir lu l'information largement diffusée par des feuillets ou dans les journaux, mais après l'avoir appris par des parents ou des amis. De même, à la suite de la simplification des formulaires de demande de prestation pour la sécurité de la vieillesse, ces demandes se sont accrues sensiblement. On retrouve ici, pour l'écrit, la nécessité d'adopter un langage simple et l'importance de pouvoir recourir à des personnes significatives et à la verbalisation. Il faudrait aussi soutenir la production d'écrits par et pour les personnes peu alphabétisées, tout comme on devrait utiliser beaucoup plus la formation par les pairs.

On souhaite des guides de rédaction produits en langage simple ou, s'ils existent, plus largement diffusés. On désire également la multiplication et le développement d'environnements écrits à partir des situations et des lieux où déjà des personnes peu alphabétisées sont appelées à lire et à écrire. Plusieurs expériences européennes utilisant la télévision, la formation à distance et Internet sont mentionnées. C'est aussi le cas dans le domaine de l'éducation familiale, notamment avec l'expérience de Family Literacy au Royaume-Uni et en Alberta qui favorise la mobilisation des compétences non seulement des enfants et des enseignants mais aussi des parents et d'autres personnes du milieu.

Pour les personnes immigrantes, l'idéal serait de créer un environnement qui respecte l'expression et le développement de leur langue maternelle tout en facilitant l'apprentissage d'une langue seconde pour soutenir leur intégration au pays d'accueil. L'alphabétisation se cache souvent derrière des besoins sociaux importants qu'il faut savoir déceler et traiter avec les personnes et les populations qui les vivent.

En conclusion, on insiste sur les points suivants :

- l'importance de valoriser et de développer les environnements participatifs existants, de créer des milieux accessibles aux nouveaux lecteurs;
- le fait qu'en matière d'alphabétisation l'apprentissage de la lecture n'est plus considéré comme un préalable absolu pour l'acquisition d'autres compétences, qu'il faut intégrer l'oral et l'écrit, que l'on doit promouvoir les compétences existantes plutôt que lutter contre l'analphabétisme;
- la nécessité de donner confiance aux personnes visées pour leur donner le goût d'apprendre;
- la position névralgique de la culture en matière d'alphabétisation parce qu'elle est étroitement liée à la quête d'identité et à la capacité de se projeter dans l'avenir, donc de se développer.



Chapitre 6



Sixième séance plénière

6. POLITIQUES GOUVERNEMENTALES, ÉNONCÉS D'ORIENTATION ET PRIORITÉS D'ACTION LIÉS À L'ALPHABÉTISATION

Au Québec, deux principaux constats ont conduit à l'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue : le besoin de clarifier les orientations de la société québécoise sur la question de l'apprentissage tout au long de la vie et la nécessité d'en arriver à accroître la culture de la formation continue. Il s'agit donc d'une « politique gouvernementale et partenariale définissant un projet collectif rassembleur, qui est construit sur la base du renouvellement et du renforcement des liens synergiques entre tous les acteurs concernés par l'apprentissage tout au long de la vie¹² ». Un plan d'action accompagne cette politique et doit se dérouler sur un horizon de cinq ans (2002-2007). Il comporte les engagements gouvernementaux sur les apprentissages tout au long de la vie et précise les objectifs à atteindre, notamment en matière de rehaussement des compétences de base. Dans ce plan d'action, l'une des lignes de fond est la nécessité de relever le défi de l'éducation des adultes et de la formation continue, ce qui fournit ainsi la base pour continuer d'apprendre tout au long de la vie. Relever ce défi commande des actions à l'intention des personnes faiblement alphabétisées : « En priorité des actions très rigoureuses devront être menées en alphabétisation [...] Il faudra y mettre le temps et l'énergie et renouveler nos façons de faire pour convaincre davantage les adultes de réinvestir dans leur formation de base¹³. »

Deux questions ont été posées à cette séance plénière :

- Les politiques gouvernementales, les énoncés d'orientation et les priorités d'action en matière d'alphabétisation, d'éducation des adultes et de formation continue reflètent-ils les conceptions de l'alphabétisation? Comment s'implantent les plans d'action?
- Quelles sont les complémentarités possibles avec les politiques gouvernementales liées à la santé, à la culture, à l'environnement, à la condition féminine, etc.? Quels sont les partenariats à établir?

Séance animée par M^{me} Lorraine Séguin

M^{me} Séguin est conseillère-analyste en politiques de formation de la main-d'œuvre, au Secteur de la formation, à la Direction générale des politiques du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) du Québec. Elle a travaillé activement à l'élaboration de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, et elle en assure actuellement le suivi pour son ministère.

12. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 2002, p. v.

13. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, 2002, p. 4.

6.1. EXPOSÉS EN BREF

Exposé de M^{me} Michèle Stanton-Jean

M^{me} Stanton-Jean est présidente de la Commission canadienne pour l'Unesco. Elle a été nommée conseillère spéciale du ministre des Affaires étrangères (Santé et Services sociaux) et affectée à la mission permanente du Canada à la Commission européenne à Bruxelles de 1998 à 2000. En septembre 2000, elle a été désignée conseillère du développement des programmes à l'Université de Montréal, à la Faculté des études supérieures. Précédemment, de 1993 à 1998, M^{me} Stanton Jean était sous-ministre de Santé Canada. Elle est l'auteure de plusieurs livres et publications, dont L'histoire des femmes au Québec, de la Nouvelle-France à nos jours. Elle a été présidente de la Commission d'étude sur la formation des adultes, qui a produit le rapport Apprendre : une action volontaire et responsable. M^{me} Stanton-Jean a participé à plusieurs assemblées internationales et groupes de travail traitant de la formation de la main-d'œuvre, de l'éducation des adultes ainsi que de la santé et du vieillissement, en Argentine, en France, en Chine, en Europe et au Canada.

M^{me} Stanton-Jean fait d'abord remarquer, à l'instar du directeur général de l'Unesco, qu'il reste un énorme travail à accomplir en ce qui concerne l'alphabétisation et que, bien qu'elle soit reconnue comme un des outils de développement les plus puissants, « une source de liberté » pour les individus et de développement pour les sociétés, l'alphabétisation est souvent l'objet d'une « négligence relative » dont il est frustrant de prendre conscience.

Ensuite, M^{me} Stanton-Jean précise ceci : « Il est évident que les politiques gouvernementales n'ont pas réussi à enrayer le fléau de l'illettrisme. » Il y aurait dans le monde 771 millions d'adultes vivant « sans les atouts que procure une alphabétisation de base et les deux tiers d'entre eux sont des femmes ». De plus, les taux de participation des adultes peu alphabétisés à des activités de formation sont nettement plus faibles que chez les adultes scolarisés.

Pour corriger la situation, une volonté politique déterminée est indispensable, selon M^{me} Stanton Jean. C'est pourquoi il faut sensibiliser, voire éduquer les politiciens aux enjeux et aux défis économiques et sociaux que recèlent l'analphabétisme et l'illettrisme. Les objectifs poursuivis dès les années 60 sont toujours valables : « droit à l'éducation tout au long de la vie, reconnaissance des acquis, congé éducation, déscolarisation, méthodes adaptées aux réalités socioculturelles ».

On doit également prévoir l'établissement d'un partenariat fonctionnel où l'information se partage, où les rapports sont transparents, où chacun est à l'écoute de l'autre. Il faut éviter de travailler en solitaire, rapprocher les personnes qui élaborent les politiques de celles qui les mettent en œuvre, associer les acteurs et les actrices sur le terrain, connecter recherche et pratique ainsi que disséminer les savoirs.

M^{me} Stanton-Jean rappelle en conclusion que l'Unesco, avec ses 192 pays membres, demeure un outil de développement majeur en matière d'alphabétisation, comme dans l'ensemble des chantiers

de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Elle souligne aussi le rendez-vous de 2009 avec la Sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI).

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 22.

Exposé de M^{me} Marie-Thérèse Geffroy

Directrice de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) en France, M^{me} Geffroy est présidente du comité français pour les Olympiades des métiers et vice-présidente de l'organisation internationale World skills. Elle est devenue membre du Haut Conseil de l'école, après avoir participé à la Commission nationale du débat sur l'avenir de l'école. Elle a présidé également le Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue. Agrégée de lettres classiques, elle est l'auteure de L'illettrisme, mieux comprendre pour mieux agir, publié aux éditions Milan.

Dans son exposé, M^{me} Geffroy présente l'ANLCI comme « un groupement d'intérêt public pour lutter ensemble contre l'illettrisme » dont le leitmotiv est : « Réunir pour mieux agir ». Ce mot d'ordre est pour le moins suivi, quand on considère les diverses structures mises en place à l'ANLCI et leur composition.

Notons la présence du conseil d'administration comme instance de pilotage qui réunit, entre autres, des représentants de tous les ministères, du patronat, des syndicats, du mouvement associatif, des grandes entreprises, des régions et des collectivités locales. Il existe également un comité consultatif qui regroupe 150 associations et mouvements d'éducation populaire. On trouve aussi un comité scientifique et d'évaluation qui rassemble des chercheurs. Enfin, l'équipe opérationnelle réunit les chargés de mission régionaux et nationaux.

La mobilisation de tout un chacun et à tous les niveaux est visée pour assurer une vision et une politique largement partagées. Le premier défi de l'ANLCI a été d'élaborer cette vision et cette politique dans un langage clair et commun, avec des principes directeurs et un plan d'action par ministère et par secteur.

Selon M^{me} Geffroy, le partenariat est à la base d'une politique de lutte contre l'illettrisme. Chaque partenaire a « sa part à prendre dans une action commune ». Ce partenariat doit, notamment, s'installer entre les ministères. À titre d'exemple, M^{me} Geffroy décrit la part qu'assume le ministère de la Culture :

Le partenariat avec le monde de la culture permet d'accueillir des groupes de personnes qui se familiarisent avec leur environnement culturel et prennent l'habitude d'aller dans les lieux dont ils pensaient qu'ils n'étaient pas faits pour eux. Au musée, à la bibliothèque vont naître le déclic, la confiance, l'estime de soi retrouvée qui font redécouvrir le goût, la volonté d'apprendre.

Les priorités pour la période 2006-2008 sont de continuer à mesurer le phénomène pour mieux cibler les interventions, d'organiser des plans régionaux de lutte contre l'illettrisme, d'améliorer la qualité en donnant aux organismes les outils nécessaires. À cette fin, le Forum permanent des pratiques réunit des spécialistes et des personnes-ressources de tous les horizons pour « capitaliser, mutualiser, transférer, partager et être ensemble plus efficaces ». Ainsi, l'ANLCI a joint 900 formateurs et formatrices à ce jour, tandis que 80 pratiques exemplaires ont été généralisées.

M^{me} Geffroy conclut son exposé en disant que c'est à nous d'aller vers les gens et de construire avec eux des ponts entre les lieux culturels et les agences de formation.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 23.

Exposé de M^{me} Michèle Minne

M^{me} Minne est responsable de la cellule « Alphabétisation » et secrétaire du comité de pilotage au Service de l'éducation permanente de la Direction générale de la culture, au ministère de la Communauté française de Belgique.

Après avoir rappelé que la Belgique est composée de trois communautés linguistiques qui ont chacune son gouvernement, M^{me} Minne présente l'organisation de la Communauté française en matière d'alphabétisation. On y a fait le choix de reconnaître et d'associer une variété d'opérateurs et une multiplicité d'approches. Ainsi, on a privilégié le secteur associatif et confié à l'organisme Lire et écrire un rôle de soutien, de développement et de promotion de l'alphabétisation. On lui a donné divers mandats, dont la formation des formateurs et des formatrices, les actions de sensibilisation et la recherche.

Le nombre total d'opérateurs recensés jusqu'à présent s'élève à 310, soit 219 associations, 73 écoles de promotion sociale et 18 acteurs communaux. Ces opérateurs viennent d'associations d'éducation permanente, d'organismes d'insertion socioprofessionnelle, d'associations d'insertion ou d'action sociale, d'associations culturelles, d'écoles de promotion sociale et de structures dépendant des pouvoirs locaux comme les centres publics d'aide sociale.

En 2004-2005, on comptait 16 000 apprenants, participants, stagiaires ou élèves, la terminologie variant selon le secteur d'intervention; 92 p. 100 de ces personnes relèvent du secteur associatif.

L'ensemble des politiques en matière d'alphabétisation est coordonné par le comité de pilotage du Service de l'éducation permanente qui est composé de membres de différentes administrations et du secteur associatif. La mission de ce comité est la suivante :

Réaliser un état des lieux annuels, fournir des données sur l'évolution du nombre d'apprenants, renvoyer des propositions aux ministres compétents en vue : d'améliorer la prise en charge des personnes analphabètes et de leur projet personnel, de favoriser la coordination des politiques menées en matière d'alphabétisation par les différents secteurs.

M^{me} Minne conclut son exposé en insistant sur l'importance de l'écoute à tous les paliers de l'organisation. Il faut d'abord écouter les personnes, écouter les formateurs et les formatrices, les associations. Ensuite, il faut se faire écouter des décideurs. L'écoute doit constamment précéder l'action.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 24.

Exposé de M. Robert Nolet

M. Nolet est directeur adjoint du Centre Louis-Jolliet de la Commission scolaire de la Capitale, à Québec. Titulaire d'un baccalauréat spécialisé en relations industrielles de l'Université Laval, d'un certificat d'andragogie et d'un autre en administration scolaire de l'Université de Sherbrooke, M. Nolet est responsable, notamment, de l'élaboration et de la conclusion des ententes de partenariat de formation avec des organismes communautaires, des entreprises et des partenaires ministériels. Il est aussi responsable des services d'entrée en formation, d'alphabétisation et du premier cycle du secondaire. En 1993, M. Nolet a pris part, tout en la dirigeant, pour le compte de la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, à une étude sur les services éducatifs offerts par les commissions scolaires aux adultes qui participent à une mesure de rattrapage scolaire. En 1998, il a mené une recherche qui avait pour objet d'analyser la situation de la population immigrante en formation générale des adultes dans l'ensemble du Québec. M. Nolet a contribué à la conception du programme d'histoire du Québec et du Canada, donné à l'éducation des adultes de 1989 à 1997, et il est l'auteur de plusieurs manuels scolaires spécialisés en histoire et en mathématiques. De plus, il a été de la première équipe de réflexion et de production liée à la réforme du curriculum de la formation générale de base, où il a mis son expertise au profit de la production du canevas de base de la compétence dite « citoyenne » et de la réalisation du premier référentiel de compétences qui a servi d'assise à ce chantier.

Partant de son expérience de formateur et de gestionnaire dans un centre d'éducation des adultes, M. Nolet s'interroge sur les conditions à réunir pour assurer une cohérence et un rapport dynamique entre les politiques gouvernementales et l'action locale en matière d'alphabétisation et de formation de base commune.

Les meilleures politiques ne pourront jamais, sans l'action et l'intervention du milieu, répondre aux besoins particuliers de chaque personne qui se présente dans un centre d'éducation des adultes. Si les politiques gouvernementales doivent choisir et définir des orientations dans un domaine donné, elles doivent aussi assurer le soutien nécessaire à l'efficacité de l'action locale.

En s'attachant à l'analyse des causes de la forte diminution des inscriptions en formation de base dans son centre d'éducation des adultes de 1993 à 2000 (on y est passé de 6 098 à 1 877 inscriptions), M. Nolet dégage un ensemble de conditions pour assurer un développement continu en matière d'alphabétisation et de formation de base :

- développer le partenariat entre les ministères et coordonner les politiques, les programmes et les pratiques d'intervention auprès des instances locales, en particulier entre les ministères dont la mission concerne l'éducation et le développement de l'emploi, de la main-d'œuvre et de la solidarité sociale;
- reconnaître l'importance et les responsabilités de l'action locale et lui donner l'espace et les moyens de la réflexion;
- éviter les changements radicaux dans les divers encadrements de l'action locale qui, dans le cas de l'alphabétisation, ont repoussé bon nombre de personnes vers l'isolement et l'exclusion et ont fait perdre aux centres d'éducation des adultes une expertise et des équipes de jeunes formateurs et formatrices dynamiques;
- promouvoir et soutenir le partenariat entre les instances locales ou régionales des ministères, d'une part, et entre les centres d'éducation des adultes et « un nombre significatif de groupes communautaires et différents partenaires dans les champs de l'intégration sociale et socioprofessionnelle », d'autre part;
- revenir en formation de base à l'accessibilité ouverte et au soutien financier;
- cesser de travailler en silo, en intégrant les divers champs d'intervention, en assurant le continuum curriculaire et en développant la complicité entre les groupes communautaires et les établissements de formation, (le Centre Louis-Jolliet a 38 lieux de formation hors établissement, plusieurs se situant dans les locaux d'organismes du milieu avec lesquels il a signé des protocoles d'entente);
- éviter la surspécialisation des interventions et reconnaître que, pour bon nombre de personnes, un projet de formation ne peut naître qu'au cœur d'un projet de vie.

Pour M. Nolet, sans partenariat tant vertical qu'horizontal, nommé aussi « réseautage », on obtient de la « co-errance » plutôt que de la cohérence.

Pour plus ample information sur cet exposé, voir l'annexe 25.

6.2. COMPTE RENDU DES ÉCHANGES

En réponse aux deux questions de départ qui invitaient les panélistes à faire le bilan des politiques et de leurs plans d'action ainsi que l'examen des complémentarités et du partenariat en fonction de leur vision de l'alphabétisation, les échanges concernant la sixième séance plénière ont mis l'accent sur les aspects brièvement décrits ci-dessous.

Sensibilisation et mobilisation des politiciens et des politiciennes

Il faut faire connaître les recherches nouvelles aux politiciens et aux politiciennes afin de leur permettre de s'approprier la problématique et les enjeux. Malgré leur rôle politique, ces personnes, comme beaucoup d'autres, ne sont pas toujours sensibilisées aux problèmes vécus par ceux et celles qui sont peu alphabétisés, comme elles ne le sont pas nécessairement aux problèmes liés à la pauvreté. Un travail constant d'information et de conscientisation est donc indispensable, d'autant plus que les politiciens et les politiciennes changent souvent en démocratie. Pour que les politiques élaborées et adoptées soient pertinentes et cohérentes et pour mieux cibler l'attribution des ressources plutôt que de les disperser, l'information concernant l'alphabétisation doit être fournie aux politiciens et aux politiciennes et elle doit être accompagnée, dans toute la mesure du possible, de résultats exemplaires, surtout lorsqu'on souhaite l'introduction et le soutien de nouvelles façons de faire, comme l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Nécessité et possibilité de réunir pour mieux agir

Il faut rassembler les décideurs, les milieux d'intervention, les chercheurs, les entreprises, les syndicats, etc. Chacun doit agir en réseau plutôt qu'en silo, participer à la mobilisation et assumer sa part de responsabilité dans l'exécution des actions choisies et planifiées en commun. Il faut éviter la « co-errance » et travailler à la cohésion des spécialistes et des personnes-ressources de même qu'à la cohérence des interventions. C'est possible comme le démontrent, entre autres, l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) en France, l'organisme Lire et écrire en Belgique et la Commission des partenaires du marché du travail au Québec.

Conditions d'un partenariat fonctionnel

L'expérience de la France et celle de la Belgique ont attiré l'attention sur les conditions pour en arriver à un partenariat efficace, surtout quand presque tous les ministères gouvernementaux et les paliers de gouvernement de même que des secteurs de la société civile sont invités à contribuer au rehaussement des compétences en matière de littératie, en particulier avec les populations les plus fragilisées par un contexte de pauvreté. Les conditions suivantes ont été mentionnées :

- construire ensemble le projet et le dispositif : adopter les principes directeurs, un langage clair, des orientations communes; planifier et partager les actions dans le respect des missions et des compétences de chacun; prévoir une recherche et une évaluation constantes; travailler à l'amélioration continue de la qualité, etc.;
- écouter tous les partenaires et faire connaître leur point de vue, en commençant par les adultes eux-mêmes;
- partager l'information et les savoirs;
- adopter une approche transparente;
- reconnaître la différence et l'accueillir;
- accepter la contestation et la traiter.

Reconnaissance de l'action locale dans toute politique gouvernementale

La reconnaissance de l'action locale dans toute politique gouvernementale et le soutien aux acteurs et aux actrices sur le terrain, en particulier pour que ces personnes aient le temps et les moyens de réfléchir dans un processus continu de recherche-action ou de recherche-développement doivent être assurés. À cet égard, les six journées pédagogiques accordées aux formateurs et aux formatrices des centres d'éducation des adultes au Québec sont nettement insuffisantes. Il faudrait mieux soutenir le rapport dynamique et dialectique de l'action-réflexion qui se vit d'abord et avant tout dans chaque établissement. À cette fin, une solution serait de rapprocher les personnes qui élaborent les politiques de celles qui les mettent en œuvre.

Attribution des moyens nécessaires à la mise en œuvre des politiques

Sur le plan local, on se doit de joindre les personnes et les populations dans leur projet de vie avant de leur proposer un projet de formation. On doit créer des ponts entre les centres ou les agences de formation et des secteurs de la société qui doivent soutenir le projet de la formation continue ou de l'apprentissage tout au long de la vie. On pourra ainsi créer et utiliser des détours, terme qui a souvent été employé au cours des séances plénières pour désigner l'intention d'intégrer la formation aux projets de vie des personnes et des communautés, comme ce peut être le cas avec les bibliothèques, les centres de santé, les entreprises ou des organismes économiques. Il convient aussi de s'occuper davantage d'accueil et de suivi, de mettre en place du soutien pour l'entrée en formation, de coordonner les activités d'accompagnement des adultes tout au long de leur démarche et de développer le réseautage avec les milieux communautaires. On doit non seulement reconnaître la diversité des lieux et des partenaires, mais surtout organiser et soutenir le partenariat. Tous ces aspects de l'action locale peuvent figurer dans une politique d'alphabétisation ou plus largement d'éducation et de formation des adultes. Toutefois, le choix et l'attribution des moyens devraient suivre les intentions, du moins en quantité suffisante.

Perfectionnement des formateurs et des formatrices et du personnel

Moyen essentiel à la mise en œuvre de toute politique, le perfectionnement des formateurs et des formatrices et du personnel qui intervient auprès des populations et des personnes peu alphabétisées en est souvent le grand oublié.

Importance des lieux structurés d'échange, de convergence et de coordination

La mobilisation que demande l'alphabétisation ne sera jamais spontanée. Elle doit passer par des lieux structurés d'échange, de convergence et de coordination où sont partagées les visions de la réalité et mis en œuvre des programmes d'intervention décidés en commun. Ces lieux doivent être reconnus et soutenus.

Organismes internationaux comme laboratoires d'idées

Les organismes internationaux font partie des lieux structurés d'échange, de convergence et de coordination. Il faut donc s'assurer de les utiliser selon leur plein potentiel et, à l'occasion, de défendre leur présence et de soutenir leur action.

Chapitre 7



Septième séance plénière

7. SYNTHÈSE ET PROPOSITIONS

La synthèse des travaux du Séminaire international sur l'alphabétisation résume en deux parties les grandes affirmations tirées des échanges et des débats qui ont eu lieu de la première à la sixième séance plénière ainsi que l'essentiel des propositions et des souhaits formulés lors de la septième et dernière séance.

7.1. SYNTHÈSE DES SÉANCES PLÉNIÈRES

Les affirmations retenues à la fin de chacune des séances plénières sont regroupées ci-dessous selon les trois volets du Séminaire international sur l'alphabétisation : vision, innovation et participation.

7.1.1. VOLET « VISION »

Sous le volet « Vision », est regroupé l'essentiel des propos sur les concepts, sur leurs définitions et sur les conceptions qu'ils évoquent.

De toute évidence, la recherche d'un consensus n'était pas au programme. Il se dégage plutôt une hésitation quant à la pertinence ou à la nécessité de nommer la réalité de l'alphabétisation que l'on désigne par différents termes. Plusieurs personnes distinguent les phénomènes d'illettrisme, d'analphabétisme, d'apprentissage d'une langue seconde ou encore d'apprentissage dans un contexte de francisation, tous ces concepts étant recoupsés par une gradation des niveaux de compétences en matière de littératie. Pour ces personnes, il faut pouvoir nommer les problèmes si l'on veut les résoudre. Cela est d'autant plus nécessaire que les décideurs politiques et économiques ont tendance, dans un contexte de ressources limitées, à négliger les populations visées qui, de surcroît, n'ont pas l'habitude de la parole et de l'action organisée.

Préoccupées des populations à mobiliser, d'autres personnes se méfient de la charge négative des concepts utilisés. Le recours aux niveaux de compétences en matière de littératie, qui évitent les concepts habituels, n'échappe pas à cette charge, car ils conduisent à parler de bas niveaux et de seuil minimal (le troisième niveau) pour fonctionner dans la vie et la société actuelles. Cela entraîne ainsi une distinction entre les personnes qui ont atteint ce niveau et celles pour qui ce n'est pas le cas.

Au moment de la synthèse des séances plénières, un participant a nommé ce malaise en faisant remarquer que l'on tient deux discours différents selon que l'on s'adresse aux décideurs ou selon que l'on intervient auprès des personnes et des populations visées. Dans le premier cas, pour mieux sensibiliser et convaincre, on insiste jusqu'à la dramatisation sur l'ampleur des problèmes d'illettrisme et d'analphabétisme. Dans l'autre cas, on cherche à valoriser les personnes en s'appuyant sur leurs compétences diverses, et non uniquement au regard de l'écrit, pour favoriser et soutenir toute démarche d'apprentissage pouvant contribuer à améliorer leur situation.

Dans cette perspective, conformément aux objectifs de la Décennie des Nations Unies de l'alphabétisation, il peut être utile de rappeler la définition que l'Unesco donne d'une personne alphabétisée, définition rapportée en introduction de la première séance plénière consacrée à cet aspect :

Une personne alphabétisée est [...] une personne qui a acquis les connaissances et compétences indispensables à l'exercice de toutes les activités où l'alphabétisation est nécessaire pour jouer efficacement un rôle dans son groupe et sa société.

Sur ce fond de scène, les douze affirmations suivantes ont été retenues en synthèse finale.

Établir, avec et pour les différents milieux, une conception claire de l'alphabétisation

Le fait d'établir, avec et pour les différents milieux, une conception claire de l'alphabétisation permettra :

- de convaincre la population de l'importance de la formation et les politiciens d'y investir;
- de développer le goût et les possibilités d'apprendre.

Il n'est peut-être pas possible d'arriver à un consensus à cet égard. Toutefois, il s'avère essentiel, pour travailler de concert dans le domaine de l'alphabétisation, d'exprimer clairement la vision qui oriente et anime toutes les actions.

Cette vision doit être positive et s'appuyer sur l'ensemble des compétences (non seulement concernant l'écrit) des populations visées dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Il faut convaincre les politiciens d'y investir et également de s'y investir. Peut-être sera-t-il possible alors de maintenir le financement actuel et même de l'accroître.

Reconnaître l'influence extérieure sur la définition des concepts

Il convient de reconnaître que la définition des concepts subit l'influence des attentes de la société, notamment de nature économique, par les besoins des adultes et par les actrices et les acteurs touchés (chercheurs, praticiens, gestionnaires, etc.).

Il y a donc des points de vue et des accents divers relevant de préoccupations différentes à l'égard de cette même réalité que l'on nomme régulièrement l'« alphabétisation ».

Situer l'alphabétisation dans un continuum d'acquisition de compétences

La situation idéale consiste à situer l'alphabétisation dans un continuum d'acquisition de compétences sans négliger pour autant les personnes les plus faiblement alphabétisées qui ne s'engageront probablement pas à fond dans ce continuum.

En d'autres termes, l'acquisition de compétences tout au long de la vie ne doit pas être surdéterminée par les compétences en matière d'écrit et par le parcours linéaire du cheminement scolaire. Si la très grande majorité des personnes et des populations peut s'engager sur le chemin de l'apprentissage tout au long de la vie, soit en progressant du primaire jusqu'à la formation universitaire ou en passant du premier niveau aux niveaux subséquents de compétences en matière de littératie, il arrive que, pour d'autres, le développement des compétences s'accomplisse dans le champ de l'oral et à l'horizontale « tout au large de leur vie ».

Passer d'une culture de pauvreté à une culture de formation continue

Bien qu'elle ait l'avantage d'être concise, une telle affirmation peut prêter à confusion. Il a été maintes fois répété au cours du Séminaire international sur l'alphabétisation que la lutte contre l'analphabétisme passe par la lutte contre la pauvreté, productrice d'exclusion. Ce passage n'est toutefois pas automatique, et il se peut que certaines tentatives d'alphabétisation et de formation continue contribuent à accroître l'exclusion. Ainsi, plusieurs participants et participantes ont insisté sur la nécessité de s'appuyer sur la culture et sur l'expérience des populations les plus fragilisées, sur la reconnaissance de leurs pratiques et de leurs compétences, quelles qu'elles soient, sur leurs besoins réels et exprimés ainsi que sur les activités significatives à leurs yeux.

Soutenir le passage des cultures orales vers les cultures écrites en préparant l'entrée dans ces dernières

Une fois de plus, la concision peut engendrer de la confusion. Si le passage de l'oral à l'écrit peut être inexorable pour de multiples raisons (travail, migration, participation à la culture universelle), il ne doit pas constituer pour autant une dévalorisation des cultures orales. Ces dernières, que les participantes et les participants ont mentionnées en parlant des gitans du Sud méditerranéen, des populations haïtiennes qui parlent créole ou des autochtones des Territoires du Nord-Ouest, constituent le cœur d'une identité et le moteur d'une appartenance qu'aucune promesse exogène de progrès ne peut remplacer. Toutefois, la reconnaissance et la valorisation de ces cultures ne doivent pas entraîner la constitution de ghettos.

L'enjeu semble donc se situer entre la pleine reconnaissance des cultures orales et des compétences qu'elles favorisent (capacités de voir, d'écouter, d'utiliser ce que l'on voit) et l'utilisation de ces compétences pour entrer, sans brisure et fier de partager son savoir, dans une culture écrite qui n'en finit plus de se dire.

Donner du sens à la formation en reconnaissant les compétences des personnes et en se concentrant sur leurs centres d'intérêt, leurs problématiques et leurs besoins

Cette affirmation est une confirmation des deux précédentes. Elle s'adresse toutefois à l'ensemble des populations visées en matière d'alphabétisation qui, souvent, ne se sentent pas touchées par les appels à se former et par les offres de formation.

Faire de la prévention de l'analphabétisme un projet de construction se fondant sur les compétences existantes

Cette affirmation exprime la volonté partagée tout au long du Séminaire international sur l'alphabétisation, d'adopter et de transmettre une vision positive de l'alphabétisation et de la prévention de l'analphabétisme. À cette fin, les participantes et les participants ont répété encore et encore qu'il faut s'appuyer sur les compétences existantes, tout particulièrement sur celles des parents et des acteurs de la communauté, qui peuvent susciter et soutenir chez les jeunes de multiples projets en vue, notamment, de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie.

Inclure dans les politiques et les programmes d'alphabétisation un lien entre littératie et santé

S'il existe un lien étroit entre un bas niveau de littératie, la pauvreté et l'exclusion sociale, ce lien s'observe particulièrement dans le domaine de la santé. Or, s'il est primordial que les personnes prennent leur santé en charge, il s'avère essentiel, dans un contexte d'augmentation du vieillissement, que les efforts d'alphabétisation accordent une attention particulière et soutenue à cet univers qui domine les préoccupations de la population visée.

Il faudrait aussi, dans la perspective d'une mobilisation globale, inclure dans les politiques, les programmes et les pratiques liés à la santé des actions d'alphabétisation pour maximiser les efforts en cette matière.

Reconnaître l'importance des lieux structurés d'échange, de convergence et de coordination

Il est reconnu que la lutte contre l'analphabétisme ou, de façon positive, la généralisation d'habitudes et de pratiques de formation tout au long de la vie demande la mobilisation de tous les secteurs et acteurs de la société. Cependant, cette mobilisation ne sera jamais spontanée. Elle doit passer par des lieux structurés d'échange, de convergence et de coordination où sont partagées les visions de la réalité et mis en œuvre des programmes d'intervention décidés en commun.

Ces lieux doivent être reconnus et soutenus.

Utiliser les laboratoires d'idées des organismes internationaux

Les organismes internationaux font partie des lieux d'échange, de convergence et de coordination. Il faut les utiliser selon leur plein potentiel et, à l'occasion, défendre leur présence et soutenir leur action.

Assurer un financement cohérent dans un contexte de ressources limitées

D'entrée de jeu, des participantes et des participants ont souligné qu'il ne suffit pas de demander le maintien du financement actuel. Il faut réclamer qu'il soit accru, compte tenu de l'ampleur des besoins et de l'importance stratégique de la formation continue, dont l'alphabetisation, pour le développement des personnes et des sociétés.

Quoi qu'il en soit, des choix doivent être faits. Pour que ces derniers soient des plus productifs, il est essentiel qu'ils soient cohérents. Or la cohérence commence par une vision claire de la réalité, des problématiques, des défis et des enjeux en cause.

Assurer la cohérence et une continuité dans les politiques

La ou les visions qui devraient normalement fonder la cohérence des politiques devraient aussi guider leur application dans le temps. Ainsi, en assurant la durée et la continuité des politiques, pourrait-on finalement accroître leur financement.

7.1.2. VOLET « INNOVATION »

Les propos regroupés sous le volet « Innovation » ont trait aux stratégies et aux pratiques d'intervention en matière d'alphabetisation. Ces propos n'englobent pas toutes les propositions d'innovation avancées au cours du Séminaire international sur l'alphabetisation. En effet, on aurait pu y inclure, entre autres, les affirmations qui invitent à encourager et accroître la participation.

Mettre en place des moyens pour susciter, encourager et soutenir l'expression de la demande de formation

Compte tenu que la population ciblée ne se sent généralement pas visée par les offres de formation, comme cela a été dit précédemment, il faut mettre en place des moyens pour susciter, encourager et soutenir l'expression de la demande de formation.

La nécessité de procéder en amont des services habituels de formation pour joindre les populations dans leur milieu de vie, dans leur situation et dans leurs préoccupations a été particulièrement soulignée. Il a aussi été noté que cette opération n'est pratiquement pas financée, entre autres raisons parce qu'elle réside dans une sorte de terrain neutre d'intervention.

Des participantes et des participants ont également souligné l'importance des obstacles à la participation de nature « dispositionnelle », obstacles qui sont liés essentiellement aux attitudes fondamentales quant à la formation. Cette importance vient du fait que ces attitudes constituent le lieu d'intégration des motivations de chaque personne à se former au-delà des obstacles matériels et organisationnels, qui peuvent être par ailleurs déterminants.

Contextualiser les actions selon les populations ciblées et les milieux touchés

Si l'alphabétisation doit s'appuyer sur les personnes et sur leur milieu de vie (famille, travail, milieu communautaires, etc.), sur leur situation, leurs préoccupations, leurs centres d'intérêt de même que sur leur expérience et leurs acquis, on aura avantage, pour la prestation des services et des activités concernant l'alphabétisation, à cibler des populations particulières (personnes âgées, jeunes adultes, personnes immigrantes, etc.).

Intégrer et soutenir une multitude d'approches et de lieux d'intervention

Si les populations ciblées sont de grande variété, de même que leur rapport à l'alphabétisation et à la formation, les approches et les lieux d'intervention se doivent d'être multiples et variés.

Sensibiliser les différentes catégories de personnel du domaine de la santé à la problématique de la faible littératie

Comme cela a été dit précédemment, il ne suffit pas d'introduire la santé comme thème particulier dans les programmes d'alphabétisation. Dans une perspective de mobilisation de l'ensemble des acteurs et des actrices dans le domaine de la santé, il convient plutôt de sensibiliser, voire de former, toutes les catégories de personnel qui sont en relation régulière avec les personnes dont le faible niveau de littératie peut entraîner des difficultés importantes dans leurs pratiques de santé.

Rendre l'information accessible

Rendre l'information accessible signifie cibler les divers publics, travailler constamment avec les populations bénéficiaires, adapter le langage, s'assurer de livrer des messages positifs, tester les outils et les évaluer avant de les mettre à la disposition des populations visées et diversifier les moyens de communication.

Cette affirmation a été formulée durant la séance plénière sur la mobilisation des compétences en matière de lecture et d'écriture. Ainsi, des participantes et des participants ont fait remarquer que la masse de données écrites, particulièrement pour la diffusion de l'information sur des services publics, pourrait devenir autant d'environnements éducatifs et de situations propices à la participation des personnes faiblement alphabétisées.

Favoriser la médiation autour de l'écrit

Il existe de multiples médiateurs ou personnes-ressources qui peuvent assurer le relais et aider les personnes peu alphabétisées à s'approprier des messages écrits. Ces « aidants naturels » peuvent devenir, moyennant sensibilisation et soutien, de précieux agents de développement en matière d'alphabétisation.

Accroître et enrichir la formation continue des formateurs et des formatrices au regard de la mobilisation des compétences

À l'instar des médiateurs, les formateurs et les formatrices devraient être sensibilisés à l'utilisation et à la création d'environnements et de situations propices à l'exercice de pratiques courantes en matière d'écriture et de lecture. Il conviendrait aussi de leur fournir les outils nécessaires à cet égard.

7.1.3. VOLET « PARTICIPATION »

Les affirmations regroupées sous le volet « Participation » ont trait à l'organisation de l'alphabétisation, particulièrement selon le mode partenarial.

Réunir pour mieux agir

Il faut rassembler les décideurs, les milieux d'intervention, les chercheurs, les entreprises, les syndicats, etc. Agir en réseau plutôt qu'en silo engendrera plus d'efficacité, dont une économie de ressources.

Il a été maintes fois répété au cours du Séminaire international sur l'alphabétisation que cette dernière, sous toutes ses formes, ne pourra être accomplie sans le concours de tous les agents de développement des divers secteurs de la société qui devront non seulement appuyer les efforts mais surtout prendre une part active à la prestation des services.

Coordonner les ressources à la disposition des populations visées et en accroître l'accessibilité

Avant de souhaiter et d'organiser le partenariat, les acteurs et les actrices doivent reconnaître qu'il est de première nécessité de coordonner les ressources mises à la disposition des populations visées et de prendre tous les moyens possibles pour les rendre pleinement accessibles.

Réunir les conditions du partenariat

Pour qu'il y ait association effective de partenaires en vue de la conception et de la mise en œuvre des services et des activités d'alphabétisation, il faut pour le moins :

- construire le projet et le dispositif;
- partager l'information;
- adopter une approche transparente;
- écouter les besoins;
- reconnaître la différence;
- accepter la contestation;
- reconnaître et respecter la mission des autres;
- partager les ressources.

Entendre les apprenants exprimer leur réalité pour en tenir compte dans les politiques, les programmes et les pratiques

Cette affirmation est liée directement à l'orientation prônée par l'expression de la demande de formation. Il ne suffit plus, comme autrefois, de considérer la demande pour adapter une offre de services. Il faut désormais aller vers les demandeurs pour susciter, si cela est nécessaire, l'expression de leurs points de vue ainsi que pour soutenir la formulation de leur demande et, le cas échéant, leur décision de se former. L'élaboration ou l'adaptation d'une réponse appropriée suivra dans la continuité d'une démarche qui aura été, dès le départ, éducative.

Favoriser l'approche locale dans le respect des particularités et de la dynamique de chaque milieu, en s'appuyant sur un leadership politique

Les actions qui ciblent des populations particulières et s'enracinent dans leur situation et contexte respectif ont de grandes chances de succès. Ces actions doivent faire l'objet d'une volonté politique déterminée qui saura reconnaître leur pertinence et soutenir leur mise en œuvre.

Soutenir, notamment par le perfectionnement, le rôle des formateurs et des formatrices quant à la réflexion et à l'action à l'interne

Non seulement on doit favoriser un perfectionnement en fonction d'une expertise interne qui se développe par l'action-réflexion, mais il faut aussi fournir les conditions pour la mise en place d'un partenariat de pratiques, dont du temps pour l'échange.

Associer les différentes catégories de personnel du domaine de la santé et de tous les secteurs partenaires de l'alphabétisation à la recherche et à la mise en œuvre de solutions locales

Le perfectionnement mentionné dans l'affirmation précédente pourrait faire partie d'une démarche partagée et continue de recherche-action sur les meilleurs moyens d'encourager et de soutenir les personnes et les populations les plus fragilisées dans leur propre développement.

Poursuivre et accentuer la recherche sur le coût de l'analphabétisme et sur les bénéfices de l'alphabétisation

Cette affirmation se rattache particulièrement au domaine de la santé en vue, notamment, d'accompagner et d'appuyer les autorités responsables dans leurs décisions.



7.2. SOUHAITS ET PROPOSITIONS

L'invitation à suggérer des suites au Séminaire international sur l'alphabétisation a donné lieu à l'expression de souhaits et même à la formulation de certaines propositions. Les uns et les autres sont résumés dans les énoncés suivants :

- Il est souhaité que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) encourage les universités à donner des programmes de formation et de recherche en éducation des adultes. Auparavant, il existait plusieurs départements d'éducation des adultes au Québec. Ils ont tous disparu depuis et, avec eux, une expertise qu'il faudra du temps à reconstituer;
- Il est demandé qu'au Québec une réunion soit rapidement tenue pour donner suite au Séminaire international sur l'alphabétisation dans la perspective de l'actualisation de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et de son plan d'action. Il faudrait notamment examiner la possibilité de développer un partenariat encore plus large et porteur d'un avenir marqué par la culture de formation continue dans l'ensemble de la société. Le travail en réseau doit être privilégié, notamment par la constitution, en plus de regroupements nationaux, de regroupements régionaux;
- Il est demandé au MELS de prendre le leadership pour le rassemblement des autres ministères et des acteurs de l'éducation et de la formation des adultes au Québec. Il faudrait établir une nomenclature détaillée des rôles tenus par chacun en ce domaine dans la perspective de l'établissement d'un partenariat structuré et fonctionnel. L'expérience française pourrait être une source d'inspiration. Pour sa part, le gouvernement fédéral devrait préciser sa position en matière de formation continue;
- Il est fortement suggéré que des adultes en formation soient désormais invités à participer à des rencontres du type de celle-ci pour mieux comprendre les enjeux dont ils sont le centre. Ils devraient être les premiers experts consultés;
- Il est demandé aux participants et aux participantes du Québec et du reste du Canada de prendre part aux activités de protestation contre les compressions budgétaires du gouvernement fédéral. Celles-ci touchent directement les populations qui ont le plus besoin de soutien et les organismes qui travaillent sur le terrain avec ces populations¹⁴. Il faut sensibiliser et informer les députés et les sénateurs et leur fournir les outils voulus pour qu'ils puissent défendre la cause de l'alphabétisation et de la lutte contre la pauvreté et ses multiples incidences. Il faudrait également joindre les médias et les journalistes et les intéresser à la question;
- Il est suggéré de poursuivre de tels échanges au Canada et de les situer dans une perspective internationale;

14. Voir à ce sujet l'annexe 24.

- Il est proposé de créer un groupe de travail international sur la prévention de l'illettrisme et l'alphabétisation familiale, notamment pour partager et approfondir les actions et les expériences en ce domaine;
- Il est proposé de créer également un groupe de travail afin d'établir plus précisément les suites à donner à l'ensemble des thèmes débattus durant le Séminaire international sur l'alphabétisation de même qu'à l'apprentissage tout au long de la vie. Il pourrait aussi être élargi à d'autres pays. Ce travail pourrait s'inscrire dans la préparation de la CONFINTEA VI prévue pour 2009.





Allocution de clôture

Allocution de clôture

M^{me} Lili Paillé, directrice de la formation générale des adultes au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

Madame,
Monsieur,

Bonjour,

L'exercice qui a été réalisé ici depuis samedi est fort éloquent. Je tiens, d'entrée de jeu, à vous remercier grandement pour votre intense participation aux débats.

J'ai constaté que les propos que me rapportaient, avec enthousiasme, les gens de mon équipe confirmaient la richesse de vos discussions et le foisonnement des idées relatives à la problématique qui nous réunit dans ce séminaire.

La lutte contre l'analphabétisme et, conséquemment, contre la pauvreté et l'exclusion sociale constitue, comme nous l'avons constaté au cours de ces trois derniers jours, l'une des stratégies majeures de nos sociétés industrielles, face aux défis extrêmement complexes du marché du travail et de cohésion sociale, que posent les mutations économiques, démographiques et sociales en cours. Les réponses à ce défi ne peuvent que venir d'une dynamique d'innovation, de recherche et de partenariat. De là, d'ailleurs, le thème du séminaire : Vision – Innovation – Participation.

J'aimerais aborder avec vous trois sujets.

1. Le premier concerne davantage le Québec. Je rappelle qu'en 2002, nous nous sommes dotés d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (dont il a été question dans les communications prononcées par les personnes représentant le Québec, durant les derniers jours). Dans cette politique, de nombreuses mesures ont été proposées relativement aux questions débattues dans vos discussions.



Permettez-moi ce matin de présenter les résultats du travail accompli quant à ces mesures.

- **Sur l'expression de la demande** : celle-ci est au cœur même à la fois de cette politique et du plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En cette matière, nous sommes intervenus, je crois, avec succès, sur les points suivants :
 - Une campagne nationale faisant la promotion de la ligne Info-Alpha, sur le thème que vous voyez derrière moi, Savoir lire, écrire et compter, c'est profiter de la vie! Les résultats de cette campagne sont manifestes et se traduisent, entre autres, par une augmentation du nombre d'appels à la ligne ainsi que de l'effectif en alphabétisation.
 - La mise en place d'une nouvelle structure d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement, dans toutes les commissions scolaires du Québec, afin de favoriser une référence adéquate à la réalisation du projet de vie de l'adulte.
 - La conception d'outils à l'intention, notamment, des personnes peu scolarisées et ayant des expériences de toutes sortes, pour établir le bilan de leurs acquis et compétences et faciliter ainsi leur orientation scolaire et professionnelle.
 - La mise en place de services de reconnaissance des acquis et des compétences, permettant de faire reconnaître tant les apprentissages formels que non formels, aux fins de poursuite d'études.

- **Sur le thème de la prévention maintenant.** On m'a dit, qu'au cours des derniers jours, vous êtes souvent revenus sur le sens de certains termes. Dans ce domaine, peut-être y a-t-il aussi lieu de se questionner sur le thème de la prévention et de préciser quels sont tous les acteurs qui sont concernés ou qui peuvent y contribuer.

Mais au-delà de la signification des mots, on constate, chez nous, à travers les programmes « Éveil à la lecture et à l'écriture en milieu défavorisé » et « Famille, école, communauté : réussir ensemble », une évolution des mentalités et, conséquemment, un enracinement dans la communauté de l'importance d'intervenir très tôt auprès de la famille.

- **En matière de compétences** : les contenus des programmes d'études en alphabétisation ont été révisés, pour prendre en considération l'ensemble des rôles sociaux des adultes, visant un plein exercice de leur citoyenneté.

De plus, tel que vous l'avez vu lundi en matinée, nous avons réalisé, de concert avec l'Université de Sherbrooke, une étude sur la mobilisation des compétences qui devrait nous mener vers l'établissement d'un modèle de partenariat élargi en la matière.

Bien sûr, la Politique québécoise sur l'éducation des adultes et la formation continue comporte plusieurs autres mesures liées à l'apprentissage tout au long de la vie, telles que la rénovation des autres programmes d'études de la formation générale, la formation en emploi, la formation professionnelle, les jeunes de 16 à 24 ans. Mais, comme je vous l'ai mentionné au début de cette allocution, je me suis limitée au champ de l'alphabétisation.

2. Le deuxième point de mon intervention portera sur les suites à donner à cette politique en lien avec le présent séminaire. Ainsi, nous sommes maintenant presque à l'échéance que le gouvernement du Québec avait fixée pour la mise en œuvre de la Politique et nous sommes à en établir le bilan et à tracer les lignes de son actualisation.

Les travaux qui ont été conduits durant le séminaire seront, pour chacune et chacun d'entre nous, source de réflexion et d'inspiration dans nos travaux respectifs, mais dès maintenant, il y a quelques pistes que nous pouvons partager ensemble pour qu'elles soient dorénavant présentes dans nos actions.

- Revoir tout d'abord nos concepts à la lumière de nos propos, pour mieux favoriser l'expression de la demande et, surtout, pour aller chercher cette partie de la population qui manifeste très peu, sinon aucun intérêt pour la formation.
- Positiver davantage nos messages à l'intention de la population, tout en faisant connaître les difficultés rencontrées par une portion de celle-ci dans sa vie au quotidien.
- Tenir davantage compte des caractéristiques de notre société (démographie, santé, vieillissement, immigration, etc.) dans l'établissement de nos priorités en alphabétisation.
- Augmenter à la fois la diversité des modes et des lieux de formation, mais de surcroît, revoir nos contenus de formation pour être le plus près possible de nos populations, tant sur le plan géographique que sur celui de leurs intérêts et de leur réalité.
- Revoir, élargir ou, selon le cas, consolider nos structures de partenariat.

Plusieurs autres actions ont été mentionnées comme ayant remporté du succès ou comme souhaitables et les actes du séminaire nous permettront de toutes les considérer.

3. **Enfin, j'ai entendu ce matin la proposition relative à la constitution éventuelle d'un groupe de travail** rassemblant au départ les pays présents au séminaire avec le mandat d'accroître la culture de formation continue, et dont les activités seraient fonction de l'échéancier de la Décennie de l'Organisation des Nations Unies. Je prends acte de cet intérêt à poursuivre ensemble les réflexions, car je crois que c'est effectivement une façon concrète de finaliser les réponses aux objectifs de départ du séminaire et de s'ajuster aux nouvelles tendances qui se dégagent, notamment en matière de recherches concertées, de recherches-actions et de diffusion de l'information.

Je considère aussi excellente l'idée de déposer les actes du séminaire à l'UNESCO, pour renforcer nos collaborations.

Vous savez, il y a toujours, dans des rencontres comme celle-ci, des expressions qui nous accrochent un peu plus et, pour ma part, je retiens celles-ci :

- « Agir pour – Agir ensemble – plutôt qu’Agir sur. »
- Il faut agir partout en même temps.

Mais il y en a une qui me trotte plus particulièrement dans la tête et qui, déjà, agite mon imagination, par son originalité et sa portée : « Apprendre tout au large de la vie »...

Je vous laisse là-dessus et vous remercie cordialement pour la richesse de votre participation.

Je vous souhaite un bon retour chez vous et vous dis « À bientôt! ».





Éducation,
Loisir et Sport

Québec

