

# Sens et effets de l'expérience d'alphabétisation : le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans des commissions scolaires de l'Île de Montréal

MARC-ANDRÉ DENIGER

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire  
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval,  
bureau 1178, Québec, Canada, G1K 7P4  
denigerm@fse.ulaval.ca

GILLES ROY

Chercheur autonome

## Introduction

En 1994-1995, dans le cadre du Programme Initiatives Fédérales Provinciales Conjointes en matière d'Alphabétisation (IFPCA), les membres de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle et ceux de la Table de concertation en alphabétisation de l'Île de Montréal élaboraient un projet de recherche dont l'objectif était, dans un premier temps, d'évaluer la faisabilité d'une recherche visant à mesurer les effets des interventions en alphabétisation en milieu scolaire. En septembre 1995, cette démarche exploratoire démontrait la viabilité d'un tel objectif.

En avril 1996, les membres de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle nous confièrent la responsabilité scientifique d'une démarche de recherche évaluative en alphabétisation; travail qui s'étendit sur les deux années subséquentes et dont nous résumons ici les principaux tenants et aboutissants<sup>1</sup>.

1. Le présent article s'inspire du rapport de recherche: Deniger M.-A. (dir), Roy G. 1998 *Le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans les Commissions scolaires de l'île de Montréal: Sens et effets de leur expérience en "Alpha"*, Table de concertation en alphabétisation de l'île de Montréal. Tous les documents relatifs à cette recherche sont disponibles auprès de Renée Normandin, Coordonnatrice, Table de concertation en alphabétisation, Île de Montréal, C. S. Baldwin-Cartier, service de l'éducation des adultes, 331 Ave Mimosa, Dorval, Québec, Canada H9S 3K5.

Cette recherche se distingue, aux plans théorique et méthodologique, de celles qui ont eu cours dans le champ de l'alphabétisation ces dernières années. Elle se distingue d'abord par le fait qu'elle fonde son analyse sur la trajectoire des personnes inscrites en alphabétisation, sur leur parole, leur projet, leur bilan et leur expérience. Il s'agit en fait, du moins à notre connaissance, de la première évaluation conduite à partir du point de vue des apprenants et non des professeurs, des intervenants ou encore des administrateurs (pour les publications récentes sur la réussite scolaire en alphabétisation, Moisan, Bourbeau et Payeur 1997, Désilets et Roy 1995; sur l'alphabétisation en milieu multiethnique, Charest et Roy 1992; pour les recherches évaluatives, Blais, Hauteceur et Lépine 1988, Wagner et Grenier 1984). En ce sens, notre angle d'approche privilégiait donc une sociologie subjective de l'expérience d'alphabétisation. C'est là où réside sa principale originalité. C'est là aussi où se pose son principal défi.

Cette centration sur la personne, sur sa subjectivité, sur ses perceptions et estimés ne doit pas être interprétée naïvement. Ces expériences personnelles s'inscrivent au sein de tensions structurelles qui animent le champ québécois de l'alphabétisation. Ainsi, ce dernier est historiquement partagé entre une politique d'alphabétisation qui s'appuie, en majeur, sur l'imposition d'un modèle scolaire et, en mineur, sur la promotion d'activités d'alphabétisation populaire. Aussi y a-t-il lieu de croire que l'analyse des motivations et projets propres aux apprenants sera colorée par les trajectoires et cheminements associés à ces deux approches de la pratique d'alphabétisation. Nous savons par ailleurs que l'adoption, en 1994, du Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale modifie en essence le paysage de formation dans lequel la mission de l'alphabétisation est appelée à s'exercer. Nous savons également que le champ de l'alphabétisation traverse actuellement une période difficile; les inscriptions sont à la baisse et les ressources disponibles diminuent d'autant.

Au plan méthodologique, la recherche adopte une approche originale. Malgré le recours aux méthodes quantitatives sur certaines dimensions analytiques, la stratégie de recherche demeure résolument qualitative. En effet, si nous avons choisi de mesurer certains effets par l'emploi de questionnaires et d'analyses statistiques, le cœur même de l'enquête est qualitatif. Les bilans (bilan de l'année passée en formation et bilan de relance) que nos répondants ont tracés, l'évaluation de la réalisation de leur projet personnel de formation, de même que l'estimation de la pérennité des effets du passage en alphabétisation ont été analysés par le biais d'entrevues semi-dirigées. La mixité des méthodes qualitatives et quantitatives a fort bien servi cette fin.



C'est une recherche qui se distingue aussi par le fait qu'elle s'est déroulée dans un cadre métropolitain. La composition sociodémographique des adultes montréalais inscrits en alphabétisation diffère ainsi substantiellement de celle des adultes en démarche d'alphabétisation dans l'ensemble du territoire non-montréalais. En effet, les services d'alphabétisation montréalais sont principalement offerts à une population immigrée, dans une proportion de 73 %, ce qui soulève les questions suivantes: cette population vient-elle chercher une alphabétisation ou une francisation ? En est-elle à son premier contact avec une institution scolaire ou encore avec une institution scolaire québécoise ? Pourquoi cette population, souvent en âge de travailler et d'exercer un rôle familial (parent), se retrouve-t-elle inscrite à une formation susceptible de s'ajouter aux différents rôles qu'elle peut déjà avoir à remplir ? Ces différentes considérations colorent l'ensemble de nos questionnements et de nos résultats.

## Objet, cadre conceptuel et méthodologie

L'objet de la recherche consiste à comprendre le sens de l'expérience des apprenants et à analyser les effets des services d'alphabétisation, dispensés au sein des six commissions scolaires membres de la Table de concertation en alphabétisation de l'Île de Montréal, sur les diverses dimensions de la vie des participants, à établir si ces mêmes effets persistent après la formation et influencent le cheminement personnel subséquent des participants, et à discerner dans quelle mesure les effets observés sont attribuables au programme d'alphabétisation.

En particulier, nous voulions répondre aux questions de recherche suivantes :

- 1) Quel est le sens de l'expérience de l'alphabétisation pour l'apprenant ?
  - a) Pourquoi s'y inscrit-il ? Quelles sont ses motivations et aspirations initiales ? Quel est son projet ?
  - b) Quelle appréciation fait-il de son expérience d'alphabétisation ? A-t-il réalisé son projet ?
- 2) Quels sont les effets significatifs de sa démarche du point de vue de l'apprenant ?
  - a) L'expérience de l'alphabétisation a-t-elle contribué à l'acquisition de savoirs notionnels et à la mise en pratique d'habiletés fonctionnelles ? Sait-il mieux lire, mieux écrire, mieux s'exprimer, mieux calculer ? Fait-il un meilleur usage quotidien des habiletés qu'il a acquises ?

- b) L'expérience de l'alphabétisation influence-t-elle ses parcours de formation et d'emploi (ou d'activité) : l'apprenant consolide-t-il son lien à l'emploi ou encore accède-t-il au marché du travail ? Se trouve-t-il mieux outillé pour ce faire ? Réorganise-t-il ses activités quotidiennes ? Entreprend-il une formation plus longue, plus qualifiante ? Entrevoyait-il de la rendre à terme ?
  - c) L'expérience de l'alphabétisation contribue-t-elle aux parcours d'insertion sociale et personnelle de l'apprenant ? Se sent-il davantage impliqué socialement ? Participe-t-il davantage aux activités de sa communauté ? Interagit-il différemment avec son entourage ? Ses relations familiales se sont-elles modifiées ? Se réalise-t-il ? Prend-il contrôle de sa situation ? Son estime de soi évolue-t-elle ?
- 3) Ces mêmes effets perdurent-ils ? Ou, en termes plus modestes, sont-ils appelés à durer ?
  - 4) Existe-t-il des différences significatives dans le sens donné à l'expérience de l'alphabétisation par l'apprenant, dans les effets et dans la pérennité de ces mêmes effets, selon l'âge, le genre, le pays de provenance, le niveau de formation préalable, la situation professionnelle et le fait d'être ou non parent à charge ?

Six dimensions conceptuelles permettent d'opérationnaliser la réflexion portant sur les effets de l'alphabétisation et sur leur pérennité, soit : les savoirs notionnels ; les habiletés fonctionnelles ; le parcours d'emploi (ou d'activité) ; le parcours de formation ; l'insertion sociale et culturelle ; l'insertion personnelle.

Au plan de l'approche théorique, nous nous sommes efforcés de déjouer toute précipitation. Nous ne voulions surtout pas prescrire un "rôle" définitif à nos apprenants, ni homogénéiser plus que nécessaire la compréhension de leur trajectoire sociale précédente en usant pour ce faire d'une affectation (étudier en alphabétisation) qui nous semblait nécessiter un minimum de mise en contexte. Nous avons donc décidé de référer à un modèle théorique qui permet d'épouser de plus large manière l'identité sociale des personnes qui acceptent de s'inscrire en alphabétisation. Ainsi, de manière à comprendre l'expérience de l'alphabétisation et ses effets, nous avons adopté une position constructiviste (Berger et Luckmann 1986) qui se propose d'analyser comment et en quoi l'alphabétisation participe au processus d'insertion ici appréhendée comme une construction sociale, à la fois objective et subjective, résultant de la relation dialectique entre la trajectoire sociale et le cheminement personnel d'un individu.

Le concept de trajectoire sociale réfère principalement aux conditions objectives des sujets (revenu, scolarité, histoire de travail, expérience migratoire, histoire familiale, etc.) et au construit institutionnel (rapport aux services de formation offerts, réponses des institutions et dispositifs sociaux, mode de prise en charge, etc.) qui influencent le processus d'insertion auquel contribue l'alphabétisation. Le concept de cheminement personnel recouvre pour sa part l'univers de la subjectivité, des perceptions et des représentations; la construction du sens de l'expérience chez le sujet à travers des relations dynamiques entre le parcours personnel, qui désigne ici la représentation du rapport aux institutions (l'école par exemple), l'identité sociale et personnelle, que certains nomment carrière sociale, et les actions (capacités, ressources, stratégies, conduites) des individus.

C'est l'analyse des relations dialectiques entre ces deux concepts, devant être perçus comme les deux pôles d'un même axe théorique, qui nous permet de comprendre le sens de l'expérience de l'alphabétisation et l'influence de cette dernière sur la place, les actions et les représentations d'une personne peu scolarisée en processus d'insertion sociale et professionnelle.

Une telle position théorique devrait permettre de dégager des tendances fortes, ou des idéaux-types, constituant une typologie des principales formes de l'expérience d'alphabétisation. Cette même expérience peut — à titre d'hypothèse — être interprétée comme la résultante d'une tension dialectique entre trois logiques de l'action (Dubet 1994). Il y a d'abord une logique intégratrice marquée au coin de l'intégration socioprofessionnelle, s'exprimant dans les finalités poursuivies par le Régime pédagogique applicable aux services éducatifs en formation générale qui définit ainsi l'objet des services d'alphabétisation :

Les services d'alphabétisation ont pour objet de permettre à l'adulte d'augmenter ses capacités fonctionnelles par l'acquisition d'habiletés d'écoute, d'expression orale, de lecture, d'écriture et de calcul axées sur le contexte de ses activités quotidiennes et sur ses besoins et, le cas échéant, de poursuivre des études subséquentes (Gazette officielle du Québec, 1994, p. 2829).

Le Régime pédagogique inscrit par ailleurs les services d'alphabétisation au sein de services de formation, qui eux ont pour objet :

- 1° de développer les compétences de l'adulte, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés et les attitudes qui sont nécessaires pour exercer ses différents rôles sociaux, économiques, politiques et culturels;
- 2° de développer les compétences de l'adulte dans les disciplines qui lui permettent de poursuivre des études (Gazette officielle du Québec, 1994, p. 2829).

Ces services de formation s'inscrivent quant à eux au sein de services éducatifs qui ont pour objet :

- 1° de permettre à l'adulte d'accroître son autonomie;
- 2° de faciliter son insertion sociale et professionnelle;
- 3° de favoriser son accès, son maintien ou son retour sur le marché du travail;
- 4° de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu;
- 5° de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre.

(Gazette officielle du Québec 1994, p2828)

La logique institutionnelle qui prévaut dans les faits ne saurait cependant être réduite à ces visées réglementaires. Les tensions philosophiques, politiques et institutionnelles qui prévalaient lors de son adoption peuvent lui survivre. De même, sa mise en œuvre demeure laborieuse (le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, 1996, centrée sur des intentions de transfert fonctionnel et d'habilitation personnelle, n'a pas reçu la sanction ministérielle; les finalités formellement établies par le Régime pédagogique n'ont donc pas encore de traduction concrète en termes de programmation), sujette à l'influence de forces sociales qui président à sa construction (représentation d'intérêts politiques et organisationnels variés, rationalisation budgétaires, réallocation des ressources, disponibilités des personnels enseignants, identification de clientèles cibles, etc.), et fait l'objet d'une appropriation concrète de la part des organismes dispensateurs et des praticiens du monde de l'alphabétisation.

Par ailleurs, l'identité, les perceptions et les actions des apprenants ne correspondent pas nécessairement aux finalités de l'alphabétisation telles que définies par la logique institutionnelle. Ainsi, les besoins, aspirations, motivations, conduites et stratégies des apprenants sont le creuset d'une seconde logique de l'action qui, par le jeu informel des interactions des élèves face aux règles, aux normes et au fonctionnement institutionnel, contribuent à la construction du sens de l'expérience de l'alphabétisation. L'apprenant n'est pas qu'un sujet "idéal" et passif, un produit de la socialisation scolaire ou un client d'un Centre, mais un acteur de sa condition, un être potentiellement réflexif; le concept de réflexivité désignant ici la capacité d'échapper aux rôles sociaux prescrits par ses propres représentations et ses actions. Cette capacité réflexive est évidemment contingente et variable d'une personne à l'autre selon l'influence des contraintes structurelles, le poids des conditions objectives et les ressources (origine ethnique, revenu, capital culturel, réseaux sociaux significatifs, etc.) dont dispose l'acteur. À titre d'exemple, notons que les personnes immigrantes peu scolarisées au départ ont insisté pour décrire leur expérience concrète comme une expérience de francisation, ce qui déjoue à maints égards le discours officiel qui tend à éluder cet enjeu ou encore à le reléguer à une étape préalable du processus de formation.

Entre ces deux premières logiques, logiques qui peuvent tendre autant à se rejoindre qu'à s'opposer, se situe la mission andragogique des centres d'éducation des adultes et la pratique éducative des enseignantes qui, par une sorte de compromis quotidiennement négocié, font œuvre de médiation entre, d'une part, la définition institutionnelle de l'alphabétisation et le fonctionnement formel de l'institution scolaire et, d'autre part, les demandes, besoins et actions des apprenants. Cette médiation du corps enseignant vient, à son tour, influencer la réalité de l'expérience d'alphabétisation.

Dans une telle optique, il convient de se représenter l'expérience de l'alphabétisation comme le produit des rapports dynamiques entre ces trois logiques de l'action qui, bien qu'elles soient potentiellement d'inégale importance, ne sont ni exclusives, ni homogènes, ni nécessairement conciliables. Ainsi, il n'y a pas qu'un seul facteur explicatif qui rende compte de l'expérience; la réalité observée découle de la combinaison de ces différentes logiques. Également, une logique n'est pas toujours parfaitement cohérente ou dénuée de contradictions.

Notre stratégie d'enquête s'est déroulée en cinq temps. Nous avons, en septembre-octobre 1996, rencontré quatre-vingt-onze répondants provenant de six commissions scolaires. Soixante-dix-neuf d'entre eux furent à nouveau rencontrés en décembre 1996; soixante-et-un furent revus en mars 1997 et quarante-sept d'entre eux furent rencontrés pour une quatrième fois en juin 1997. C'est donc dire que plus de la moitié des répondants sont demeurés avec nous tout au long de l'année scolaire. Cette rétention a dépassé nos prévisions et attentes. Notre cinquième temps d'enquête (mesure de relance), réalisé en octobre-novembre 1997, nous a conduits à rencontrer vingt-huit des répondants vus en juin 1997. Un peu plus de 70 % de ces personnes étaient encore en formation (principalement en alphabétisation, mais aussi au préscolaire et secondaire) au moment de la passation de cette dernière mesure.

## Description des résultats

### Une population porteuse de projets et d'espoir

L'enquête a permis d'identifier trois principaux motifs justifiant l'inscription des adultes en alphabétisation. Par ordre d'importance, on s'inscrit d'abord en alphabétisation à des fins notionnelles. Ensuite, avec le projet d'entreprendre un parcours de formation et avec l'idée de le mener à terme

ce qui, dans le cas des répondants âgés de moins de quarante ans, suppose l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). Enfin, on s'inscrit avec l'idée arrêtée d'en venir à se trouver du travail, cela même si les pratiques actives de recherche d'emploi sont souvent reportées à un temps situé en aval du parcours de formation.

Ce profil motivationnel initial montre que les répondants placent la barre haut (se former sérieusement, apprendre, puis obtenir un diplôme — ou une attestation — afin de pouvoir tendre vers le marché de l'emploi) et que le but visé leur importe, ce qui, en bien des manières, déjoue l'ordonnement des attentes (intentions d'habilitation personnelle; de développement des habiletés fonctionnelles) qui leur sont par ailleurs souvent attribuées par certaines visées institutionnelles et professionnelles.

En fait, lorsqu'on s'inscrit en alphabétisation à des fins personnelles, on le fait moins sous un mode clinique ou thérapeutique qu'à des fins de réalisation de soi. Par ailleurs, peu de motifs d'insertion sociale sont soulignés afin de justifier l'inscription, à l'exception de personnes souhaitant s'habiliter à certains rôles familiaux (par exemple l'accompagnement scolaire des enfants).

## Un bilan positif de l'expérience d'alphabétisation

Le bilan de fin d'enquête montre que plus de 80 % des répondants tracent un bilan positif de leur expérience d'alphabétisation. Natifs comme immigrants accordent ainsi une importance des plus significatives à l'affiliation au statut d'étudiant. Pour leur part, les personnes immigrantes s'identifient également à la finalité d'une francisation accrue permettant une meilleure intégration à la société d'accueil. Par ailleurs, tout ce qui a trait au continuum entre la formation et l'emploi demeure flou.

Le bilan du sens donné par les répondants à leur démarche d'alphabétisation fait apparaître une combinatoire de différents facteurs expliquant les changements engendrés par leur récente expérience scolaire. En particulier, l'expérience de l'engagement scolaire est intimement liée aux relations avec le personnel enseignant lesquelles ne souffrent qu'exceptionnellement de commentaires négatifs.

Les résultats montrent également que la comparaison entre l'expérience scolaire passée et celle vécue récemment favorise toujours cette dernière.

Enfin, l'expérience d'alphabétisation, lorsqu'elle est mise en perspective, révèle une certaine ambiguïté: les répondants sont convaincus de la pérennité des effets de l'alphabétisation mais éprouvent de grandes difficultés à identifier les acquis concrets qui en découlent (diplôme, emploi, etc.) et à se projeter dans l'avenir. Cet apparent paradoxe s'explique par le fait que les aspirations personnelles et projets initiaux ont été révisés par l'épreuve de la réalité et par les conditions sociales objectives de personnes socialement marginalisées qui les cantonnent, bien malgré elles, à "l'ici et maintenant".

### Un engagement scolaire qui remet en question bien des stigmates

La forte identification au statut d'étudiant fait en sorte que les participants de notre enquête ont, en bloc, estimé que leur passage en alphabétisation avait créé une "grande différence" dans le développement de leurs compétences en matière de lecture et d'écriture, ce qui constitue pour eux le changement le plus fondamental survenu durant l'expérience scolaire. Ainsi, 66 % des répondants rencontrés disent lire plus souvent; 60 % disent écrire plus souvent; 80 % des répondants immigrants disent converser en français plus souvent et 20 % des répondants disent calculer plus souvent qu'ils ne le faisaient auparavant.

Par contre, si ce changement est présenté comme étant significatif, nos répondants font un bilan mitigé quant à leur capacité de traduire ces progrès en avancées concrètes au plan de leurs pratiques culturelles. Respectivement, 63,9 %, 70,5 % et 65 % des répondants ont estimé que leurs capacités de lecture, d'écriture ou de calcul leur semblaient insuffisantes pour combler leurs besoins quotidiens.

Par ailleurs, les répondants ont estimé que leur passage en alphabétisation avait créé une "différence certaine" dans leur capacité à se trouver (ou encore à conserver) un emploi et à entreprendre une formation de niveau secondaire. Toutefois, cette évaluation subjective ne se confirme pas toujours au sein des autres résultats obtenus.

Ainsi, les répondants en emploi ont associé leur formation en alphabétisation à une habilitation personnelle susceptible de les aider à conserver leur emploi plutôt qu'à une formation qualifiante qui pourrait éventuellement leur valoir une promotion ou encore les amener à pouvoir concourir pour un nouvel emploi.

Pour leur part, les très nombreux répondants sans emploi (85 % de notre population d'enquête) n'ont pu se servir de leur passage en alphabétisation

comme d'une clé qui, à elle seule, aurait suffi à leur ouvrir toutes grandes les portes de l'emploi. Ils s'investissent plutôt dans leur rôle d'étudiant, qu'ils considèrent comme exigeant mais valorisant, et reportent les pratiques de recherche d'emploi à plus tard (de fait : après la fin de leur formation).

Enfin, les répondants vivant en marge de l'activité de travail (retraités, handicapés ou encore assignés à un rôle familial) s'inscrivent en alphabétisation à des fins personnelles et non dans le but de modifier leurs activités coutumières.

L'analyse de ces résultats confirme en partie les craintes souvent évoquées voulant que le parcours d'alphabétisation ne mène que très marginalement vers l'insertion professionnelle immédiate et qu'il ne conduit qu'assez exceptionnellement vers l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

Ce constat sévère est pondéré par la prise en considération d'autres facteurs. Notons ainsi que la majorité des répondants ont signalé que leur passage en alphabétisation avait généré des effets (meilleure communication en français, confiance en soi, connaissance de ses forces et faiblesses, de ses capacités) qui ne pouvaient, à terme, que faciliter leur réinsertion professionnelle. Ils ont aussi dit s'investir pleinement dans leur rôle d'étudiant, auquel ils confèrent une valeur et une signification considérables même si, pour plusieurs, cette formation paraît conduire à une impasse (peu de qualification reconnue).

## **Un lieu de transit dans lequel on s'engage pleinement**

En regard du processus d'insertion sociale et personnelle, les répondants rencontrés, d'octobre 1996 à juin 1997, ont estimé que leur passage en alphabétisation avait créé une "différence certaine". Il importe cependant de préciser ici que tant les répondants natifs que ceux nés à l'étranger, ont été peu portés à identifier l'école comme un lieu de transformation sociale susceptible de les habiliter à jouer différemment leurs rôles sociaux. L'école est et demeure un lieu de transit.

Cette tendance de fond n'exclut toutefois pas certains effets associés à l'expérience d'alphabétisation. Notons ainsi que les femmes immigrantes se disent mieux disposées à exercer un certain contrôle sur la carrière scolaire de leurs enfants et que les immigrants plus jeunes se sont servi de leur passage en alphabétisation pour multiplier des contacts avec leur société d'accueil. Notons aussi que les jeunes, sans attache ou encore non établis, se sont également montrés plus perméables aux effets sociaux de l'alphabétisation.

À un chapitre plus personnel, nombre de répondants ont apprécié vivre à l'école. Les effets du passage en alphabétisation sur beaucoup d'entre eux paraissent similaires à ceux rencontrés par des étudiants inscrits aux autres services d'enseignement ; la réussite scolaire représente un pôle structurant et valorisant, alors qu'au contraire l'échec ou le plafonnement auront des conséquences plus négatives. Cette capacité d'engagement et de discernement remet en question, à bien des égards, les différents stigmates (individu brisé, déficitaire, en déphasage face à son environnement) répandus par les interprétations psychologiques normatives portant sur les individus peu formés ayant longtemps vécu en marge de la formation.

L'analyse de ces résultats soulève le caractère déterminant de l'engagement scolaire, sans que cet engagement se traduise par la révision de la relation avec l'environnement social ou par un changement de perception des individus face à eux-mêmes. À cet effet, il semble que l'école ne puisse être confondue avec un lieu d'habilitation sociale et qu'elle soit vue davantage comme une destination que comme un lieu s'ouvrant sur la collectivité ou sur son environnement immédiat.

## **Conclusion : une remise en question de certains discours sociaux**

L'analyse du matériel empirique et l'approfondissement de nos questions de recherche ont permis de démontrer que le vécu de l'expérience d'alphabetisation tel qu'exprimé par les apprenants se démarque considérablement du discours institutionnel et professionnel sur l'alphabetisation. Des univers distincts, parfois distants, se profilent ici. Il existe une représentation instituée des besoins des personnes analphabètes — dont il ne nous appartient pas de juger des mérites — couplée d'un discours sur ce à quoi l'institution scolaire destine les apprenants et balisée par les modalités d'une trajectoire rationnellement conçue. Puis intervient la médiation du personnel enseignant qui, bien que valorisée par le discours des répondants, procède également d'une lecture des besoins et finalités extérieure à l'expérience sociale de ces derniers, ne s'inscrit pas nécessairement en continuité des objectifs institutionnels prescrits et procède davantage d'une pratique orientée sur un modèle classique d'apprentissage et de socialisation scolaire que sur l'articulation d'un projet alphabétique défini par l'apprenant et qui s'inscrirait dans une perspective d'habilitation scolaire et professionnelle. Les tensions dialectiques de cette dynamique liant l'apprenant, l'institution et l'enseignement forment le creuset de l'expérience d'alphabetisation.

Dans ce contexte institutionnel, l'apprenant apparaît comme fondamentalement motivé par une logique d'intégration : le désir d'être quelqu'un, de se réaliser, d'appartenir au monde et de s'y intégrer, de pouvoir vivre selon les valeurs et normes sociales dominantes (l'éthique du travail salarié, la participation à la société de consommation, la prédominance de certains modèles familiaux, etc.). Le sérieux et l'engagement manifestés par nos répondants face à l'expérience scolaire sont les expressions concrètes de cette aspiration légitime à l'intégration. L'affiliation au statut d'étudiant traduit également cette dimension intégratrice de l'alphabétisation. Elle signifie l'adhésion à un statut socialement valorisé qui permet d'échapper, du moins temporairement, à la stigmatisation, à la marginalisation et à l'exclusion. Si l'expérience d'alphabétisation donne lieu à une variété de représentations subjectives, elle ne permet pas pour autant de déceler — du moins de façon significative — les traces d'une réflexivité accrue, c'est-à-dire la capacité des acteurs d'échapper aux rôles sociaux prescrits par leurs représentations et leurs actions. Cela s'explique, entre autres, par le fait que les personnes analphabètes disposent d'une capacité d'action relativement limitée compte tenu des contraintes objectives et du manque de ressources auxquels les confine leur position sociale marginalisée. Par contre, on peut considérer que l'effort de scolarisation et l'engagement consenti par les apprenants s'inscrivent dans la perspective d'une acquisition des ressources du pouvoir socialement valorisées (la connaissance et le titre scolaire), une action qui relèverait d'une logique stratégique toujours contingente. Toutefois, il serait présomptueux de conclure que l'affiliation au statut d'étudiant soit garante d'une insertion professionnelle et d'une mobilité sociale.

Par ailleurs, l'apprentissage notionnel apparaît être la clé de voûte de l'expérience d'alphabétisation bien avant les transferts fonctionnels de ces mêmes savoirs. Un hiatus apparaît ici entre la réalité sociologique analysée par notre enquête et un certain discours intellectuel ayant joui d'une grande influence dans les débats récents sur les finalités de l'alphabétisation. La valorisation de la mission éducative de l'école dans le discours des répondants contraste également avec le discours instrumental qui associe la formation à l'insertion professionnelle sans tenir compte de la durée réelle et des contraintes objectives inhérentes à ce processus. À maints égards, le discours des apprenants semble répondre à la fracture constatée entre la formation et l'intégration par une valorisation du bien-fondé de l'apprentissage en soi et pour soi, sans pour autant signifier l'abandon de la quête d'insertion socio-professionnelle. L'alphabétisation se présente en ce sens comme un véhicule potentiellement profitable d'intégration à la société, mais sa valeur ou sa pertinence peuvent, en cours de processus, être discutées, révisées et renégociées sur le plan personnel. L'intention de s'intégrer et de se réaliser, la quête



d'authenticité sont, quant à elles, toujours présentes, prégnantes et significatives. Le fait que nos répondants puissent avoir, pour plusieurs, longtemps vécu en marge de l'activité d'emploi ne saurait à cet égard médire de l'importance de cette intention de base.

C'est souvent à travers le prisme de cette intention centrale (ou topique) que se joue l'évaluation que nos répondants feront de leur expérience d'alphabétisation. C'est aussi à travers ce même prisme que nos répondants jugeront des effets de leur passage en alphabétisation. Il demeure à cet égard extrêmement significatif de noter le fait que si les effets directs du passage en alphabétisation n'offrent qu'en partie les "clés au monde" (diplômation, formation qualifiante, accès à l'emploi) que nos répondants chérissaient au départ, ces derniers ne sont pourtant pas portés à remettre en cause leur engagement ou encore à minimiser l'importance des efforts qu'ils ont su déployer en cours de route. Aussi importe-t-il de relever le caractère foncièrement civique de cet engagement et de cette intention de s'intégrer. Le fait que nos répondants veulent sortir de la pauvreté et qu'ils se montrent prêts à s'enrôler dans des programmes qui, virtuellement, pourraient les aider à se franciser, à s'alphabétiser notionnellement, à obtenir un niveau de formation "échangeable" sur le marché de l'emploi, et surtout, à travailler, commande à cet égard un respect qui ne trouve pas toujours écho dans les services qui leur sont dans les faits proposés.

Enfin, le bilan de l'expérience d'alphabétisation produit par les apprenants est réaliste en ce qu'il révèle ce que cache le discours institutionnel sur la formation et l'emploi: le fait que le chemin de l'intégration est long, semé d'embûches, peut-être même irréaliste. Pour cette raison, l'année en alphabétisation, bien qu'enrichissante sur plusieurs plans, donnera lieu à une redéfinition des attentes et projets initiaux, qui liaient intimement la scolarisation à des velléités d'insertion professionnelle. Cette redéfinition des projets et attentes s'apparente à une renégociation visant à se protéger du sentiment d'échec et à donner un sens positif à l'investissement personnel. C'est ici que l'affiliation au statut d'étudiant prend tout son sens. Cela explique également que le bilan de l'expérience soit grossi par le prisme de l'effort et de l'engagement consentis. Il y a ici un silence significatif qu'il convient d'explicitier: si l'expérience d'alphabétisation est valorisante en soi, elle n'ouvre pas pour autant sur l'horizon de l'insertion socioprofessionnelle. En ce sens, l'expérience d'alphabétisation révèle avec lucidité les limites du discours social ambiant qui érige la formation au rang de panacée à des contraintes structurelles fondamentales. Elle révèle la dimension idéologique du discours sur la formation, qui occulte la situation réelle du marché du travail, réduit l'interprétation du chômage à un problème de qualification insuffisante et attribue

les causes de l'exclusion à des carences, tares ou déficits individuels, confinant ainsi le débat sur l'avenir du travail à une question de pathologie personnelle.

---

## Bibliographie

- BERGER P., LUCKMANN T. 1986 *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens
- BLAIS H., HAUTECCEUR J.-P., LÉPINE L. 1988 *Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec : évaluations*, Direction générale de l'éducation des adultes, Ministère de l'éducation, 139p
- CHAREST D., ROY S. 1992 *Départs et abandons en alphabétisation : Enquête auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation*, ministère de l'Éducation, Document de travail, 134p + annexes
- DÉSILETS M. ET ROY S. 1995 *Réussite en alphabétisation : Réflexions et état de la situation*, Direction de la formation générale des adultes, Document de travail, 79p
- DÉSILETS M. 1989 "Des pratiques d'alphabétisation au Québec au Guide de formation sur mesure en alphabétisation", *Revue québécoise de psychologie*, 10, 3, pp161-164
- DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil
- Gouvernement du Québec 1994 "Régime pédagogique applicable aux services éducatifs en formation générale", *Gazette officielle du Québec*, p2829
- HAUTECCEUR J.-P. 1992 "L'analphabétisme : Quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats ?" *Alpha 92 Stratégies d'alphabétisation dans le monde associatif*, Institut de l'Unesco pour l'éducation Hambourg, ministère de l'Éducation du Québec, p107-126
- Ministère de l'éducation 1996 *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, Direction de la formation générale des adultes, troisième version
- MOISAN S., BOURBEAU L. ET PAYEUR C. 1997 *Le concept de réussite en alphabétisation, Proposition d'une définition opérationnelle et mesurable*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Document de travail, 25p
- WAGNER S., GRENIER P. 1984 *L'alphabétisation institutionnelle au Québec : un aperçu préliminaire*, Direction générale de l'éducation des adultes, 10p