

L'ALPHABÉTISATION DU TIERS MONDE au Canada et à l'étranger

Barry M. HAMMOND

Rares, à notre connaissance, sont les textes qui traitent de la relation entre pouvoir et savoir-lire. Comment la littérature spécialisée étrangère, par exemple, aborde ce problème au centre de nos préoccupations ? Barry M. HAMMOND, professeur de l'Université du Manitoba, dans un article paru dans "**ALPHA 86. Recherches en alphabétisation**" (publication de la Direction de l'Éducation permanente du Québec, réalisée sous la direction de Jean-Paul Hauteceœur), propose des pratiques d'alphabétisation directement inspirées par des considérations de cet ordre*. Bien que certains passages traitent de réalités spécifiquement canadiennes, nous reproduisons intégralement cet article traduit de l'anglais, afin d'en préserver la tonalité générale et de ne pas trahir la manière dont un universitaire nord-américain perçoit et analyse d'inégalité sociale et ses conséquences pédagogiques. Nous remercions Jean-Paul Hauteceœur de son aimable autorisation de le reproduire ici.

I. LE PROBLÈME N'EST PAS L'ANALPHABÉTISME, MAIS LE MANQUE DE POUVOIR

Mon travail en Afrique, en Amérique du Sud et dans les zones urbaines des États-Unis et du Canada m'a révélé qu'en matière d'apprentissage les besoins des adultes des pays étrangers du tiers monde ressemblent beaucoup à ceux des adultes des régions "peu développées" d'Amérique du Nord. Le terme "tiers monde" est peut-être un stéréotype dépassé. Parlons plutôt d'adultes "privés de pouvoir". Il existe en effet un lien étroit entre les adultes sans pouvoir et les pauvres. Certes, les hommes peuvent sortir de la pauvreté matérielle en trouvant un emploi dans un milieu étranger au leur, mais ils restent privés de pouvoir dans la mesure où ils ne sont pas autonomes, ni censés le devenir. Les alphabétiseurs ont remarqué un phénomène analogue chez leurs "finissants". Une personne peut acquérir la capacité de lire et d'écrire, sans toutefois devenir autonome.

Je n'emploie pas ici l'expression "donner du pouvoir" au sens juridique d' "autoriser", mais au sens plus humain de "rendre capable". C'est ce que Penny PARRY, directeur des soins aux enfants à l'Université de Victoria, énonce de la façon suivante : "*Donner du pouvoir signifie reconnaître, développer et encourager l'acquisition de pouvoir par une autre personne, afin qu'elle puisse devenir indépendante, sûre d'elle, autonome et responsable.*"¹

Voilà une définition bien ambitieuse, mais j'aimerais voir les alphabétiseurs s'en servir pour évaluer, avec d'autres critères, le succès d'un programme d'alphabétisation. J'avance en fait que l'effort continu de donner du pouvoir est un critère indispensable au succès d'un tel programme, comme le confirme la définition suivante de l'alphabétisation qui consiste à :

1. savoir décoder des symboles et coder en symboles,
2. comprendre les rapports logiques,
3. savoir qu'on peut utiliser les éléments 1 et 2 pour acquérir du pouvoir.

Les personnes qui, au Canada, s'inscrivent aux programmes d'alphabétisation sont souvent capables de lire une langue d'Europe de l'Est ou d'Asie du Sud et d'écrire dans cette langue. Certains de ces élèves répondent déjà aux critères 2 et 3 ci-dessus. Ce n'est pas leur cas que je veux étudier, car le

¹ PARRY Penny, "Empowerment : Easier Said than Done !". Perspectives on Children and Families, bulletin du Hull institute, Calgary (Alberta), vol. 1, no 2, septembre 1985, p 1.

français ou l'anglais est pour eux une deuxième langue et ils réussissent souvent à utiliser des abécédaires, des cahiers d'exercices et des manuels de base. En revanche, mon expérience m'a montré que, souvent ces documents de base n'aident pas les élèves du tiers monde à effectuer le minimum de codage et de décodage nécessaire pour savoir lire et écrire et contribuent peu à l'objectif d'acquisition de pouvoir. C'est de cette acquisition de pouvoir par les personnes des régions peu développées du Canada et d'ailleurs que je désire traiter ici.

Si on la définit comme un moyen d'acquérir du pouvoir, l'alphabétisation devient un objectif social et non plus seulement un objectif individuel, car le pouvoir est un phénomène social. Par le passé, on a en effet souvent considéré l'analphabétisme comme une déficience individuelle. Un analphabète, disait-on, manque de quelque chose qu'on doit lui fournir ou qu'il doit acquérir pour savoir lire et écrire. Par contraste, le "pouvoir" sous-entend un réseau social. Or, les personnes dénuées de pouvoir sont incapables de présenter leurs idées à d'autres et d'agir en termes politiques.

Cette confusion entre le côté individuel et le côté social de l'alphabétisation nous a amenés à poser de fausses hypothèses au sujet des illettrés et à créer des programmes inefficaces pour résoudre leurs problèmes. Il est d'abord faux de supposer que l'alphabétisation apportera de grands changements à la personne. Si les gens apprennent à lire et à écrire, disons-nous, ils trouveront emplois et bonheur. Pourtant, ces gens récemment instruits sont déçus de lire qu'il existe des millions de personnes sans emploi ou emprisonnées dans des situations professionnelles vaines.

En supposant que l'analphabétisme est avant tout un problème individuel, nous oublions les nombreuses aptitudes des analphabètes. Non seulement la plupart d'entre eux sont-ils capables de se débrouiller dans de petits groupes ou dans des rapports collectifs primaires, mais beaucoup sont à même de s'intégrer à de petites entreprises, voire de les gérer. Tout comme les non-voyants acquièrent un sens aigu du toucher et de l'ouïe, les analphabètes acquièrent souvent une très grande capacité de "lire" les gens et les situations et de se représenter celles-ci sous une forme imagée et concrète. En fait, on croit souvent dans les sociétés largement alphabétisées que les analphabètes sont totalement incapables de former des concepts. Psychologues et enseignants en viennent à cette conclusion erronée parce que, dans les zones où on sait lire et écrire, la conceptualisation se fait en majeure partie à l'aide des symboles. Les gens confondent donc capacité de transcrire en symboles et capacité de former des concepts.

Dans son livre "**East is a Big Bird**" Thomas GLADWIN a étudié les ressemblances et les différences entre les modes de pensée des gens qui savent lire et écrire et ceux des illettrés. À titre de psychologue, Gladwin se préoccupait de savoir comment des groupes différents assimilaient les connaissances et résolvaient les problèmes. Il se demandait entre autres pourquoi les analphabètes des États-unis recevaient si peu d'estime d'eux-mêmes et d'autrui, alors que d'autres milieux tenaient les analphabètes en grande estime. Gladwin choisit d'étudier ce contraste dans l'atoll de Puluwat, aux îles Carolines, dans l'océan Pacifique ; il y observa tout particulièrement les navigateurs et les constructeurs de bateaux dont beaucoup étaient illettrés. Il découvrit qu'on révérait leur sagesse et l'habileté avec laquelle ils accomplissaient des tâches utiles à la collectivité de Puluwat. Explorant la façon dont ces navigateurs assimilaient les connaissances, il découvrit qu'ils se servaient d'idées abstraites comme la notion d'île en mouvement pour déterminer leur vitesse et des amas d'étoiles à l'arrière-plan pour déterminer leur position et leur direction. Ces notions s'appuyaient sur des données concrètes comme les vagues, les étoiles ou les oiseaux plutôt que sur des lectures de cartes et de compas. Pourtant, les signes concrets étaient aussi précis et aussi utiles que les dispositifs symboliques pour réussir à parcourir plusieurs centaines de kilomètres et à repérer une île mesurant moins de dix kilomètres.

Gladwin compare la navigation dans l'atoll de Puluwat à la conduite d'un taxi dans les grandes villes. Cette tâche accomplie avec succès par de nombreux décrocheurs scolaires d'Amérique du Nord, exige de faire mentalement la synthèse des variations des courants de circulation, de la disposition des rues à sens unique, des obstacles dus à l'entretien des routes, afin de se représenter le meilleur itinéraire ; elle ressemble donc beaucoup aux modes de pensée des navigateurs; et pourtant, notre société accorde peu de prestige à cette solution des problèmes et à ce raisonnement complexe.

Le fait de considérer l'alphabétisation comme une acquisition de pouvoir et non comme la simple tâche technique d'apprendre aux gens à lire et à écrire permet de s'attaquer aux deux erreurs qui consistent à sous-estimer les capacités des illettrés et à penser que l'alphabétisation de vastes groupes va par elle-même transformer la structure sociale qui entretient et soutient le chômage, la pauvreté et l'analphabétisme, même dans les pays riches comme le Canada.

Un bref coup d'œil sur l'histoire de l'alphabétisation suffira à chasser ces idées fausses. Coolie VERNER note que le premier organisme fondé en Angleterre pour promouvoir l'instruction des adultes fut l'Institut de Bristol chargé d'enseigner la lecture des Saintes Écritures aux adultes (The Bristol Institute for Instructing Adult persons to Read the Holy Scriptures). On pensait en 1812 que certains groupes péchaient parce qu'ils ne savaient pas lire la Bible. Ce désir évangélique de réduire l'état de péché chez les pauvres entraîna un vigoureux mouvement d'éducation des adultes. À présent, on considère que le chômage est la cause de la pauvreté et que l'analphabétisme a contribué au chômage. Je conclus cependant avec Verner :

*"L'histoire des programmes d'alphabétisation montre qu'ils ne remédient pas plus à la pauvreté qu'autrefois au péché. La situation de la pauvreté est beaucoup plus complexe que ne le suggère une approche éducationnelle simpliste. Elle exige qu'on y concentre les ressources de la société de façon beaucoup plus marquée sans se contenter des programmes actuels d'éducation des adultes défavorisés. Loin d'insinuer que les programmes d'alphabétisation sont inutiles, je veux suggérer que l'instruction des adultes défavorisés doit être une activité continue et pas seulement une suite de remèdes provisoires à un problème social fondamental."*²

II. COMMENT SURMONTER LES OBSTACLES STRUCTURELS À L'ACQUISITION DE POUVOIR

Nous avons enraciné le problème de l'analphabétisme dans la réalité sociale de l'absence de pouvoir plutôt que dans la réalité individuelle consistant à ne pas savoir lire et écrire. Cette façon de poser le problème aidera peut-être les alphabétiseurs à se libérer du préjugé voulant que les illettrés soient des êtres stupides, déficients ou inadaptés et à les considérer comme des penseurs, des êtres aptes à former des concepts et des idées abstraites, mais limités dans leur représentation du monde. Au lieu d'utiliser les trois modes de représentation concret, imagé et symbolique, ils doivent se limiter à la représentation imagée et concrète.

En éloignant les problèmes de l'analphabétisme du domaine individuel, j'espère empêcher les alphabétiseurs de croire à tort que ces problèmes ne peuvent se résoudre qu'en classe. On doit au contraire les envisager dans le contexte plus large des obstacles structurels. Les notions de classe, de race, de région et d'institution sont si profondément ancrées dans nos croyances que, souvent, nous n'imaginons pas qu'elles peuvent être à l'origine des problèmes que nous cherchons à résoudre. Étudions maintenant quelques-uns de ces obstacles structurels à l'acquisition de pouvoir.

² VERNER Coolie, " Illiteracy and Poverty " B.T.S.D. Review, vol. 2, no 2, novembre 1973, p. 15.

Je pose comme hypothèse de départ qu'il existe d'autres moyens de parvenir à l'alphabétisation et que l'on peut découvrir et mettre en œuvre des modifications acceptables des structures, propres à augmenter la quantité et la qualité des programmes d'alphabétisation organisés en Canada et à l'étranger, Étudions certaines de ces possibilités.

1- Transformations institutionnelles

Il y a peu de temps que les institutions nous ont entièrement engloutis. Nombre de personnes, aujourd'hui intégrées à la vie du Canada, se souviennent d'avoir acquis bien des aptitudes professionnelles ou artisanales et bien des connaissances fondamentales en travaillant auprès d'une personne qui connaissait l'activité entreprise. Les étudiants autochtones élevés dans les réserves indiennes ont à leur actif bien plus de compétences pratiques ou utiles acquises en dehors de l'école que leurs homologues des villes, ce déséquilibre entre les compétences acquises d'une part à l'extérieur et d'autre part au sein des établissements scolaires se retrouve dans le tiers monde. À mon avis, l'apprentissage de masse dans les établissements est encore très jeune et, espérons-le, assez faiblement ancré, car ces milieux réussissent vraiment mal à instruire les pauvres. L'éducation utilise un modèle d'établissement bureaucratique emprunté à l'industrie, fondé sur l'organisation de groupes standardisés en niveaux nettement différenciés auxquels des professeurs au rôle bien précis viennent enseigner selon des méthodes mécanistes. Ce modèle se préoccupe peu de donner du pouvoir aux élèves. Bien sûr, les établissements d'enseignement ne représentent qu'un des groupes d'institutions qui empiètent sur notre vie. N'oublions pas les églises, les hôpitaux, les moyens de transport, les médias et même la pornographie. L'Office national du film a récemment produit un film intitulé : *C'est surtout pas de l'amour. Un film sur la pornographie*. Il pourrait en faire plusieurs autres qui se nommeraient :

C'est surtout pas de l'éducation. Un film sur les écoles ;

C'est surtout pas de la santé. Un film sur les hôpitaux ;

C'est surtout pas de la spiritualité. Un film sur les religions.

Certains critiques prônent l'abandon des institutions enfermées dans un cadre mécaniste. Je crois plutôt qu'au lieu de les abandonner, nous pouvons rendre nos établissements humanistes en introduisant des structures qui diversifient les cadres d'apprentissage et d'enseignement.

À l'école secondaire, les programmes en alternance constituent une façon de diversifier les milieux d'apprentissage dans les établissements, tandis que les programmes d'enseignement par les étudiants et d'internat dans les hôpitaux permettent d'étendre le milieu d'apprentissage à l'extérieur des écoles et des universités. Les élèves-maîtres du Manitoba³ ont recommandé de transformer une année entière de B. Ed. en année d'internat passée dans les écoles. Nous sommes d'ailleurs en train d'intégrer ce modèle à notre programme du Winnipeg Education Centre.

Yvan ILLICH a, entre autres, suggéré une structure d'enseignement appelée toiles d'apprentissage. Deux des quatre réseaux qu'il a décrits ont reçu le nom de réseau "d'échange de compétences" et de réseau de "correspondants"⁴. Dans les années 1970 un petit groupe innovateur de Chicago a organisé sur ce modèle un réseau d'échange informatisé qui notait les compétences que chaque participant désirait enseigner et apprendre, puis tentait d'apparier les élèves et les professeurs de chaque domaine. Ce mouvement populaire publia à un catalogue qui présentait bien plus de cours que n'importe quel collège communautaire. Ce système d'échange qui dut affronter toutes les difficultés liées au financement à court terme n'aurait pas eu besoin de rester à l'écart du cadre

³ New Direction in Elementary Education for Manitoba School. Rapport du Comité d'étude de l'enseignement primaire, ministère de l'Éducation tu Manitoba, août 1976, p 8.

⁴ ILLICH Ivan, Une société sans école. Traduit de l'anglais par G. Durand, Paris, éd. du Seuil, 1971.

collégial. Intégré à un établissement, il aurait coûté beaucoup moins cher par élève que les cours ordinaires, Les élèves auraient alors pu choisir entre les cours plus structurés donnés en classe et l'instruction plus libre dispensée à la maison ou dans un endroit communautaire proche de la maison.

Certains penseront peut-être que les établissements diversifiés recommandés ici ne tiennent guère compte de la fonction de légitimation des établissements d'enseignement qui, en plus d'enseigner aux étudiants, confirment que ceux-ci ont atteint un certain "niveau" de compétence. Dernièrement, cette fonction de légitimation est quelque peu remise en question. On a par exemple demandé à certaines industries des États-unis, notamment à des services de ramassage d'ordures, de démontrer pourquoi une personne doit avoir terminé la douzième année pour obtenir un emploi d'éboueur et on leur a demandé de retirer cette exigence préalable si elles ne peuvent prouver le lien direct entre le certificat exigé et la tâche visée, Le même problème existe au Canada. Les collègues communautaires exigent souvent un niveau d'instruction élevé pour s'inscrire à un cours de soudure ou de découpage de la viande, par exemple. Ces préalables, souvent sans rapport avec les besoins du cours, constituent uniquement des moyens de contrôle des inscriptions. Ils sont donc injustes puisqu'ils servent principalement à écarter les pauvres des collègues. Nous aiderions peut-être davantage les élèves des cours d'alphabétisation à acquérir du pouvoir en collaborant avec eux à la suppression de ces barrières institutionnelles plutôt qu'en leur enseignant le codage et le décodage.

Pour remplacer l'attestation d'établissements préparatoires, on pourrait recourir, dans le cadre d'un programme d'apprentissage en cours d'emploi, à l'évaluation de l'élève dans le milieu même où il doit exercer ses compétences. La suppression de cet obstacle qui entrave l'accès à l'emploi et à d'autres possibilités de formation donnerait certainement autant de pouvoir aux personnes appelées analphabètes que nos efforts actuels en matière d'éducation. ILLICH réclamait instamment l'ajout suivant à la constitution des États-unis : personne ne devrait se voir barrer l'accès à un emploi ou à une formation complémentaire parce qu'il n'est pas resté assez longtemps dans un établissement préparatoire. Nous devrions insérer la même clause dans la Déclaration canadienne des droits.

2. Transformations géographiques

La géographie constitue un deuxième grand obstacle à l'apprentissage. Elle affecte surtout les autochtones et les habitants des fermes ou des petites villes rurales du Canada et du monde entier. Pendant les années 1960 et 1970 le "groupement" était le mot-clé dans les districts scolaires des Prairies et d'autres parties du Canada et du monde. Les économistes prévoient que des services centralisés d'enseignement reviendraient moins cher que les petites écoles de brique rouge et les éducateurs promettaient plus d'options aux élèves dans de grandes écoles. En réalité, les écoles regroupées n'ont pas été plus économiques. On a troqué les instituteurs de classe unique contre des chauffeurs d'autobus, tandis que les coûts de chauffage et d'entretien des écoles de campagne ont cédé le pas aux frais de transport des enfants vers les écoles centralisées. Ces frais sont d'ailleurs restés assez bas si on les compare au coût social du temps passé dans les autobus par des élèves qui auraient pu, au lieu de cela, travailler à la ferme ou à l'école. Il est vrai que les élèves des écoles centralisées disposent d'une gamme d'options plus vaste, mais on les a vus au même moment se détacher davantage de l'école, ce qui n'a pas amélioré la productivité.

De la même façon, les universités font preuve de discrimination à l'égard des étudiants de régions éloignées, si elles ne prévoient pas à leur intention de locaux centralisés. Après avoir constaté, lors d'une conversation avec le chef d'une réserve indienne il y a plusieurs années, que nous encourageons tous les deux nos filles à aller à l'université, je découvris en comparant nos notes que mon interlocuteur devait déboursier au moins 10 000 \$ de plus que moi par an. Sa fille avait en effet

abandonné l'école en neuvième année, dernière année accessible au village. Elle dut donc attendre d'avoir 21 ans pour s'inscrire comme étudiante adulte. Elle avait alors deux enfants et un mari qui devaient l'accompagner à la ville. Le coût serait d'ailleurs un obstacle assez mince en comparaison des différences culturelles et pédagogiques qui séparent les études sur un campus et l'apprentissage dans une réserve.

Au lieu d'envoyer les étudiants au campus de la ville, la province du Manitoba et l'Université de Brandon ont décidé, avec l'aide financière du ministère de l'Expansion économique régionale, de dispenser dans les réserves indiennes le programme complet de préparation au brevet d'enseignement. En 1976 est né le BUNTEP (programme d'études pédagogiques dispensé par l'Université de Brandon dans les régions du Nord). Ce programme, parfois dispensé à une dizaine d'endroits du nord du Manitoba s'est révélé un succès. Les étudiants inscrits à ce programme ont rivalisé d'assiduité avec les étudiants des campus ordinaires et ont dépassé dans ce domaine les autres étudiants autochtones inscrits dans les campus urbains pendant la même période. Ce programme a prouvé que la proximité de piscines et de bibliothèques universitaires est moins nécessaire à la qualité d'un programme d'études pédagogiques que la proximité d'écoles et d'enfants. Les frais liés à ce programme ne diffèrent pas vraiment des frais habituels. Dans chaque réseau, le programme est dispensé à l'école ou dans des bâtiments distincts fournis par la bande, ce qui réduit au minimum les frais supportés par l'université. Cette économie compense largement les frais de logement et de transport aérien des professeurs. On retrouve les mêmes barrières géographiques chaque fois que les services d'enseignement sont centralisés. Mais, le programme BUNTEP le montre bien, il n'est pas nécessaire de supprimer les établissements pour éliminer cette barrière. Il suffit que ceux-ci diversifient leurs services pour mieux répondre aux besoins des élèves situés à l'écart du noyau principal. On pourrait ainsi mettre les programmes d'alphabétisation et les programmes des collèges communautaires à la portée des élèves des régions rurales et des réserves indiennes, comme le Frontier College en donne l'exemple depuis quatre-vingt-cinq ans. On pourrait étendre considérablement ces services avec la collaboration des collèges communautaires et des facultés d'éducation, car le besoin s'en fait grandement sentir si l'on pense que le Canada compte plus d'un million d'adultes incapables de lire et d'écrire et trois millions illettrés fonctionnels.

3. Transformations économiques

Pourquoi existe-t-il tant de pauvres dans un pays aussi riche que le Canada ? On peut répondre que la répartition des richesses est très régressive. Plus un groupe a un revenu élevé, plus sa part de richesse est grande. Les alphabétiseurs doivent savoir qu'au-delà des entraves institutionnelles et géographiques qui privent les analphabètes de pouvoir existe une barrière peut-être encore plus forte : la répartition de la richesse dans la société canadienne.

Un rapport récent du Conseil national du bien-être social⁵ soulignait que les 20% de familles canadiennes les plus pauvres ne recueillent que 5,9% du revenu familial national et ce pourcentage comprend les allocations familiales, les crédits d'impôt pour enfants, l'assurance-chômage, les pensions, etc.

Par contraste, les 20% de familles les plus riches cumulent 40% du revenu, soit sept fois la part qui échoit au groupe des pauvres.

"La répartition du revenu des individus sans attaches est encore plus boiteuse : le groupe supérieur reçoit 46% du revenu total, soit dix fois les 4,6% recueillis par le groupe le plus pauvre."

⁵ Relaté dans le Winnipeg Free Press du 26 octobre 1985, tiré d'un communiqué du Conseil national du bien-être social publié dans la semaine du 26 octobre.

Le système fiscal est le nœud de cette injustice : en effet, ce ne sont pas les plus riches qui paient les impôts ou le pourcentage d'impôt les plus élevés. Ce fardeau retombe plutôt sur les membres les plus pauvres de la société. Par ailleurs, les paiements de transfert provenant de l'impôt sur le revenu, loin d'aider les personnes qui en ont le plus besoin, servent à sortir d'affaire des déposants millionnaires, des compagnies privées de transport ferroviaire et d'autres industries. À vrai dire, le système fiscal canadien bourré d'échappatoires et les transferts de fonds aux banques et sociétés contrebalancent facilement les milliards de dollars consacrés aux programmes sociaux. La plupart des illettrés font partie du groupe frappé par l'injustice du système fiscal et des paiements de transfert gouvernementaux. En conséquence, les obstacles institutionnels et monétaires contribuent pour beaucoup à anéantir l'acquisition de pouvoir visé par les programmes d'alphabétisation.

III. COMMENT SURMONTER LES OBSTACLES PÉDAGOGIQUES À L'ACQUISITION DE POUVOIR

La dernière phrase du paragraphe précédent évoque une image qui décrit peut-être bien le travail auprès des analphabètes. Je me représente l'analphabétisme comme un grand trou culturel dans le sol. D'un côté se trouvent les alphabétiseurs qui travaillent fort pour combler ce trou et supprimer le problème de l'analphabétisme. De l'autre côté se trouvent notamment les administrateurs de société, les politiciens, les recteurs d'établissements d'enseignement qui conçoivent ce trou comme les fondations d'une nouvelle structure qu'ils voient émerger de ce substrat de boue et de saleté. Le trou est si grand que chacun ne voit pas qu'il défait le travail de l'autre. Dans leurs classes, les alphabétiseurs s'efforcent de donner du pouvoir aux gens, alors qu'à l'extérieur de la classe, barrières institutionnelles et politiques monétaires viennent supprimer ce pouvoir. Comment modifier cette situation ?

1. Développement de la conscience

Les programmes d'alphabétisation doivent inclure une étape vitale qui amène les élèves à voir ce qui se passe dans le milieu culturel. Ils doivent savoir se placer à l'endroit qui leur donne une vue d'ensemble. Dans son livre, "Education for Critical Consciousness", Paolo FREIRE a donné un plan des stades de conscience utiles pour cette démarche. Par ailleurs, William A. Smith a, dans un rapport intitulé "The Meaning of Conscientizacao, The Goal of Paulo Freire's pedagogy", exposé clairement ces stades de conscience, brièvement décrits dans le diagramme suivant⁶ :

STADES DE LA CONSCIENCE		
Conscience magique	Conscience naïve	Conscience critique
Caractérisée par l'acceptation ou la résignation à la situation existante. La nature humaine ou Dieu a voulu qu'il en soit ainsi. Nous les humains n'y pouvons rien.	Caractérisé par le fait que les personnes croient qu'elles ou leurs semblables constituent le problème. Cette analyse simpliste amène tout au plus des changements mineurs.	Caractérisée par la conscience que le système est injuste. On doit recourir à l'engagement communautaire et à l'action sociale pour transformer le système.

⁶ SMITH William A., The Meaning of Conscientizacao : The goal of Paulo Freire's Pedagogy, Amherst, University of Massachusetts, Center for International Education, 1976, p. 43.

Freire a découvert qu'on ne peut apprendre à lire à des personnes encore au stade de la conscience magique, puisque selon elles, la nature humaine ou Dieu a décidé qu'elles devaient rester illettrées. Le problème n'étant pas entre leurs mains, elles pourraient seulement répondre par l'acceptation fataliste de leur place d'opprimées dans le cosmos. Par son travail appelé action culturelle, Freire voulait aider les gens à comprendre que l'analphabétisme est une déficience et non naturelle. Il essayait de dissiper l'erreur consistant à croire que la plupart des événements humains sont des événements naturels, en utilisant des images étudiées dans des cercles de culture. Une image montrait un chasseur muni d'un arc en bois et d'une flèche. Si on leur demandait qui a fait l'arc, les élèves au stade de la conscience magique répondaient que c'était Dieu, puisqu'il avait fait pousser l'arbre. Freire faisait alors remarquer que, bien que l'arbre soit un objet naturel, l'arc est un objet culturel créé par des gens travaillant le bois. Après maintes discussions de ce genre, les gens prenaient conscience que les humains sont à la source de la plupart des événements du monde social, lesquels sont des actions culturelles. Loin d'avoir une cause magique, l'analphabétisme, par exemple, résulte de la façon dont les gens organisent la société.

Après avoir pris conscience que la culture est créée par l'action humaine, les élèves pensaient souvent que les individus étaient responsables des problèmes du monde. Les personnes au stade de la conscience naïve concluaient donc qu'elles étaient responsables de ne pas savoir lire ou écrire. Au Canada, beaucoup de programmes d'alphabétisation actuels reposent sur cette supposition naïve et visent principalement à permettre aux personnes de travailler plus fort pour surmonter leurs déficiences. Cette analyse naïve porte à croire qu'un mauvais professeur ou des camarades de classe peu coopératifs ont pu contribuer au manque de succès de l'élève à l'école. De telles situations ont pu exister et amener une personne à abandonner l'école. Mais les professeurs étaient probablement eux aussi prisonniers d'un système qui ne leur permettait pas de déterminer le nombre de leurs élèves ni les documents à utiliser. Les gens au stade de la conscience naïve tendent à voir le problème dans un contexte étroit axé autour de leur propre personne, de leurs pairs et de leurs amis. Ils réagissent donc en travaillant plus fort pour résoudre leur problème ou, quand ils désespèrent, en s'en prenant violemment à des personnes importantes dans leur vie. Ils pensent rarement à s'interroger sur le système injuste qui a créé leur situation culturelle, car cette attitude est celle d'une personne parvenue au stade de la conscience critique.

Pour cette personne, le problème n'est pas dû aux seuls individus mais bien au système. Elle comprend mieux le lien entre les côtés du trou décrit plus haut : le problème ne vient pas simplement de ce que les gens ne travaillent pas assez et boivent trop. Au cœur de la question se trouvent le pouvoir politique et des intérêts personnels que l'on devra déplacer si l'on veut aboutir à un changement important et significatif. Les individus devront être fiables, mais dans le cadre de la collectivité et des groupes concernés. C'est au moment où la collectivité acquiert du pouvoir que l'individu peut le mieux en acquérir lui-même, c'est-à-dire au moment où les individus s'unissent pour effectuer des recherches et agir à partir des résultats de ces recherches. Cette action culturelle et ce développement de la conscience doivent jouer un rôle dans tout programme d'alphabétisation qui voit l'acquisition de pouvoir par les élèves comme un élément essentiel de ses objectifs. Apprendre à coder, à décoder et à comprendre les liens et les rapports logiques prend son sens dans le cadre global de l'accès à l'indépendance, à l'assurance, à l'autonomie et à la responsabilité.

2. Matériel concret et illustré

J'ai mentionné plus tôt la recherche de GLADWIN sur les modes de pensée des navigateurs illettrés de l'atoll de Puluwat. Des objets concrets, notait-il, comme les vagues, les coques de bateaux et les oiseaux, ainsi que des figures dans le sable ou des amas d'étoiles dans le ciel permettaient aux analphabètes de penser et de résoudre des problèmes de façon élaborée et efficace. Je propose que, dans les programmes d'alphabétisation, nous misions sur ces points forts pour améliorer l'apprentissage des symboles et la compréhension des rapports symboliques. J'ai appris en enseignant les mathématiques à des étudiants qui avaient abandonné cette discipline avec la conviction "qu'ils ne pourraient jamais rien y comprendre", que l'emploi de matériel concret est non seulement un bien, mais souvent le seul moyen de faire saisir des notions. À mon avis, il importe aussi que les personnes capables de manier facilement les symboles reviennent souvent à la réalité représentée par ces symboles, sous peine de perdre contact avec l'expérience directe qui est à l'origine de tout savoir.

Deux types d'expérience concrète - réalité véritable et simulée - peuvent figurer dans un programme d'alphabétisation. L'expérience concrète de la réalité peut se faire en classe, dans le cadre de débats sur les questions concrètes qui affectent la vie des élèves. Aux Bahamas, Kyle FIORE et Nan ELSASSER ont bâti un excellent programme d'alphabétisation pour les femmes à partir des dialogues et des écrits construits pendant les cours par les élèves inscrites au programme. L'expérience concrète de la réalité peut aussi se faire en dehors de la classe, quand les élèves recueillent des entrevues enregistrées et des photographies pour constituer un journal illustré ou un événement donné.

Par ailleurs, des activités simulées peuvent prendre la forme de séances de théâtre, de sculpture et de séminaires ah-hah. Ces techniques d'éducation populaire ont été mises au point dans le tiers monde pour faire pendant aux méthodes pédagogiques traditionnelles.

D'autres matériaux ou modèles concrets simulés sont précieux pour enseigner le langage mathématique. Blocs, tiges, ordinateurs à boules de loto et machines d'entrée/sortie sont tous des matériaux tangibles que l'élève doit manipuler s'il veut comprendre les procédés. Ils contrastent avec les micro-ordinateurs, presque aussi symboliques que les textes qu'ils remplacent parfois. Certains logiciels, comme le programme LOGO inventé par Seymour PAPERT, se rapprochent quelque peu des modales imagés utilisés par les navigateurs de Puluwat.

3. Fabriquer ses propres produits

Pour faire la transition entre le développement de la conscience et l'alphabétisation, FREIRE employait des mots qui, d'après des discussions antérieures, s'étaient révélés le vocabulaire de base de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On a beaucoup écrit sur les mots génératifs que FREIRE utilisait en portugais et en espagnol. Toutefois, nous parlons surtout ici des mots d'émotion comme "pauvreté", "injustice", "sécurité", "oppression". Sylvia ASHTON WARNER⁷ a adopté la même stratégie fondée sur les mots émotifs pour enseigner la lecture et l'écriture aux enfants maori : selon elle, ses jeunes élèves saisissaient facilement et rapidement des mots comme "amours", "baiser", "papa" et "effrayé" sous leur forme écrite ou orale.

Notre programme devrait donc permettre aux élèves de traiter de questions concrètes touchant leur vie. Il devrait puiser dans les intérêts, les curiosités, les craintes et les préoccupations de la

⁷ ASHTON-WARNER Sylvia, Teacher. New York, Simon and Schuster, 1963.

population à laquelle nous enseignons. La pédagogie en classe doit permettre aux élèves d'agir sur le monde, de construire des modèles, d'effectuer des enquêtes, de rédiger des scénarios de productions vidéo sur des sujets qu'ils souhaitent étudier. L'expérience immédiate liée à la citation de produits est la meilleure et peut-être la seule façon d'apprendre que l'on peut influencer sur le monde. En classe, cela peut se faire en déplaçant des blocs et en les groupant en catégories, en effectuant un montage vidéo ou en écrivant un livret sur une question préoccupante. Ce matériel personnalisé remplace les manuels remplis de mots et de tournures empruntés à d'autres personnes.

4. Enseigner en vue de rééduquer

L'éducation devrait s'efforcer aujourd'hui de jeter les bases d'une rééducation. Nous devons donc axer notre enseignement sur des aptitudes fondamentales - classer, ordonner, transformer, penser logiquement - plutôt que sur le contenu, c'est-à-dire l'apprentissage des faits historiques, scientifiques ou mathématiques.

Nous devons aussi axer notre enseignement sur le transfert de l'apprentissage plutôt que sur la rétention de faits ; sur la pensée plutôt que sur la mémorisation. La pensée se définit de bien des façons. Nous parlons ici de l'aptitude à trouver des ressemblances entre des situations différentes, à trouver des situations analogues ou même des situations métaphoriques. Lorsqu'on enseigne en vue d'un transfert, une méthode efficace consiste à montrer aux élèves que la même idée ou la même notion peut être représentée sous une forme concrète par des blocs ou des modèles, sous une forme imagée par des diagrammes ou des graphiques, ou encore sous une forme imagée par des diagrammes ou des graphiques, ou encore sous une forme symbolique, par des mots, des phrases et des expressions mathématiques.

Axer son enseignement sur la pensée signifie explorer en profondeur les structures fondamentales de la connaissance plutôt que les détails construits sur ces structures. Les structures fondamentales de toute discipline reposent sur les valeurs et les éléments importants qui la composent. Dans le cas des nombres par exemple, ce sont des éléments fondamentaux comme la base numérique et la place qui règlent la marche du système. En musique, ce sont des éléments comme la mesure, les barres de mesure et les vers qui divisent le temps et créent le rythme. En grammaire, ce sont des éléments comme le temps, le singulier et le pluriel, la forme positive ou négative, la forme affirmative ou interrogative qui constituent la structure. En se concentrant sur ces structures fondamentales on peut voir comment les disciplines s'apparentent les unes aux autres et donc comment l'enseignement interdisciplinaire peut se réaliser. Cette démarche peut rendre l'apprentissage plus efficace à une époque où la quantité de choses à apprendre paraît accablante.

IV. RÉSUMÉ

Cette discussion sur la pédagogie ou sur l'activité des alphabétiseurs dans leurs ateliers peut sembler bien éloignée des racines structurelles de l'analphabétisme mentionnées plus tôt lors de l'étude des barrières institutionnelles et des injustices fiscales. J'espère bien que non, car la transformation de nos institutions dépend avant tout de l'acquisition de pouvoir par les élèves. Arrivés au stade de la conscience critique, les élèves et leurs professeurs doivent se servir des séances d'alphabétisation pour dialoguer sur les réalités qui modèlent leur vie. Mais ce processus doit aller au-delà des dialogues. S'ils veulent que les connaissances acquises deviennent source de pouvoir, les élèves des cours d'alphabétisation et leurs professeurs doivent passer des dialogues aux actes.

"À mesure que les étudiants analphabètes organiseront une forme plus précise de pensée par le biais d'une vision problématique de leur univers et d'une analyse critique de leurs expériences, ils seront de plus en plus aptes à agir avec confiance.

*L'alphabétisation devient alors une tâche globale concernant les rapports des élèves analphabètes avec le monde et avec les autres. En comprenant cette tâche globale et en s'appuyant sur leur expérience sociale, les élèves augmentent leur propre attitude à prendre en main ladite tâche en tant qu'acteurs - dans la pratique."*⁸

Barry M. HAMMOND

⁸ FREIRE Paulo, *The Politics of Education*. Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1985, p. 14.