

L'INSERTION DES MIGRANTS: LES PRÉALABLES À LA FORMATION

Maurice Chalom
Université de Montréal

Résumé

Dans cet article l'auteur d'une part, examine dans quelle mesure les pratiques d'alphabétisation favorisent l'acquisition de la langue-cible et les habiletés relatives au marché du travail et d'autre part, suggère des pistes de réflexion et d'intervention en vue de faciliter le processus d'insertion d'adultes migrants à la société d'accueil.

Abstract

In this article the author, on the one hand, examines to what extent practices in alphabetization facilitate the learning of the target language and the abilities related to the labor market, and on the other hand, suggests tracks of reflection and intervention in view of facilitating the integration process of migrating adults to the recipient society.

Introduction

Durant de nombreuses années, il apparaissait peu probable, dans les sociétés industrialisées où la scolarité est obligatoire, qu'un segment de la population adulte soit analphabète, c'est-à-dire se trouve dans "l'incapacité de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec sa vie quotidienne" (Unesco, 1978).

Cependant, la réalité est autre. A ce sujet, des recherches entreprises par l'Unesco indiquent qu'il existe un noyau représentant de 15 à 25% des adultes dont le niveau de scolarisation est nettement inférieur aux besoins de leur société. Au Canada, en utilisant comme critère la compétence fonctionnelle réelle, c'est-à-dire l'application concrète d'un

ensemble d'habiletés et de connaissances générales (impliquant le code écrit) requises pour assumer des responsabilités d'adultes, le Southam News évaluait à cinq millions le nombre d'adultes canadiens analphabètes fonctionnels en 1987, soit 24% de la population adulte totale durant cette année-là.

Il est vrai que la notion même d'analphabétisme est à la fois floue et complexe. Pour plusieurs, l'analphabétisme serait le symptôme et non la cause d'un ensemble de conditions socio-économiques désavantageuses vécues par un segment de la population adulte. Dans cette optique, l'analphabétisme serait plus que le degré zéro de la connaissance de la langue écrite en usage dans une société donnée. Cette notion doit être appréhendée en regard du contexte social et culturel dans lequel se trouvent les individus. L'analphabétisme apparaît comme le seuil critique entre la marginalisation et l'insertion d'un individu dans une collectivité ou dans une société où il y a suprématie de l'écrit.

Immigration et analphabétisme

A l'intérieur de la problématique générale de l'analphabétisme dans les sociétés industrialisées, apparaît une thématique spécifique, celle du migrant analphabète qui, à la différence de l'analphabète local, vit un processus d'intégration à une société lui étant totalement étrangère et dont il doit décoder et apprendre les référents culturels. Tout en reconnaissant que l'analphabète local ne participe pas pleinement à la vie sociale et culturelle de la société, il en connaît tout au moins les règles et les codes de fonctionnement.

Ce début de processus d'intégration crée un ensemble de changements psychosociaux et de transformations chez le migrant, qui l'amènera à délaisser et parfois à modifier certaines de ses valeurs propres. Aucun migrant n'échappe à cette situation et ce, quelle que soit sa motivation initiale à immigrer, quel que soit le type de société dont il est issu, ou quelle que soit la réalisation ou la non-réalisation de ses attentes par rapport à la société d'arrivée.

La société d'accueil est elle-même confrontée à la question des modes d'insertion des migrants. Peut-elle les intégrer et comment les intégrer? L'une des réponses à ces questions se trouve, entre autres, dans le rôle que joue le système éducatif de la société d'accueil à l'égard des immigrants.

Conscient de cette réalité, le Québec a énoncé dès 1978 une politique de développement culturel et a mis sur pied un ensemble de programmes éducatifs ayant comme objectif l'insertion des migrants. La mise en place de ces services se justifie tout particulièrement du fait que la période initiale de l'adaptation conditionne en grande partie leur mode ultérieur de participation à la vie québécoise. Du point de vue de la société d'arrivée, l'intégration des migrants adultes semblait aller de soi. Il suffisait pour cela qu'ils respectent les "us et coutumes" du pays, qu'ils apprennent la langue de la majorité et la société les intégrerait. D'autant plus qu'au niveau de ses structures d'accueil, un ensemble de programmes d'alphabétisation leur était offert, tant dans les C.O.F.I. que dans les commissions scolaires et les organismes communautaires.

Tout en étant conscient que la connaissance et la maîtrise de la langue-cible n'est pas le seul indicateur de l'intégration - qu'il suffise de penser à l'emploi ou à la participation dans les sphères socioculturelles ou politiques de la société d'arrivée - il n'en reste pas moins que pour le migrant analphabète en particulier, l'acquisition du code linguistique et l'acquisition d'habiletés relatives au marché du travail conditionnent en grande partie le développement ultérieur de son insertion.

Au Québec, depuis une dizaine d'années, plusieurs études ont été réalisées en ce qui concerne l'alphabétisation du migrant. Rappelons, entre autres, l'étude de D'Anglejan et al en 1978 qui abordait cette question dans le C.O.F.I., celle d'Ollivier en 1980 qui avait traité aux organismes communautaires haïtiens d'alphabétisation ou encore celle de Painchaud et al en 1984 qui s'intéressait plutôt aux commissions scolaires.

Pour notre part, nous avons réalisé en 1989 une étude exploratoire relative à l'alphabétisation de migrants analphabètes en processus d'intégration. La question de l'intégration était abordée à partir de trois indicateurs, soit: l'acquisition du code linguistique, les habiletés relatives au marché du travail et l'acquisition de codes culturels de la société québécoise. Cette étude s'intéressait aux trois types d'organismes de formation que sont le C.O.F.I., la commission scolaire et l'organisme d'éducation populaire. Dans cet article, nous présentons les données synthèses se rapportant à l'acquisition du code linguistique et aux habiletés relatives au marché du travail, les principales raisons évoquées par les répondants qui expliquent la situation ainsi que quelques pistes de réflexions pour les formateurs et les organismes oeuvrant auprès de cette clientèle d'apprenants.

Alphabétisation et acquisition du code linguistique

Par code linguistique nous entendons les diverses dimensions de l'apprentissage d'une langue, c'est-à-dire l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication à la fois sous l'angle de l'expression orale et de la compréhension.

Pour cet indicateur, nous nous sommes intéressé à trois éléments: 1) tout d'abord connaître l'évaluation des répondants quant à l'influence du programme d'alphabétisation sur leur connaissance du français. 2) Cette évaluation s'avérait être un moyen de savoir ce que les répondants entendaient par la connaissance du français. Est-ce savoir lire et écrire le français, savoir communiquer? Est-ce toutes ces habiletés ou autre chose? 3) Enfin, nous sommes intéressé à connaître dans quel contexte et à quelles occasions plus particulièrement ils pratiquent le français.

Le table au ci-dessous nous informe quant à l'auto-évaluation des répondants sur cet indicateur.

Acquisition du code linguistique à la suite d'un programme d'alphabétisation

| Questions | Réponses | | | Total |
|---|-------------|-------------|-------------|------------|
| | Oui | Peu | Non | |
| Connaissance du français à la suite d'un programme d'alphabétisation | 23 31,9% | 46 63,9% | 3 4,2% | 72 100% |
| Capacité à lire le français à la suite d'un programme d'alphabétisation | 5 6,9% | 60 83,3% | 7 9,7% | 72 100% |
| Capacité à écrire le français à la suite d'un programme d'alphabétisation | 5 6,9% | 55 76,4% | 12 16,7% | 72 100% |
| Capacité à parler le français à la suite d'un programme d'alphabétisation | 7 9,7% | 61 84,7% | 4 5,6% | 72 100% |
| Capacité à comprendre le français à la suite d'un programme d'alphabétisation | 11 15,3% | 55 76,4% | 6 8,3% | 72 100% |

Dans leur grande majorité, les répondants affirment connaître peu le français à la fin de leur programme. Selon eux, les principales raisons pour expliquer cette situation sont de deux ordres:

- Des raisons reliées à la langue: Il s'agit tout d'abord de leur connaissance limitée du code linguistique. Ils estiment avoir du mal à écrire en français, connaître peu de vocabulaire, ce qui les empêche de s'exprimer et de comprendre correctement. Egalement ils éprouvent de la difficulté à lire et à comprendre des productions écrites. Il y a également des raisons reliées à la nature même de la langue française. Ils considèrent le français comme une langue complexe, difficile à apprendre et très différente de leur langue maternelle.
- Des raisons davantage reliées à des facteurs psychologiques: à l'individu. Les répondants se disent trop âgés pour apprendre une nouvelle langue. Ils ont des pertes de mémoire, de la difficulté à se concentrer et n'osent pas s'exprimer en français. De plus, en dehors des cours d'alphabétisation, ils pratiquent peu ou pas le français. Finalement ils sont conscients de leur insuffisance et de leurs faibles capacités en français à la suite de leur programme d'alphabétisation.

Nous tombons sur une difficulté de taille. En effet, comment expliquer qu'à la fin de leur programme d'alphabétisation, les répondants aient une aussi faible connaissance de la langue?

Il y a lieu de considérer au moins deux dimensions pour interpréter ces résultats:

- la dimension linguistique, c'est-à-dire l'individu en situation d'apprentissage d'une langue seconde
- et la dimension de la pratique de la langue, c'est-à-dire les occasions courantes d'utilisation de la langue-cible.

La dimension linguistique

Il semble que l'on doive tenir compte de l'orientation et des contenus des programmes d'alphabétisation. Rappelons que l'accent est surtout mis sur l'expression orale et la communication, et moins sur les autres aspects du code linguistique.

Ce choix semble correspondre à une préoccupation de la part des organismes de formation qui est de permettre à l'apprenant d'acquérir des capacités communicatives considérées comme nécessaires à un comportement fonctionnel dans la société québécoise (Nadeau, 1987). D'autant plus, comme le soulignent différents auteurs qui travaillent sur les questions d'acquisition d'une langue seconde, que presque tous les programmes d'enseignement sont centrés sur le développement de la communication et que celle-ci occupe de plus en plus de place dans la didactique des langues secondes (D'Anglejan et al, 1978; Krashen et Terrel, 1983; Winitz, 1981; Moirand, 1982).

Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des règles de grammaire de la langue-cible soit planifié en prolongement de celui de l'expression orale. En d'autres termes et compte tenu des besoins des répondants, l'apprentissage de l'expression orale et de la communication servirait de tremplin ou de porte d'entrée à l'apprentissage du français. Cela semble d'autant plus logique que l'adulte passerait de 40 à 50% de son temps de communication à écouter, et de 20 à 30% à parler (Gilman et Moody, 1984). Ajoutons à cela que les répondants ne s'alphabetisent pas en vue de retourner à l'école, mais pour être en mesure de fonctionner et de s'intégrer à la société d'accueil. Il semble donc cohérent que les programmes et les organismes de formation répondent avant tout à ce type de besoins.

Mais si telle est la situation, on aurait pu s'attendre à ce que ce groupe de sujets "performent" à l'oral et en communication. Pourtant la situation est autre. A moins que comme D'Anglejan et al (1978), on soit amené à questionner cette notion de communication.

Ce que l'on entend par communication ne correspond que très rarement à ce qui pourrait passer pour une définition acceptable du terme en dehors du lieu de classe ... Il est rare que le professeur et l'étudiant aient des choses vraiment importantes ou intéressantes à se dire; quant aux préoccupations du professeur qui concernent plutôt la forme que le contenu des énoncés, elles ne favorisent guère des échanges spontanés initiés par l'apprenant. (p. 33)

Comme on peut le constater, il peut y avoir méprise sur cette notion de communication, ce qui pourrait expliquer que pour la dimension linguistique, on se trouve devant une impasse: les

répondants ne peuvent s'exprimer correctement en français. Il semble que les programmes d'alphabétisation, tels que connus présentement, ne peuvent permettre l'acquisition du code linguistique. Il serait intéressant de penser des contenus de programme qui tiennent compte des caractéristiques propres à cette clientèle mais également en fonction d'une finalité: permettre l'apprentissage de la langue dans toutes ses dimensions.

La dimension de la pratique de la langue

Il y a une seconde dimension qui pourrait nous aider à mieux comprendre pourquoi ces répondants connaissent peu le français. C'est le fait que l'apprentissage de la langue se réalise en vase clos.

L'usage du français à la maison et à l'extérieur favorise l'apprentissage de la langue seconde en fournissant à l'individu des occasions réelles d'utiliser la langue dans des situations de communication. Cette idée de situations de communication est également développée par Dittmar (1978), c'est ce qu'il appelle le bain de langue. Il y aurait au moins une condition à l'apprentissage d'une langue seconde, que celui-ci se réalise de façon naturelle et non dirigée, c'est-à-dire que l'immigrant apprenne la langue à travers des contacts fréquents avec la population locale. Pour ce bain de langue, le milieu de travail représenterait l'endroit où la plus grande partie des connaissances de la langue étrangère est acquise. L'idée intéressante finalement, serait que le lieu-classe devienne le lieu d'intégration d'acquisitions faites essentiellement à l'extérieur. Plus encore, que le milieu naturel soit le prolongement de la classe.

Dans la situation qui nous intéresse, il y a comme un vacuum. Les apprentissages réalisés en classe, aux dires des répondants, ne semblent pas être réinvestis à l'extérieur tout comme les apprentissages "autonomes", non dirigés ne semblent pas être intégrés en classe. Il y aurait comme une rupture en ce qui concerne la langue, entre les lieux de formation et le milieu environnant.

L'alphabétisation et l'acquisition d'habiletés relatives au marché du travail

L'obtention d'un emploi est considérée par le migrant comme la première condition à son insertion et cet emploi est fonction de la maîtrise ou, tout au moins, de la connaissance de la langue de la

société d'arrivée. Le migrant acquiert-il un ensemble d'habiletés qui, couplées dans le meilleur des cas à une compétence professionnelle quelconque, lui permettent d'obtenir un emploi?

Quelles seraient ces habiletés en question? Leduc (1980) en identifie plusieurs telles que: savoir remplir un formulaire de demande d'emploi, pouvoir passer des entrevues, obtenir un emploi, etc...

Il est clair que pour des migrants analphabètes, l'acquisition de ces habiletés se révèle extrêmement importante pour leur insertion. Il s'agissait donc de vérifier si les programmes d'alphabétisation permettent l'acquisition de telles habiletés.

Le tableau ci-après nous informe quant à l'acquisition de ces habiletés par des migrants.

Acquisition d'habiletés relatives au
marché du travail, à la suite d'un
programme d'alphabétisation

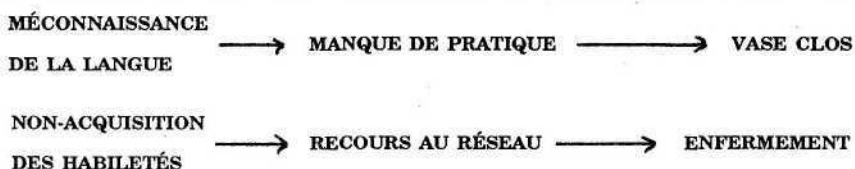
| Questions | Réponses | | | Total |
|--|-------------|-------------|-------------|------------|
| | Oui | Peu | Non | |
| Habilité à trouver un emploi à la suite d'un programme d'alphabétisation | 28 38,9% | 33 45,3% | 11 15,3% | 72 100% |
| Habilité à chercher un emploi dans les journaux à la suite d'un programme d'alphabétisation | 13 18,1% | 22 30,6% | 37 51,4% | 72 100% |
| Habilité à écrire un curriculum vitae en français pour obtenir un emploi à la suite d'un programme d'alphabétisation | 4 5,6% | 15 20,8% | 53 73,6% | 72 100% |
| Habilité à remplir un formulaire d'application pour un emploi à la suite d'un programme d'alphabétisation | 14 19,4% | 23 31,9% | 35 48,6% | 72 100% |
| Habilité à participer à une entrevue à la suite d'un programme d'alphabétisation | 11 15,3% | 29 40,3% | 32 44,4% | 72 100% |

Quelles sont les données? En majorité, les répondants considèrent que le programme d'alphabétisation les aidera, même un peu, à trouver un emploi. Outre cette évaluation générale, somme toute positive, quand on aborde de façon précise l'acquisition des diverses habiletés amenant à l'obtention d'un emploi, l'évaluation est nettement différente. Ils éprouvent de la difficulté, ou même, se disent incapables de lire et de comprendre le libellé d'une offre d'emploi publiée dans le journal, de rédiger un curriculum vitae, de lire et de comprendre un formulaire de demande d'emploi ou de participer à une entrevue. Compte tenu de ces lacunes, ils auront tout d'abord recours à leur réseau communautaire pour obtenir un emploi.

Que dire de ces résultats?

Tout d'abord, il est intéressant de noter le niveau d'attente élevée des sujets face aux organismes ou aux programmes d'alphabétisation. L'alphabétisation est perçue comme la clé donnant accès à la société québécoise, le lieu où l'on acquiert non seulement les compétences langagières mais aussi les codes d'une société moderne. Il est également intéressant de remarquer la constance dans les réponses d'un indicateur à l'autre. On pourrait dire que l'insuffisance en français produit les mêmes effets: une difficulté de contact avec le milieu environnant et une forme de repli sur la communauté d'origine.

De façon schématique on pourrait dire, à partir des données, que 1) la méconnaissance de la langue se traduirait par une absence de bain de langue avec, pour conséquence, une pratique en vase clos; 2) la non-acquisition des habiletés relatives au marché du travail se traduirait par un recours au réseau communautaire avec, pour conséquence, un risque d'enfermement et 3) la méconnaissance de la langue serait un frein à l'acquisition de ces habiletés. Sous forme graphique, on pourrait illustrer ces propos de la façon suivante:



Par ailleurs, il y a lieu de considérer l'acquisition de ces habiletés comme s'inscrivant dans un double registre: 1) celui de la langue, dans la mesure où ces habiletés nécessitent, si ce n'est la maîtrise, tout au moins l'acquisition des dimensions du code linguistique, les habiletés académiques selon Leduc (1980), et 2) celui des **Normes** et **Standards**, dans la mesure où ces habiletés permettent à l'individu de remplir son rôle de producteur et en cela, de participer activement dans son milieu (Leduc, 1980).

Qu'en est-il de l'alphabétisation et de l'acquisition des normes et des standards? On pourrait considérer simultanément trois axes:

- celui des caractéristiques personnelles,
- celui de la mésadaptation et
- celui des contenus de programmes.

Les caractéristiques personnelles

Ces sujets se trouvent arrachés à une structure sociale et professionnelle de région rurale ou de petites villes et sont confrontés aux conditions d'existence d'une grande métropole, avec suprématie de l'écrit alors qu'ils sont peu scolarisés. De plus, il leur est nécessaire d'acquérir les normes et les mécanismes de fonctionnement propres à cette nouvelle société. Schématiquement, on pourrait illustrer cela de la façon suivante:

DE: LA SOCIÉTÉ d'ORIGINE

VERS: LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL

Société rurale

Société traditionnelle

Société peu scolarisée

Société de l'oral

M
I
G
R
A
T
I
O
N

Société urbaine

Société moderne

Société technologique

Société de l'écrit

Nous abordons ici la question de la distance culturelle et de l'acculturation, c'est-à-dire que plus l'écart au plan des codes culturels en présence est grand et plus le processus d'intégration s'avère difficile (Abou, 1981). De plus, pour les répondants il s'agit de réaliser simultanément deux types d'apprentissage:

- L'apprentissage des habiletés relatives au marché du travail exige l'acquisition du code linguistique, ce qui se traduit par une quantité d'apprentissages.
- Pendant que ces apprentissages se réalisent, il faut encore que les répondants les intègrent dans leur propre système de valeurs. C'est une question de degré de concordance entre ces apprentissages qui représentent des codes et des standards de la société d'origine. L'objectif ultime de ces apprentissages étant d'obtenir un emploi et donc de permettre aux répondants d'assumer pleinement leur rôle de producteur. N'étant pas équipés pour mener de front ces deux types d'apprentissage, ils opteraient pour le recours au réseau communautaire car il assurerait, selon eux, la garantie d'un emploi.

L'axe de la mésadaptation

Cette difficulté de pouvoir réaliser ces apprentissages et le recours au réseau communautaire pourraient traduire une mésadaptation. Les répondants réalisent très bien ce qu'ils doivent acquérir pour fonctionner adéquatement et, en même temps, ils sont conscients qu'ils n'ont pas encore acquis ces habiletés. Cette situation "d'entre deux" les amènerait à un repli stratégique sur leur communauté d'origine. A la suite de leur migration et compte tenu du processus d'acculturation qu'ils vivent, ils se distancent du mode de fonctionnement de leur pays d'origine, mais n'ont pas encore acquis celui de la société d'accueil. Cela revient à dire que les répondants, afin de poursuivre leur insertion, n'ont pas d'autre choix que d'adopter les normes et les standards de la société québécoise et sont conscients qu'ils ne sont encore outillés pour les adopter.

Outre cette dimension de la mésadaptation, il est également important de considérer celle des contenus de programmes.

L'axe des contenus de programmes

Ce processus d'acquisition d'habiletés relatives au marché du travail et donc d'adoption de normes québécoises renvoie aux contenus des programmes d'alphabétisation, contenus éclairés par la dimension "initiation à la vie au Québec" et par les activités socio-culturelles. Les contenus sont conçus en vue de transmettre aux apprenants des informations générales à propos de leur insertion professionnelle et sociale. Ces séances d'information tentent de couvrir le maximum d'aspects de la vie du migrant tels

les régimes d'assurance santé et chômage, le système de l'impôt, les droits du consommateur, les lois relatives au marché du travail, les traits culturels caractérisant les Québécois francophones, etc... A cela s'ajoute des activités, le plus souvent vécues en classe, au cours desquelles il s'agit d'intégrer ces informations dans le programme d'apprentissage de la langue. Par exemple: lire et comprendre une fiche de paie, compléter un formulaire de demande d'emploi, apprendre à remplir une déclaration d'impôt, etc... Le problème est que ces activités sont insérées dans les contenus de programme et ne sont pas conçues en fonction d'une immersion en milieu de travail où l'utilisation de la langue-cible favorise l'acquisition d'habiletés nécessaires à l'insertion sociale et professionnelle des migrants.

En fin de compte, on retrouve là la même situation que pour l'apprentissage du code linguistique. Dans la mesure où cet apprentissage ne se poursuit pas en dehors de leur classe, il ne permet pas l'acquisition de la langue. Il en est de même pour les habiletés relatives au marché du travail. Il n'y a pas acquisition de ces habiletés, car il n'y a pas "d'expérimentation" ou pour paraphraser l'expression de Dittmar (1978), on pourrait dire qu'il n'y a pas de bain de langue en milieu de travail.

Face à cela, le réseau communautaire se présente comme une alternative sécurisante. En effet, dans leur milieu ils ne sont confrontés ni aux problèmes de la langue, ni aux exigences ou aux standards de la société québécoise et peuvent cependant assurer leur rôle de producteur.

En guise de conclusion

Suite à l'analyse des données, il appert que les programmes d'alphabetisation ne semblent guère favoriser, sauf exception, le processus d'insertion des migrants analphabètes à la société québécoise. On observe une insuffisance de la connaissance de la langue-cible, de même qu'une difficulté à acquérir les habiletés de base relatives au marché du travail.

Il est possible d'identifier au moins trois types de raisons qui expliqueraient cette situation.

1) L'orientation et les contenus de programmes

Au plan de l'apprentissage de la langue, les programmes sont surtout orientés vers l'expression orale et la communication et

tiennent moins compte des autres aspects du code linguistique. Ce qui se traduit par une difficulté à acquérir la langue-cible.

Au plan de l'initiation à la société d'accueil, les programmes sont conçus en termes de séances d'information concernant l'intégration professionnelle et sociale des immigrants. Ce corpus d'informations ne s'avère pas nécessairement adéquat ou pertinent, surtout pour des sujets qui ont immigré depuis plusieurs années et qui n'en sont pas forcément à leur premier programme de formation.

Les intervenants en alphabétisation sont conscients qu'il y a un problème très aigu d'inadéquation entre les services offerts et les besoins de la clientèle, mais on en ignore l'ampleur exacte, puisqu'il n'y a jamais eu d'évaluation systématique ni de reconnaissance officielle du "problème".

La pédagogie prônée en alphabétisation se base sur l'autonomie, la participation active et la prise en charge individuelle de l'apprenant; or ce type d'enseignement est souvent étranger aux modes de faire des élèves immigrants pour qui ces comportements ne sont pas nécessairement valorisants.

En ce qui concerne les formateurs en alphabétisation, il semble nécessaire de 1) trouver dans les organismes éducatifs du personnel formé en alphabétisation plutôt qu'en français langue seconde. De plus, dans les commissions scolaires et dans les C.O.F.I., il y a une absence criante de formateurs issus des communautés ethnoculturelles bien qu'il semble que l'on trouverait dans les groupes ethniques du personnel qualifié. Si la présence des groupes ethniques parmi les enseignants du réseau régulier est reconnue comme favorisant l'identification des élèves et favorise leur insertion, pourquoi cela serait-il différent en éducation des adultes? 2) Il semble également urgent de former les intervenants à la communication interculturelle car les préjugés sont encore bien ancrés, l'incompréhension toujours grande devant les différences culturelles, devant des comportements et habitudes "autres".

Sans pour autant remettre en question la pertinence de l'alphabétisation dans un cadre scolaire pour ce type de clientèle, nous pouvons au moins dire que cet aspect du problème nécessite une pédagogie appropriée de la part des organismes. La pédagogie actuelle ne favorise pas l'apprentissage formel et conscient chez l'étudiant faible et il y a des raisons de croire que cela puisse gêner l'acquisition spontanée de la langue-cible.

2) Les difficultés d'ouverture et d'identification avec le milieu

Les programmes d'alphabétisation ne débouchent pas sur une interaction avec le milieu. Au plan de l'apprentissage de la langue, cela se réalise surtout en vase clos et la seule occasion de pratiquer le français reste le cours d'alphabétisation. Au plan du marché du travail, les immigrants ont de la difficulté à s'immerger dans le milieu du travail de la société d'accueil et ont plutôt recours à leur réseau communautaire. Même s'ils participent à des activités socio-culturelles offertes par les organismes, ils sont en règle générale peu familiers avec la société d'accueil, restent à la périphérie de celle-ci et vivent surtout repliés sur leur communauté d'origine.

3) Les caractéristiques propres à ce type d'apprenants

L'acquisition de la langue et des codes de la société québécoise est rendue plus difficile par des caractéristiques propres à ce type d'immigrants. Finalement ce qui caractérise la situation de ces apprenants c'est la distance culturelle. En majorité, ils sont sous-scolarisés, issus du milieu rural et de sociétés totalitaires. Dans la plupart des cas, ils n'ont pas choisi "délibérément" d'émigrer; c'est surtout le contexte économique et/ou politique dans leur pays qui les a amenés à "s'arracher" vers un ailleurs meilleur. Ils sont parachutés dans un environnement qui ne ressemble en rien à leur société d'origine pas plus qu'à leur milieu communautaire. Ils réalisent qu'ils ne sont pas encore "outillés" et suffisamment acculturés pour s'y intégrer. Pourtant ces immigrants ont des attentes très élevées à l'égard des lieux de formation et perçoivent l'alphabétisation comme la principale porte d'entrée à leur intégration dans la société d'accueil. A cela s'ajoute la très grande hétérogénéité des groupes-classes en alphabétisation (différents niveaux de compréhension du français, divers degrés de scolarisation, groupes d'âges diversifiés). Cette réalité pose aux formateurs un défi pédagogique quasi insurmontable, tout en générant parmi les élèves des tensions et des conflits dont la gestion incombe aussi à l'enseignant.

... Des questions à débattre

1) A partir du moment où l'on sait qu'il n'existe pas véritablement de formation spécifique destinée aux intervenants en alphabétisation, il serait intéressant de chercher à tracer la trajectoire et la formation de ceux-ci. Cette question s'avère plus

particulièrement intéressante si l'on considère que les sociétés industrialisées dans les pays démocratiques sont appelées à recevoir un nombre toujours croissant d'immigrants.

2) Comment aborder la question de formation des formateurs sans aborder celle du processus de socialisation des apprenants à travers leur processus de formation? Cette question est d'autant plus importante quand il s'agit d'immigrants, dans la mesure où ils font face à un double processus de socialisation: celui de l'acculturation et de l'intégration, et celui de la formation. De quoi s'agit-il?

Selon Lesne et Minvielle (1988), le formateur d'adultes est appelé à considérer autant le processus de socialisation "naturelle et subie" qu'est la vie de l'individu que le processus de socialisation "voulue et organisée" qu'est la formation. Cela les amène à dire que:

Ancrer l'action pédagogique sur ce que la vie a fait des individus et ce que détermine encore leurs conditions de vie suppose que soient pris en compte, à côté des prérequis académiques sur lesquels s'instaurent généralement les pratiques de formation, des prérequis sociaux reflétant, non seulement l'état d'une construction personnelle ... mais les conditions dans lesquelles elle s'est développée afin de mieux la saisir. (p. 25)

Cette démarche s'avère tout particulièrement pertinente en ce qui concerne l'alphabétisation des immigrants. En effet, si l'on reconnaît que l'alphabétisation, en tant que processus de formation, a pour finalité l'intégration des immigrants dans la société d'arrivée, cela a objectivement pour effet de produire des individus sociaux présentant des caractéristiques techniques (connaissance de la langue, acquisition d'habiletés ou de compétences professionnelles), idéologiques et sociales (acculturation et identification avec la société d'arrivée par l'adoption de ses codes culturels) bien identifiées et dont la société a besoin pour assurer son fonctionnement présent et futur.

Dans cette perspective, l'alphabétisation se présente non seulement comme une réplique aménagée, repensée, reconstruite de certains processus de socialisation, mais aussi comme un processus de socialisation voulue et organisée.

3) Quels seraient du point de vue du migrant, les prérequis sociaux dont parlent les auteurs? On pourrait en envisager deux.

Tout d'abord le processus d'acculturation. L'individu naît, se socialise et s'inscrit dans un milieu social, économique et culturel donné. Ce processus de socialisation subie débouche sur un ensemble durable et transposable de schémas de pensée, de perception et d'action, bref sur ce qui fait que l'individu est ce qu'il est. La formation en alphabétisation prend-elle en compte ce processus de socialisation ou la trajectoire sociale que pourrait éclairer, entre autres, une connaissance de la biographie des individus en situation de formation? Il y a aurait, comme second prérequis social, le processus d'acculturation qu'entame l'individu en contexte migratoire. Comment l'immigrant investit la société d'arrivée, quelles sont les principales phases et les rythmes de cette acculturation et leur influence sur le processus de formation?

Ces questions nous paraissent importantes à approfondir, si l'on considère que l'efficacité de l'action pédagogique, qu'est l'alphabétisation, repose sur la connaissance des conditions objectives et du mode de génération des processus de socialisation et d'acculturation des immigrants en situation de formation.

4) Une autre question extrêmement importante pour l'immigrant est celle de la formation en milieu de travail. Les situations de travail jouent un rôle fondamental dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire techniques et sociaux. Comment donc articuler l'action d'alphabétisation dans et par le milieu de travail, si l'on considère que le milieu de travail peut, dans une certaine mesure, faciliter le processus de socialisation et d'intégration des immigrants?

Voici donc quelques pistes de réflexion qui permettent de considérer l'alphabétisation comme un processus de socialisation qui participe entièrement à un autre processus de socialisation, celui de l'acculturation et de l'intégration des immigrants à la société d'accueil.

L'alphabétisation ne s'appuie donc plus seulement sur un ensemble de prérequis cognitifs et opératoires à acquérir, mais également sur des prérequis sociaux, des biographies et des rythmes de socialisation d'individus à prendre en considération par les organismes de formation. Nous pensons que ce nouvel éclairage permettrait d'appréhender autrement l'alphabétisation des immigrants en processus d'intégration à la société québécoise.

References

- D'anglejan, A., R.M. Arseneault, A.M. Lortie et C. Renaud, *Les difficultés d'apprentissage dans les C.O.F.I. Rapport de recherche*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1978.
- Dittmar, N., *L'apprentissage non-dirigé de l'allemand par des travailleurs espagnols et italiens: une étude socio-linguistique*, Unesco, 1978.
- Gilman, R.A. et L.M. Moody, What practitioners say about listening Research implications for the classroom, dans *Foreign Language Annals*, 17, 4, p. 261-275, 1984.
- Krashen, S.D. et T.D. Terrell, *The natural approach*, Oxford, Pergamon Press, 1983.
- Leduc, A., Les compétences minima qu'un adulte doit avoir acquises pour être autonome, dans *Apprentissage et socialisation*, 3, 3, p. 180-188, 1980.
- Lesne, M. et Y. Minvielle, Socialisation et formation, dans *Education permanente*, Paris, no 92, 1988.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
- Nadeau, M., Alphabétiser en langue seconde, dans le *Bulletin de l'A.Q.E.F.L.S.*, 8, 3, p. 32-40, 1987.
- Ollivier, E., L'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal, dans *Alpha 80*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 1980.
- Painchaud, F., A. D'Anglejan et C. Renaud, *Acquisition du français par des immigrants adultes au Québec. Rapport de recherche*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1984.
- Unesco, *Estimate and projection of illiteracy*, Division of statistics on education, 1978.
- Winitz, H. (éd.), *The comprehension approach to foreign language instruction*, Rowley, Newbury House, 1981.