

De l'insertion professionnelle à l'autonomie économique : les contributions d'une expérience en alphabétisation populaire

Émilie Raymond and Yvan Comeau

Volume 9, Number 1, 2006

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016884ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016884ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Raymond, É. & Comeau, Y. (2006). De l'insertion professionnelle à l'autonomie économique : les contributions d'une expérience en alphabétisation populaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 21–35.
<https://doi.org/10.7202/1016884ar>

Article abstract

This article reports on the findings of a study on the phenomena that foster the economic independence of low-schooled individuals, in the context of literacy work and taking the perspective of individual empowerment and social transformation. The experiment described and analysed is intended to meet the challenge presented by the structural conditions that exclude low-schooled individuals, by setting up economic activities under the individuals' responsibility. The research process led first to a reframing of the concept of insertion and then to the identification of four dimensions of literacy teaching under this reframed perspective: pedagogical, political, economic, and personal. Systematic observation of the research subjects, joined to a qualitative analysis of verbalizations obtained from semi-directed interviews, resulted in the identification of principles for action likely to conduce to participants' developing a degree of economic independence.



De l'insertion professionnelle à l'autonomie économique : les contributions d'une expérience en alphabétisation populaire

Émilie Raymond et Yvan Comeau
Université Laval

Résumé – Cet article rapporte les résultats d'une recherche touchant les phénomènes favorables à l'autonomie économique des personnes peu scolarisées, dans le cadre d'une pratique d'alphabétisation et dans une perspective de prise en charge individuelle et de transformation sociale. L'expérience décrite et analysée tente de relever le défi des conditions structurelles de l'exclusion des personnes peu scolarisées par la mise sur pied d'activités économiques placées sous leur responsabilité. Le processus de recherche a d'abord conduit à recadrer la notion d'insertion, puis à identifier quatre dimensions de l'alphabétisation s'inscrivant dans cette perspective : pédagogique, politique, économique et personnelle. Sur le plan de la recherche, l'observation systématique des sujets, associée à une analyse qualitative des verbalisations obtenues dans des entrevues semi-dirigées, a permis d'identifier les principes d'action susceptibles d'amener les participantes et les participants à développer une certaine autonomie économique.

Abstract – This article reports on the findings of a study on the phenomena that foster the economic independence of low-schooled individuals, in the context of literacy work and taking the perspective of individual empowerment and social transformation. The experiment described and analysed is intended to meet the challenge presented by the structural conditions that exclude low-schooled individuals, by setting up economic activities under the individuals' responsibility. The research process led first to a reframing of the concept of insertion and then to the identification of four dimensions of literacy teaching under this reframed perspective : pedagogical, political, economic, and personal. Systematic observation of the research subjects, joined to a qualitative analysis of verbalizations obtained from semi-directed interviews, resulted in the identification of principles for action likely to conduce to participants' developing a degree of economic independence.

1. Introduction

Cet article présente les résultats d'une recherche empirique visant à identifier les conditions à mettre en place pour favoriser l'autonomie économique des personnes peu scolarisées. Le Québec compte près d'un million de personnes de toutes origines éprouvant des difficultés à lire et à écrire, une situation qui nuit grandement à leur autonomie et à l'amélioration de leurs conditions de vie. Pour ces adultes, l'accès au marché du travail est une route semée d'embûches qui mène bien souvent à un cul-de-sac, la maîtrise du code écrit s'imposant depuis quelques décennies comme une clé d'insertion sociale, politique, culturelle et économique. La difficulté à décoder et à comprendre la multitude d'informations qui tissent le quotidien se révèle la plupart du temps synonyme de pauvreté (Ross, 1996). Il existe, au Québec, depuis plus d'une trentaine d'années, un réseau d'organismes communautaires voués à l'alphabétisation, mais la préoccupation pour l'emploi et l'insertion professionnelle en alphabétisation est plus récente (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 1993) et la situation comporte suffisamment de difficultés pour justifier le développement des pratiques et la recherche.

La première partie du texte s'arrête à la dynamique structurelle à l'origine des difficultés d'intégration professionnelle des personnes peu scolarisées. Par la suite, nous présentons des recherches évaluatives portant sur des expériences d'alphabétisation ayant une visée d'insertion à l'emploi salarié, ceci permettant d'identifier, dans la partie subséquente, les dimensions et les principes d'intervention à considérer pour l'expérimentation. Cette dernière prend la forme d'une démarche évaluative qui est décrite dans la partie portant sur la méthodologie de la recherche. L'analyse et l'interprétation des résultats couronnent cet exercice et permettent la reformulation de principes d'intervention.

2. Le contexte de l'exclusion professionnelle des personnes peu scolarisées

La théorie de la régulation fournit une explication de l'évolution du rapport au marché du travail des personnes peu alphabétisées (Lipietz, 1990). Cette théorie permet d'expliquer les grandes périodes de stabilité économique et de crise ayant marqué les sociétés occidentales en tenant compte des dimensions historiques, politiques et idéologiques qui prévalent dans des sociétés particulières. L'idée centrale de cette théorie est la suivante : dans le processus historique et dynamique des rapports entre la classe dirigeante, d'une part, et les mouvements sociaux, d'autre part, il peut s'établir graduellement un compromis relativement stabilisé (appelé «modèle de développement») sur les manières de réguler les conflits inhérents aux intérêts qui demeurent tout de même divergents entre les parties en cause, sans quoi la société reste aux prises avec des contestations profondes et récurrentes de ses institutions. Le modèle de développement fordiste (1945 à 1974) et sa crise (1975 à aujourd'hui) bénéficient d'une attention particulière de la part des régulationnistes (Boyer, 1986 ; Aglietta, 1994 ; Coriat, 1994).

La théorie de la régulation explique ainsi la mise en place du fordisme. Après la grande crise des années 1930 et après la Deuxième Guerre mondiale, un terrain d'entente se développe entre patrons et ouvriers. Ce compromis naissant porte sur les idées de progrès technique et de croissance économique, et sur la nécessité d'un code du travail judiciarisé pour résoudre les conflits. À titre de concession majeure, les ouvriers acceptent la déqualification du travail, un

rôle d'exécution et la généralisation de la chaîne de montage pour générer des gains de productivité. Pour leur part, les patrons consentent à favoriser la croissance de la consommation ouvrière en participant financièrement au développement de l'État-providence et en partageant une partie des gains de productivité sous la forme d'une croissance régulière des salaires directs et indirects (assurances collectives et autres prestations). De 1945 à 1974, période qualifiée de « Trente Glorieuses », le monde occidental connaît une prospérité économique quasi ininterrompue, sauf à la fin des années 1950. Dans cette situation de relatif plein-emploi, les travailleurs peu scolarisés peuvent trouver du travail assez facilement, car la chaîne de montage demande des habiletés manuelles élémentaires. Issu du courant tayloriste, le mode prépondérant d'organisation du travail associe hausse de productivité et rationalisation des tâches qui deviennent simples, répétitives et parcellaires. Dans ce contexte, le curriculum de compétences correspondant à l'offre de travail est passablement restreint, ce qui autorise l'accès à l'emploi de personnes faiblement instruites, le système nécessitant tout au plus une élite scolarisée.

Jusqu'au milieu des années 1970, le modèle de développement fordiste assurait un relatif plein-emploi aux salariés. Ayant fait preuve d'une certaine stabilité, ce paradigme reposait sur une conception tricéphale du progrès : le progrès technique à l'origine d'une hausse régulière de la productivité, donc d'une croissance régulière du capital ; le progrès social d'une collectivité de travailleurs en mesure de se procurer les biens de consommation souhaitables selon les normes en vigueur et, finalement, le progrès d'un État chargé de maintenir l'harmonie du marché et de sauvegarder l'intérêt général, ce qui justifiait son gigantisme bureaucratique (Lipietz, 1990). Lipietz résume la situation par la métaphore suivante : « la société est emportée par un escalier mécanique où les distances sociales restent stables mais où tout le monde s'élève » (1998, p. 24-25).

Ce compromis historique connaît cependant des ratés après trente ans d'hégémonie. La crise touche autant le modèle d'organisation industrielle que l'État central responsable de redistribuer les richesses et d'assurer le bien-être des populations (Lipietz, 1990). En 1973-1974, la première véritable récession économique depuis la Deuxième Guerre mondiale frappe les pays occidentaux ; suivent celles de 1980-1982 et de 1991-1992. Plusieurs phénomènes contribuent à remettre en cause les fondements même du fordisme, dont l'insatisfaction à l'égard du travail à la chaîne qui ralentit sa productivité, la saturation du marché pour certains biens fabriqués en masse et la mondialisation (Tremblay, 1992). Cette dernière accentue la concurrence entre les entreprises et limite les capacités d'intervention des États nationaux qui, d'une part, se trouvent davantage sollicités par les charges sociales qui augmentent avec le chômage et qui, d'autre part, se voient privés de taxes prélevées sur les salaires puisque des travailleurs sont mis à pied. Parallèlement à ces phénomènes économiques, des mouvements sociaux critiquent les effets néfastes, sur l'environnement, de la production industrielle et de la consommation de masse et contestent le mode de gestion bureaucratique des services assumés par l'État, notamment dans les domaines de la santé et des services sociaux.

Au début des années 1980, ces phénomènes et une certaine récupération des insatisfactions par la droite politique sonnent le glas du compromis fordiste d'après-guerre (Lipietz, 1998), dans le contexte global de la mondialisation du capital, du marché, des entreprises et du commerce ainsi que de la réingénierie compétitive qui en découle (Petrella, 1997). La quête de performance doublée de l'évolution effrénée des technologies « fait en sorte que, désormais, les compétences humaines ont un cycle de vie de plus en plus court » (*Ibid*, p. 15). La modernisation du travail exige des qualifications accrues de la main-d'oeuvre disponible, ce qui apparaît

peu propice à l'embauche des personnes peu scolarisées. Mais « la valeur travail [restant] un facteur d'unification et d'intégration sociale dans les sociétés industrielles » (Chourin et Sénécal, 1996, p. 129), on peut légitimement se demander ce qu'il advient des personnes peu scolarisées, d'autant plus qu'on sait que l'exclusion professionnelle génère l'exclusion sociale (Castel, 1995).

En somme, les difficultés qu'éprouvent aujourd'hui les personnes peu scolarisées à s'intégrer au marché de l'emploi s'inscrivent dans la restructuration d'une économie à dominante marchande et mondiale qui cherche à orienter le devenir des sociétés. Ainsi, la transformation de l'offre de travail est relativement récente et procède d'une mutation inédite du libéralisme. Le lien entre la faible scolarité et le chômage de longue durée s'avère alors particulièrement robuste (Stercq, 1994), tandis que les conséquences de la crise du fordisme sont dramatiques pour les personnes peu scolarisées.

3. Recherches évaluatives sur l'alphabétisation et l'emploi

Depuis plusieurs années déjà, les acteurs sur le terrain de l'éducation des adultes expérimentent diverses manières de lutter contre l'exclusion professionnelle sans recourir à la scolarisation, qui reste pratiquement hors de portée des personnes peu scolarisées. En effet, une synthèse d'évaluations de diverses mesures d'intégration en emploi (Sylvestre, 1994) démontre que parmi les interventions dites de « rattrapage scolaire », c'est en alphabétisation qu'on trouve le plus haut taux d'abandon (75 %). Dans l'ensemble, les différentes interventions visant le rehaussement du niveau de scolarité n'auraient pas d'impact positif sur l'intégration en emploi. Même si l'alphabétisation « ne suffit pas à briser le cycle de la pauvreté, ni à renverser les rapports de force » (Garcia-Orgales, 1996, p. 229), il reste qu'apprendre à lire et à écrire peut théoriquement servir l'insertion professionnelle.

Parmi les recherches évaluatives québécoises touchant des pratiques d'alphabétisation visant l'insertion professionnelle, citons celle de Lefebvre (1995) qui a mené une étude auprès des groupes membres du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec. Elle rapporte que de nombreuses expériences liant l'alphabétisation et l'économie présentent des résultats mitigés en s'inscrivant dans une logique extérieure aux populations concernées. D'une part, plusieurs tentatives misent sur une alliance avec des entreprises dans le but de les sensibiliser à l'embauche de travailleurs peu scolarisés, ou encore d'offrir des ateliers d'éducation de base à leurs employés manifestant des difficultés à lire, écrire et calculer (Comeau, 1995). Il ressort de ces essais que les intérêts des entreprises capitalistes, c'est-à-dire la productivité et la rentabilité, sont difficilement compatibles avec une révision de leurs critères d'embauche ou de formation basée sur des valeurs d'équité sociale. De surcroît, ce modèle ne répond pas à la nécessité d'un changement de paradigme en matière d'accès à l'emploi des personnes peu scolarisées. Au contraire, il subit les contraintes de la structure du marché du travail sans avoir la latitude de la remettre en cause. D'autre part, plusieurs groupes populaires en alphabétisation se consacrent à l'accroissement du potentiel d'employabilité de leurs membres participants, à la manière des mesures mises de l'avant dans les clubs de recherche d'emploi. Ces groupes aident les personnes peu scolarisées à développer des attitudes volontaires par rapport à leur désir d'embauche : acquisition de concepts relatifs à l'établissement du profil d'employabilité, connaissance des techniques d'entrevue, etc. Ce genre d'actions découle cependant d'une conception individualisante de l'exclusion professionnelle et se limite à l'adaptation à la filière traditionnelle

de recherche d'emploi (Leclerc, Comeau et Maranda, 1996). Tout en reconnaissant que cette approche peut être valable pour certaines personnes, Lefebvre (1995) note qu'elle se borne à éteindre des feux dont la source appartient à un autre ordre d'intervention.

Force est donc de constater que bon nombre d'initiatives en alphabétisation réussissent plutôt mal que bien à lutter contre l'exclusion professionnelle des personnes peu scolarisées. « Le fait que [la plupart de] ces mesures relèvent d'une vision morcelée du développement de l'emploi, qu'elles promeuvent le tandem exclusion professionnelle et responsabilité individuelle et qu'elles ne portent aucune perspective de changement social fait partie des lacunes nommées » (Stercq, 1994, p. 124-126). Trop souvent, les valeurs inhérentes à la formation des adultes sont peu liées à la culture, à la scolarisation et à la démocratie, mais plutôt à l'adaptation de la main-d'oeuvre aux besoins du marché (Hauteceur, 1996), d'où la nécessité de revoir certains fondements des pratiques.

D'autres recherches évaluatives se sont intéressées à des pratiques voulant proposer un cadre d'intervention différent et innovateur, cherchant à dépasser les contingences structurelles du marché du travail. Parmi ces expériences, on retrouve des projets économiques à caractère collectif (initiatives économiques adoptant le statut de coopérative ou de compagnie sans but lucratif, sous une gestion démocratique, adhérant à des valeurs de solidarité et visant un partage des excédents entre les employés ou les usagers). Par exemple, l'entreprise d'insertion Le Chic Resto-Pop, dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal, répond de manière rentable à un besoin des résidents (un repas à faible coût) et procure du travail ou une expérience de travail à plusieurs dizaines de personnes peu scolarisées ; l'alphabétisation dans ce contexte s'inscrit dans un système de formation à plusieurs volets répondant aux besoins d'insertion (Fontan et Shragge, 1996). Des expériences analogues au Canada (Lamoureux, 1999 ; COMSEP, 2002 ; Losier, 1995 ; Garcia-Orgales, 1996), en Belgique (Smeyers et Wildemeersch, 1996) et en France (Chourin et Sénécal, 1996), montrent qu'il est possible de lier l'alphabétisation à des activités économiques ayant des retombées immédiates sur les conditions de vie des personnes peu scolarisées et prenant en compte leurs dimensions personnelles et sociales tout en étant placées sous la responsabilité d'une gouvernance collective. Les conclusions de ces études ont mené à la construction d'un modèle d'intervention qui a été expérimenté et évalué dans le cadre d'un processus de recherche.

4. Les quatre dimensions d'un modèle d'intervention éducative

Il apparaît tout aussi légitime de viser l'autonomie économique des personnes peu scolarisées dans une perspective de citoyenneté active que de viser leur intégration au marché du travail. Dans cette perspective, la recension des écrits amène à reconnaître au moins trois dimensions ou domaines relatifs à l'autonomie économique par l'alphabétisation : l'alternative, l'économie sociale et le projet de vie. S'y ajoute une quatrième dimension correspondant à l'option éducative de l'organisme où a lieu l'expérience : l'éducation populaire. Les paragraphes suivants justifient le libellé de ces dimensions.

L'éducation populaire correspond à la philosophie de l'organisme qui soutient l'expérience et s'inscrit dans l'univers théorique de l'andragogie (Blais, 1983). Sur un plan philosophique, elle puise à trois des courants pédagogiques identifiés par Ellias et Merriam (1980) : progressive,

humaniste et radical. Les deux premiers courants philosophiques reconnaissent que l'éducation se matérialise dans l'ensemble des sphères d'activités humaines, y compris le monde du travail. Le développement de la personne est au centre des préoccupations. Les besoins et les intérêts de l'adulte guident les interventions de l'enseignant dont le mandat est de faciliter l'émergence d'expériences d'apprentissage significatives. Toutefois, le caractère individualiste d'une démarche pédagogique ne peut satisfaire aux exigences d'une recherche souhaitant allier les composantes individuelle et collective d'un cheminement alternatif d'autonomie économique. Ce déséquilibre justifie l'intégration du courant radical, qui fait intervenir les dimensions collective et critique, absentes des courants dits progressiste et humaniste. Au Québec, cette approche, appelée également conscientisation (Humbert, 1987), existe dans plusieurs groupes populaires en alphabétisation. Ceux-ci considèrent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme un outil d'expression sociale, de prise de parole et de prise de pouvoir sur son milieu. Ce faisant, les groupes s'attardent aux conditions de vie des personnes qui les fréquentent, rendant l'alphabétisation populaire indissociable d'une intervention globale dans les sphères économique, politique, sociale et culturelle.

Issue du cadre d'analyse régulationniste, l'alternative concerne le contexte et les modalités structurelles entourant l'autonomie économique. Elle marque l'opposition à un modèle de développement fondé sur l'exclusion qui fait penser à une centrifugeuse « dont le tamis laisse expulser ces êtres dévalués qui ne seront plus utilisés par la société postindustrielle » (Lipietz, 1998, p. 41). L'alternative ne consiste pas à nier le progrès technique dans un élan nostalgique ou prophétique, mais bien à refuser de lui accorder une valeur en lui-même. Lipietz propose trois thèmes permettant de jauger la valeur de tout progrès ou politique : « l'autonomie des individus et des groupes, la solidarité entre individus et groupes et l'écologie comme principe des rapports entre la société, le produit de son activité et son environnement, en somme, un organicisme non hiérarchique » (Lipietz, 1990, p. 107). Le même auteur suggère plusieurs pistes de restructuration de l'édifice sociétal, parmi lesquelles figurent la transformation des rapports entre les personnes dans le travail, vers une plus grande maîtrise des producteurs sur leur activité ; la transformation des rapports sociaux autres que salariaux dans le sens du féminisme et de l'antiracisme, du recul des hiérarchies et du respect de l'égalité dans la différence ; ainsi que la transformation des formes de solidarité au sein de la collectivité nationale, d'une répartition purement monétaire vers la subvention d'activités auto-organisées et à utilité sociale négociée (Lipietz, 1990).

L'économie sociale réfère aux innovations économiques susceptibles d'intégrer l'alphabétisation et ayant fait l'objet des recherches évaluatives recensées précédemment. En outre, l'économie sociale paraît pertinente pour concrétiser, sur le plan économique, les principes de l'alternative telle que conceptualisée par les régulationnistes. Dans la tradition académique (Comeau, 2000), l'économie sociale désigne des entreprises se distinguant par leur statut juridique (coopérative, mutuelle ou compagnie sans but lucratif). On y retrouve également la combinaison d'un regroupement de personnes et d'une entreprise caractérisée par un fonctionnement démocratique, la détermination de l'activité de l'entreprise par les membres, la distribution des surplus et la propriété collective des excédents réinvestis. En outre, les activités économiques sont de type associatif et fondées sur des valeurs de solidarité, d'autonomie et de citoyenneté. Leur finalité est la notion de service aux membres ou à la collectivité plutôt que le profit. Enfin, ces entreprises peuvent inspirer un type original de régulation socioéconomique, car elles intègrent des activités économiques à la fois marchandes, non marchandes mais financières (financement public et dons) et non financières (bénévolat). Elles peuvent en

outre contribuer à valoriser les activités économiques de réciprocité et à élargir l'espace démocratique par la présence, dans les lieux décisionnels, d'usagers-consommateurs et de professionnels-producteurs.

Enfin, le projet de vie réfère à l'aspect multidimensionnel de l'exclusion et de l'insertion sur lequel insistent les auteurs mentionnés et en particulier Castel (1995). Ce thème est également retenu en raison du pont qu'il établit entre, d'un côté, des personnes privées des outils propices à l'autodétermination, et de l'autre côté, l'alternative souhaitée en matière d'autonomie économique. Dans cette perspective, la démarche éducative peut tenir compte « de buts généraux qu'ils [les adultes] cherchent à atteindre dans leur propre vie et [de] la notion de volonté, qui serait surtout requise dans le cadre de démarches évolutives s'étalant sur de longues périodes de temps » (Danis et Solar, 1998, p. 66). Le projet professionnel devrait concrétiser le postulat voulant que chaque personne possède des compétences, des aptitudes et des intérêts précis qui, identifiés et valorisés, permettent aux participants de baliser eux-mêmes le chemin de leur autonomie économique. Même si la dimension collective est centrale à l'intérieur des conditions identifiées dans les études recensées précédemment, il ne faut pas perdre de vue que les personnes peu scolarisées, très défavorisées et durablement marginalisées, manifestent le besoin de rebâtir leur propre identité avant de « s'assimiler » à un processus de groupe. Stercq aborde cette question en affirmant qu'il importe de proposer des « actions susceptibles de remettre en route des populations qui ont opéré un basculement » (1994, p. 105).

Un effort supplémentaire de conceptualisation et de synthèse nous amène à transposer ces quatre « domaines » en autant de dimensions d'un modèle d'intervention éducative à expérimenter et à valider : pédagogique (l'éducation populaire), politique (l'alternative), économique (l'économie sociale) et personnelle (le projet de vie). Les considérations présentées dans les paragraphes précédents peuvent être traduites en « principes d'intervention » qui ne sont, en fait, que des mesures concrètes permettant d'actualiser ces préoccupations dans l'action (tableau 1). Ces dimensions et ces principes d'intervention peuvent-ils s'avérer valables dans la pratique ? Dans la négative, quelles seraient les pistes à explorer ? Peut-on penser à une démarche évaluative accessible et rigoureuse pour évaluer cette expérimentation ? C'est à ces questions que tente de répondre la démarche présentée dans la méthodologie de la recherche.

Tableau 1
Hypothèse d'un modèle d'intervention éducative favorable à l'autonomie économique des personnes peu scolarisées

Dimension	Principes d'intervention
Pédagogique (l'éducation populaire)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un comité de porteurs de projets permet de partager son expérience, de s'entraider et de tester la force du nombre. 2. Les principes pédagogiques et politiques de l'éducation populaire sont mis de l'avant au sein de chaque activité d'animation ou d'accompagnement. 3. Des apprentissages fonctionnels en lecture, en écriture et en calcul font partie de la démarche et utilisent sa réalité et son vocabulaire.
Politique (l'alternative)	<ol style="list-style-type: none"> 4. La démarche s'inscrit dans une perspective de changement social. 5. Elle est stratégique et mise sur des alliances avec le milieu communautaire. 6. Trois valeurs-clés sont présentes dans chaque projet. : autonomie, solidarité, écologie.

Tableau 1 (suite)
Hypothèse d'un modèle d'intervention éducative favorable à l'autonomie économique
des personnes peu scolarisées

Économique (l'économie sociale)	7. L'activité économique produite par les projets appartient au tiers-secteur (économie mixte ou économie sociale). 8. Les capitaux injectés proviennent de diverses sources. 9. Chaque projet entretient une activité économique de réciprocité avec ses « consommateurs ». 10. La globalité de l'expérience (projets et comité) est gérée de manière démocratique.
Personnelle (le projet de vie)	11. Le projet est construit par la personne et correspond à ses rêves et à ses intérêts. 12. Il met en action des compétences précises de la personne. 13. Il permet à la personne de jouer un rôle social. 14. Il est en partie une activité économique. 15. Il permet l'amélioration des conditions de vie : hausse de revenus ou avantages divers. 16. Il est inscrit dans la vie de l'organisme. 17. Il reçoit un encadrement attentif de la part de l'équipe d'animation et utilise le temps nécessaire pour s'épanouir.

5. La méthodologie de la recherche

Le déroulement de la recherche comporte deux démarches : dans un premier temps, la construction et l'expérimentation du modèle d'intervention en matière d'autonomie économique des personnes peu scolarisées, qui vient d'être exposé ; dans un deuxième temps, la recherche proprement dite, inspirée des méthodes qualitatives (Deslauriers et Kerisit, 1997) et destinée à analyser l'intervention, à identifier les retombées de l'intervention pour les participants et à revoir le modèle d'intervention proposé.

L'expérimentation a eu lieu dans le cadre des activités du groupe populaire en alphabétisation Atout-Lire de Québec et s'est déroulée sur deux ans. Six personnes ont été recrutées parmi les membres d'Atout-Lire. Leur portrait socioculturel était assez varié (voir tableau 2), même si toutes ces personnes avaient en commun des conditions de vie précaires et tiraient leurs revenus de l'aide sociale et de petits emplois rémunérés sous le manteau. Face à cette contingence, elles partageaient la volonté de s'affirmer sur le plan économique et professionnel de même que des difficultés à réaliser cette aspiration en suivant la filière habituelle du marché du travail.

Après une séance d'information sur le projet, les personnes intéressées ont été rencontrées individuellement pour s'assurer de la concordance de leurs aspirations avec les possibilités offertes par l'expérimentation. Le point de départ de cette dernière consistait en la formulation d'un projet professionnel. Quatre projets ont été formulés par les participants, quatre personnes ayant décidé de former deux tandems :

- menuiserie : réparation et restauration de meubles de bois, création et fabrication d'objets, sur mesure ;
- cuisine : service de restauration à Atout-Lire, service de traiteur à l'extérieur, spécialités maghrébines ;
- signets : création de phrases poétiques inscrites sur des signets ;
- couture : création, fabrication d'objets en tissu (napperons, nappes, rideaux, tabliers) et réparation.

Tableau 2
Profil des participants

	Marie*	Rose*	Ali*	Nasrin*	Pierre*	Hairté*
Âge	40 ans et moins	40 ans et moins	Plus de 40 ans	40 ans et moins	Plus de 40 ans	Plus de 40 ans
Expérience de travail	Travail agricole	Imprimerie, menuiserie	Cuisine, plonge	Travail ménager	Commerce, maintenance	Travail horticole
Source de revenus	Aide sociale, revenus d'appoint	Aide sociale	Aide sociale, revenus d'appoint	Aide sociale, revenus d'appoint	Aide sociale, revenus d'appoint	Prestations, ateliers protégés
Participation à Atout-Lire	4 ans	5 ans	4 ans	3 ans	9 ans	3 ans
Niveau en Français**	Intermédiaire	Débutant	Débutant	Intermédiaire	Avancé	Avancé

* Prénoms fictifs.

** Il s'agit des niveaux établis suite à la suite d'un test de lecture et d'écriture. Pour plus de détails sur cette notion de niveau, lire Lefebvre (1989).

En ce qui concerne la recherche proprement dite, les méthodes qualitatives sont apparues appropriées pour explorer l'expérience vécue par les sujets, attendu que cet examen menait à réexaminer le modèle d'intervention. Deux méthodes ont été mises à contribution : l'observation et l'entrevue semi-dirigée. L'observation, qui implique « l'immersion totale de la chercheuse dans la situation sociale à l'étude » (Laperrière, 1998, p. 242), a été ciblée comme premier instrument de collecte d'information en raison de sa sensibilité aux différents niveaux de l'expérience humaine. Tout en se présentant sur le terrain avec des prémisses théoriques et pratiques, les chercheurs sont restés à l'affût des faits susceptibles de brouiller les cartes de leurs hypothèses et de faire émerger des constats inédits. Comme l'affirme Strauss, « il est parfaitement plausible de partir d'une théorie préalablement définie pour aller sur le terrain, pourvu qu'elle ne bloque pas la découverte de dimensions nouvelles, spécifiques au phénomène étudié » (cité dans Deslauriers, 1991, p. 86). En somme, l'observation directe a aidé à repérer les actes explicitant soit les principes d'action incarnés dans le projet expérimenté, soit des principes nouveaux, en plus de faciliter la description globale du déroulement de l'intervention. Les données de l'observation ont été quotidiennement consignées dans un journal de bord tenu par la chercheuse-formatrice.

L'entrevue semi-dirigée peut être définie comme « une approche de recherche qui tente de comprendre le sens d'un phénomène à l'étude tel que perçu par les participants d'une recherche et qui utilise, pour ce faire, la dynamique de co-construction de sens qui s'établit entre le chercheur et les participants » (Savoie-Zajc, 1998, p. 263). Cette méthode de collecte des données a contribué à enrichir et à valider les données d'observation, en confrontant les gestes observés avec la représentation que s'en font les personnes les ayant posés. Une série d'entretiens a donc été menée à la fin de l'expérimentation avec chacun des sujets. L'entrevue portait sur l'expérience personnelle de la personne à l'intérieur de la réalisation de son projet de travail, tandis que le schéma des questions était construit sur la base des quatre dimensions de l'expérience (pédagogique, politique, économique et personnelle). De plus, deux rencontres réunissant les porteurs de projets ont été enregistrées de façon, encore là, à reconnaître des paroles traduisant l'un ou l'autre des principes d'intervention constitutifs du modèle de pratique, ou encore à nourrir l'ajout de nouveaux principes.

Les notes d'observation et les verbalisations ont été analysées dans la perspective de découvrir les processus sociaux et psychologiques structurants et de « produire une synthèse explicative des informations recueillies » (Deslauriers, 1991, p. 83). En dépit de l'utilisation d'un « cadre théorique précis et de concepts formels, [découpant] d'avance la réalité », l'analyse est constamment demeurée ouverte à l'inédit et a généralement consisté à « remonter des faits à la loi, des cas à la proposition générale » (*Ibid.*, p. 85-86). De façon à répondre aux questions de la recherche, différentes opérations d'analyse de contenu ont été menées (découpage des notes d'observation et de la transcription des entretiens, codage et catégorisation). Ces opérations visaient essentiellement à identifier la présence ou l'absence des différents éléments du modèle d'intervention ayant inspiré l'expérimentation de même que des principes d'intervention insoupçonnés et susceptibles d'encourager l'émancipation professionnelle des personnes peu scolarisées. C'est à un modèle d'intervention enrichi, nuancé, davantage susceptible de répondre à la question de recherche, qu'ont conduit les opérations d'analyse et d'interprétation des résultats.

6. Résultats

6.1 Dimension pédagogique

L'analyse des données relatives à la dimension pédagogique (l'éducation populaire) a permis de confirmer la pertinence des principes d'action relatifs à la présence d'un comité de porteurs de projet de même qu'à l'importance d'apprentissages fonctionnels en lecture, en écriture et en calcul. En premier lieu, les réunions et activités du comité ont généré un fort sentiment d'appartenance doublé de l'apport concret du groupe pour l'avancement des projets professionnels en termes de partage d'idées, de « trucs » et de questionnements. En deuxième lieu, les acquis au plan de l'habileté à lire, à écrire et à compter ont accru le caractère intégré du cheminement par rapport au projet d'alphabétisation des participants. En ce sens, ces deux principes représentent, pour des personnes peu scolarisées, des outils de prise en charge menant à une plus grande maîtrise du projet de travail et à un renforcement de l'autonomie dans la vie quotidienne.

L'élément inédit de la rubrique pédagogique a trait au raffinement des principes d'action liés à l'éducation populaire et découle d'observations d'ordre psychosocial au sujet des personnes impliquées dans la démarche. En effet, les sujets possèdent un profil très diversifié : personnes seules et responsables d'une famille, québécoises d'origine et immigrantes, femmes et hommes. Il était dès lors indispensable d'entrevoir les interventions de manière holistique et d'intégrer le parcours et les conditions de vie des personnes au cheminement même de leur affirmation socio-professionnelle et économique. Cette prise de conscience a mené à un nouvel agencement de principes. Moins délayés et plus spécifiques, ces derniers rejoignent des situations particulières qui ont été vécues avec intensité, mais auxquelles ne s'attardait aucune autre dimension de la recherche.

6.2 Dimension politique

Comme instrument de l'alternative menant à la transformation des formes de solidarité au sein de la collectivité (Lipietz, 1990, p. 107), l'établissement d'alliances avec le milieu s'est révélé prometteur. Cependant, les données démontrent qu'il serait opportun de dépasser le cadre des organismes communautaires et d'élargir le réseau des alliances à d'autres acteurs de la collectivité. En ce sens, l'analyse des résultats suggère de sensibiliser les éventuels collaborateurs

aux écueils caractérisés que rencontrent les personnes peu scolarisées dans leur démarche. De cette manière, le soutien accordé aux projets de travail serait renforcé et tiendrait compte des particularités des personnes qui les mènent. À ce propos, il est proposé de négocier l'autonomie attendue de chaque participant. En effet, il paraît judicieux d'établir, conjointement avec eux, des zones d'autonomie ne nécessitant pas le support régulier d'une personne-ressource, des zones de construction de l'autonomie à l'intérieur d'un processus de formation continue, de même que des zones de collaboration permanente.

L'analyse a aussi mené à l'abandon d'un principe d'intervention et au transfert d'un autre à l'intérieur de la dimension de l'alternative. En premier lieu, la référence à une perspective de changement social a été mise de côté parce qu'aucune donnée s'y rapportant directement et exclusivement n'a été identifiée, ce qui indique peut-être un problème d'opérationnalisation. Ce principe a donc été retiré du cadre d'intervention, tout en le maintenant comme balise de l'horizon du modèle d'insertion professionnelle élaboré. En deuxième lieu, le principe concernant l'accès à des capitaux provenant de diverses sources a été associé à la présente rubrique plutôt qu'à la section économique. De cette manière, on associe ce principe à la transformation des formes de solidarité par la subvention d'activités auto-organisées et à utilité sociale négociée (*Ibid.*, p. 107).

6.3 Dimension économique

La reformulation d'un énoncé auparavant associé à la dimension personnelle constitue le principal apport de l'analyse à la dimension économique. L'intégration du principe ayant trait à la production d'une activité économique et le traitement des nombreuses informations lui étant inhérentes a permis de circonscrire la situation d'échange entre, d'une part, le producteur d'un bien ou d'un service et, d'autre part, la personne qui le consomme, un rapport qui s'avère essentiel pour la viabilité des micro-entreprises. Le nouveau principe répond à deux exigences mises en lumière par le terrain. Tout d'abord, les normes de qualité attendues d'un produit commercialisé doivent s'appliquer aux réalisations des participants. Ensuite, un rapport de réciprocité dépassant le schème commercial convient aussi bien à l'acheteur qu'au vendeur, l'un donnant du sens à ses pratiques de consommation et l'autre exerçant un rôle social par la voie de la transaction.

Sur le plan organisationnel, la gestion démocratique de tous les aspects dans l'intervention rend cohérente la philosophie commune du modèle d'insertion et de toutes ses dimensions. La démocratie représente également un outil d'émancipation sociale et rend les sujets actifs. Il convient alors de s'assurer que la démocratie s'applique dans toutes les étapes de l'intervention, le contraire équivalant à reproduire la disqualification *de facto* dont sont victimes les personnes pauvres et peu scolarisées dans la société.

Par ailleurs, le principe s'attardant à l'appartenance au « tiers-secteur de l'économie » a été abandonné pour des motifs de redondance avec la nature même de la dimension économique qui réfère à l'économie sociale et parce que le mode individuel d'appropriation des revenus ne correspond pas à la partie du tiers-secteur qui comprend des organismes sans but lucratif.

6.4 Dimension personnelle

La notion de projet professionnel fait partie de la dimension personnelle et sa prise en compte voulait permettre de respecter les rêves, les intérêts et les habiletés des participants. À ce sujet, les résultats de l'analyse recommandent de se montrer réaliste à l'égard des compétences de la personne ainsi que d'éviter une visée de performance trop souvent contre-productive, en raison des contraintes et des attentes qu'elle génère. Conséquemment, le principe y faisant référence a été revu et réajusté afin d'intégrer des espaces d'autonomie, de formation et d'accompagnement.

Les autres principes énoncés dans la dimension personnelle ont tous été reconduits. Concernant les effets engendrés par l'intervention, il est apparu que les projets de travail présentaient une valeur structurante sur les plans personnel et social. Par leur activité productive, les personnes participantes ont joué un rôle social en tant que producteurs de biens ou de services. Elles ont démontré une partie de leur savoir-faire et ont bénéficié d'une image valorisante d'elles-mêmes, susceptible de les amener à améliorer leur estime de soi. Des apports psychosociaux se profilent donc au-delà des bénéfices d'ordre monétaire et il importe d'en tenir compte pour répondre à l'ensemble des besoins des personnes participant à l'étude.

Le fait que le projet se soit déroulé dans l'organisme Atout-Lire a renforcé la démarche en offrant un milieu sécurisant et stimulant pour les personnes. Cependant, l'analyse amène à suggérer de construire une adhésion de l'ensemble des personnes œuvrant dans l'organisme et de bien distinguer la nature et la fonction des diverses instances de ce dernier, de manière à prévenir les risques de conflits d'intérêts. Enfin, il apparaît que l'accompagnement des porteurs de projets exige une disponibilité quotidienne et que l'intervention doit considérer à la fois les aspects psychosocial, didactique et technique.

7. Conclusion

Le texte a fait état d'une expérience d'alphabétisation dont la conception s'est appuyée sur les recherches évaluatives ayant porté sur la contribution de l'alphabétisation à l'insertion professionnelle et à l'autonomie économique. Ces écrits ont permis d'identifier au moins quatre dimensions à considérer dans l'intervention (pédagogique, politique, économique et personnelle) et à leur associer des modalités concrètes d'action qui ont été nommées « principes d'intervention ». Au cours de l'expérimentation, des informations ont été recueillies par divers moyens et leur analyse a permis de juger du bien-fondé et des conditions de mise en œuvre de ces principes. Certains d'entre eux ont été abandonnés et d'autres ont été reformulés.

Les résultats de l'analyse permettent la formulation d'une nouvelle version du modèle d'intervention, riche de l'épreuve de la pratique et de son dialogue avec le terrain, davantage susceptible de correspondre aux réalités des personnes pauvres et peu scolarisées. Le tableau 3 présente le modèle d'intervention renouvelé dont les principes d'intervention représentent autant de recommandations adressées à l'alphabétisation afin de favoriser l'autonomie économique des personnes. À cet égard, sur le plan pédagogique, l'expérimentation a permis de préciser la nature des rapports sociaux à instaurer entre les personnes impliquées dans la démarche. Sur le plan politique, les résultats indiquent l'importance pour les personnes de développer des réseaux. Sur le plan économique, l'expérience a démontré le caractère essentiel de la mise en marché et de la maîtrise

Tableau 3
Modèle révisé d'intervention éducative favorable à l'autonomie économique
des personnes peu scolarisées au terme de l'expérimentation et de l'analyse des résultats

Dimension	Principes d'intervention
Pédagogique (l'éducation populaire)	1. Un comité de porteurs de projets permet de partager son expérience, de s'entraider et de tester la force du nombre. 2. Le projet respecte les propositions de l'éducation populaire quant à l'établissement de rapports dialogiques et respectueux de la réalité de chaque personne : – les interventions menées sont adaptées aux conditions de vie socio-économiques et familiales des gens. – une attention spéciale est portée à la culture de chacune des personnes associées à l'expérience et aux rapports de genre et ethniques se nouant entre elles. – l'instauration de rapports égalitaires et authentiques entre toutes les personnes impliquées est visée. 3. Des apprentissages fonctionnels en lecture, en écriture et en calcul font partie de la démarche et utilisent sa réalité et son vocabulaire.
Politique (l'alternative)	4. La démarche est stratégique et mise sur des alliances avec le milieu communautaire. 5. Trois valeurs-clés sont présentes dans chaque projet : autonomie, solidarité, écologie. 6. Les capitaux injectés proviennent de diverses sources.
Économique (l'économie sociale)	7. La globalité de l'expérience (projets et comité) est gérée de manière démocratique. 8. Le volet économique des projets de travail repose sur les principes suivants : – l'ouverture du milieu d'accueil face à des approches et des pratiques caractéristiques de productions à but lucratif ; – le développement de méthodes de gestion souples et adaptées à chacun des projets et aux personnes qui les portent ; – le souci d'établir une relation de réciprocité avec la clientèle ; – la conception et la mise en œuvre d'une stratégie de promotion et de rayonnement continue misant sur l'informel, sur les réseaux communautaire et populaire et sur le concept d'alternative ; – des productions de qualité.
Personnelle (le projet de vie)	9. Le projet est construit par la personne et correspond à ses rêves et à ses intérêts. 10. Le projet s'appuie sur certaines habiletés de la personne et lui permet de développer des compétences. 11. Le projet permet à la personne de jouer un rôle social. 12. Le projet permet l'amélioration des conditions de vie. 13. Le projet est inscrit dans la vie de l'organisme. 14. Le projet reçoit un encadrement attentif de la part de l'équipe d'animation et utilise le temps nécessaire pour s'épanouir.

de ses innombrables subtilités. Enfin, sur le plan personnel, les activités économiques doivent avoir des retombées immédiates pour les personnes.

Cette expérience et l'analyse qui en a été faite ne prétendent pas rendre compte de l'exhaustivité des principes d'intervention ni conclure à leur universalité. Le fait de documenter cette expérience permet d'ajouter une contribution aux écrits et à la recherche sur l'apport de l'alphabétisation à l'amélioration des conditions de vie des personnes peu scolarisées. Elle conduit

certainement à adopter une attitude modeste lorsqu'il est question de la contribution éventuelle de l'alphabétisation à l'insertion des personnes peu scolarisées au marché du travail puisque celui-ci comporte des obstacles considérables. Il est apparu plus opportun de recadrer les perspectives de l'alphabétisation en matière d'emploi et de légitimer la visée de l'autonomie économique pour les personnes peu scolarisées.

Références

- Aglietta, M. (1994). De « Régulation et crises du capitalisme » à la « Violence de la monnaie » et au-delà. In C. Vercellone et F. Sébaï (dir.), *École de la régulation et Critique de la raison économique* (p. 31-58). Paris: L'Harmattan.
- Blais, M. (1983). *Les typologies en éducation des adultes: reflets d'une réalité en évolution*. Montréal: Librairie de l'Université de Montréal.
- Boyer, R. (1986). *La théorie de la régulation: une analyse critique*. Paris: Éditions La Découverte.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Chourin, M. et Sénécal, C. (1996). De l'apprenant-stagiaire à l'acteur d'une économie alternative. In J.-P. Hauteceur (dir.), *Alpha 96: Formation de base et travail* (p. 117-130). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Comeau, Y. (2000). Apports et limites de l'éducation à l'économie sociale. *Cahiers de la recherche en éducation* 5(3), 465-489.
- Comeau, Y. (1995). Alphabétisation au travail: une affaire de partenariat. *Le Gérontophile*, (17)3, 6-11.
- COMSEP (2002). *Centre d'organisation de services et d'éducation populaire: c'est quoi, ses objectifs et ses services*. Document téléaccessible à l'adresse <www.comsep.qc.ca>
- Coriat, B. (1994). La théorie de la régulation. Origines, spécificités et perspectives. In C. Vercellone et F. Sébaï (dir.), *École de la régulation et Critique de la raison économique* (p. 101-152). Paris: L'Harmattan.
- Danis, C. et Solar, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. et Kerisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Ellias, J.L. et Merriam, S. (1980). *Philosophical foundations of adult education*. New York, NY: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Fontan, J.-M. et Shragge, E. (1996). Le Chic Resto-Pop. L'affirmation d'une citoyenneté par le travail à l'utilité sociale. In J.-P. Hauteceur (dir.), *Alpha 96. Formation de base et travail* (p. 339-360). Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation des adultes.
- Garcia-Orgales, J. (1996). Le projet d'équité économique. In J.-P. Hauteceur (dir.), *Alpha 96. Formation de base et travail* (p. 207-231). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Hauteceur, J.-P. (1996). « L'alphabétisation: une bonne affaire? ». Critique du discours de l'alphabétisation au Canada. In J.-P. Hauteceur (dir.), *Alpha 96. Formation de base et travail* (p. 67-95). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Humbert, C. (1987). La pensée et le cheminement de Paulo Freire. In G. Ampleman, J. Barnabé, Y. Comeau, G. Doré, R. Duhaime, L. Gaudreau, C. Humbert, J. Lacroix, L. Leboeuf et M. Matte, (dir.), *Pratiques de conscientisation 2* (p. 283-309). Québec: Collectif québécois d'édition populaire.
- Lamoureux, J. (1999). *Citoyenneté et pensée métisse: pratiques réfléchies de quatre sites de citoyenneté au Québec*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Laperrière, A. (1998). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 241-262). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, C., Comeau, Y. et Maranda, M.-F. (1996). Espoirs et impasses des pratiques de groupes d'insertion à l'emploi. *Cahiers de recherche en éducation*, 3(1), 107-131.

- Lefebvre, F. (1989). *Les approches et les méthodes en alphabétisation*. Ontario : Ministère de la Formation professionnelle.
- Lefebvre, F. (1995). *Alphabétisation populaire, emploi, et après...* Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.
- Lipietz, A. (1990). Après-fordisme et démocratie. *Les temps modernes*, 524, 97-121.
- Lipietz, A. (1998). *La société en sablier*. Paris : Éditions La Découverte.
- Losier, B. (1995). *Alpha-boulot*. Pokemouche : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- Petrella, R. (1997). Éducation et mondialisation : dangers et limites. In F. Jutras et M. Hrimech (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire* (p. 12-27). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (1993). *Alphabétisation populaire et emploi. Le monde alphabétique*, 5. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.
- Ross, D. (1996). *Les personnes peu scolarisées et l'emploi : portrait de la situation et pistes de réflexion*. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (1998). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 263-285). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Smeyers, L. et Wildemeersch, D. (1996). Structuration du travail et apprentissage intégré dans un projet d'économie sociale. In J.-P. Hauteceur (dir.), *Alpha 96. Formation de base et travail* (p. 307-326). Québec : Ministère de l'Éducation.
- Stercq, C. (1994). *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Sylvestre, C. (1994). *Synthèse des résultats des études d'évaluation en matière de développement de l'employabilité et l'intégration en emploi*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de la Sécurité du revenu.
- Tremblay, D.-G. (1992). *Économies du travail. Les réalités et les approches théoriques*. Québec/Montréal : Télé-université/Éditions Saint-Martin.