

**COMPRENDRE LA TRAJECTOIRE SOCIALE DE FEMMES  
FRANCOPHONES DU NOUVEAU-BRUNSWICK AYANT PARTICIPÉ À UN  
PROCESSUS D'ALPHABÉTISATION : UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE**

**THÈSE PRÉSENTÉE  
À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET DE LA RECHERCHE EN  
VUE DE L'OBTENTION D'UN DOCTORAT EN ÉDUCATION**

**LISE SAVOIE**

**FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ DE MONCTON**

**AVRIL 2011**

À ma grand-mère Éva, qui malgré l'époque, a fait de l'éducation sa principale valeur;

À ma tante Rosemonde, qui par son humanité, m'a inspirée dans mon parcours personnel et professionnel;

À ma mère Juliette, qui par son amour et sa confiance, a fait de moi une femme autonome.

## REMERCIEMENTS

**Je tiens à remercier chaleureusement les 12 participantes, des femmes exceptionnelles, qui ont si généreusement raconté leur histoire de vie.**

Je remercie sincèrement ma directrice de thèse, la professeure Jeanne d'Arc Gaudet, pour son aide précieuse, ses commentaires judicieux et sa grande disponibilité tout au long de ce parcours de formation. Je lui exprime ma gratitude pour son soutien engagé et la confiance qu'elle m'a accordée. Ses grandes connaissances dans la recherche en éducation et plus particulièrement en ce qui touche l'éducation des femmes et son dévouement aux causes des femmes ont contribué à nourrir mes réflexions.

Je remercie les membres de mon comité de thèse, Paul Grell et Catalina Ferrer. Je suis très reconnaissante pour leur engagement et la qualité de leurs commentaires constructifs qui, chaque fois, m'ont obligé à préciser certaines dimensions et à mieux structurer ma démarche.

Je remercie sincèrement Claudie Solar, examinatrice externe. Je tiens à souligner que ses commentaires pertinents m'ont aussi servi à apprécier la valeur de ma thèse. Ce fut pour moi un honneur et un privilège d'être lu par la professeure Solar.

Un merci très spécial à mes collègues et amis.es qui ont toujours été présents.es et intéressés.es dans mon parcours doctoral. Un merci spécial à mes collègues en travail social pour leurs mots d'encouragement, pour avoir cru en ma capacité de mener à bien ce projet et surtout, d'avoir mis en place les conditions qui ont facilité ma démarche.

Sur une note plus personnelle, je remercie ma famille, mes frères et mes sœurs, mes beaux-frères et mes belles-sœurs de leur patience, de leurs encouragements et de leur compréhension.

Mille mercis du cœur à ma mère Juliette et à mon père Yves pour avoir toujours su me donner le courage de continuer.

Merci à mon conjoint Jean-François, qui m'a donné la confiance nécessaire pour m'investir dans ce projet. Sans toi, ce projet doctoral n'aurait pas été possible de la même manière!

Merci à mon fils Dave, qui depuis l'âge de 4 ans a été présent et a vécu, du baccalauréat au doctorat, ce long parcours académique. *Tu as toujours été ma force!*

## **JURY DE THÈSE**

President : Viktor FREIMAN, Ph.D.  
Université de Moncton

Directrice : Jeanne D'Arc GAUDET, Ph.D.  
Université de Moncton

Examineur interne : Catalina Ferrer, Ph.D.  
Université de Moncton

Examineur interne : Paul GRELL, Ph.D.  
Université de Moncton

Examinatrice externe : Claudie SOLAR, Ph.D.  
Université de Montréal

## SOMMAIRE

L'alphabétisation des femmes est un enjeu social important qui va au-delà d'un apprentissage formel et instrumental puisque l'engagement dans une telle démarche suppose un projet de transformation et de réappropriation de sa vie. Le but de cette thèse est de comprendre comment le processus d'alphabétisation contribue ou non au développement d'une conscientisation menant vers un projet de libération et d'émancipation des femmes. Il s'agit d'interroger, à travers une perspective féministe, les rapports que les femmes ayant participé à un processus d'alphabétisation entretiennent avec leurs mondes sociaux (famille, école et travail) ; des mondes qui apparaissent imprégnés par des rapports sociaux de sexe et structurent le rapport au savoir des femmes. Nous nous interrogeons sur le sens que ces femmes attribuent, dans ces circonstances, à un processus d'alphabétisation. Nous chercherons ainsi à comprendre si ce processus transforme la manière dont elles appréhendent le monde dans lequel elles interviennent au quotidien.

La démarche de recherche repose sur une perspective ethnométhodologique et féministe. Cette double perspective apparaît pertinente puisqu'elle tient compte du quotidien des femmes et met leur vécu au centre de la démarche. Nous avons également eu recours aux récits de vie afin de faire émerger la parole de ces femmes et de mieux comprendre les processus sociaux qui constituent leur histoire. Pour ce faire, nous avons interrogé douze femmes qui ont participé à un processus d'alphabétisation. Ces femmes ont raconté différents aspects de leur vie permettant ainsi de mettre leur parole au centre de la démarche. L'analyse a été effectuée à partir de trois modes qui s'entrecroisent, soit l'analyse diachronique qui permet de reconstituer l'histoire temporelle des femmes, l'analyse compréhensive qui met en lumière les processus sociaux en jeu et enfin l'analyse par catégorie de situation qui permet de concevoir des portraits de femmes.

Les résultats permettent d'observer que les participantes intègrent la formation en alphabétisation en possédant déjà un bagage expérientiel significatif. Leur engagement leur donne l'espoir d'avoir la possibilité d'apprendre. Elles rapportent avoir vécu, à

l'intérieur de cet espace, des apprentissages expérientiels qui font en sorte qu'elles transforment leur rapport à soi et aux autres. Maintenant elles disent comprendre la possibilité qui est la leur de pouvoir prendre la parole. Elles se donnent une voix, tant dans la sphère privée que dans la sphère sociale. Cette prise de parole permet aux participantes de développer une nouvelle forme de pouvoir d'agir. Le pouvoir d'agir qui agit dans un processus de développement commence par la prise de conscience qu'elles peuvent redéfinir une image d'elles-mêmes de manière plus positive. Les participantes racontent qu'elles deviennent des femmes plus autonomes et cela se manifeste dans des décisions prises par elles et pour elles, dans l'engagement communautaire et dans la création d'un nouveau sens à leur vie. Elles en viennent à effectuer des changements intimes et personnels dans leur vie leur permettant d'élargir l'horizon des possibles.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iii
<b>JURY DE THÈSE</b> .....	iv
<b>SOMMAIRE</b> .....	v
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	iix
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>PARTIE I : LES RÉFÉRENCES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE</b> .....	5
<b>CHAPITRE 1 : LES ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	6
<b>1.1 Le but de la recherche</b> .....	6
<b>1.2 Le phénomène de l’alphabétisme au Canada</b> .....	8
<b>1.3 Des définitions et l’évolution des concepts liés à l’alphabétisme</b> .....	12
1.3.1 L’alphabétisme et la littératie .....	12
1.3.2 L’analphabétisme et l’illettrisme .....	13
<b>1.4 Le processus de libération des femmes et l’alphabétisme</b> .....	14
1.4.1 Le développement du pouvoir d’agir.....	15
<b>1.5 L’alphabétisation des femmes : un enjeu social</b> .....	16
<b>1.6 La position du problème et les questions de recherche</b> .....	18
<b>CHAPITRE 2 : LES ORIENTATIONS CONCEPTUELLES</b> .....	22
<b>2.1 Des fondements théoriques pour comprendre l’alphabétisme</b> .....	22
2.1.1 Le courant dominant en matière d’alphabétisme .....	23
2.1.2 Le paradigme social de l’alphabétisme.....	24
<b>2.2 Un modèle théorique pour comprendre le processus d’alphabétisation</b> .....	27
2.2.1 Les histoires de vie des personnes engagées dans un processus d’alphabétisation .....	30
2.2.2 Les pratiques sociales dans le développement identitaire.....	31
2.2.3 Les circonstances de vie qui influencent la trajectoire sociale .....	32
2.2.4 Les aspirations des personnes engagées dans un processus d’alphabétisation .....	33
<b>2.3 La perspective féministe en alphabétisme</b> .....	35
2.3.1 La critique féministe du courant dominant en matière d’alphabétisme .....	36
2.3.2 Les histoires de vie des femmes dans leur processus d’alphabétisation .....	40
2.3.3 Le processus de socialisation des femmes de l’enfance à l’âge adulte .....	43
2.3.4 Le développement du processus identitaire des femmes en formation .....	49
<b>2.4 Les expériences des femmes à l’intérieur du processus d’alphabétisation</b> .....	51
2.4.1 Le développement d’un réseau social .....	52
2.4.2 La prise de parole des femmes .....	54
2.4.3 La transformation du rapport à soi.....	55
<b>2.5 Le développement du pouvoir d’agir</b> .....	57

2.5.1 L'engagement en alphabétisation et le pouvoir d'agir des femmes .....	60
<b>CHAPITRE 3 : LA MÉTHODE D'INVESTIGATION .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1 Le positionnement épistémologique .....</b>	<b>64</b>
<b>3.2 La démarche de terrain .....</b>	<b>66</b>
<b>3.3 Les récits de vie.....</b>	<b>68</b>
3.3.1 L'entretien de recherche .....	69
3.3.2 Le guide d'entretien.....	71
3.3.3 Le journal de bord .....	72
<b>3.4 La sélection des participantes.....</b>	<b>73</b>
<b>3.5 Le processus d'analyse des données.....</b>	<b>75</b>
3.5.1 L'analyse diachronique .....	76
3.5.2 L'analyse compréhensive .....	78
3.5.3 L'analyse par catégories conceptualisantes .....	79
<b>3.6 Les limites de la recherche.....</b>	<b>81</b>
<b>3.7 Les considérations éthiques .....</b>	<b>82</b>
<b>PARTIE II - LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....</b>	<b>85</b>
<b>CHAPITRE 4 : LES MONDES SOCIAUX DES FEMMES DE L'ENFANCE À L'ADULTE .....</b>	<b>86</b>
<b>4.1 La famille à l'enfance comme monde social.....</b>	<b>86</b>
4.1.1 L'organisation familiale .....	87
4.1.2 La place de la mère dans la famille .....	89
4.1.3 La division des rôles selon le genre .....	90
<b>4.2 L'école comme monde social .....</b>	<b>92</b>
4.2.1 La dynamique relationnelle vécue à l'école .....	92
4.2.2 Les valeurs familiales liées à l'éducation .....	96
4.2.3 La rupture avec la vie scolaire.....	99
<b>4.3 Le marché du travail comme monde social.....</b>	<b>101</b>
4.3.1 L'insertion dans des emplois traditionnellement féminins .....	101
4.3.2 Une vie de travail dans des emplois atypiques .....	104
<b>CHAPITRE 5 : DES PORTRAITS DE FEMMES DANS UN PROCESSUS D'ALPHABÉTISATION.....</b>	<b>109</b>
<b>5.1 Un portrait de femmes dans la famille .....</b>	<b>110</b>
5.1.1 L'entrée dans la vie conjugale et la maternité .....	110
5.1.2 La vie conjugale des participantes.....	111
5.1.3 Le rôle d'aidante naturelle.....	113
<b>5.2 Un portrait de femmes dans une démarche de changement.....</b>	<b>115</b>
5.2.1 Le désir de transformer sa vie.....	115
5.2.2 L'aide reçue pour un retour aux études .....	118
5.2.3 La conciliation entre les études et la famille.....	120

<b>5.3 Un portrait de femmes en formation .....</b>	<b>121</b>
5.3.1 Le parcours scolaire des participantes .....	122
5.3.2 Les expériences de réussite.....	126
5.3.3. Les défis et les stratégies d'adaptation .....	129
<b>5.4 Un portrait de femmes en formation dans l'univers relationnel.....</b>	<b>132</b>
5.4.1 Les relations de confiance avec les enseignantes .....	132
5.4.2 Le développement de réseaux d'amitié .....	135
5.4.3 La participation aux activités sociales et culturelles.....	137
<b>5.5 Un portrait de femmes en formation dans un processus d'affirmation de soi.....</b>	<b>139</b>
5.5.1 L'univers de la timidité .....	139
5.5.2 La connaissance de soi .....	141
5.5.3 La prise de parole menant à l'émancipation .....	143
<b>5.6 Un portrait de femmes engagées dans un processus de transformation.....</b>	<b>148</b>
5.6.1 La transformation des participantes dans leur quotidien .....	148
5.6.2 La transformation du regard sur soi et sur le monde .....	151
5.6.3 Les réussites et les aspirations des participantes .....	154
<b>CHAPITRE 6 : LA DISCUSSION.....</b>	<b>159</b>
<b>6.1 La trajectoire sociale des femmes de l'enfance à la vie adulte.....</b>	<b>160</b>
6.1.1 La question du genre .....	160
6.1.2 La position sociale des participantes dans la famille d'origine .....	162
6.1.3 Le contexte de ruralité des participantes .....	165
<b>6.2 Le sens du processus d'alphabétisation dans la trajectoire sociale.....</b>	<b>170</b>
6.2.1 Le soutien des enseignantes.....	172
6.2.2 Le développement de relations d'amitié.....	172
6.2.3 La vie sociale dans les classes d'alphabétisation.....	173
6.2.4 L'expérience des participantes dans les ateliers de développement personnel.....	174
<b>6.3 Transformation du rapport à soi et aux autres .....</b>	<b>177</b>
<b>6.4 Une nouvelle forme de pouvoir d'agir des femmes .....</b>	<b>181</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>187</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>195</b>
<b>ANNEXE 1 : FICHE DES CONDITIONS OBJECTIVES DES PARTICIPANTES .....</b>	<b>208</b>
<b>ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN.....</b>	<b>210</b>

## LISTE DES FIGURES

<b>Figure 1 :</b> La trajectoire sociale des femmes et leurs mondes sociaux .....	170
<b>Figure 2 :</b> Le sens donné au processus d’alphabétisation .....	177
<b>Figure 3 :</b> Le processus de transformation du rapport à soi et aux autres.....	181
<b>Figure 4 :</b> Le développement du pouvoir d’agir .....	185
<b>Figure 5 :</b> La trajectoire sociale des participantes et leur processus de formation ....	187

## INTRODUCTION

L'intérêt porté au processus d'alphabétisation des femmes prend sa source dans une expérience professionnelle vécue auprès de femmes adultes qui reprenaient leurs études grâce à un projet pilote implanté en 1992 par le gouvernement du Nouveau-Brunswick. Ce programme nommé « Nouveau-Brunswick au travail » visait l'employabilité et l'insertion au marché du travail pour les personnes recevant de l'assistance sociale et ayant des enfants à charge (Mullaly, 1997). Les personnes les plus touchées par ce programme furent en majorité des femmes, 86 % pour la première cohorte, 83 % la deuxième et 82 % la troisième (Mullaly, 1997, p. 39).

L'intervention faite auprès de ces femmes a permis d'entendre des histoires de vie multiples et fut source de réflexion et de questionnement. La multiplicité des problèmes qu'elles vivaient pour arriver à concilier leur vie familiale à leur vie aux études nous a touchés particulièrement. La façon dont elles parlaient de leur cheminement et des changements qu'elles vivaient dans leur vie quotidienne et dans leur vie de famille nous préoccupait aussi. Nous nous rendions compte que le programme dans lequel les femmes s'étaient engagées tenait très peu compte de leur histoire de vie personnelle puisqu'il visait surtout le développement de compétences menant au marché du travail. Pourtant, la majorité des femmes racontaient les transformations dans leur vie personnelle et dans plusieurs rapports sociaux qu'elles entretenaient. Par exemple, elles sentaient qu'elles pouvaient mieux transiger avec les membres de la famille en s'affirmant davantage. Elles sentaient que les relations avec le conjoint ou les enfants se transformaient. Elles sentaient que leur confiance en soi augmentait, qu'elles s'exprimaient mieux et qu'elles étaient davantage en mesure de prendre des décisions. Enfin, elles se sentaient valorisées par cette participation en classe de récupération scolaire, surtout eu égard aux relations entre les personnes en formation, entre elles et les enseignantes, par les participations aux différents comités mis en place en classe ou à l'extérieur de la classe. Elles vivaient des transformations, lesquelles n'étaient pas évaluées puisqu'elles n'étaient pas mesurables ni quantifiables. Pendant ces années passées auprès de ces femmes, nous cherchions à comprendre les raisons pour lesquelles les dimensions de leur vie personnelle étaient si peu prises en compte. Comment se fait-il que le développement de

programme de formation pour adultes ne considérait pas les histoires de vie des femmes, leur cheminement personnel et social?

Ces réflexions concernant le sens que peut prendre un processus d'alphabétisation chez les femmes, tenant compte de leur expérience de vie furent le point de départ de cette thèse. De façon générale, le processus d'alphabétisation se définit comme « l'apprentissage du code écrit, de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les adultes » (Bélisle et Bourdon, 2006, p. 6). C'est toutefois depuis la Conférence mondiale de l'éducation pour tous de Jomtien en Thaïlande en 1990 où a eu lieu un débat portant sur la façon de comprendre l'alphabétisation que les définitions ont évolué et ont fait place à d'autres conceptions dépassant celle classique de l'apprendre à lire et à écrire pour intégrer des « niveaux multiples d'alphabétisme », par exemple « l'alphabétisme technologique » (Daniel Wagner, 2001). Selon cette conception Daniel Wagner (2001) rappelle qu'à partir de cette époque l'alphabétisation devait « favoriser un fonctionnement indépendant et permettre de faire face aux problèmes pratiques ou aux choix qui se posent à des parents, à des travailleurs et à des citoyens » (p. 5). Nous adoptons cette définition en arguant que le processus d'alphabétisation, en plus de signifier l'apprentissage scolaire de la lecture de l'écrit et du calcul, renvoie aussi à d'autres formes d'apprentissage, plus subjectives (regard sur soi, compréhension de son monde, relation sociale et établissement de réseaux), qui s'effectuent dans des lieux de formation disponibles que nous nommons ici la classe d'alphabétisation. Quant au concept d'alphabétisme, il se veut plus englobant et « recouvre les capacités des adultes à traiter l'information présente dans les imprimés et autres écrits de manière à pouvoir fonctionner dans la société, parfaire leurs connaissances et accroître leur potentiel » (Bélisle et Bourdon, 2006, p. 6). Cette définition qui s'inspire de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et de Statistique Canada (1995) est commentée par Wagner, Corbeil, Dorey et Fortin (2002) qui écrivent que « l'alphabétisme conduit à ne plus considérer les capacités de lecture et d'écriture de manière générique ou désincarnée, mais en relation avec les contextes linguistiques, culturels, économiques et sociaux dans lesquels vivent les individus » (p. 13). C'est à la lumière de cette précision que nous concevons que le concept d'alphabétisme, tel que

nous l'employons dans cette thèse, renvoie à un phénomène social plutôt qu'à un fait individuel (Wagner et al., 2002).

L'enjeu de l'alphabétisme, tout particulièrement chez les femmes, est devenu le centre de nos préoccupations, surtout lorsqu'on imagine comme Villechaise-Dupont et Zaffran (2001) l'indiquent, que la stigmatisation qu'occasionne un faible niveau d'alphabétisme chez une personne est causée par « le poids des exigences des normes collectives » (p. 675). En effet, ces normes sociales, exprimées tout d'abord sur une forme symbolique (le bien et le mal, le bon et le mauvais) pour être ensuite transportées sur un plan pratique (les compétences pratiques nécessaires), déterminent les exigences et les expériences attendues pour qu'un individu soit reconnu et inclus dans la société moderne. Dans cette recherche, nous avons voulu nous éloigner de cette conception normative en portant notre regard sur la vie des femmes afin de mieux comprendre leur trajectoire, le sens qu'elles offrent aux événements significatifs de leur vie. Participer à un processus d'alphabétisation pour les femmes qui ont fait le choix de s'engager suppose, comme le note Dominicé (2007), de regarder « l'exigence de formation [...] sur toutes les facettes de la construction biographique », c'est-à-dire en tenant compte de « l'ampleur de la vie » (p. 19).

Cette recherche veut ainsi approfondir le sens que prend un tel engagement dans la vie des femmes. Il ne s'agit pas ici d'une étude qui examine le rapport entre les programmes spécifiques d'alphabétisation ou des méthodes pédagogiques particulières et les changements provoqués par ceux-ci. Nous voulons plutôt comprendre le sens que les femmes attribuent à un tel engagement dans leur vie puisque le passage dans une classe d'alphabétisation constitue très souvent la porte d'entrée pour les adultes qui veulent retourner aux études. Nous posons comme hypothèse générale que se donner un projet éducatif, sortir de sa routine quotidienne, vivre d'autres expériences avec des personnes significatives, permettraient aux femmes de revoir leurs rapports à soi et aux autres.

Pour démontrer notre hypothèse, nous avons opté pour une approche féministe qui « remet en question la légitimité des processus de socialisation, de formation et d'éducation » en voulant saisir la façon dont « les notions d'autonomie, de respect, d'intégrité et du droit de décider pour soi-même » s'insèrent dans une démarche de

formation (Bouchard, 1997, p. 50). Il existe dans la littérature en alphabétisme un courant féministe qui cherche à comprendre la manière dont les femmes donnent sens à leur démarche de formation et comment elles réussissent à développer leur pouvoir d'agir, c'est-à-dire, une prise de conscience quant à leur capacité de prendre des décisions pour elles-mêmes, de revendiquer ce qu'elles considèrent bien pour elles et de prendre la parole (Hayes, Flannery, Brooks, Tisdell et Hugo, 2002; Prins, Willson et Schafft, 2009; Prins 2006, 2001; Robinson-Pant, 2004 b; Stromquist, 1997). Les chercheuses féministes qui se positionnent dans ce courant revendiquent une transformation dans les relations entre les genres en épousant l'objectif d'une société plus juste et plus égalitaire (Robinson-Pant, 2004b). Elles étudient le parcours des femmes comme agentes de changement plutôt que comme bénéficiaires passives de l'instruction (Zubair, 2004). La perspective féministe, comme le mentionnent Rogers, Patkar et Saraswathi (2004), cherche à mettre en lumière les multiples variations de la construction sociale du genre pour éclairer le vécu des femmes. Horsman (2000) souligne qu'une telle approche encourage les femmes à se réapproprier leur soi tout en encourageant une compréhension de leur monde pour ainsi attribuer un sens à ces expériences. Ces fondements nous offrent un cadre pertinent pour mieux saisir la trajectoire sociale de femmes francophones du Nouveau-Brunswick ayant participé à un processus d'alphabétisation.

La présente thèse est divisée en deux parties qui chacune comportent trois chapitres. La première partie renvoie aux références théoriques et méthodologiques et comprend les trois premiers chapitres de la thèse portant sur les éléments de la problématique, les orientations conceptuelles et la méthode d'investigation. La deuxième partie présente les résultats et leur analyse. Les chapitres quatre et cinq font état des résultats et le chapitre six propose une discussion sur ces résultats. En dernier lieu, une conclusion présente la synthèse des résultats.

## **PARTIE I : LES RÉFÉRENCES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE**

La première partie de cette recherche met en lumière les références théoriques et méthodologiques utilisées pour mieux comprendre la trajectoire sociale des femmes qui ont participé à un processus d’alphabétisation. Nous cherchons à comprendre la manière dont se pose le phénomène de l’alphabétisme dans nos sociétés contemporaines. L’orientation que nous donnons à cette recherche repose, premièrement, sur un positionnement épistémologique et méthodologique qui suppose de prendre la vie de ces femmes comme point de départ et, deuxièmement, sur la manière dont cet engagement dans un processus de formation alimente de nouveaux projets et transforme leur histoire personnelle. Qui plus est, pour bien comprendre l’engagement des femmes, il convient de bien saisir la manière dont ces dernières vivent « les apprentissages de la vie, en entrant dans la dynamique personnelle de [leur] rapport au savoir, aux autres, au monde » (Dominicé, 2007, p. 23). Cette perspective dans laquelle nous nous insérons et qui met au cœur de notre démarche la vie quotidienne des femmes guide le travail théorique et méthodologique que nous proposons dans cette thèse.

Dans cette première partie, nous présentons trois chapitres qui permettent de positionner notre démarche de recherche. Le premier chapitre porte sur l’élaboration de la problématique et expose l’ensemble des éléments qui nous ont permis de poser nos questions de recherche. Le deuxième chapitre met en valeur les recherches effectuées en matière d’alphabétisme qui tiennent compte à la fois des contextes de vie des personnes en formation et de leur parcours. Enfin, le troisième chapitre explique la méthode d’investigation utilisée et notre démarche méthodologique.

## CHAPITRE 1 : LES ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE

Dès le départ, afin d'éclairer le contexte de la recherche, nous présentons le but initial en exposant l'orientation de notre recherche. Par la suite et pour mieux comprendre la façon dont le phénomène de l'alphabétisme se pose, nous précisons la manière dont les grandes enquêtes pancanadiennes en matière d'alphabétisme ont conditionné la représentation de ce phénomène. Nous présentons ensuite une conception de l'alphabétisme qui s'inscrit dans une logique d'émancipation. Suivra un examen du contexte historique et social dans lequel les femmes ont construit leur rapport à l'éducation permettant ainsi de cerner le processus d'alphabétisation comme un véritable enjeu social. Nous terminons ce chapitre en présentant la position du problème et les questions de la recherche.

### 1.1 Le but de la recherche

*Le but de cette recherche est de comprendre comment le processus d'alphabétisation participe au développement d'une conscientisation menant vers un projet de libération et d'émancipation pour ainsi développer le pouvoir d'agir des femmes.* Il s'agit d'interroger, à travers une perspective féministe, les rapports que les femmes, qui ont participé à un processus d'alphabétisation, entretiennent avec leurs mondes sociaux (institutions publiques, communauté, famille). Des mondes qui, selon Mosconi (2005), demeurent encore imprégnés par des rapports sociaux de sexe qui structurent le rapport au savoir des femmes. Or, puisque c'est le point de vue des femmes et la conception qu'elles se font de leur situation qui nous intéresse, nous allons interroger des femmes qui se sont investies dans un tel processus. Nous tenterons de déterminer si ce pouvoir d'agir peut se traduire par une liberté de revendiquer ce qu'elles considèrent comme bon pour elles et de s'affirmer face aux mondes sociaux.

Pour ce faire, nous examinons la trajectoire sociale de femmes ayant participé à un processus d'alphabétisation. Cette trajectoire suppose de mettre en lumière « les rapports sociaux » (Bertaux, 2005) et plus particulièrement ceux liés au genre. L'utilisation du genre est centrale puisque ce concept s'éloigne « des différences biologiques entre les hommes et les femmes » (Cornet, 2008, p. 10) et renvoie aux « constructions sociales et

culturelles qui existent dans les différentes sociétés et groupes » (Cornet, 2008, p. 9). Son utilisation renvoie ainsi à « une distinction culturelle entre les rôles sociaux » (Berini, Chauvin, Jaunait et Revillard, 2008, p. 17). Concernant les rapports sociaux, Pfefferkorn (2007) explique que tout rapport social est potentiellement « source de tensions ou de conflits entre ses acteurs et agents, individuel ou collectif » (p. 10). Alors, pour bien saisir la manière dont les rapports sociaux liés au genre se manifestent dans la trajectoire sociale des femmes, il faut comprendre qu'ils comportent dans tous les cas une tension « qui traverse le champ social » (Kergoat, 2000, p. 39) et qu'ils se présentent comme « une coopération conflictuelle d'acteurs qui coopèrent à une production [...] mais qui entrent inévitablement ainsi en conflit en raison de leur position inégale dans la coopération ou [...] de leur emprise inégale sur les enjeux de leur coopération » (Quivy et Campenhoudt, 2006, p. 111-112). En fait, cette tension peut transformer « certains phénomènes sociaux en enjeux autour desquels se constituent des groupes aux intérêts antagoniques » (Kergoat, 2000, p. 39). De façon plus précise, nous examinons les rapports sociaux de genre, que Mosconi (2005) définit comme « des rapports que le système social institue entre les sexes », qui émergent d'une « structure fondamentale de la société qui organise tous les sous-systèmes sociaux, depuis la famille, l'école, le travail et les autres champs, politiques, juridiques, culturels de la réalité sociale » (p. 78). C'est dans cette perspective qu'être une femme signifie être façonnée par son genre, c'est-à-dire être influencée par un système de croyances culturelles et sociales qui façonne les pratiques et les comportements des femmes, de même que les différents rapports sociaux (Flannery et Hayes, 2001).

Les femmes qui ont participé à cette recherche ont en commun ce processus d'alphabétisation qui implique, selon Bertaux (2005), « des contraintes et des logiques d'action qui présentent bien des points communs » (p. 21). Par ailleurs, selon cet auteur, la diversité des trajectoires sociales qui appartiennent à chacune d'entre elles requiert d'aller à la rencontre des différentes « catégories de situation » (p. 21). Par exemple, ces catégories de situation se définissent selon qu'elles sont une mère élevant seule les enfants, une mère avec un conjoint, une femme célibataire, une femme recevant de l'assistance sociale, pour n'en nommer que quelques-unes. Il s'agit, à travers ces diverses catégories de situations, « de saisir par quels mécanismes et processus des

sujets en sont venus à se retrouver dans une situation donnée, et comment ils s'efforcent de gérer cette situation, voire d'en sortir » (Bertaux, 2005, p. 21).

Nous voulons donc comprendre comment l'engagement dans un processus d'alphabétisation s'intègre dans leur trajectoire sociale et en quoi les catégories de situation et les mondes sociaux qu'elles traversent s'en trouvent modifiés. Pour bien comprendre ces enjeux, nous présentons dans la prochaine partie la manière dont de grandes enquêtes pancanadiennes en matière d'alphabétisme représentent le phénomène et en même temps, ignorent le vécu des femmes.

## **1.2 Le phénomène de l'alphabétisme au Canada**

Au Canada, l'accès universel à l'école suppose que l'alphabétisme ne se pose pas comme un phénomène social (Wagner, 2001). La démocratisation de l'école doit permettre à toutes les citoyennes et à tous les citoyens d'accéder à l'instruction publique et, par le fait même, d'acquérir les compétences nécessaires pour fonctionner dans la société moderne. Comme le note Wagner (2001), « pendant longtemps, l'analphabétisme est demeuré une réalité méconnue et socialement peu reconnue, notamment en raison de la généralisation et de l'accroissement de la scolarisation » (p. 21). Au Nouveau-Brunswick comme dans d'autres pays industrialisés, le niveau d'alphabétisme d'une population est évalué selon le niveau de scolarité atteint des individus, tel qu'il est obtenu dans le cadre d'une éducation formelle. Par conséquent, puisque l'école était accessible et obligatoire, tous devaient posséder un minimum d'éducation, c'est-à-dire atteindre le seuil leur permettant d'avoir les compétences nécessaires pour participer aux activités sociales et économiques de la société.

Depuis les deux dernières décennies, les grandes enquêtes internationales et pancanadiennes qui ont porté sur le phénomène de l'alphabétisme ont en quelque sorte façonné la représentation du concept d'alphabétisme et contribué à articuler le discours sur ce phénomène (Murray, Clermont et Binkley, 2005; Statistique Canada, 2005a; Statistique Canada et OCDE, 2005; Wagner, 2001; Wagner et al., 2002). Nous avons choisi de mentionner les deux dernières enquêtes auxquelles le Canada a participé, soit celles menées en 1994 et en 2003. Leur objectif général était de mesurer un nombre de compétences selon « un continuum qui indique dans quelle mesure les adultes utilisent

l'information afin de fonctionner dans la société et dans l'économie » (Statistique Canada, 2005a, p. 14).

En 1994, l'OCDE a collaboré avec plusieurs partenaires au sein des pays industrialisés, dont le Canada, pour réaliser une large *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA). Celle-ci visait à évaluer, à l'aide de tests standardisés, les catégories de compétences suivantes: 1) la compréhension de textes suivis, 2) la compréhension de textes schématiques et 3) la compréhension de textes au contenu quantitatif (opérations arithmétiques) (Statistique Canada, 1996). Les compétences des individus sont évaluées à partir d'une échelle comprenant 5 niveaux, le niveau 3 étant identifié comme le « seuil minimum » qu'un individu devrait atteindre et maintenir pour bien fonctionner dans la société ou encore pour obtenir et conserver un emploi (Statistique Canada, 1996, p. 3). Au Canada, les résultats de l'EIAA ont montré que 48 % des personnes âgées de plus de 16 ans obtiennent un niveau inférieur à 3 (Statistique Canada, 2001) pour la compréhension de textes suivis, alors que « les experts considèrent qu'il s'agit du niveau à atteindre pour réussir dans l'économie du savoir » (Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 2001, p. 13). Au Nouveau-Brunswick, les chiffres sont encore plus élevés, notamment parmi les francophones. Ainsi, en se basant sur les résultats de l'EIAA, Vautour et Wagner (2002) estiment à 68 % le nombre d'adultes francophones possédant « un niveau de lecture inférieur au niveau minimal (niveau 3) » (p. 3).

L'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA), dont la composante canadienne est l'*Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (ELCA), menée en 2003 auprès de 23 000 canadiennes et canadiens, élargissait toutefois la catégorie de textes au contenu quantitatif (opérations arithmétiques) pour ajouter une quatrième catégorie portant sur la résolution de problèmes. Cette nouvelle mesure « exige l'intégration des connaissances et des compétences mesurées par les domaines de la littératie et de la numératie ainsi que leur application à de nouvelles situations » (Statistique Canada, 2005a, p. 14). En fait, elle permet de mesurer « la capacité d'utiliser des outils logiques de base qui procureront des stratégies de solutions efficaces aux problèmes quotidiens » (Statistique Canada, 2005a, p. 14). Les résultats de cette enquête ont démontré qu'en 2003, près de 48 % de la

population canadienne âgée de 16 ans et plus obtenait en littératie un score inférieur au niveau 3 (Statistique Canada, 2005a, 2005b). Pour ce qui est de la numératie, environ 55 % de la population canadienne âgée de 16 ans et plus se situe au-dessous du niveau 3 (Statistique Canada, 2005a). Comme l'indique Statistique Canada (2005b), les résultats de l'enquête « sont similaires » à ceux de 1994 et, en une décennie, on fait remarquer que « contrairement aux attentes, on a noté peu d'améliorations [...] des compétences globales en littératie des adultes canadiens » (p. 2). De plus, les résultats démontrent que la population minoritaire du Canada – francophone, autochtone, immigrante – affiche des scores qui sont en dessous de la moyenne canadienne (Statistique Canada, 2005a, 2005b). En ce qui a trait aux francophones du Nouveau-Brunswick, le taux d'alphabétisme n'a guère évolué. En fait, il est resté le même : environ 68 % de la population se classe au-dessous du niveau 3 « à l'échelle des textes suivis selon la langue maternelle » (Statistique Canada, 2005a, p. 56).

Ces grandes enquêtes ont, certes, par leur mesure et leurs statistiques, rendues saillant le phénomène de l'alphabétisme, en tous les cas, d'un point de vue quantitatif. Elles possèdent une force quantitative leur permettant de définir opérationnellement ce phénomène et par conséquent de développer un discours à son égard. Elles sont donc porteuses d'un discours, lequel, nous le supposons, n'est pas neutre puisqu'il participe à façonner les mentalités quant à la compréhension de ce qu'est l'alphabétisme (Berger et Luckmann, 1992; Hauteceur, 1996; Lahire, 2005). Autrement dit, nous constatons que ces enquêtes présentent une dimension du phénomène axée sur les compétences acquises par le savoir scolaire et elles façonnent et dominent la représentation commune qui se forge autour du phénomène (Druine et Wildemeersch, 2000). Hauteceur (1996) critique ce discours lié à la tendance néolibérale puisqu'il renvoie à la responsabilité des individus quant à l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires pour accéder au marché du travail et, par le fait même, à l'augmentation de la productivité dans l'économie. Nous sommes ainsi confrontés à une grille d'analyse qui donne une représentation de l'alphabétisme articulée autour des notions de compétences, d'employabilité, d'économie marchande et de productivité (Tett, 2006), ou encore à un regard sur le phénomène qui distingue deux groupes, ceux et celles qui possèdent les compétences et ceux et celles qui ne les possèdent pas.

Il importe aussi de constater que les rapports descriptifs développés à partir de ces grandes enquêtes offrent peu de place aux femmes, y étant pratiquement invisibles. Par exemple, dans un des rapports de Statistique Canada (2005a), à part quelques lignes et un petit tableau portant sur la différence entre les sexes dans les quatre domaines de compétences et quelques lignes sur les femmes autochtones et les femmes immigrantes, elles sont tout simplement considérées comme une simple variable (variable sexe) parmi tant d'autres. Pourtant, comme l'expliquent Robinson-Pant (2004b) et Stromquist (2006), l'alphabétisme chez les femmes est un enjeu majeur, surtout si l'on veut s'éloigner du discours dominant qui cherche à consolider les rôles des femmes dans la famille et dans la vie privée au bénéfice du développement économique. C'est dans cette perspective que Robinson-Pant (2004b) souligne que nous devons étudier l'alphabétisme chez les femmes en dehors des unités statistiques et centrer l'analyse sur les transformations des relations de pouvoir entre les femmes et leurs mondes sociaux. L'étude du phénomène de l'alphabétisme chez les femmes sert à comprendre la manière dont elles se servent de leur savoir dans la vie de tous les jours, qui est difficilement mesurable par la statistique (Robinson-Pant, 2004b).

La conception de l'alphabétisme est généralement définie, par les grandes enquêtes pancanadiennes, comme un simple mode d'insertion professionnelle. C'est un point de vue qui se veut descriptif et fragmenté et qui ne permet pas de faire entièrement la lumière sur la complexité du phénomène (Lahire, 2005). À cet égard, l'auteur ajoute qu'à force de mesurer comme le font ces grandes enquêtes « avec toute la rigueur statistique possible des phénomènes qui sont le résultat d'une construction politique, publique, on oublie une étape importante de toute recherche scientifique sur le monde social, à savoir l'interrogation sur le problème même qu'on est censé mesurer » (p. 207). D'autant plus que dans leur analyse, ces grandes enquêtes distinguent peu la situation entre les hommes et les femmes. Comment alors comprendre l'alphabétisme comme un phénomène plus large en dehors des données statistiques et de cette catégorisation asexuée des individus? Est-ce que l'engagement dans un processus d'alphabétisation offre aux femmes la capacité de développer un rapport au savoir qui permet de « penser, de transformer et de sentir [leur] monde » (Beillerot, 2000, p. 51)? Pour répondre à ces questions, nous devons examiner le phénomène de l'alphabétisme à travers le prisme de

l'analyse sociale. Il s'agit ainsi de redéfinir ce phénomène et par conséquent son processus comme un enjeu qui va au-delà de la représentation statistique offerte par les grandes enquêtes pancanadiennes. Il s'agit également de s'interroger pour déterminer si le processus d'alphabétisation renvoie à d'autres possibilités que celles rattachées au seul développement des compétences liées au marché du travail. Pour ce faire, il convient, selon nous, de bien cerner l'évolution du concept d'alphabétisme.

### **1.3 Des définitions et l'évolution des concepts liés à l'alphabétisme**

Le discours ainsi que les différentes terminologies pour nommer le phénomène de l'alphabétisme ont évolué et se sont transformés au cours des quarante dernières années. Comme l'indique Wagner (2001) « la multiplicité des vocables utilisés » pour parler et définir ce phénomène « en fait foi » et permet difficilement l'élaboration d'une définition théorique claire et précise (p. 15). En fait, définir le sens du concept d'« alphabétisme » peut prendre différentes formes puisque les termes, alphabétisme, analphabétisme, littératie et illettrisme s'enchevêtrent dans la littérature. Qui plus est, leur signification varie d'un auteur à l'autre, d'un courant de pensée à l'autre ou encore d'une pratique à l'autre. À cet effet, Legendre (2005) remarque « une tendance à la diversification des usages » qui, selon lui, « soulève la controverse parmi les experts en alphabétisation » (p. 42). C'est dans ce sens que Bélisle et Bourdon (2006) mentionnent qu'« une lecture attentive et expérimentée » est exigée pour bien discerner son sens (p. 6).

#### *1.3.1 L'alphabétisme et la littératie*

Statistique Canada (1996), Wagner (2003) et Wagner et al. (2002) font remarquer que le concept d'alphabétisation est souvent remplacé par celui d'alphabétisme. Wagner (2003) explique que l'« alphabétisme englobe le domaine de l'alphabétisation [et] renvoie de façon plus globale non seulement à l'apprentissage, mais aussi aux usages et aux pratiques de communication écrite dans une société » (p. 66). Pour Legendre (2005), tout comme Wagner (2003), le néologisme « alphabétisme » est un synonyme de « littératie ». Le terme littératie est une traduction du mot anglais « literacy » qui, selon Legendre (2005), « suscite souvent la confusion lorsqu'on traduit d'une langue à

l'autre » (p. 41). De plus, comme le mentionne Bélisle (2003), « le caractère englobant du terme « literacy » recouvre plusieurs concepts et prend un sens différent selon les notions afférentes » (p. 5). Legendre (2005) ajoute que le vocable « literacy [...] renvoie à trois acceptions en français : soit, le processus d'enseignement (alphabétisation), soit les aptitudes ou capacités (alphabétisme, compétences liées à l'alphabétisme), soit l'état de l'écrit chez un individu ou dans la société (littératie) » (p. 41). Jusqu'à tout récemment, le mot « alphabétisme » était le plus souvent utilisé dans les travaux d'enquêtes de Statistique Canada. Toutefois, dans leurs derniers travaux, il a été remplacé par celui de littératie.

### *1.3.2 L'analphabetisme et l'illettrisme*

Notons également que le terme analphabetisme est selon Legendre (2005) « diversement critiqué » puisque les compétences d'un individu se situent sur « un continuum de compétences rudimentaires et de compétences multiples, plurielles et complexes » (p. 51). D'autant plus que, selon Legendre (2005) et Fijalkow et Vogler (2000), le terme analphabetisme qui est synonyme d'illettrisme est pour plusieurs « stigmatisant » et porteur d'une connotation qui peut s'avérer préjudiciable pour les individus. Qui plus est, dans nos sociétés occidentales, où la scolarisation est obligatoire, il est plutôt rare qu'une personne ne puisse lire, écrire et comprendre un texte simple concernant son quotidien (Legendre, 2005). Dans le cadre de la présente recherche, et par respect pour les participantes, nous choisissons volontairement, dans la mesure du possible, de ne pas utiliser les mots analphabetisme, illettrisme, analphabète et illettré. Comme il s'agit d'étudier un phénomène social dans cette étude, l'alphabétisme évoque mieux le renvoi à une logique d'émancipation et de libération qui permet de comprendre le monde et la culture dans lesquels l'individu participe (Freire et Macedo, 1987). Comme notre étude porte sur la compréhension des trajectoires sociales des femmes qui ont participé à un processus d'alphabétisation à partir de leur histoire de vie, il nous apparaît plus juste d'utiliser le mot « alphabétisme ». Par ailleurs, nous utiliserons le mot « alphabétisation » pour pointer l'action d'apprentissage dans des classes d'alphabétisation formelles. Dans la prochaine partie de ce chapitre, nous

tenterons ainsi d'élaborer une conception qui répond à une réalité que nous souhaitons étudier, soit l'alphabétisme comme un processus de libération.

#### **1.4 Le processus de libération des femmes et l'alphabétisme**

Comprendre la trajectoire sociale des femmes implique ici de mettre en lumière « les structures des rapports sociaux » qui composent leur expérience de vie et particulièrement, dans le cadre de cette recherche, celles qui sont liées au genre (Bertaux, 1977). En fait, il s'agit d'exposer certains éléments de leur histoire de vie ou encore de comprendre leur « formation sociale » historiquement située (Bertaux, 1997, p. 9). Alors, comprendre la trajectoire sociale des femmes en alphabétisme à partir des forces sociales en jeu suppose une conception qui va au-delà d'une perspective fonctionnelle et instrumentale du phénomène. Dans ce sens, une telle démarche doit dépasser le simple fait d'un apprentissage formel qui amène à « s'intéresser aux écritures et aux lectures ordinaires qu'imposent les rapports aux administrations, au marché du travail » (Lahire, 2005, p. 47). Or, dans une perspective instrumentale, l'alphabétisme renvoie à l'« enseignement ou [l'] apprentissage de base du code écrit (lecture, écriture, calcul), généralement dans la langue maternelle, la langue dominante ou la langue d'usage d'une société » (Legendre, 2005, p. 41). Freire (1985) propose, en revanche, une conception de l'alphabétisme selon laquelle l'apprentissage de la lecture et de l'écriture consiste plutôt en « un acte de connaissance » impliquant une réflexion critique sur le processus de lecture et d'écriture et le développement d'une profonde connaissance du sens réel du langage qui est appris (p. 50). Comme l'indique Giroux (1987), la production du savoir est un « acte relationnel » qui ne peut se faire sans tenir compte du contexte actuel de la personne, de son histoire et de ses conditions sociales et culturelles (p. 15). C'est aussi la vision de Freire (1977) lorsqu'il conteste la conception bancaire de l'éducation. Ce dernier explique la conception bancaire comme étant « un acte de dépôt où les élèves sont les dépositaires et l'enseignant le déposant » (p. 51). Freire (1977) ajoute qu'à partir de cette conception « la seule marge de manœuvre » que possèdent les personnes en formation à l'égard des connaissances est celle « de recevoir les dépôts, de les garder et de les archiver » (p. 51). Ce qui va à l'encontre d'un savoir qui se construit et se réinvente où les adultes « développent leur pouvoir de capter et de comprendre le

monde qui leur apparaît, dans leur relation avec lui, non plus comme une réalité statique, mais comme une réalité en transformation, en évolution » (Freire, 1977, p. 65). À ceci, Freire (1985) explique :

Le langage est impossible sans la pensée, et le langage et la pensée sont impossibles sans le monde auquel ils se réfèrent. Le monde humain est plus que du vocabulaire, le monde est aussi composé de « mots en actions ». La dimension cognitive du processus d’alphabétisation doit incorporer les relations entre les humains et le monde dans lequel ils vivent. (Traduction libre, p. 50)

C’est dans cette perspective que nous nous intéressons à la relation entre la femme et les mondes sociaux puisque, comme il a été reconnu par Mosconi (2005), le rapport entre les femmes et le savoir, donc leur manière « de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social », demeure confrontée au fait de leur « origine sociale » et au fait de leur « sexe » (p. 87). C’est pourquoi nous estimons que le sens donné au processus d’alphabétisation dans lequel les femmes se sont engagées ne doit pas écarter le contexte social dans lequel elles évoluent. De plus, nous considérons que la conception de Freire (1977) à l’égard de l’alphabétisme prend son sens dans la mesure où il fonde sa conception sur « une pratique de liberté ». Cette pratique de liberté « suppose le refus de l’homme abstrait, isolé, détaché, coupé du monde, ainsi que le refus du monde en tant que réalité sans liens avec les hommes » (p. 64). L’alphabétisme suggère ainsi un rapport au savoir offrant la possibilité de développer une conscientisation au monde qui nous entoure, c’est-à-dire qui participe à développer une façon d’appréhender le monde et de se l’expliquer tout en offrant la possibilité de se libérer des contraintes sociales (Freire, 1977). L’alphabétisme ainsi conceptualisé renvoie à un processus de libération qui sous-tend une logique d’émancipation.

#### *1.4.1 Le développement du pouvoir d’agir*

C’est dans un rapport dialectique entre les femmes et les mondes sociaux dans lesquels elles évoluent que nous souhaitons interroger si le processus d’alphabétisation participe au développement d’une conscience critique permettant l’émergence du « développement du pouvoir d’agir » (Le Bossé, 2003, p. 36). Selon l’auteur, le « développement du pouvoir d’agir » renvoie au concept « d’empowerment » qui de façon générale, est défini comme étant « la capacité des personnes et des communautés à

exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent » (p. 32). Par ailleurs, Le Bossé (2003) indique que la traduction en français du concept d'*empowerment* pose problème en raison des « difficultés engendrées par la multiplicité des points de vue en présence » (p. 32). Après une analyse des différentes composantes constituant « l'univers conceptuel » de l'*empowerment*, l'auteur suggère l'utilisation de « développement du pouvoir d'agir » comme possible traduction puisque cette expression touche à une des multiples dimensions conceptuelles de l'*empowerment*, celle du « développement d'une démarche d'action conscientisante » (p. 36).

Nous empruntons ainsi cette conception du pouvoir d'agir qui suppose la capacité de prendre en charge sa destinée et qui « repose sur la prise de conscience de l'interdépendance des sources structurelles et individuelles » (Le Bossé, 2003, p. 45). Pour le dire autrement, le pouvoir d'agir des femmes renvoie à une compréhension des mondes sociaux dans lesquels elles évoluent et la manière qu'elles ont de penser, de transformer et de sentir le monde qui les entoure. Cette compréhension suppose aussi le développement d'une conscience critique offrant aux femmes la liberté de prendre des décisions pour elles-mêmes, de revendiquer ce qu'elles considèrent comme bien pour elles et de prendre la parole, tant dans la vie sociale que privée (institution publique, communauté et famille). Or, pour bien clarifier d'une part les rapports dialectiques entre les femmes et ses mondes sociaux et, d'autre part, pour bien saisir la construction du rapport au savoir des femmes, il apparaît pertinent de considérer certaines dimensions historiques qui ont influencé la trajectoire sociale des femmes. Ce passage par l'histoire permet de mettre en perspective comment les conditions sociales ont construit leur rapport au savoir. Il fournit également la possibilité de définir le processus d'alphabétisation des femmes comme un enjeu social.

### **1.5 L'alphabétisation des femmes : un enjeu social**

D'un point de vue historique, être un « sujet de connaissance » pour les femmes n'apparaîtra pas comme une situation allant de soi. Au contraire, comme l'indique Fraisse (2005), « la plupart des obstacles à l'émancipation des femmes contenaient des arguments contre [leur] esprit et [leur] intelligence » (p. 15). La route vers l'émancipation des femmes fut donc marquée par une mentalité qui les plaçait « du côté

de la nature », alors que les hommes étaient quant à eux naturellement placés du « côté de la raison » (Collin, 2004, p. 2). Les femmes, ainsi rangées du côté de la nature, ne sont pas admises à prendre la parole dans la sphère publique, elles sont exclues en raison de leur « spécificité » en tant qu'être de « nature féminine » (Collin, 2004, p. 2). Qui plus est, comme l'indique Collin (1992), à l'époque, il était juste de penser que les femmes étaient « certes des êtres humains raisonnables, mais [que] leur raison est celle du sentiment, dont le règne reste confiné entre les murs du privé » (p. 12). Simone de Beauvoir (1976) explique dans ce sens que « la raison profonde qui à l'origine de l'histoire voue la femme au travail domestique et lui interdit de prendre part à la construction du monde, c'est son asservissement à la fonction génératrice » (p. 202). La place de la femme ne se situait pas dans la sphère publique et encore moins dans son rapport à la connaissance, elle est mère avant tout et ce rôle la condamne au privé. D'une part, ce sont ces conditions sociales qui ont permis d'écarter les femmes du domaine de la connaissance et c'est, d'autre part, à partir de ces conditions sociales que leur rapport au savoir, au cours de l'histoire, s'est bricolé. Bien entendu, l'espace qu'occupent les femmes dans la société dans plusieurs pays du monde s'est positivement transformé depuis le début du XXe siècle. Les femmes ont saisi que l'accès au savoir est « la condition de la prise de conscience de soi et des rapports entre les sexes qui permettent d'entrevoir la possibilité d'une transformation et d'engager une lutte pour l'obtenir » (Mosconi, 1994, p. 78). Aujourd'hui, en Amérique du Nord, comme l'indiquent Gaudet et Lapointe (2005), les femmes « constituent la majorité des inscriptions dans les collèges et les universités et elles sont présentes en grand nombre sur le marché de l'emploi » (p. 22). Toutefois, il convient de s'interroger à savoir si les mentalités sociales ont évolué au même rythme que leur présence dans les institutions publiques.

Comprendre le processus d'alphabétisation des femmes à partir de ces prémisses historiques permet tout de même de remarquer que la société patriarcale a dessiné, à bien des égards, la trajectoire sociale des femmes et l'espace qu'elles occupaient (Gaudet et Lafortune, 2010). Malgré les nombreuses luttes menées par le mouvement féministe pour permettre aux femmes de prendre leur place et d'élargir leur pouvoir d'agir, aujourd'hui elles doivent « constituer leur rapport au savoir dans le contexte d'une société et parfois d'un milieu familial, où la croyance en la supériorité masculine est

encore forte » (Mosconi, 2005, p. 86). Or, comment les femmes qui ont participé à un processus d’alphabétisation dans un tel contexte, où les forces sociales sont imprégnées d’une image de la femme appartenant à une époque révolue ont toujours une influence sur leur trajectoire sociale, réussissent-elles à se créer une place, à développer leur pouvoir d’agir? Le processus d’alphabétisation dans lequel se sont engagées les femmes est-il porteur d’un tel projet? Dans la mesure où Marchand (2000) estime que « le monde des analphabètes est aussi celui des affamés, des sans-logis, des sans-emplois, des laissés-pour-compte et des femmes » (p. 37), nous estimons important de poser ces questions. En effet, il apparaît primordial de comprendre la trajectoire sociale des femmes qui ont été engagées dans un processus d’alphabétisation afin de mieux saisir à quel point les influences sociales, qui définissent en quelque sorte leur quotidien, permettent ou encore contraignent le développement de leur pouvoir d’agir. Est-ce que le processus d’alphabétisation contribue ou non à un projet d’émancipation? Ce questionnement nous amène à positionner le problème de recherche et l’objectif principal. Nous terminerons ce chapitre par les questions de recherche qui sous-tendent cette étude.

### **1.6 La position du problème et les questions de recherche**

Le gouvernement du Nouveau-Brunswick a fait paraître en 2009 un document d’orientation concernant la situation de l’alphabétisme dans la province et propose des stratégies d’action provinciales pour intervenir dans ce domaine. La vision du Nouveau-Brunswick à l’égard de l’alphabétisme s’apparente à la vision du gouvernement du Canada en définissant l’alphabétisme comme ayant un « effet direct sur le bien-être économique de la province » (p. 5). Qui plus est, leur définition de l’alphabétisme renvoie au développement de « compétences essentielles »<sup>1</sup> et est très liée au « développement de la main-d’œuvre » (p. 5), d’autant plus qu’un groupe prioritaire est visé : les personnes qui sont déjà à l’emploi et « celles qui cherchent à améliorer leur employabilité » (p. 9). Cette façon de se positionner eu égard à l’alphabétisme réduit l’apprentissage de la lecture et de l’écriture à un processus

---

<sup>1</sup> Le gouvernement du Nouveau-Brunswick définit les compétences essentielles comme étant les suivantes : « lecture, utilisation de documents, rédaction, calcul, communication orale, travail d’équipe, capacité de raisonnement, informatique, formation continue » (p. 6).

« purement mécanique » (Freire et Macedo, 1987, p. 64) en limitant la portée des apprentissages au marché du travail. Finalement, dans l'élaboration de ses stratégies d'action, le gouvernement du Nouveau-Brunswick ne prend pas position devant des groupes plus marginalisés tels que les francophones, les autochtones et les femmes ou sur leurs contextes de vie.

Au niveau mondial, l'Assemblée générale des Nations Unies a décrété l'année internationale de l'alphabétisation en 1990. C'est à partir de ce moment que l'on constate la mise en œuvre de nombreuses initiatives pour promouvoir l'alphabétisme sous toutes ses formes (Solar, Solar-Pelletier et Solar-Pelletier, 2006). Par exemple, les grandes enquêtes internationales et pancanadiennes ont servi de base dans le développement de nombreux travaux au sujet de l'alphabétisme à travers le monde. Aussi, de nombreuses recherches ont été élaborées à partir des données fournies par ces enquêtes, mais selon Wagner (2003) au Canada, « le milieu universitaire francophone s'est peu investi dans le champ de l'alphabétisme » (p. 71). À cet effet, Solar et al. (2006) mentionnent, dans un document qui répertorie les recherches en alphabétisation en français au Canada à partir de la base de données du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et de la condition féminine (CDÉACF), que les recherches développées par le milieu de l'éducation<sup>2</sup> comptent pour 35,3 % des productions. Ils ajoutent, à l'égard des recherches en français dans le milieu de l'éducation, que les travaux de mémoires (14) et de thèses (4) des étudiantes et des étudiants portent, pour la plupart, « sur des populations autres que celles résidant au Canada » et que, de plus, ils ne portent pas « sur une clientèle desservie par l'institution » (p. 24). Toujours selon ce rapport, les recherches en français à l'égard des femmes engagées dans un processus d'alphabétisation semblent rares et plus particulièrement celles élaborées à partir d'une perspective féministe. À cet effet, Larocque (1997) confirme que « les données et informations disponibles concernant les populations féminines inscrites en éducation des adultes sont peu abondantes et parfois difficiles à cerner » (p. 195).

Notre recherche souhaite donc s'éloigner des perspectives étatiques à l'égard de l'alphabétisme et porter un autre regard sur le phénomène en tenant compte des

---

<sup>2</sup> « Le milieu de l'éducation regroupe un certain nombre d'acteurs différents : ministères de l'éducation, commissions ou conseils scolaires, collèges, universités, groupes et instituts de recherche et des étudiants et étudiantes des cycles supérieurs » (Solar, Solar-Pelletier et Solar-Pelletier, 2006, p. 23).

expériences des femmes francophones du Nouveau-Brunswick. Un regard qui mettra en valeur la parole des femmes pour mieux saisir leur dynamique de vie dans une perspective de changement en s'appuyant sur des recherches féministes concernant l'éducation des femmes. Cette recherche part d'un point de vue qui estime qu'en dehors du discours économique et de productivité, il existe un espace où des processus sociaux sont en jeu, lesquels processus influencent la trajectoire sociale des femmes. D'autant plus que, selon Hayes et al. (2002), les chercheurs dans ce domaine sont plus concernés par le besoin de comprendre l'institution éducative que par les parcours des femmes et ce qu'elles ont à dire à propos de leurs expériences d'apprentissage. En ce qui a trait à l'alphabétisme au Nouveau-Brunswick, nous n'avons pas pu identifier des recherches menées auprès de personnes et plus particulièrement de femmes qui ont participé à un processus d'alphabétisation. L'originalité de cette thèse tient donc surtout au regard holistique qu'elle pose non seulement sur l'expérience d'apprentissage des femmes et le sens qu'elles y attribuent, mais sur l'ensemble de leur trajectoire qui tient compte des contextes de vie dans lesquels elles se meuvent. Le caractère multidimensionnel de cette thèse cherche à positionner l'engagement dans un processus d'alphabétisation davantage comme un projet de vie basé sur l'influence des contextes sociaux des femmes et de leur condition de vie. Il considère également que toute la question de l'alphabétisme s'insère dans une perspective sociale de transformation qui se situe en contradiction quant à une conception fonctionnelle et instrumentale du phénomène.

Hayes et al. (2002) et Stromquist (1997) suggèrent ainsi que pour bien saisir les enjeux qui entourent le processus de formation des femmes, il importe de comprendre comment leur culture et leur contexte de vie interviennent dans leur expérience d'apprentissage. Les femmes vivent dans des contextes historiques, sociaux et politiques qui construisent leur monde et façonnent leur expérience de vie (Stromquist, 1997). Qui plus est, leur bagage de vie, leur socialisation, leur expérience dans leur famille à l'enfance, à l'école et dans le monde du travail font en sorte qu'elles s'intègrent aux classes d'alphabétisation en possédant une variété d'expérience qui met en place le développement du rapport à soi et aux autres (Hayes et al., 2002; Krumer-Nevo, 2005). Le fait d'avoir traversé des lieux de socialisation (famille, école et travail) aura permis aux femmes de se définir et influencera comment elles s'engageront dans un processus

d'alphabétisation. L'expérience d'alphabétisation se donne à voir à la lumière de ce cheminement, c'est-à-dire à partir de leur histoire sociale, des contextes de vie et selon les différentes situations qu'elles ont traversé et qu'elles traversent encore. Cela conduit ainsi à s'interroger sur le sens que peut prendre un tel engagement dans leur trajectoire sociale.

Nous cherchons à saisir l'incidence de ce projet, *du point de vue des femmes*, sur les multiples aspects de leur vie, et plus particulièrement sur les formes de conscientisation critique et le développement du pouvoir d'agir. En fait, nous nous interrogeons sur le sens que ces femmes attribuent à un tel processus d'alphabétisation. Nous chercherons ainsi à comprendre si ce processus leur a permis de transformer la manière dont elles appréhendent le monde dans lequel elles se meuvent et à déterminer si leur vie au quotidien s'est transformée ou non. Étant donné que nous souhaitons comprendre la trajectoire sociale des femmes francophones du Nouveau-Brunswick ayant participé à un processus d'alphabétisation, nous posons les questions suivantes :

**Quel sens les femmes francophones du Nouveau-Brunswick qui ont participé à l'étude donnent-elles au processus d'alphabétisation dans lequel elles se sont engagées?**

**En quoi et comment cette expérience d'alphabétisation a-t-elle modifié les rapports entretenus avec leurs mondes sociaux?**

**Quelles sont les influences de cette expérience d'alphabétisation sur la prise de conscience menant au développement du pouvoir d'agir?**

À la lumière de ce qui précède, et puisque nous croyons que l'alphabétisme est un enjeu social qui va au-delà de l'acquisition des compétences liées au marché du travail, nous estimons que notre démarche permettra de mieux cerner les différents enjeux de l'alphabétisme et surtout les personnes qui sont touchées par ce phénomène; dans le cadre de cette recherche, ce sont les femmes francophones au Nouveau-Brunswick. Par conséquent, une compréhension qui tient compte du contexte de vie des femmes suggère que les différents rôles sociaux à partir desquels elles se définissent soient mieux saisis. Ceci permettra de construire une analyse plus globale de ce que représente la situation de l'alphabétisme chez des femmes francophones au Nouveau-Brunswick.

## **CHAPITRE 2 : LES ORIENTATIONS CONCEPTUELLES**

L'objectif de ce chapitre est d'exposer les différents éléments conceptuels et théoriques en lien avec l'objet de recherche. Les recherches que nous avons recensées en matière d'alphabétisme permettent de poser les fondements théoriques afin d'orienter une compréhension du phénomène. Par la suite, nous développons un modèle de l'alphabétisme offrant la possibilité de mieux saisir le processus d'alphabétisation tel que vécu par les personnes qui y participent. Nous joignons à ce modèle une perspective féministe en matière d'alphabétisme pour mieux comprendre comment leur participation en alphabétisation s'intègre à la vie des femmes. Pour mieux appréhender cette dynamique d'engagement en formation propre aux femmes, nous présentons des recherches menées auprès de groupes de femmes qui ont participé à un processus d'alphabétisation pour éclairer les transformations provoquées par cette participation. Enfin, nous terminons ce chapitre en mettant en perspective divers écrits qui touchent le développement du pouvoir d'agir.

### **2.1 Des fondements théoriques pour comprendre l'alphabétisme**

Les auteurs (Barton, Ivanic, Appleby, Hodge et Tusting, 2007; Bélisle et Bourdon, 2006; Druine et Wildemeersch, 2000; Prins et al., 2009; Street, 1989, 2001; Stromquist, 2006) s'entendent pour dire qu'il existe deux grands courants pour aborder le phénomène de l'alphabétisme. Ces deux perspectives sont porteuses de discours qui s'opposent dans la conception de ce phénomène et qui se confrontent d'un point de vue ontologique, épistémologique et méthodologique (Druine et Wildemeersch, 2000, p. 394) en offrant une vision normative du phénomène. Le premier courant approche le phénomène de l'alphabétisme à partir d'une vision classique dont les fondements découlent de la science cognitive et du paradigme industriel mettant en valeur la perspective économique. Cette approche suggère le développement de programmes en alphabétisation qui misent sur l'acquisition de compétences de base nécessaires pour intégrer le marché du travail. Le deuxième courant, basé sur une approche socioculturelle, « insiste sur le caractère lié au contexte et au pouvoir des pratiques lettrées des individus » (Druine et Wildemeersch, 2000, p. 392). L'alphabétisme est

compris comme une pratique sociale plutôt qu'un développement cognitif, dont l'acquisition des compétences « décontextualisées », constitue l'objectif ultime. Un bon nombre d'auteurs partagent l'idée que le discours social dominant s'appuie sur la perspective économique et marchande, courant qui ne tient ni compte du vécu des personnes qui s'engagent dans un processus d'alphabétisation ni des contextes dans lesquels ces personnes interagissent. La perspective économique est d'ailleurs très contestée par ceux et celles qui conçoivent l'alphabétisme à partir d'une perspective sociale (Barton et al., 2007; Druine et Wildemeersch, 2000; Lahire, 2006; Robinson-Pant, 2004b; Street, 1989, 2001, 2003; Stromquist, 2006; Tett, 2006).

### *2.1.1 Le courant dominant en matière d'alphabétisme*

Le courant dominant, tel que nous venons de le décrire renvoie à la mise à plat d'une corrélation entre le niveau d'alphabétisme et le niveau économique dans une perspective positiviste. L'alphabétisme est quantifié par l'utilisation de tests standardisés qui déterminent le niveau d'écriture et de lecture des individus qui ainsi permettra à ces derniers d'intégrer le marché du travail (Druine et Wildemeersch, 2000). Cette vision promeut le développement de programmes d'alphabétisation axés sur le développement de compétences (Druine et Wildemeersch, 2000) qui sont, comme l'indique Lahire (2006), hiérarchisées et modelées pour répondre à un ordre social, ordre représenté « par une vision scolaire du monde social » (Lahire, 2006, p. 36). Pour Druine et Wildemeersch (2000), l'approche basée sur les compétences liées au marché du travail pose problème :

Elle masque le fait que les définitions des types de compétences qui sont importantes dans une société donnée ne sont pas le résultat de processus naturels, mais plutôt de luttes contradictoires qui favorisent certaines compétences et amoindrissent la valeur d'autres à certains moments dans l'histoire. Dans une société démocratique, le choix de certaines compétences devrait donc être assujéti à un débat public continu sur plusieurs plans, plutôt qu'être le résultat des impératifs du marché du travail. (Traduction libre, p. 400).

Cette légitimation du développement des compétences porte ainsi, selon la conception de Lahire (2005), sur la remise en question des individus plutôt que sur « les conditions sociales qui les mettent en difficulté » (p. 94).

Street (1989, 2001 et 2003) pose aussi un regard critique sur ce qu'il appelle le modèle autonome en alphabétisme (*autonomous model of literacy*). Celui-ci renvoie au développement et à l'apprentissage d'habiletés techniques, sans considération pour les contextes sociaux dans lesquels ces habiletés sont développées. Selon lui, cette approche est dominante tant du point de vue de la recherche que de la pratique et pose problème dans la mesure où elle ne tient pas compte du contexte culturel de l'individu. Il critique en fait les tenants de cette approche en estimant qu'« ils tentent de soutenir que leurs propres standards sont supérieurs [...] S'ils peuvent établir que l'alphabétisme en soi construit des fonctions de raisonnement supérieures, alors il s'en suivra que celles qui sont analphabètes possèdent des fonctions de raisonnement inférieures » (Traduction libre, Street, 1989, p. 60). C'est une représentation de l'alphabétisme qui, selon Street (1989) et Barton et al. (2007), renvoie à posséder ou ne pas posséder la connaissance et conduit à une vision de l'alphabétisme en termes de déficit, c'est-à-dire un regard sur la personne qui pose un jugement sur ce qu'elle peut ou ne peut pas faire (Barton et al., 2007).

Lahire (2006) pose le même jugement en exprimant que « du manque de compétences (et donc d'autonomie) individuelles, les commentateurs en déduisent logiquement l'existence de « handicaps » et de « souffrances » individuels » (p. 42). D'autant plus que, selon Barton (2006, 2007), lorsque l'alphabétisme est mesuré en termes de déficit, cela renvoie le problème à une perspective individuelle. La personne est ainsi responsable de ses limites et de ses lacunes et doit ainsi s'adapter et faire en sorte de développer les habiletés nécessaires pour son intégration sociale qui passe ici par l'intégration sur le marché du travail. Donc, ces auteurs considèrent que dans l'approche du déficit les contextes sociaux et les situations de vie des personnes ne sont pas pris en compte dans la compréhension du phénomène. Or, de nombreux chercheurs ont développé une perspective sociale qui permet de concevoir l'alphabétisme de façon holistique prenant en compte le caractère social du phénomène.

### *2.1.2 Le paradigme social de l'alphabétisme*

D'autres auteurs (Barton, 2007; Bélisle, et Bourdon, 2006; Street, 1989, 2001, 2004, 2003; Druine et Wildemeersch, 2000) mettent au centre de leur analyse des

approches qui abordent l'alphabétisme à partir d'une perspective sociale. Barton et al. (2007) et Street (2004) écrivent que l'alphabétisme est une pratique sociale qui ne peut pas être comprise sans tenir compte du contexte dans lequel ce phénomène se développe. Ces chercheurs proposent une vision plus large du phénomène et une meilleure compréhension du monde social dans lequel vivent les adultes qui reprennent leurs études que l'approche axée sur les compétences (Barton et al., 2007). C'est dans ce sens que Druine et Wildemeersch (2000) établissent que le phénomène de l'alphabétisme doit être lié à la justice sociale, au développement de la communauté, à l'intégration et à la responsabilité sociale (p. 401).

Barton et al. (2007), Robinson-Pant (2004b), Street (2004), Stromquist (2006) mentionnent qu'un courant alternatif de la recherche et de la pratique en matière d'alphabétisme prend de l'ampleur et se fonde justement sur des théories sociales pour articuler ce phénomène. C'est aussi à partir de ces réflexions que les chercheurs en alphabétisme ouvrent la voie à de nouveaux modèles qui s'inscrivent dans une approche qu'ils nomment « New Literacy Studies (NLS) ». Comme l'explique Street (2003), ce nouveau courant de recherche considère que les fondements mêmes de l'alphabétisme ne se posent pas en terme d'acquisition de compétences comme le veut l'approche dominante, mais plutôt en terme de pratique sociale. Ce faisant, cette approche élargit l'angle par lequel l'alphabétisme est étudié et suggère de développer de nouvelles recherches qualitatives qui posent un regard neuf et qui offrent d'autres possibilités pour comprendre le vécu des personnes concernées par ce phénomène. Il s'agit donc, comme le mentionne Street (2003), de redéfinir les concepts normalement utilisés en leur octroyant un sens nouveau. Street (1989) propose donc une vision anthropologique de l'alphabétisme qui s'engage à tenir compte des cultures et des sous-cultures des acteurs à partir de ce qu'ils ont à dire de leur propre expérience.

C'est à partir d'une telle perspective que Street (1989, 2003) développe son modèle de l'alphabétisme qu'il nomme « ideological model of literacy » (modèle idéologique d'alphabétisation). Ce modèle examine les « structures de pouvoir et de la culture dans l'apprentissage et les usages de l'écrit » (Bélisle et Bourdon, 2006, p. 7). Comme l'explique Bélisle (2003), l'utilisation du concept d'« écrit » renvoie à des « pratiques d'écriture, à des pratiques de lecture, mais aussi à des pratiques où le sujet

n'est pas nécessairement un sujet lisant et écrivant. L'écrit comme objet fait aussi appel à des pratiques de production, de diffusion, de consommation, de reproduction et de transformation » (p. 75). Street (2003) fait également référence au concept d'alphabétisme multiple (*multiple literacies*) pour illustrer que l'apprentissage des codes écrits se produit dans de multiples contextes sociaux dans lesquels l'acteur participe. Le contexte constitue un des éléments centraux à son approche puisqu'il suppose de tenir compte des différences culturelles. Il est donc impossible de faire abstraction du contexte social et de la culture pour comprendre les dynamiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, lesquelles s'ancrent, selon cette conception, à l'intérieur d'une pratique sociale (Street, 1989, 2001, 2003, 2004). Toujours selon le même auteur, il importe de reconnaître les relations de pouvoir qui s'inscrivent dans la vie quotidienne des personnes, autant d'ordre individuel (dans les relations interpersonnelles) que d'ordre social (à l'intérieur même des institutions).

La conception de l'alphabétisme de Street (1989, 2001, 2003, 2004) s'apparente au paradigme socioculturel qui offre des éléments théoriques pour analyser l'alphabétisme à partir d'une perspective fondée sur l'interaction entre les individus et les forces culturelles et sociales en jeu dans la société (Bertrand et Valois, 1999; Legendre, 2005). Pour Bertrand et Valois (1999), cette approche théorique vise à abolir les rapports dominants-dominantes/dominés-dominées, à analyser la situation sociale et à démasquer des rapports de production inégalitaires. Ce paradigme repose, de façon générale, sur « les problèmes de la société et, particulièrement, sur les modifications sociales et culturelles nécessaires à son évolution » (Bertrand et Valois, 1999, p. 149). De plus, comme l'ajoutent ces auteurs, ce paradigme propose « une analyse critique des forces sociales et culturelles en jeu dans les institutions ou dans les organisations » (p. 151). Le regard posé sur les institutions est également lié au paradigme socio-interactionniste qui soutient une critique des institutions en tant qu'instruments régulateurs de la norme sociale. Elle permet enfin d'analyser comment « l'État, l'économie, la lutte des classes », en ajoutant le rapport entre les genres, « traversent les institutions » (Bertrand et Valois, 1999, p. 165).

Le paradigme socioculturel est également étroitement associé à la pédagogie de la conscientisation développée par Paulo Freire qui a pour but de « sensibiliser les étudiants et étudiantes à leur rôle d'agent social » (Bertrand, 1998, p. 174). Or, l'émergence de l'esprit critique à l'intérieur d'une démarche d'alphabétisation conduit au développement d'un « processus de conscientisation » face aux forces sociales et culturelles qui sont en jeu. C'est dans ce sens que Freire (1985) explique que la conscientisation doit faire émerger une reconnaissance du monde, non comme un monde qui est donné, mais comme un monde qui est de façon dynamique en construction, en devenir. Il s'agit ainsi d'une conscience critique permettant aux individus qui vivent une forme ou une autre de discrimination de s'« ins[érer] dans le monde comme agents de transformation, comme sujets » (Freire, 1977, p. 53). De plus, la conscientisation liée à une « démarche réflexive critique » présente aux personnes la possibilité d'observer et d'analyser « les facteurs qui influent favorablement ou non sur sa vie, sur sa communauté, sur d'autres personnes et d'autres collectivités ainsi que sur son environnement » (Ferrer et Allard, 2002, p. 98). Nous comprenons, de ce fait, que la conscientisation critique offre une forme de « compréhension de soi », des autres ainsi que de son milieu de vie lui permettant d'agir sur ce qui lui semble poser problème. C'est dans ce sens que leur pouvoir d'agir, quel qu'il soit, « est en grande partie fonction de la manière dont [les personnes] voient leur place dans le monde » (Freire, 1977, p. 66) et le comprennent. Cette approche socioculturelle propose ainsi un cadre de référence qui centre le phénomène d'alphabétisme à partir d'une perspective sociale. Nous examinons ainsi ce que les recherches nous révèlent sur le sujet et, dans la prochaine partie, nous présentons le modèle de Barton et al. (2007) et des perspectives d'autres auteurs qui reconnaissent dans l'étude de l'alphabétisme la perspective sociale tout en intégrant dans leur analyse le vécu des personnes et le contexte social et culturel dans lequel ces personnes vivent.

## **2.2 Un modèle théorique pour comprendre le processus d'alphabétisation**

Percevoir l'alphabétisme ainsi que ses pratiques comme un phénomène social tout en mettant en lumière l'importance des sujets est également une perspective qui est mise de l'avant par Barton et al. (2007). Ces derniers définissent l'alphabétisme comme une

pratique sociale qui requiert la reconnaissance des valeurs, des attitudes, des sentiments et des relations sociales des personnes qui participent à un processus d’alphabétisation (Barton, 2006; Barton et al., 2007). Cela suppose, comme le mentionne Barton (2006), de comprendre le phénomène de l’alphabétisme et du discours qu’il porte à partir du point de vue des personnes et du sens qu’elles donnent à leur expérience en formation. Pour ces auteurs, le rapport entre le sujet et son expérience en formation constitue la question centrale de l’étude du phénomène de l’alphabétisme.

En outre, Barton et al. (2007), dans le cadre de leur recherche auprès d’une population d’adultes en formation d’Angleterre, développent un modèle théorique pour comprendre les différentes dimensions de la vie de ces personnes en lien avec leur apprentissage de la langue, de la lecture et de l’écriture. Toujours selon ces auteurs :

Les personnes ont une histoire de vie qui leur est propre et qui façonne la manière dont elles entrent en interaction. Elles portent avec elles tous les éléments qui font d’elles ce qu’elles sont à ce moment précis dans le temps : leurs pratiques, leurs identités, et leur capital social et culturel actuels. Elles existent à l’intérieur de contextes et des circonstances de vie qui ouvrent la porte à certaines possibilités et la ferment à d’autres. (Traduction libre, p. 18)

Ces auteurs affirment aussi qu’il existe une relation complexe entre la vie des personnes et leur apprentissage. Ce modèle insiste sur cette complexité puisque la participation à un processus formel d’alphabétisation se situe dans une société qui est en constante transformation (Barton et al. 2007). Leur modèle est ainsi développé à partir d’une analyse théorique à quatre dimensions et qui touchent la vie des personnes impliquées dans un tel processus : (1) l’histoire de vie des personnes (*people’s life histories*), (2) les pratiques courantes et l’identité des personnes (*people’s current practices and identities*), (3) les circonstances de vie des personnes (*people’s present circumstances*) et (4) les futurs que les personnes imaginent (*people’s imagined futures*) (p. 19-24). Barton et al. (2007) traduisent ces quatre dimensions dans une figure que nous reproduisons :

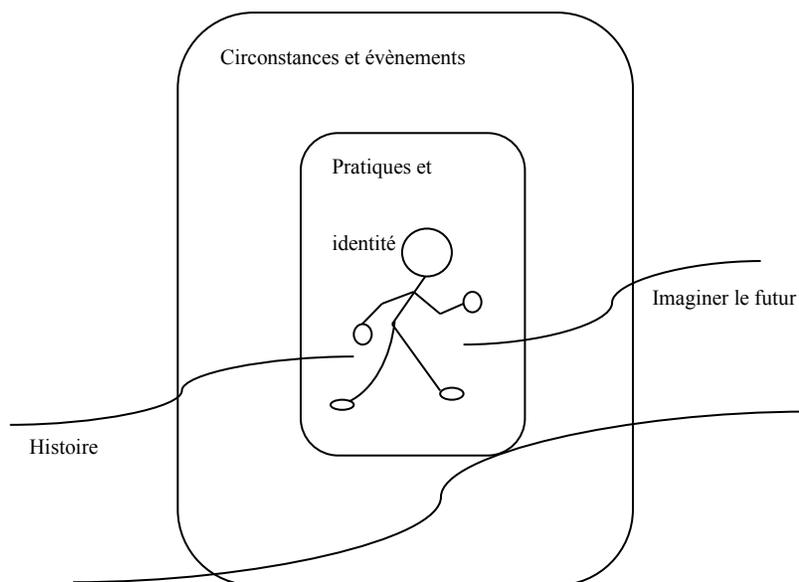


Figure reprise de Barton et al. 2007, p. 19 « Four aspects crucial for linking learning and lives »

Selon ces auteurs, chacune de ces quatre dimensions doit être analysée à partir d'une perspective systémique qui étudie le jeu d'interaction qu'elles ont entre elles et aussi à l'intérieur d'un processus temporel : « ce qui est arrivé dans le passé de ces personnes, qui elles sont aujourd'hui, ce qui se passe dans leur vie maintenant et où elles pourraient vouloir aller » (Traduction libre, Barton et al., 2007, p. 18). Certaines de ces dimensions sont également exposées par d'autres auteurs (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Crossan, Field, Gallacher et Merrill, 2003; Dominicé, 2007; Gallacher, Crossan, Field and Merrill, 2002) et se trouvent dans leurs recherches qualitatives qui portent sur le parcours des adultes en alphabétisation. Bien que ces auteurs n'articulent pas ces dimensions de la même manière, ils s'entendent pour dire que l'histoire de vie des personnes, ainsi que leur pratique sociale, les événements de leur vie et leur aspiration future, revêtent une importance dans la compréhension du processus d'alphabétisation dans lequel les adultes s'engagent.

### 2.2.1 *Les histoires de vie des personnes engagées dans un processus d'alphabétisation*

La première dimension du modèle de Barton et al. (2007) touche l'histoire de vie des personnes participant à un processus d'alphabétisation. Les auteurs mentionnent l'importance de saisir d'où viennent les personnes qui participent à une telle démarche. Leur histoire doit être saisie à partir des différents moments importants qui marquent leur trajectoire ainsi que les différentes transitions qui permettent des transformations. Comme Barton et al. (2007), Dominicé (2007) croit que les histoires de vie des personnes supposent une plus grande compréhension du « processus de formation des apprenants » (p. 23). Il ajoute que pour atteindre cette compréhension il s'agit de bien examiner, par exemple, la « manière de vivre les apprentissages de la vie, en entrant dans la dynamique personnelle de son rapport au savoir, aux autres, au monde » (p. 23). Afin de saisir les moments importants et les différentes transitions, Dominicé (2007) évoque les « phases charnières » et les « bifurcations » autour desquelles les « parcours de vie pivotent » (p. 39). Ces phases sont sources d'apprentissage et entraînent des « reconfigurations biographiques » (p. 39).

Barton et al. (2007), Crossan et al. (2003) et Gallacher et al. (2002) utilisent le concept de « *learning career* », que Bélanger et al. (2007) traduisent par « biographies éducatives », pour saisir le développement social du soi (*the social course of the self*) qui s'inscrit dans l'interaction entre les structures institutionnelles et la vie quotidienne des personnes (Crossan et al., 2003). À l'intérieur d'une biographie éducative, selon ces auteurs, il importe de comprendre où les personnes se situent selon leur position, leur statut et leur situation sociale et de cerner le sens que les personnes attribuent à leur expérience. Ces deux caractéristiques sont intrinsèquement imbriquées et construisent la biographie éducative. Cette biographie éducative vient en rupture avec une conception linéaire et progressive d'un cheminement éducatif, car l'engagement dans un processus d'alphabétisation constitue une expérience subjective qui s'articule avec les autres moments et expériences de vie des personnes.

Puisque dans une histoire de vie il y a plusieurs expériences de vie, Barton et al. (2007) parlent de « biographie multiple » (*multiple careers*). Ces auteurs font référence à différentes expériences constituant des moments importants, comme un divorce, la

venue d'un enfant, la perte d'emploi, un état de santé. Ce sont des moments qui ne peuvent pas être dissociés de l'expérience d'apprentissage. Comprendre ces différentes expériences de vie, saisie comme des transitions, constitue un point d'ancrage important afin de cerner le sens que ces personnes donnent à leur apprentissage (Barton et al., 2007). Enfin, comment les personnes vivent ces expériences met également en perspective leurs pratiques sociales et la construction de leur identité.

### *2.2.2 Les pratiques sociales dans le développement identitaire*

Concernant la deuxième dimension qui touche les pratiques courantes des individus et leur développement identitaire, Barton et al. (2007) expliquent que les pratiques sociales des individus renvoient non seulement à l'agir, mais sont aussi inhérentes au développement identitaire qui se forge en interaction avec la structure des rôles sociaux adoptés et la capacité individuelle et créative de l'individu à transiger avec ces rôles. De plus, selon la perspective de Barton et al. (2007) qui rejoint celle de Kaufmann (2004), l'identité se forme et se transforme selon les expériences vécues par les personnes. Elle ne constitue donc pas un caractère immuable ou « une entité », mais renvoie plutôt à « un processus » (Kaufmann, 2004, p. 91). C'est dans ce sens que Gallacher et al. (2002) expliquent que l'identité des adultes en formation doit se comprendre dans sa fluidité et dans sa fragilité plutôt que saisie dans une forme unidirectionnelle et fixe. L'identité est un processus intersubjectif qui est en constante reconstruction, puisque « chaque interaction spécifique est l'occasion d'un travail sur soi changeant la donne identitaire » (Kaufmann, 2004, p. 205). Alors puisque l'identité se construit au fil des expériences de l'enfance à l'âge adulte et en interaction avec l'Autre, Barton et al. (2007), Crossan et al. (2003) Gallacher et al. (2002) supposent que l'expérience de formation à l'intérieur d'un processus d'alphabétisation permet une nouvelle représentation de soi et une restructuration d'un processus identitaire.

Crossan et al. (2003) font également un lien entre la biographie éducative et la formation du processus identitaire qui se forge selon eux à partir des diverses expériences et interactions sociales avec lesquelles les adultes en formation transigent. À cet effet, Gallacher et al. (2002) s'intéressent aux adultes qui choisissent consciemment de retourner aux études pour comprendre l'effet de cet engagement sur la formation et la

représentation de leur identité. Plus particulièrement, ils s'intéressent à la manière dont ces adultes transforment leur identité et leur perception de soi lorsqu'il y a une transition entre un rôle social et un autre. En analysant les récits de vie d'adultes en formation, ces chercheurs conviennent que la perception de soi de ces personnes se transforme à travers le temps et ce processus implique souvent un changement sur le plan de l'identité (p. 505). Ces auteurs relatent :

Dans plusieurs cas, ce qui est aussi associé à ce changement, est le développement d'une confiance en soi et la croyance en leur capacité, non seulement de compléter avec succès un cours qu'elles n'avaient pas considéré suivre auparavant, mais également de s'impliquer dans une plus large panoplie d'activités. Dans tous ces cas, nous voyons la preuve d'une reconstruction des identités sociales dans laquelle un investissement formel dans l'apprentissage joue un rôle central, chose que la plupart de ces personnes n'auraient pas considérée comme une option jusqu'ici (Traduction libre, p. 505).

Comme le mentionnent Barton et al. (2007) et Gallacher et al. (2002), les pratiques sociales se transforment selon les expériences vécues à travers les événements que les personnes sont amenées à vivre. Il s'agit donc de saisir les différentes circonstances de vie qui caractérisent la trajectoire de vie.

### *2.2.3 Les circonstances de vie qui influencent la trajectoire sociale*

La troisième dimension relevée par Barton et al. (2007) concerne les circonstances de vie personnelle et sociale dans lesquelles les individus se trouvent et la manière dont ces circonstances interagissent avec les expériences d'apprentissage (p. 22). Les circonstances de vie, selon ces auteurs, peuvent se situer à un niveau interpersonnel, par exemple à l'intérieur de leurs relations avec les autres; c'est-à-dire dans leurs responsabilités personnelles, familiales ou sociales, ou à un niveau structurel faisant référence aux politiques sociales, aux contextes économiques et autres pouvant influencer le processus d'apprentissage et le cours de la vie. De plus, Barton et al. (2007) rappellent que les structures sociales inégalitaires, qu'elles soient liées à la race, à la classe sociale ou au genre, modèlent non seulement l'expérience des individus, mais orientent également les possibilités et les choix qui s'offrent à eux. Les personnes adultes en formation doivent composer avec ces circonstances de vie et négocier à partir

de ces dimensions la nature de leur participation et de leur engagement dans un processus d'alphabétisation.

La recherche de Bélanger et al. (2007) met en perspective ces différentes dimensions et souligne les difficultés tant personnelles que structurelles qui peuvent influencer la réussite des adultes engagés dans un processus d'alphabétisation. Comme le mentionne ces auteurs, « lors de leur formation, beaucoup d'apprenants rencontrent des obstacles : manque d'argent, conciliation famille-travail-études, problèmes d'apprentissage, hésitations à redéfinir des objectifs de formation trop ambitieux » (p. 100). Pour ces auteurs, ces obstacles font partie des circonstances de vie de ces personnes et créent parfois des conditions difficiles dans la poursuite des objectifs de formation. La participation en alphabétisation sera soumise aux contraintes de la vie adulte tenue par des responsabilités quotidiennes (famille et autres) et par un bagage personnel ou social.

Pour leur part, Lavoie, Levesque et Aubin-Horth (2008) expliquent que différents aspects de vie influencent le type de participation et l'expérience d'apprentissage des adultes. Ces auteurs nomment cinq aspects qui entravent la participation des adultes lors de la formation et qui, souvent, contribuent à l'abandon des études. Ces aspects sont « les conditions matérielles, la nature et les conditions de travail, le vécu et les impératifs familiaux, l'éloignement géographique des lieux de formation et l'utilisation du temps » (p. 165). Ils concluent ainsi que « la nature des obstacles situationnels a une ampleur marquée chez les adultes peu scolarisés » (p. 167). Ainsi, les circonstances de vie telles que le décrivent Barton et al. (2007) doivent être considérées dans la mesure où l'adulte qui participe à une formation se retrouve devant certaines contraintes ou séquences de vie qui façonnent son expérience de formation et qui influencent sa trajectoire ainsi que ses aspirations et ses projets de formation.

#### *2.2.4 Les aspirations des personnes engagées dans un processus d'alphabétisation*

La dernière dimension développée par Barton et al. (2007) désigne les aspirations souhaitées ou envisagées que suppose un projet de formation. Il s'agit ici de comprendre ce que les personnes imaginent pour elles-mêmes, c'est-à-dire leurs espoirs, leurs rêves et leurs attentes. Il faut également comprendre que leur histoire de vie, leurs pratiques

sociales ainsi que leurs circonstances de vie ont une influence sur la manière dont les adultes en formation se projettent dans l'avenir. À cet effet, selon Dominicé (2007), le retour aux études « vient, en outre, bousculer des façons de penser solidement ancrées [...] incluant notamment la prise de conscience qu'il devient possible de penser par soi-même » (p. 32) et que des transformations sont envisageables. Selon Barton et al. (2007), il est également important de reconnaître qu'imaginer le futur sous-tend l'idée que pour certaines personnes « les futurs qu'elles imaginent sont peut-être limités ou, autrement, irréalistes et [que] ces deux perspectives pourraient avoir une influence significative sur comment elles approchent l'apprentissage » (Traduction libre, p. 24). Les personnes vont ainsi imaginer leur futur selon leurs propres possibilités et selon ce qu'elles croient réalisable et concevable dans leur vie.

Bélanger et al. (2007) parlent quant à eux d'un « rapport subjectif au futur » (p. 72). Ces derniers expliquent que pour les adultes qui cherchent une certification, les aspirations seront souvent orientées vers l'obtention d'un meilleur emploi menant vers l'amélioration de leur condition de vie matérielle. Pour celles et ceux dont l'objectif n'est pas nécessairement la certification, le projet éducatif peut prendre la forme « d'une réalisation de soi » où l'expérience éducative renvoie à « la confiance en soi retrouvée, l'estime de soi grandi, la prise de conscience de son potentiel » (p. 92-93). C'est donc une forme de valorisation de soi qui s'installe et qui permet aux personnes de s'imaginer un autre futur supposant l'émergence de projets à la mesure de leurs aspirations. Dominicé (2007), en lien avec cette perception, revendique « une conception de la formation, entendue au sens biographique d'une vie adulte comprise dans sa globalité [...] ». Selon lui, cette conception renvoie à une « dimension plus sociétale de mobilisation de soi-même en vue d'une aventure qui donne envie de vivre avec et pour d'autres » (p. 261). C'est dans cette perspective qu'une valorisation de soi tend à émerger et à rendre possible de nouvelles transformations.

La prise en considération de ces quatre dimensions dans notre recherche offre un cadre pour mieux saisir la vie des personnes qui s'engagent dans un processus d'alphabétisation. Il permet également de comprendre les stratégies de survie auxquelles les adultes ont recours dans leur vie de tous les jours et dans les différents contextes, d'ordre social et culturel, auxquels ils participent. Ces quatre catégories d'exploration

mettent en perspective le contexte de vie des adultes en formation, mais ne suffisent pas à elles seules à saisir dans toute sa complexité le processus d’alphabétisation des femmes. En fait, ce modèle d’analyse nous influence, car à l’instar de Kaufmann (2004) nous pensons « qu’un terrain d’enquête ou d’analyse n’enferme pas toujours les concepts qui lui sont associés. Quand ces derniers sont suffisamment clairs et forts, leur portée se révèle beaucoup plus large et [...] peuvent être transposés avec profit » (p. 204). C’est dans ce sens que nous estimons que la vision de Barton et al. (2007), la conception de Street (1989, 2003) ainsi que les approches s’inspirant de l’approche socioculturelle offrent une perspective pertinente et proposent des concepts importants sur l’alphabétisme. De leur côté, dans leur recherche, les féministes reconnaissent la contribution de ces courants en alphabétisme (Robinson-Pant, 2004b et Stromquist, 2006), mais poursuivent la réflexion en s’interrogeant plus particulièrement sur comment le processus d’alphabétisation peut transformer la vie des femmes (Robinson-Pant, 2004b). Elles ont d’ailleurs développé toute une analyse autour des concepts de genre et de développement formant ainsi un courant qu’elles nomment « genre et développement » (*gender and development* (GAD), dans Prins, 2006). Des féministes comme Kollins et Hansman (2005), Nussbaum (2004, 2008), Prins (2001, 2006), Robinson-Pant (2004a, 2004b), Patkar et al. (2004), Sato (2004), Stromquist (1997, 2002, 2006) et Zubair (2004) s’inspirent de cette littérature sur le genre et le développement, des approches et des articulations théoriques autour des théories sociales en éducation pour mettre en place leur propre canevas de recherche et leur propre développement théorique. En s’imprégnant de ces courants, la littérature féministe en matière d’alphabétisme offre une perspective théorique pour comprendre la manière dont les différentes dimensions de la vie des femmes sont transformées par l’engagement dans un processus d’alphabétisation.

### **2.3 La perspective féministe en alphabétisme**

Des chercheuses féministes distinguent également les deux mêmes paradigmes en alphabétisme c’est-à-dire celui qui mise sur le développement de compétences pour le marché du travail et celui qui conçoit ce phénomène comme une pratique sociale (Stromquist, 2006; Robinson-Pant, 2004b). Ces deux paradigmes viennent illustrer la

façon dont les recherches posent le problème de l'alphabétisme, particulièrement chez les femmes. Certaines se posent également en porte-à-faux avec la position dominante puisqu'elles considèrent que l'objectif de ce courant est d'augmenter l'efficacité des femmes au service de l'économie du marché du travail (Robinson-Pant, 2004b). En revanche, une conception sociale et féministe de l'alphabétisme permet de transformer les relations de genre et mène à l'atteinte d'une plus grande équité (Robinson-Pant, 2004b). La position féministe permet notamment d'étudier le parcours des femmes comme celui d'agentes de changement social plutôt que de bénéficiaires passives de l'instruction (Zubair, 2004). Il existe ainsi dans la littérature féministe en alphabétisme un courant qui cherche à comprendre la manière dont les femmes donnent sens à leur démarche et comment elles en arrivent à augmenter leur pouvoir d'agir (Rogers et al., 2004).

### *2.3.1 La critique féministe du courant dominant en matière d'alphabétisme*

Des chercheuses (Haye et al., 2002; Kollins et Hansman, 2005; Morrish et Buchanan, 2001; Nussbaum, 2004; Prins, 2006 et 2001; Robinson-Pant, 2004a et 2004b; Rogers et al., 2004; Stromquist, 1997; Zubair, 2004) qui travaillent sur une conception féministe de l'alphabétisme critiquent également l'approche instrumentale et fonctionnelle, surtout en ce qui touche la recherche faite auprès des femmes. Elles déplorent que le contexte social des femmes ne soit pas pris en compte dans cette approche. Par ailleurs, elles insistent sur le fait que les croyances sociales et culturelles, qui sont parties prenantes de leur existence, les confrontent à des rôles et des normes qui sont très présents et réels dans leur expérience. Comme le révèle Prins (2006), « l'approche du capital humain [qui domine dans la recherche en alphabétisme] met en valeur les habiletés liées à l'alphabétisme fonctionnel pour augmenter la compétitivité et établit les apprenants comme des entités économiques, de sorte que l'interaction sociale devient invisible » (Traduction libre, p. 5-6). Nussbaum (2004) va dans le même sens en indiquant que la promotion de la croissance économique n'est pas suffisante pour promouvoir l'éducation des femmes (p. 328). De plus, ce genre d'approche vise à générer des programmes pour les femmes qui sont basés sur ce que Rogers et al. (2004) nomment « un modèle d'injection simple » (traduction libre de *single injection model*)

ou encore ce que Freire (1977) perçoit comme une « conception bancaire de l'éducation ». Cette conception ne considère ni les différents contextes culturels et sociaux des femmes, ni le désir des femmes d'opter pour une pratique d'alphabétisation qui met en valeur leur vie et leur réalité.

En plus de remettre en cause l'approche dominante, plusieurs chercheuses (Horsman, 1995; Prins, 2001; Robinson-Pant, 2004a et 2004b; Rogers et al., 2004; Sato, 2004; Stromquist, 1992, 1997) approfondissent leur réflexion et leur action en soulevant des questions sur la démarche utilisée dans les recherches quantitatives et notamment celles qui établissent un corollaire entre le niveau d'alphabétisme des femmes des pays en voie de développement et la mortalité des enfants, le contrôle des naissances, le soin de la famille, les indicateurs de la santé et les bénéfices économiques. Ces chercheuses ne remettent pas en question l'importance de l'éducation pour les femmes, mais souhaitent plutôt comprendre la nature des programmes et les fondements sous-jacents aux politiques sociales mis en place dans le développement de programmes d'alphabétisation destinés aux femmes. Elles contestent plutôt les politiques sociales développées pour promouvoir l'éducation des femmes qui ont souvent été élaborées selon un modèle qui favorise la planification des naissances et la santé des femmes tout en ignorant comment leur expérience de scolarisation ou de formation a souvent contribué à diminuer leur estime de soi (Robinson-Pant, 2004a). Robinson-Pant (2004b) ajoute que ces recherches faites auprès des femmes dans des pays en voie de développement sont trop souvent ancrées dans la mesure et ne prennent pas en considération la variété des contextes dans lesquels elles vivent. Selon elle, l'alphabétisme ne peut pas être étudié de façon isolée en écartant les autres « intrants » (*inputs*) du développement. La recherche doit s'inspirer d'un modèle holistique afin d'arriver à mieux comprendre les changements que ces femmes vivent.

Sato (2004) critique également ces approches privilégiées qu'elle qualifie de traditionnelles, d'autant plus qu'elles servent de levier dans le développement des « pays

du tiers-monde »<sup>3</sup>. Selon cette auteure, les approches traditionnelles « essentialise[nt] et décontextualise[nt] » le vécu des femmes du processus même d’alphabétisation. Les programmes d’alphabétisation sont élaborés à partir d’une approche instrumentale qui est imposée par « des développeurs » (*literate developers*), dont l’objectif se veut d’instruire les femmes à travers l’acquisition de compétences qui ne tiennent pas compte du cadre de vie culturelle dans lequel les femmes évoluent. Ces dernières sont ainsi perçues comme un groupe homogène peu importe leur culture ou leur contexte de vie. En d’autres mots, ces approches « risquent d’imposer une vision de ce que l’alphabétisme signifie, comment il devrait être employé, qui sont les femmes analphabètes et ce qu’elles devraient faire tel que déterminé par les développeurs instruits pour les femmes qui participent » (Traduction libre, Sato, 2004, p. 75).

Prins (2001) croit aussi que cette conception traditionnelle ignore les causes structurelles de l’alphabétisme et, qui plus est, promeut l’accroissement économique et la diminution démographique en consolidant le rôle traditionnel de la femme (p. 56). En fait, Stromquist (1992) conclut que l’approche quantitative utilisée dans ces études ne sert qu’à reproduire le statu quo. Pour elle, cette vision conforte l’idée selon laquelle les femmes sont toujours perçues comme des mères et des épouses plutôt que comme des citoyennes et des personnes autonomes. L’auteure va un peu plus loin et avance que le message dominant des gouvernements et des personnes qui mettent en place des programmes d’alphabétisation pour les femmes repose sur une conception traditionnelle du rôle de la femme et, par conséquent, que cette vision influence le développement des programmes qui seraient conçus pour aider les femmes à devenir de meilleures mères et de meilleures gestionnaires familiales (Stromquist, 1992, 1997). Dans ce type de regard, les responsabilités familiales ainsi que la gestion des naissances sont attribuées aux femmes, les rendant ainsi garantes d’un meilleur fonctionnement social. Horsman (1995) constate la même tendance au Canada puisque la contribution du gouvernement s’inscrit en grande partie dans « le cadre de l’alphabétisation de la famille » soutenant ainsi que

---

<sup>3</sup> Sato (2004) utilise l’expression « femmes du tiers-monde » et l’explique de la façon suivante : « Cette expression reconnaît les femmes du tiers-monde non pas comme des personnes passives en déficit, mais plutôt comme des sujets qui exercent un pouvoir sur elles-mêmes de façon à poursuivre leurs propres finalités telles que formulées à l’intérieure de leurs discours formatifs et façonnées par ceux-ci » (Traduction libre, p. 73).

« l’alphabétisation pour les femmes ne pouvait se justifier que par le bien qu’elles apportent aux enfants » (p. 74). Or, « si les femmes doivent accéder à un réel pouvoir grâce à l’alphabétisation, nous devons offrir des programmes qui les aident à comprendre la société » (p. 74). C’est donc à partir de ces nombreuses perspectives que les auteures critiquent l’approche fonctionnelle en alphabétisme; ce modèle suppose une reproduction de la norme et une tendance à rendre invisible la question du genre (Rogers et al., 2004).

Pourtant, comme le soulignent Morrish et Buchanan (2001), l’identité de genre se développe à travers la socialisation des femmes, notamment dans les rôles sociaux, appris et intégrés, qui définissent socialement leur place dans la société. Ainsi, le rapport au savoir chez les femmes ne peut pas être examiné par des approches qui favorisent la mesure et qui occultent une grande partie de leurs expériences. Stromquist (1992) mentionne qu’il est important pour les femmes d’avoir les compétences de base pour prendre soin de leur famille et de leurs enfants, ainsi que pour leur offrir une meilleure nutrition ou une meilleure hygiène. Toutefois, une perspective féministe va au-delà de cette vision et examine les besoins « qui lient les femmes aux processus de questionnement et de transformation sociale » (Traduction libre, p. 63). C’est dans ce sens que les féministes qui s’opposent aux approches fonctionnelles suggèrent d’étudier l’alphabétisme à partir d’une perspective holistique qui tient compte du contexte et du vécu des femmes, des jeux de pouvoir et des influences sociales normatives qui imprègnent leur vie. Horsman (2000) souligne qu’une approche holistique « soutient le retour à soi chez les femmes » (Traduction libre, p. 150) tout en encourageant une compréhension de leur réalité et le sens que ces femmes donnent à leur expérience à l’intérieur de celle-ci.

Robinson-Pant (2004b) reconnaît donc l’importance du « modèle idéologique » de Street (1989, 2003) dans la mesure où cette approche offre un regard qui tend vers un questionnement des pratiques d’alphabétisme liées aux relations de pouvoir et d’inégalité. Elle reconnaît également qu’une nouvelle façon d’aborder le phénomène de l’alphabétisme émerge des théories sociales, ce qui permet de se repositionner devant des pratiques de recherches qui sont davantage ancrées dans ce qu’elle appelle « the technical fix » (Robinson-Pant, 2004b, p. 28). Avec ces nouveaux paradigmes,

« l’alphabétisme ne peut être perçu séparément d’autres données liées au développement, [...] l’alphabétisme est vu en fonction et sous l’angle de l’amélioration des aptitudes chez les femmes et de l’élargissement de l’éventail des choix qui leur permet de profiter d’une plus grande liberté » (Traduction libre, Robinson-Pant, 2004b, p. 22). De plus, Sato (2004) suggère que l’alphabétisme chez les femmes doit se développer en tenant compte des contextes historiques dans lesquels elles vivent et qui façonnent leurs relations sociales. Une place doit être accordée aux émotions des femmes dans l’espace pédagogique pour permettre l’émergence d’une solidarité féministe. Stromquist souligne (1992) à cet effet que puisque « le savoir est par nature émancipateur [...] les femmes ont besoin de programmes qui leur permettront de prendre conscience de leur statut de subordination dans la société et dans la famille » (Traduction libre, p. 63). En ce qui a trait aux femmes, l’alphabétisme doit non seulement donner accès au monde de l’écrit, mais aussi à l’information dont elles ont besoin pour transformer leur monde (Stromquist, 1992, p. 64). Comme l’indique Horsman (2000), ce n’est pas seulement un esprit qui intègre un processus d’alphabétisation, mais une personne à part entière. Il s’agit ainsi de considérer la vie des femmes et leurs multiples expériences en écoutant ce qu’elles ont à raconter sur leur vie.

### *2.3.2 Les histoires de vie des femmes dans leur processus d’alphabétisation*

En partant d’une perspective féministe, comprendre la vie des femmes suppose de mettre ces femmes au centre de la recherche (Flannery et Hayes, 2001; Stromquist, 1997). C’est de saisir, selon Stromquist (1997), que le quotidien révèle toujours des liens importants entre les contextes sociaux, historiques et politiques, et « que pour être significatif sur le plan de l’analyse le cycle de vie doit être compris en considérant toutes ses ramifications, sous tous ses angles » (Traduction libre, p. 55). Il s’agit ainsi de comprendre la manière dont les femmes ont traversé leurs mondes sociaux tout au long de leur vie. La stratégie consiste à mettre en lumière, en utilisant ce que les femmes auront bien voulu raconter, les différents contextes de vie et les catégories de situation qui ont façonné leur expérience. D’après Siltanen et Doucet (2008), pour bien comprendre l’histoire de vie des femmes, nous devons être attentives à leurs contextes

sociaux qui exposent des expériences de vie significatives. Examiner la vie des femmes à partir d'une perspective féministe sous-entend également que les rapports sociaux ne sont pas fixes, ils sont plutôt malléables. Ils sont créés et recréés au gré des types d'interactions et des rencontres dans divers contextes et mondes sociaux que les femmes traversent, par exemple : la famille, l'école, le travail (Hayes et al., 2002). Ces rapports s'inscrivent « dans le cadre d'un rapport d'ensemble qui structure les rapports de forces dans la société » (Pfefferkorn, 2007, p. 299) et la plupart du temps les femmes y occupent une position de subordination (Krumer-Nevo, 2005). C'est dans ces rapports sociaux que la femme apprend à être une femme (Hayes et al., 2002) :

En tant que personnes genrées, nous apprenons qui nous sommes comme filles et comme femmes; nous apprenons comment agir, comment interagir avec les autres, la valeur qui nous est attribuée à cause de notre sexe, ainsi que la place et le pouvoir que nous possédons en tant que femmes dans divers groupes et sociétés (Traduction libre, p. 4).

Écouter la vie des femmes suppose ainsi d'être extrêmement sensibles à ce qui est partagé, aux expériences, dans le respect des personnes qui participent à l'étude (Stromquist, 1997, p. 55).

Selon Krumer-Nevo (2005), deux types de regards servent à comprendre l'histoire de vie des femmes. À partir d'une recherche effectuée auprès de femmes vivant en situation de pauvreté en Israël, elle fait valoir que la vie des femmes peut être comprise à partir d'un modèle basé sur les pathologies. Ce modèle établit une représentation des femmes dans une perspective d'un manque et d'une personnalité malade que l'on blâme ou encore pour lesquelles on éprouve de la pitié. L'autre type de regard féministe se base sur deux principes d'interprétation qui demandent, d'une part, une reconnaissance de la complexité et de la singularité de la vie des femmes et, d'autre part, la reconnaissance, par exemple, de leur marginalité dans un contexte de pauvreté. La complexité et la singularité de la vie des femmes peuvent s'expliquer par l'attention accordée à la diversité des expériences de vie racontée par chacune d'entre elles. Hayes et al. (2002) mentionnent qu'elles possèdent « des expériences variées d'expression de soi et du «je» qui sont fluides et qui évoluent de façon continue et imprévisible » (Traduction libre, p. 14). Le regard sur la marginalité des femmes conduit à une « conscience féminine de la réalité, publique ou privée, [qui] survient toujours à l'intérieur d'un contexte social

d'inégalité en raison des rapports de pouvoirs entre les sexes qui limitent le pouvoir des femmes sur le plan d'un contrat social asymétrique » (Traduction libre, Krumer-Nevo, 2005, p. 89). La marginalité des femmes renvoie également, selon Morrish et Buchanan (2001), à l'isolement des femmes, au manque de programmes disponibles pour elles ou encore à l'ignorance de leurs expériences à l'intérieur de l'environnement d'apprentissage.

Hayes et al. (2002) ajoutent qu'à moins de prendre en considération les contraintes sociales qui orientent la vie privée des femmes, il sera difficile de comprendre pleinement leurs expériences. Nous reconnaissons ainsi que les expériences de vie des femmes façonnent les rapports qu'elles entretiennent avec les autres et avec leurs mondes sociaux (Barton et al., 2007). Ceci rend nécessaire, comme l'explique Krumer-Nevo (2005), l'examen des questions relatives aux structures sociales que les femmes ont intériorisées et rejetées. D'où l'importance d'avoir accès aux expériences de femmes pour saisir la complexité des éléments en jeu afin de comprendre les divers contextes qui conditionnent leurs vies (Krumer-Nevo, 2005). Cette compréhension de l'histoire de vie des femmes viendra éclairer la façon dont elles développent leurs rapports aux autres, leur rapport au savoir ainsi que la représentation qu'elles se font d'elles-mêmes.

Merrill (2004), dans le cadre de sa recherche auprès des femmes en alphabétisation au Royaume-Uni, a remarqué que lorsqu'on permet aux femmes de réfléchir sur leurs expériences avec une méthode narrative, elles sont plus enclines à utiliser des mots tels que la classe sociale et le genre. Elles les emploient pour expliquer l'influence de ces facteurs dans leur vie en famille, à l'école, au travail, au chômage et pour faire valoir comment les attitudes stéréotypées ont conditionné leurs expériences dans ces domaines. Or, ce que les femmes ont vécu ou ce qu'elles vivent actuellement peut difficilement être dissocié de l'expérience d'apprentissage. Comme l'indique Horsman (2004), ignorer le vécu et les émotions des femmes dans les programmes d'alphabétisation signifie mettre de côté toute une partie de leur vie qui peut s'avérer significative dans leur apprentissage et dans le rapport au savoir. Par exemple, le fait de quitter un programme ou d'échouer à un examen n'est pas dans ce cas nécessairement un indicateur de manque de sérieux ou de motivation. Comme l'indique Horsman (2004), il s'agit de prendre conscience qu'il y existe probablement toute une dimension de leur vie qui est tenue sous silence. De plus,

selon Horsman (2006, 2004, 2000), les femmes sont affectées par la violence<sup>4</sup> qu'elles ont vécue ou qu'elles vivent de façon à potentiellement compromettre leur chance de réussite lorsqu'elles participent dans un programme d'alphabétisation. Or, nous concluons que leur engagement dans un processus d'alphabétisation est en effet marqué par des rôles sociaux incorporés, par des événements et par la place qu'elles occupent dans la société. Ainsi, leur socialisation, qui marque leur trajectoire de vie de l'enfance à l'âge adulte, renvoie à des moments biographiques significatifs qui influencent leurs expériences.

### *2.3.3 Le processus de socialisation des femmes de l'enfance à l'âge adulte*

En reconnaissant différents mondes sociaux comme constituant un espace de socialisation dans lequel les femmes se définissent, nous supposons que le regard sur soi des femmes se transforme et se réinvente selon les expériences et les relations qu'elles entretiennent dans cet espace. L'enfance se pose ainsi comme un moment important puisque la famille d'origine exerce une influence qui, selon Blöss (2001), Darmon (2006) et Lahire (2001), forme le premier monde de référence constituant un lieu de « socialisation primaire ». Selon Darmon (2006), aborder la socialisation familiale offre la possibilité de considérer cette dimension à partir « d'une question empirique » se situant « au niveau microsociologique de l'individu permettant ainsi d'identifier l'effet des structures sociales » (p. 48). Dès l'enfance, les femmes ont appris des rôles sociaux qui sont tributaires de leur genre. Comme l'explique Lahire (2001), « ce rapport (sexué) [...] a si bien fonctionné » qu'il « empêche d'envisager que les choses pourraient aller autrement (que l'on pourrait voir, sentir, penser et agir autrement en tant qu'homme ou en tant que femme) et interdire de ce fait toute distance au rôle » (p. 13). L'auteure italienne Belotti (1974), pionnière dans cette réflexion, affirme elle aussi que « les comportements sont le fruit de conditionnements sociaux et culturels auxquels les enfants sont soumis dès la naissance » (p. 10). Belotti (1974) et d'autres auteures (Blöss, 2001; Cromer, 2005; Darmon, 2006; Hayes et al., 2002; Lahire, 2001; Siltanen et

---

<sup>4</sup> Horsman (2004) définit la violence comme suit : « quand je parle de violence, je cherche à exprimer l'interconnexion complexe des diverses formes de violence et à ajouter une reconnaissance de la force d'une violence systémique qui pousse vers la honte, le silence et l'exclusion » (Traduction libre, p. 133).

Doucet, 2008; Zaidman, 2000) évoquent le principe de socialisation sexuellement différenciée entre les garçons et les filles qui s'impose comme une évidence dite naturelle. Lahire (2001) explique, à cet effet, que la socialisation différenciée suppose une « intériorisation sous la forme d'une nature des contraintes sexuées imposées par le monde sociale » (p. 12). En effet, Belotti (1974) mentionne que ce sont les parents qui décident, avant même la naissance de l'enfant, si la chambre du garçon sera bleue et celle de la fille rose. De plus, les types de jouets contribuent à valoriser une forme de comportement et d'attitude puisque « les jouets des garçons favorisent la mobilité, la manipulation, l'invention et le goût de l'aventure tandis que ceux des filles développent l'intérêt porté à soi et aux autres, dans la mise en avant de la séduction et de la maternité » (Cromer, 2005, p. 194). La même division sexuelle s'exerce dans les activités pratiquées en temps libres alors que la plupart des cas « aux filles sont dévolues les activités artistiques et quelques activités sportives caractérisées par une proximité avec l'esthétique [...] aux garçons, la majorité des sports [...] ainsi que le domaine technologique des jeux vidéo et de l'informatique » (Cromer, 2005, p. 196). Or les enfants, pour se conformer au modèle social qui leur est présenté, intériorisent « les modes de comportements attendus » (Zaidman, 2000, p. 51). C'est dans ce sens, comme l'indiquent Siltanen et Doucet (2008), qu'il existe une culture de garçons et une culture de filles.

Cette culture qui s'installe entre les garçons et les filles se poursuit dans le monde scolaire. Puisque l'école n'existe pas en dehors du social et de ses représentations, les attentes de l'institution scolaire divergent souvent entre les garçons et les filles et sont le reflet des normes sociales et des jeux d'interaction (Zaidman, 2000). À cet effet, Duru-Bellat et Jarlégan (2001) expliquent que :

L'école en général et les enseignants en particulier jouent un rôle important dans la transmission des normes sociales sur la place des hommes et des femmes, non seulement par le contenu de leur enseignement, mais également par leur comportement en classe, par les relations qu'ils établissent avec leurs élèves et l'idée qu'ils se font des compétences des garçons et des filles dans les diverses disciplines. (p. 75-76)

Gaudet et Lapointe (2005) estiment à cet égard que certains obstacles à l'égalité des filles en éducation persistent. Elles mentionnent entre autres que « l'influence de l'environnement éducatif » est une dimension importante à l'intégration des filles à l'école et particulièrement en ce qui concerne les cours de sciences. Une recherche menée par Mujawamariya et Guilbert (2002) illustre comment les filles et les garçons sont traités de façon différente selon leur genre. Ces chercheuses ont interrogé des futures enseignantes et enseignants de science dans le cadre de la formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa pour connaître leur explication à l'égard de l'intégration ou plutôt de la non-intégration des filles dans les cours avancés de science. Pour ces étudiantes et étudiants, il n'existe aucune différence sur le plan intellectuel entre les filles et les garçons. Il est mentionné toutefois que « la société a choisi de valoriser les hommes plus que les femmes et a pour complices des hommes qui, dans leur enseignement, utilisent des stratégies qui ne permettent pas aux femmes de se démarquer » (p. 31). Ces étudiantes et étudiants interrogés ne rejettent pas le poids de l'influence familiale, ni celui des pairs et du monde social, mais pensent que « le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante reste déterminant quant au devenir de l'élève en ce qui a trait aux sciences » (p. 34).

Le même constat ressort en ce qui a trait aux attentes de l'enseignante et de l'enseignant envers la réussite en mathématiques, car elle ou il « est marqué par les stéréotypes de sexe ambiants qui engendrent des attentes différentes pour les garçons et les filles » (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001, p. 76). Une recherche menée par ces auteures révèle que sur le plan des attentes, les enseignantes et les enseignants utilisent l'effort et le potentiel comme caractéristiques différenciant la réussite des garçons et des filles. On attribuerait aux garçons un potentiel qui n'est pas toujours mobilisé influençant ainsi leur performance en mathématiques et aux filles l'effort pour justifier leur réussite. Il existe donc, selon Duru-Bellat et Jarlégan (2001) deux représentations du bon élève. De plus, sur un mode relationnel, de nombreuses études ont démontré que les enseignantes et les enseignants portaient davantage d'attention aux garçons qu'aux filles, et que ce phénomène s'accroît lorsqu'il s'agit de cours de science (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001; Gaudet et Lapointe, 2005; Mujawamariya et Guilbert, 2002). Puisque l'école est un microcosme de la société, « les représentations susceptibles de contribuer à la

reproduction des rapports inégaux entre les femmes et les hommes » y sont présentes (Mujawamariya et Guilbert, 2002, p. 28). L'école constitue ainsi un autre lieu de socialisation où se construit un mode d'identification à soi fortement lié à la représentation sociale du garçon ou de la fille participant donc largement au développement d'une identité liée au genre.

Petrovic (2004) apporte une précision qui nous permet de découvrir une nouvelle dimension du processus de socialisation qu'il importe de comprendre dans le cadre de l'institution éducative. Elle montre que le milieu familial est « le premier lieu de socialisation [qui possède] une influence forte sur le devenir scolaire » (p. 87) surtout lorsque ce milieu est défini par « son appartenance à une classe sociale » (p. 97). À bien des égards, la classe sociale de la famille (sa situation socioéconomique) devient, selon les analyses faites par cette auteure (2004), « un marqueur bien plus important que le sexe » (p. 97) lorsqu'il s'agit de comprendre les inégalités dans le domaine de l'éducation. Bouchard et St-Amant (1993) abondent dans le même sens en postulant que le succès à l'école est influencé par la classe sociale à laquelle on appartient. Ce lien entre la classe sociale et les inégalités à l'école est toutefois nuancé par Mosconi (1994). Elle mentionne que « la même inégalité, quand elle s'observe entre les classes, a besoin d'une explication par un système de rapports de domination d'une classe à l'autre, mais quand elle s'observe entre les sexes, elle ne requiert pas un type d'explication analogue » (p. 100). Pourtant, comme l'explique cette auteure, « la variable sexe » ne constitue ni une variable secondaire ni un « handicap qui s'ajoute à l'origine sociale » (p. 102). Il s'agit dès lors d'en tenir compte comme d'une variable possédant son « autonomie propre » qui permet de penser les rapports entre les genres dans l'institution éducative. À cet effet, Bouchard et St-Amant (1993) et Petrovic (2004) expliquent que des recherches démontrent que les filles issues de milieux populaires, comparativement à celles issues de milieux privilégiés, sont moins enclines à développer « une estime de soi positive » (p. 87). Duru-Bellat (1990) pose un modèle d'explication et prétend que « l'auto-dépréciation » ne renvoie pas « à une quelconque nature féminine » (p. 108). Cette façon de se définir dans le monde scolaire pour les jeunes filles de milieux populaires est une « conséquence logique d'interactions quotidiennes marquées par l'asymétrie et la contradiction grandissante entre d'un côté les exigences de valorisation

personnelle et de l'autre une invitation diffuse à la dépendance présentée comme inéluctable, du fait de [l'] appartenance de sexe » (p. 208). Enfin, Duru-Bellat, Kieffer et Marry (2001) indiquent clairement que le genre et la classe sociale ne doivent pas être analysés comme des variables qui se « juxtaposent » puisqu'elles « agissent de manière indissociable » (p. 253) et influencent l'incorporation des rôles et des comportements qui s'y rattachent, façonnant ainsi l'entrée dans le monde des adultes.

Une fois adultes, ces femmes font souvent face à plusieurs stéréotypes lorsqu'elles intègrent le marché du travail. Plusieurs auteures reconnaissent que l'expérience des femmes sur le marché du travail (parcours et place) n'est pas semblable à celle des hommes (Daune-Richard, 2001; Gaudet et Lapointe, 2005; Gaudet et Legault, 1998). Ce constat s'applique particulièrement aux femmes possédant un faible niveau de scolarité puisque ces dernières n'ont pas nécessairement accès à des filières d'emplois stables et bien rémunérés et elles se retrouvent donc assez souvent dans des situations d'emplois précaires. Qui plus est, plusieurs facteurs sont susceptibles de colorer la vie de ces femmes au travail. Selon certaines auteures (Daune-Richard, 2001; Gaudet et Lapointe, 2005; Gaudet et Legault, 1998), ces facteurs peuvent être attribuables aux filières d'emploi de type féminin vers lesquels elles s'orientent. Plusieurs femmes suivent ainsi des trajectoires de travail qui s'inscrivent dans « des emplois dont les caractéristiques rappellent souvent celles des tâches qu'elles effectuent dans le cadre familial » et dont les qualifications seraient des compétences jugées féminines acquises dans la pratique « des rôles domestiques féminins d'attention aux autres » (Daune-Richard, 2001, p. 132 et p. 136). Ce sont ainsi des emplois liés aux secteurs des services qui se définissent « par le relationnel » et qui sollicitent « des qualités de nature féminine » (Daune-Richard, 2001, p. 137). C'est ainsi que « les métiers du **care**, relatifs aux soins [...] et à la prise en charge des enfants et des adultes dépendants », occupent une place importante dans la trajectoire de travail de plusieurs femmes en société Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard, 2008, p. 128, soulignée par les auteures). Il s'agit de métiers très peu reconnus, comme le précisent ces auteures et dont les compétences requises sont socialement attribuées aux femmes en raison de son caractère « aidant ». Il appert que ce type d'emploi suppose le prolongement « du rôle et des valeurs associées aux femmes dans la sphère privée (maternage, soin, souci d'autrui) » (p. 131) vers la sphère sociale.

De plus, selon Daune-Richard (2001), Fahmy et Veillette (1997) et Townson (2003), les femmes sont toujours en grand nombre dans les emplois atypiques. Un emploi atypique, selon la définition de Townson (2003), signifie « le travail à forfait, le travail autonome, le travail temporaire ou le travail pour une partie de l'année, ou encore le cumul d'emplois chez diverses employeuses et divers employeurs » (p. 1). Cette forme de travail suppose également une précarité à laquelle sont soumises les femmes. Cette précarité s'explique selon Daune-Richard (2001) par la hiérarchisation de « l'ordre social » où les hommes dominent « matériellement et symboliquement » (p. 138). De plus, cette structure hiérarchique conduit à une valorisation du travail effectué par les hommes par opposition à celui généralement effectué par les femmes (Siltanen et Doucet, 2008). À cet effet, Duane-Richard (2001) mentionne par exemple que le travail à temps partiel, occupé majoritairement par les femmes, participe à creuser le fossé des inégalités entre les hommes et les femmes. D'un autre côté, comme elle l'indique, les femmes sont soumises à ce type d'emploi atypique parce qu'elles possèdent peu d'éducation, et du même coup semble-t-il peu de compétences. Cette réalité fait en sorte qu'elles vivent des situations de précarité d'emploi et des périodes répétées de chômage nuisant par le fait même à leur condition matérielle.

Ces espaces de socialisation qui participent à la construction sociale des rôles genrés dans notre société placent les femmes et les hommes dans « deux groupes distincts » situés « de façon hiérarchique » au profit d'une valorisation des activités et des rôles masculins (Bereni et al., 2008, p. 21). De l'enfance à l'âge adulte, les femmes sont soumises à des impératifs de socialisation qui font en sorte que leurs rôles sociaux se construisent à travers ce prisme de valorisation que suppose cette division entre les genres. Cette socialisation influence le regard que les femmes posent sur elles-mêmes et ainsi sur leur développement identitaire. Il s'agit de comprendre les différentes pratiques sociales ainsi que les différents rôles qu'elles occupent au long de leur trajectoire sociale. Selon Hayes et al. (2002), les femmes partagent des luttes communes : la recherche de soi et la résistance aux « attentes sociales de ce que c'est d'être une femme » (Traduction libre, p. 55). Ceci ne signifie pas que les femmes sont passives devant les influences sociales. Au contraire, elles peuvent s'exprimer en porte-à-faux devant ces influences ou même décider de les adapter au besoin. Chaque femme répond

différemment aux forces sociales. Toujours selon Hayes et al. (2002), les différents mondes sociaux qu'elles traversent — la famille (enfance), l'école, la famille (adulte) et le marché du travail — sont des lieux importants où elles se définissent et qui façonnent le regard qu'elles posent sur elles-mêmes, sur leur définition du soi, sur la façon dont elles se perçoivent. Dans ce contexte, la famille, l'école et le travail sont des lieux de socialisation importants puisque de l'enfance à l'âge adulte, les femmes sont influencées par des représentations sociales qui façonnent leur façon de se définir.

#### *2.3.4 Le développement du processus identitaire des femmes en formation*

Tout comme l'exprime Barton et al. (2007), Flannery et Hayes (2001) mentionnent que les féministes reconnaissent le concept d'identités multiples comme élément fondamental dans la représentation que les femmes se font d'elles-mêmes. Il est donc faux de penser, comme l'indique Kaufmann (2008), « que l'identité pourrait être une réalité stable et unifiée, dont on parle au singulier et que l'on pourrait révéler de manière certaine » (p. 15). Le processus identitaire se définit plutôt jour après jour selon les choix que les personnes font (Kaufmann, 2008). Selon cette perspective, il est reconnu que l'identité se transforme selon la position occupée dans la famille, les cycles de vie, l'histoire sociale et culturelle, les divers contextes sociaux et enfin les différentes situations que la vie leur propose. Ces différentes dimensions qui façonnent l'identité des femmes sont mises en lien par Flannery et Hayes (2001) avec le concept d'estime de soi, c'est-à-dire de la représentation négative ou positive que les femmes ont d'elles-mêmes influençant comment elles se définissent. De même que l'identité, l'estime de soi ou l'image que les femmes ont d'elles-mêmes sont également amenées à se transformer selon leurs expériences et la signification qu'elles donnent à ces expériences.

C'est dans ce sens que les expériences vécues par les femmes à l'enfance (dans la famille et à l'école) influencent leur perception d'elles-mêmes lorsqu'elles sont en formation et la manière dont elles participent à un processus d'alphabetisation. Par exemple, la valeur attribuée à l'éducation qui est véhiculée dans la famille influence le rapport au savoir des femmes dans la mesure où les attentes que la famille entretient à l'égard des filles orientent leur parcours (Hayes et al., 2002). Dans ses rencontres avec des femmes adultes de classe sociale ouvrière, Merrill (2004) révèle que les parents ont

souvent tendance à voir l'éducation de leur fille comme une perte de temps puisque leur destin est lié au domestique. Horsman (2006) en arrive à une conclusion similaire dans l'analyse d'entrevues faites auprès de femmes en provenance de différentes régions canadiennes ayant participé à un processus d'alphabétisation. Elle remarque qu'une des raisons évoquées par les participantes pour ne pas avoir terminé leur scolarité est liée à l'attitude et aux attentes du père qui n'accorde pas d'importance à leur éducation puisque la seule formation dont elles ont besoin est celle liée à s'occuper de la maison et des enfants (p. 181).

Il en va de même pour les expériences vécues à l'école surtout si l'école ne constitue pas un endroit où elles se sentent à leur place et où elles sont valorisées. Comme l'expliquent Hayes et al. (2002), si leur passage à l'école évoque des souvenirs désagréables, ceci affecte la façon dont elles se perçoivent comme étudiantes adultes, d'autant plus que l'échec scolaire provoque un regard sur soi négatif. Toujours selon ces auteures, les femmes qui n'ont pas vécu la réussite à l'école ont tendance à douter d'elles-mêmes et à remettre en question leur capacité d'apprentissage. Horsman (2004) explique également que l'expérience d'apprentissage en alphabétisation renvoie assez souvent à celle vécue dans le monde scolaire ce qui peut engendrer la peur et la panique pour plusieurs femmes (p. 132). Leurs expériences à l'enfance servent ainsi de fondements à leur façon de se percevoir comme adultes en formation et influencent leur processus d'alphabétisation. Tett (2006) ajoute que l'impact de souvenirs d'apprentissage négatifs est d'autant plus fort lorsqu'ils sont liés à des inégalités sociales et économiques. Ce bagage rend très difficile et même presque unimaginable la possibilité pour les femmes de réintégrer un processus de formation. Dans ces circonstances, Tett (2006) explique que le fait de participer à un processus d'alphabétisation constitue ainsi un risque; le risque de l'échec, bien entendu, lié à des souvenirs négatifs d'un passage difficile à l'école, mais aussi le risque devant la perspective de changement, qui n'est pas toujours facile à imaginer pour ces femmes. Comme l'évoque une des participantes à sa recherche, il a fallu du temps avant de pouvoir se voir autrement que comme une épouse et mère de famille. Merrill (2004) examine aussi le facteur de risque et soutient qu'« apprendre est une lutte, un risque et souvent un choix difficile » (Traduction libre, p. 92). Heureusement, selon les

recherches de Horsman (2004), la majorité des femmes qui s'engagent dans un processus d'alphabétisation en ayant l'espoir de finalement parfaire leur éducation font en effet un pas vers une transformation dans leur vie.

Pour résumer, les femmes entrent dans la formation avec une image d'elles-mêmes forgée par leurs expériences passées. Leur processus d'alphabétisation est marqué par une diversité d'expériences de vie complexes. Leur passage à la formation constitue pour elles une décision qui suppose des changements et ainsi un tournant dans leur vie. C'est dans cette perspective que nous voulons examiner le processus d'alphabétisation. Nous désirons aller au-delà des apprentissages scolaires afin de mieux comprendre leurs expériences de vie en tant que femmes engagées dans un projet de transformation.

#### **2.4 Les expériences des femmes à l'intérieur du processus d'alphabétisation**

Selon certaines auteures (Clegg et McNulty, 2002; Prins, 2006; Prins et al., 2009; Tett, 2006; et Zubair, 2004), l'engagement dans un processus d'alphabétisation provoque des transformations chez les femmes qui peuvent prendre toutes sortes de formes. Ces transformations se situent souvent sur un autre plan que l'amélioration de leur capacité d'être mère, de leur condition matérielle ou encore de leur place sur le marché du travail (Prins et al., 2009). Ces changements se posent, comme l'explique Zubair (2004), dans une transformation des rôles sociaux et participent également à un repositionnement par rapport à l'identité. La participation et l'engagement des femmes créent un éveil et un désir de renouveler leur rapport à soi. De plus, c'est à travers leur pratique d'alphabétisation que les femmes acquièrent une voix (Zubair, 2004), exercent leur pouvoir à l'intérieur de leurs relations et enfin apprennent à travailler collectivement dans la résolution de problèmes (Prins, 2001). D'un côté, ces différents changements se concrétisent en tenant compte des effets que peuvent produire les différentes formes d'apprentissage qui se vivent à travers la matière scolaire apprise. De l'autre, c'est grâce aux apprentissages qu'amènent les rencontres avec d'autres femmes et l'intégration à un réseau social qu'ils se manifestent.

#### *2.4.1 Le développement d'un réseau social*

Plusieurs recherches réalisées dans différents pays montrent que la participation en alphabétisation offre aux femmes l'occasion d'élargir leur réseau social, notamment en rencontrant différentes personnes, en établissant de nouveaux liens d'amitié et en participant à des activités de groupe (Clegg et McNulty, 2002; Fink, 1992; Horsman, 2000; Millican, 2004; Merrill, 2004; Prins, 2006; Prins et al., 2009; Stromquist, 1997; Tett, 2006). Stromquist (1997), dans une recherche effectuée au Brésil, soutient que la classe d'alphabétisation est un endroit neutre où les femmes rencontrent d'autres femmes qui sont soumises aux mêmes contraintes, vivent dans les mêmes conditions et possèdent souvent des expériences de vie similaires. Pour plusieurs d'entre elles, c'est la première fois qu'elles se rendent compte que leur situation n'est pas unique. La classe constitue donc un espace où elles peuvent échanger des histoires à propos de leur vie, de leur travail et de leur famille (Stromquist, 1997). En fait, devant ce constat qu'elles ne sont pas seules à vivre leurs contraintes, cette prise de conscience soulève un questionnement à l'égard des nombreux obstacles qu'elles doivent affronter au quotidien. Elles réalisent assez souvent que les causes qui sont sous-jacentes à leur situation se situent bien au-delà de la responsabilité individuelle (Fink, 1992).

Dans une recherche réalisée auprès des femmes pauvres qui participent à une formation d'alphabétisation familiale en Pennsylvanie, aux États-Unis, Prins et al. (2009) observent que leur participation contribue à enrichir leur réseau social. Les résultats de cette recherche montrent que la participation des femmes dans des classes d'alphabétisation leur procure un espace où elles peuvent prendre le temps d'entrer en interaction avec d'autres personnes, créer des liens d'amitié sur un terrain neutre et dans un environnement sécuritaire, et développer des relations où l'empathie et le support entre les pairs sont présents. Une recherche menée par Prins (2006) au Salvador présente les mêmes résultats dans la mesure où les salles de classe deviennent un endroit où les femmes peuvent développer des contacts sociaux ainsi que des amitiés qui les sortent de l'isolement et de la solitude (p. 17).

Les études de Prins (2009, 2006) montrent assez bien que le désir d'affiliation<sup>5</sup> chez les femmes constitue une dimension importante dans leur souci de développer un réseau de solidarité. L'affiliation se reflète par l'entraide qui se manifeste entre elles et qui amène le sentiment qu'elles occupent une place dans le monde. Ceci leur permet également de reconnaître affectivement leurs émotions dans la mesure où elles sont capables de les exprimer à l'intérieur d'un espace qui leur appartient. D'autant plus que, comme le soulignent Prins et al. (2009), « les désirs, les besoins et le bien-être psychosocial des femmes en formation sont produits par des rapports entre hommes et femmes, la pauvreté, le racisme, l'emplacement géographique et d'autres vecteurs d'inégalité sociale » (Traduction libre, p. 338). Ces conditions sociales qui façonnent la condition de la femme viennent renforcer ce besoin humain d'affiliation et de reconnaissance afin de répondre à des désirs d'être ensemble, de se retrouver collectivement en favorisant l'expression des sentiments. Fink (1992) rapporte que les classes d'alphabétisation sont des lieux où se développent des groupes d'entraide et dans lesquels les femmes peuvent développer un sentiment d'appartenance collective.

Une recherche effectuée auprès de femmes âgées qui participent à une classe d'alphabétisation en Afrique du Sud montre que leur interaction avec une enseignante à l'écoute de leur besoin permet d'entretenir une relation où elles peuvent parler de leurs problèmes de la vie quotidienne dans un environnement sécuritaire (Millican, 2004). L'importance de développer une relation avec l'enseignante dans la classe d'alphabétisation est aussi évoquée par Prins et al. (2009). Selon ces auteures, les liens qui se créent avec les enseignantes deviennent une source de soutien social lorsqu'elles se heurtent à des difficultés et les rassurent à l'égard de leurs défis académiques,

---

<sup>5</sup> Nussbaum (2008), dans son approche sur les « capacités » [sic], considère l'affiliation comme une dimension importante et l'explique de la façon suivante. L'affiliation signifie « A) Avoir les moyens de vivre avec les autres et d'être ouverts à eux, de montrer de la sollicitude envers les autres êtres humains, de nous engager dans diverses formes d'interaction sociale; d'être capables d'imaginer la situation de quelqu'un d'autre et d'en éprouver de la compassion; d'avoir la capacité de faire preuve à la fois de justice et d'amitié. B) Avoir les bases sociales pour le respect de soi-même et l'absence d'humiliation; avoir les moyens d'être considéré comme un être plein de dignité dont la valeur est égale à celle des autres. Ce qui implique, au minimum, d'être protégé contre la discrimination fondée sur la race, le sexe, l'orientation sexuelle, la religion, la caste, l'appartenance ethnique ou l'origine nationale. Au travail, avoir les moyens de travailler comme un être humain, en exerçant sa raison pratique et en entretenant des relations constructives de reconnaissance mutuelle avec les autres » (p. 122).

personnels et économiques (p. 345). Comme l'explique Stromquist (1997), les femmes s'identifient fortement à leur enseignante et développent un rapport de proximité avec celle-ci. Cette relation privilégiée dans un cadre éducatif représente une dimension importante en alphabétisation puisque dans leur passé plusieurs femmes ont souvent été traitées de stupides et dévalorisées dans leur capacité d'apprendre (Horsman, 2000). Or, les nouveaux rapports qu'elles créent avec les enseignantes constituent une transition importante dans la croyance qu'elles sont capables d'apprendre et de réussir (Horsman, 2000). Comme l'indique Horsman (2000), le regard que pose l'enseignante sur la vie des femmes est déterminant puisqu'il peut soit intensifier leur manque de confiance soit, au contraire, contribuer à augmenter et rebâtir leur confiance en soi.

L'espace social en alphabétisation favorise donc l'émergence d'un lieu où les femmes élargissent leur capacité de s'affirmer et où les relations entre les participantes et les enseignantes facilitent la consolidation de liens dans lesquelles elles se sentent à l'aise et à leur place. À cet effet, Prins (2006) ajoute que « la participation à l'éducation des adultes [...] est une action de nature sociale et [que] l'interaction humaine rend l'éducation intrinsèquement gratifiante » (Traduction libre, p. 20). En bref, dans ce contexte d'alphabétisation plusieurs femmes utilisent les classes comme une plateforme permettant de satisfaire leurs besoins sociaux, et ce, dans un espace socioculturel qui leur appartient, dans lequel elles sentent la possibilité de s'exprimer en toute liberté sans être jugées.

À la lumière de ces recherches, nous concluons que participer à une classe d'alphabétisation offre la possibilité à plusieurs femmes de retrouver une certaine forme de solidarité dans les nouvelles relations sociales qu'elles développent, d'élargir leur capacité de s'affirmer et de regagner un nouvel espace social qui leur appartient. Le rapport à soi des femmes, dans ces circonstances, se transforme et se reconstruit à partir des expériences qu'elles vivent en classe ce qui les conduit à prendre la parole.

#### *2.4.2 La prise de parole des femmes*

Selon Tett (2006), il appert que la classe d'alphabétisation constitue pour des femmes un lieu sécurisant où elles apprennent à prendre la parole. Dans sa recherche faite auprès de femmes qui reprenaient leur formation, cette auteure mentionne que

plusieurs des participantes qui sont retournées en classe l'ont fait dans le but de regagner une visibilité, une voix et une autonomie qui leur avait été niée dans leur expérience scolaire précédente. Elle ajoute que ces femmes parlent de la façon dont cette expérience a changé leur estime de soi et a transformé leur capacité de passer à l'action, tant au travail qu'à la maison. Les résultats de la recherche de Stromquist (1997) révèlent aussi que de nombreuses femmes ayant participé à un programme d'alphabétisation considèrent qu'elles ont augmenté considérablement leur confiance en elle, ce qui leur a permis de mieux s'exprimer et de se sentir moins timides.

Pour leur part, Clegg et McNulty (2002) ont observé, dans une recherche auprès de parents inscrits à un programme d'alphabétisation familiale communautaire en Angleterre, qu'après avoir suivi cette formation les participantes deviennent des citoyennes plus actives dans leur communauté et s'engagent dans divers organismes. Ce qui est encore plus pertinent pour ces chercheuses est le constat que ces femmes, qui étaient si souvent silencieuses dans l'espace public, se mettent à prendre la parole. Certaines d'entre elles vont même jusqu'à raconter leur histoire de vie lors des conférences. Selon Clegg et McNulty (2002), un des facteurs qui contribue à cette situation est attribuable à l'environnement sécuritaire créé dans la classe d'alphabétisation, puisqu'il favorise l'expression des émotions de ces femmes et constitue un endroit où leur parole est reconnue. Ce sont ces conditions qui ouvrent la voie aux femmes et leur permettent de s'exprimer librement. D'autres recherches, dont celle de Fink (1992) réalisée en Amérique latine et celle de Zubair (2004) auprès de femmes d'un village au Pakistan, révèlent que le désir de prendre la parole est provoqué par la prise de conscience de leur position subordonnée dans une société patriarcale. Cette position se transforme lorsque les femmes vivent des expériences de réussite et se trouvent dans un contexte où elles interagissent avec des personnes qui leur font confiance.

#### *2.4.3 La transformation du rapport à soi*

Dans un autre ordre d'idée, la participation des femmes à un programme d'alphabétisation leur donne aussi l'impression d'enfin faire quelque chose pour elles-mêmes (Prins et al., 2009). Comme le rapportent Prins et al. (2009), ce retour constitue

une deuxième chance, un autre point de départ. Cette expérience d'alphabétisation donne ainsi aux femmes la possibilité de construire une identité de femmes éduquées, une nouvelle façon pour elles d'être dans le monde (Prins et al., 2009, p. 346). Clegg et McNulty (2002) expliquent qu'elles gagnent « un nouveau sentiment de respect de soi et de reconnaissance qui leur ont permis de commencer à penser comme des apprenantes » (Traduction libre, p. 579). Cette dimension est aussi observée par Robinson-Pant (2004a) dans ses recherches au Salvador.

Or, selon Stromquist (1997), l'apprentissage de l'écrit donne accès à de l'information dont les femmes ont besoin dans leur vie de tous les jours. D'après l'auteure, au-delà de la satisfaction et de la nécessité que procure cet apprentissage, le processus d'alphabétisation produit un sentiment de confiance, une nouvelle façon de se positionner comme un adulte en développement, une personne possédant une certaine autonomie de jugement, une mobilité et une plus grande liberté de pensée et d'agir. De plus, Stromquist (1997) ajoute que même si les femmes n'augmentent pas considérablement leurs habiletés de lecture et d'écriture, la perception qu'elles ont d'elles-mêmes se transforme considérablement : « plusieurs femmes sont encore limitées sur le plan des habiletés en lecture et en écriture et sont loin d'avoir développé des habitudes dans ce domaine, mais elles rapportent une augmentation de leur liberté d'action, un certain degré d'indépendance » (Traduction libre, p. 145). C'est dans ce sens que le rapport à soi se transforme, car en traversant un processus d'alphabétisation les femmes réussissent à transformer leur façon d'être dans le monde (Fink, 1992).

Kollins et Hansman (2005), voulant comprendre de quelle manière les programmes d'éducation populaire en Bolivie peuvent faciliter une transformation chez les participantes, ont découvert que le plus grand effet de cette participation est l'augmentation de la confiance en soi, et ce, surtout lorsque les femmes prennent conscience de leurs droits. Selon ces auteures, c'est à ce moment que les femmes changent leurs comportements individuels et prennent des positions de leadership dans leur communauté. Cette recherche montre aussi que les femmes qui s'engagent dans un programme populaire d'alphabétisation se débarrassent de leur sentiment de peur et peuvent dès lors rêver plus librement. Qui plus est, comme l'indiquent Kollins et Hansman (2005), les femmes atteignent un niveau de conscientisation qui leur permet de

ne plus se voir comme les seules responsables de leurs problèmes personnels, mais de regarder la vie à partir d'un prisme mettant en perspective des conditions sociales injustes causant l'oppression.

Nous pouvons conclure que l'augmentation de la confiance en soi des femmes est liée au développement d'une nouvelle identité et d'une capacité de se repositionner socialement. Millican (2004) explique que les participantes de sa recherche sont maintenant capables de mettre en valeur leur nouvelle identité formée grâce aux apprentissages et aux réussites qu'elles vivent dans leur formation. Selon cette auteure, la validation de leur apprentissage peut prendre un certain temps, mais finit par conduire à une nouvelle reconnaissance de leurs capacités et construire une identité de femmes éduquées. Ceci contribue à stimuler en elles le sentiment qu'elles ont du pouvoir sur leur vie et sur leurs actions. Clegg et McNulty (2002) ajoutent que cette acquisition d'un nouveau sens de soi qui leur permet de se redéfinir donne un autre sens à leur vie. Ces auteures confirment que le développement d'un nouveau regard sur soi les rend plus ouvertes aux opportunités qui se présentent à elles. La prise de conscience de leur potentialité et une plus grande confiance en elles sont deux incontournables pour développer leur pouvoir d'agir.

## **2.5 Le développement du pouvoir d'agir**

Le Bossé (2008, 2003) traduit « empowerment » par le « développement du pouvoir d'agir » et dans les écrits traduits de Stromquist (1995b) on trouve « autonomisation ». Il constitue un concept central chez plusieurs chercheuses féministes qui s'intéressent à l'alphabétisme des femmes dans une perspective sociale (Morrish et Buchanan, 2001; Patel, 1996; Stromquist, 1995a, 1995b, 1997, 2002; Walters, 1996). Les auteures offrent différentes définitions liées à ce concept et une appréciation plurielle de son utilisation. Patel (1996), par exemple, explique que le développement du pouvoir d'agir sert surtout à transformer les relations sociales inégalitaires et plus particulièrement celles qui affectent les femmes vivant l'oppression. Cependant, Stromquist (2002) renvoie le pouvoir d'agir des femmes à la capacité de prendre des actions selon leurs croyances et valeurs personnelles. Elle ajoute que le pouvoir d'agir peut être compris comme un processus qui permet la redistribution du pouvoir dans

l'optique d'acquérir de nouvelles ressources pour contrôler sa propre vie (Stromquist, 1997). Quant à Parpart, Rai et Staudt (2002), elles définissent le pouvoir d'agir comme « la capacité d'exercer une *autorité sur* quelqu'un, de faire bouger les choses [...]. On y soupçonne un pouvoir de transformation, une promesse implicite de changement, souvent pour le mieux » (Traduction libre, p. 5, souligné par les auteures). Chacune de ces auteures définit le pouvoir d'agir à leur manière et l'articule selon les courants de pensée ou selon les ancrages théoriques auxquels elles se rattachent (VanderPlaat, 1999).

Le pouvoir d'agir est un concept fréquemment utilisé dans les recherches et les programmes de développement des populations vulnérables, surtout chez les femmes, malgré la diversité de points de vue qui existe d'une auteure à l'autre (Carr, 2003; Dighe, 1995; Fink 1992; Medel-Añonuevo et Bochynek, 1995; Morrish et Buchanan, 2001; Nussbaum, 2008; Parpart et al. 2002; Patel, 1996; Stromquist, 1995a, 1995b, 1997, 2002; Walters, 1996). Il semble toutefois que certains éléments similaires se dégagent des différentes définitions qui proposent de comprendre ce concept à partir des « caractéristiques individuelles, tels le sentiment de compétence personnelle et la prise de conscience, de même qu'à [partir] des caractéristiques liées à l'action, aux relations avec l'environnement et au caractère dynamique [du] concept » (Fortin-Pellerin, 2006, p. 58). Pour bien comprendre le pouvoir d'agir, il s'agit de l'interpréter comme l'acte de prendre, c'est-à-dire de reconstruire la prise de pouvoir sur sa propre vie (VanderPlaat, 1999). C'est pourquoi Le Bossé (2008) dit que le concept de l'« empowerment » suppose « une compréhension du pouvoir » comme « possibilité d'agir » plutôt « qu'à l'exercice d'une forme de domination » (p. 141). Une vision du pouvoir d'agir qui part du principe « de quelque chose que l'on donne à quelqu'un » risque de faire émerger une autre forme de subordination et ne rencontre pas le sens de la démarche d'appropriation que les femmes prennent à travers leurs actions (VanderPlaat, 1999).

Nous percevons le pouvoir d'agir comme un processus qui s'inscrit à l'intérieur d'une démarche d'appropriation (Fortin-Pellerin, 2006). De façon plus précise, comme l'évoque Le Bossé (2008), ce processus « va bien au-delà de la production d'un résultat ponctuel limité »; il constitue plus particulièrement le développement d'une prise de pouvoir qui se construit dans une « démarche de changement et non à sa seule fin » (p. 143). La notion de processus inhérent au pouvoir d'agir est reconnue par plusieurs

chercheuses féministes (Carr, 2003; Dighe, 1995; Fortin-Pellerin, 2006; Lind, 2006; Medel-Añonuevo et Bochynek, 1995; Parpart et al., 2002; Stromquist, 1995b; VanderPlaat, 1999). Lind (2006) souligne à cet effet que le pouvoir d'agir ne s'illustre pas comme « un résultat [...] ». Il est souvent un processus continu pour sortir de la soumission et de l'oppression » (Traduction libre, p. 174). Dighe (1995) met aussi en évidence l'importance accordée au processus dans la mesure où le pouvoir d'agir constitue « un processus dynamique et continu qui ne peut avoir lieu que sur un continuum » (p. 48). En fait, selon cette perception du pouvoir d'agir, il existe ni de point final ni de finalité à ce processus (Carr, 2003), car il se veut dynamique et toujours en mouvement.

Alors, pour bien saisir comment ce processus émerge chez les femmes, Stromquist (2002) évoque comme point de départ la notion de « prise de conscience » devant une réalité vécue. Pour elle, « la conscientisation (ou une connaissance profonde de son environnement sociopolitique) est réellement précurseur au développement d'habiletés et de sentiments habilitants » (Traduction libre, p. 22). Walters (1996) explique que cette prise de conscience permet aux femmes d'appréhender les sphères de vie qu'elles veulent transformer. Le passage à l'action que peut susciter cette prise de conscience déclenche le processus de transformation. Carr (2003) précise que « la conscientisation est à la fois un processus analytique, constructif et mobilisant qui est crucial à la réussite du pouvoir d'agir » (Traduction libre, p. 15). Les femmes prennent donc conscience des conditions de vie qui posent problème et déploient, par le développement du pouvoir d'agir, des stratégies qui déclenchent des changements et des transformations qu'elles souhaitent effectuer (Carr, 2003).

Pour les femmes, la prise de conscience permet de saisir les rapports de force suscités par une société patriarcale et rend possibles les revendications individuelles ou collectives face à ces rapports. Carr (2003) l'explique ainsi : « le pouvoir d'agir repose non seulement sur le désir de l'individu pour un changement et son appréciation de la possibilité qu'il y en ait, mais également sur les possibilités ontologiques de transformation sociale » (Traduction libre, p. 16). La prise de conscience faite de façon collective conduit à ce que « l'étendue du savoir s'élargit nécessairement tout en

partageant leurs expériences, sentiments et façons de nommer » (Traduction libre, Carr, 2003, p. 16).

En guise de résumé, le développement du pouvoir d'agir, saisi comme un processus, suppose une prise de conscience des rapports sociaux qui dominent la vie des femmes en posant un regard critique sur ces rapports de force afin de produire des stratégies d'actions individuelles ou collectives. C'est ainsi que les analyses féministes eu égard à l'alphabétisme des femmes ont intégré ce concept dans le développement théorique.

### *2.5.1 L'engagement en alphabétisation et le pouvoir d'agir des femmes*

Le pouvoir d'agir des femmes est donc un phénomène grandement observé à l'intérieur du processus d'alphabétisation, et ce, dans plusieurs pays du monde (Medel-Añonuevo et Bochynek, 1995). C'est pourquoi Stromquist (2002) revendique que l'implantation de programmes de formation pour les femmes devrait offrir la possibilité de créer des changements tels que le développement de l'autonomie, d'une personnalité forte, d'une confiance en soi et de l'augmentation de l'estime de soi. Ces dimensions sont inhérentes, selon cette auteure, au développement du pouvoir d'agir des femmes.

Stromquist (1995b, 1997, 2002) identifie quatre composantes pour appréhender le phénomène du pouvoir d'agir pour les femmes en alphabétisation : psychologique, cognitive, économique et politique. En ce qui a trait à la composante psychologique, Stromquist (1995b) mentionne qu'il convient de dépasser « les stéréotypes féminins de passivité et d'abnégation » afin de mettre en place les conditions pour que les femmes développent une meilleure confiance et estime en elles-mêmes (Stromquist, 1995b, p. 17). La composante cognitive suppose que les femmes comprennent bien « leurs conditions de subordination et [...] leurs causes aux niveaux micro et macro de la société » leur permettant « de faire des choix pouvant aller contre les attentes culturelles et sociales » (Stromquist, 1995b, p. 16). Il s'agit également de faire appel à de nouvelles façons de concevoir les relations entre les genres. La composante économique, quant à elle, désigne l'importance pour les femmes d'accéder au marché du travail afin de « neutraliser la subordination économique » (Stromquist, 1995b, p. 18). L'autonomie financière des femmes est privilégiée afin de leur permettre de devenir indépendantes et

d'être capables de répondre à leurs propres besoins matériels. Enfin, Stromquist (1995b) décrit la composante politique du pouvoir d'agir comme suit : « la capacité à analyser le milieu environnant en termes politiques et sociaux; elle signifie aussi l'aptitude à s'organiser et à se mobiliser en vue d'un changement social » (p. 18). Ces quatre composantes liées au processus d'apprentissage des femmes correspondent au caractère interne (psychologique et cognitif) et au caractère externe (politique et économique) de l'acquisition du développement du pouvoir d'agir (Stromquist, 2002).

De son côté, Robinson-Pant (2004a) invoque l'idée qu'il existe deux façons de comprendre le concept du pouvoir d'agir dans l'implantation des programmes d'alphabétisation pour les femmes adultes. La première situe le pouvoir d'agir dans une perspective conservatrice qui renvoie à une dimension individuelle des femmes où ces dernières vont développer une plus grande capacité d'accéder aux ressources disponibles. La deuxième, une vision plus radicale, suppose que le pouvoir d'agir des femmes permet de reconnaître la dimension politique et que son application aura comme objectif un changement du système social patriarcal. C'est dans ce sens que Robinson-Pant (2004a) s'interroge sur la manière dont les programmes d'alphabétisation pour les femmes s'engagent dans la transformation des valeurs dominantes et des relations de pouvoir comme celles liées au genre. Elle prend l'exemple d'une recherche qu'elle a menée au Népal et explique que la formation en alphabétisation ne cherche pas nécessairement à confronter les rôles traditionnels de la femme, mais ouvre la voie à d'autres changements qui se situent sur le plan intime et personnel. L'auteure rapporte le point de vue des femmes qu'elle a suivies :

Les femmes ont chaleureusement accueilli l'occasion de s'exprimer, de pouvoir s'exprimer à travers l'écriture créative [...]. Elles ont senti qu'elles gagnaient une nouvelle identité en apprenant à lire et écrire, en apprenant à signer leurs noms, et tout, elles valorisaient le nouvel espace social dans la salle de classe pour discuter, se détendre et se trouver parmi des femmes de différentes castes. En d'autres mots, l'alphabétisme était perçu par plusieurs femmes comme étant un processus de développement du pouvoir d'agir. (Traduction libre, p. 361)

C'est ainsi que Robinson-Pant (2004a, 2004b) conçoit le concept de développement du pouvoir d'agir. Elle emploie une perspective holistique qui requiert non seulement de regarder les grands changements, mais aussi de considérer les multiples expériences de vie qui permettent aux femmes de transformer leurs rapports aux autres tant du point de

vue individuel que social. Comme le mentionne Collins (1990), « le changement peut également se présenter dans l'espace privé, personnel de la conscience des femmes sur le plan individuel. Tout aussi fondamental, ce genre de changement mène également au pouvoir d'agir » (Traduction libre, p. 111). Le développement du pouvoir d'agir des femmes peut certes se situer à un niveau plus collectif, mais il importe de ne pas ignorer et surtout de ne pas occulter la sphère privée des femmes (Stromquist, 2006). Les transformations qui se produisent dans la vie privée des femmes ont, selon Stromquist (2006), une incidence sur les relations genrées et sur la participation des femmes dans la sphère sociale. De plus comme cette auteure l'indique, la participation à un programme d'alphabétisation, un meilleur accès à l'information et une capacité de comprendre autrement le monde dans lequel elles vivent augmentent leur pouvoir d'agir tant dans la sphère privée que dans la sphère sociale.

Les dimensions théoriques et les différentes recherches que nous présentons dans ce chapitre orientent notre démarche et mettent en lumière nos positions conceptuelles par rapport au phénomène de l'alphabétisme chez les femmes. L'analyse que nous proposons de faire du phénomène de l'alphabétisme se situe dans un paradigme social et féministe qui jette un regard allant au-delà de l'acquisition des compétences liée au marché du travail pour fonctionner socialement. Cette position ne tient compte ni des contextes culturel et social des personnes touchées ni de la manière dont ces personnes transigent avec leur situation de vie. C'est pourquoi nous nous référons à des modèles offrant une perspective qui tient compte à la fois des contextes de vie des personnes — c'est-à-dire de leur histoire, de leurs pratiques sociales, des circonstances de leur vie — et de leur aspiration, car celle-ci permet de mieux comprendre leur engagement dans un processus d'alphabétisation (Barton et coll., 2007). Ces dimensions articulées ensemble mobilisent un autre schème de référence pour comprendre le phénomène et s'allient à une perspective féministe permettant de saisir les enjeux que suppose l'engagement des femmes dans un processus d'alphabétisation. Ces courants théoriques donnent la possibilité de cerner les différents concepts qui mettent en valeur la vie des femmes et, par conséquent, de bien réfléchir sur la façon dont les rôles féminins se construisent. De plus, les théories du genre liées au processus d'alphabétisation permettent de comprendre le parcours des femmes qui s'engagent dans une formation pour constater

les transformations que ce processus donne à vivre. Enfin, cette ligne conceptuelle que nous avons suivie conduit à approfondir une dimension importante liée à nos questions de recherche, soit celle de la prise de conscience menant au développement du pouvoir d'agir. Étant donné que, dans la présente recherche, nous cherchons à comprendre la trajectoire des femmes qui ont participé à un processus d'alphabétisation, nous avons présenté des orientations conceptuelles que nous jugeons pertinentes pour mieux cerner notre objet d'étude. Le prochain chapitre porte sur la méthode d'investigation privilégiée dans le cadre de cette recherche.

## CHAPITRE 3 : LA MÉTHODE D'INVESTIGATION

Ce troisième chapitre présente la méthode d'investigation privilégiée en considérant les objectifs de cette recherche. Dans un premier temps, nous situons notre positionnement épistémologique, notre démarche de terrain ainsi que la méthodologie choisie, soit celle des récits de vie. Dans un deuxième temps, nous décrivons divers aspects du processus méthodologique, c'est-à-dire la sélection des participantes, les instruments et les techniques de collecte de données et les entretiens. De plus, le choix des méthodes d'analyse des données sélectionnées sera justifié pour terminer par les limites de la recherche et les considérations éthiques.

### 3.1 Le positionnement épistémologique

Selon Paillé et Mucchielli (2003), la question de la méthodologie exige un travail épistémologique qui se manifeste par la nécessité de choisir un paradigme. Guilbert (1997) explique à cet effet, que le « paradigme peut se définir comme un système de croyances fondamentales ou une vision du monde guidant le chercheur non seulement pour le choix d'une approche méthodologique, mais aussi sur les aspects ontologiques et épistémologiques de sa recherche » (p. 167). Ces croyances fondamentales, comme le souligne cette auteure, se fondent sur un *a priori* « en ce qui concerne le statut accordé à la réalité ou le rapport entre le chercheur et l'objet de connaissance » (p. 168). C'est donc le regard jeté sur l'objet d'étude qui vient en quelque sorte déterminer la conception de la recherche scientifique et contribue à l'élaboration du choix méthodologique. Comme l'indiquent Paillé et Mucchielli (2003), cette démarche permet de construire l'objet d'étude en tant que « proposition de sens par rapport à la réalité que l'on s'apprête à étudier de plus près » (p. 44).

Dans le cadre de cette recherche, la réalité qu'on s'apprête à étudier s'insère dans un système d'intelligibilité qualitatif<sup>6</sup>, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans un « projet de

---

<sup>6</sup> Comme le note Paillé et Mucchielli (2003), la recherche qualitative « s'enracine dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive » laquelle est définie par « un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains et sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains et sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties prenantes d'une situation inter-humaine » (p. 13).

compréhension » où les comportements et les phénomènes observés sont vus comme autant d'expressions d'un sens qu'il faut mettre au jour. Le schème herméneutique dont il s'agit dans cette recherche consiste à développer, comme le dit Berthelot (1990), une logique qui dépasse « l'au-delà des apparences ou de la surface des choses » où tout phénomène se décompose « en un signifiant (ce qu'il est) et un signifié (ce qu'il exprime) » (p. 73). Berthelot (1990) ajoute dans ce sens que « cette démarche consiste fondamentalement à sélectionner et à décrire des traits pertinents d'expression d'un sens considéré comme réalité anthroposociale déterminante » (p. 74). L'herméneute part donc du sens que les acteurs donnent à leur action. Dans la façon de définir leurs propres expériences et de les nommer, ces acteurs les mettent en lumière et leur donnent un sens. En fait, comme l'explique Kaufmann (2006), « la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (p. 23). C'est dans cette perspective que le paradigme compréhensif « réfute l'existence [...] d'une réalité extérieure au sujet » (Pourtois et Desmet, 2002, p. 33). La tâche de la chercheuse consiste ainsi à « analyser les contradictions », à « saisir le singulier » à partir de l'expérience des acteurs dans le « cadre de leur vie quotidienne » (Pourtois et Desmet, 2002, p. 34) et à mieux comprendre « la manière dont les acteurs se rattachent cognitivement et émotionnellement à leurs expériences et aux institutions qui les structurent » (Quivy et Campenhoudt, 2006, p. 94).

Nos objectifs de recherche consistent à décrire au-delà de la surface des choses l'hétérogénéité des situations, des trajectoires et des expériences des participantes. Pour y répondre, nous avons étudié leurs expériences liées au fait d'avoir participé à un processus d'alphabétisation à partir d'une méthode qualitative, et plus précisément à partir du schème d'intelligibilité herméneutique. Cela consiste également à découvrir, par exemple, des processus de survie insoupçonnés ou des participations sociales révélant une inadéquation profonde entre les aspirations et ce que la vie leur propose. Nous cherchons donc à comprendre les diverses expériences de vie de ces femmes tout en voulant saisir leur singularité pour pouvoir appréhender chacune des dimensions qui touchent leur processus d'émancipation à travers les rapports qu'elles entretiennent avec

les mondes sociaux. Une démarche qualitative de ce type, qui tient à la fois compte du contexte social dans lequel ces femmes évoluent et du sens qu'elles donnent à leurs expériences, permet de cerner les différentes interactions qui influencent leur réalité de tous les jours. Enfin, pour mieux comprendre la trajectoire sociale des participantes, nous abordons dans la partie qui suit l'approche et la méthode de recherche que nous utilisons pour saisir les processus en jeu dans le développement de leur pouvoir d'agir.

### **3.2 La démarche de terrain**

Dans la démarche de terrain, nous privilégions une perspective féministe. Celle-ci, selon Mayer et Ouellet (1991), signifie pour la chercheuse un « engagement sans équivoque pour les valeurs féministes comme base d'un cadre conceptuel » (p. 207). Ainsi, comme l'indique Dagenais (1987) en se référant aux propos de Madeleine Grawitz, « la recherche féministe est vraiment une –façon d'être» en même temps qu'une –façon d'observer», –caractérisée par un état d'esprit» » (p. 21). Cette approche qui s'inspire de la perspective féministe en recherche se caractérise moins par une méthodologie particulière que par le « questionnement qu'elle provoque sur la réalité sociale » (Mayer et Ouellet, 2000, p. 310). En fait, sa particularité ne se fonde pas sur « des méthodes et des techniques nouvelles », mais plutôt par le type de questions qui sont posées et « du point de vue d'où elle se place pour procéder à ce questionnement » (Dagenais, 1987, p. 27). Il apparaît ainsi que la recherche féministe « est une perspective plutôt qu'une méthode » qui, en fait, se construit en « plaçant les femmes au centre de son investigation et en poursuivant un objectif de changement social » (Ollivier et Tremblay, 2000, p. 24). De plus, le travail sur le terrain est essentiel pour cette perspective, car c'est la parole des participantes qui importe et la considération de leur « point de vue sur leur propre vie et sur la société » (Dagenais, 1987, p. 23). L'auteure ajoute qu'« entreprendre une recherche du point de vue des femmes veut donc dire relier leur vécu aux processus sociaux plus larges qui lui donnent un sens » (p. 25). Ollivier et Tremblay (2000) justifient cette position de la chercheuse par « un regard nouveau » qu'elle pose sur l'objet d'étude. Elles mentionnent également que ce « nouveau » regard favorise « l'émergence et le développement de méthodes de recherche novatrices, et ce, dans le but de provoquer un changement social, d'améliorer les expériences de vie des

femmes et d'établir des rapports égalitaires entre la ou les chercheuses et les participantes » (p. 22).

La méthode de recherche retenue pour mettre en lumière la trajectoire sociale des participantes selon une perspective féministe est l'ethnométhodologie. Wallach Bologh (1992) mentionne à cet effet que le féminisme « partage avec l'ethnométhodologie une priorité sur le monde de tous les jours et la construction sociale de la réalité », elle ajoute toutefois que l'approche féministe met un plus grand accent sur « [son] importance dans la vie des femmes » (traduction libre, p. 202). En d'autres mots, les chercheuses féministes qui s'inspirent de l'ethnométhodologie valorisent les expériences quotidiennes des femmes comme point de départ de la recherche et rendent visible ce qui *a priori* est considéré comme « ordinaire » tout en lui donnant une importance (Ollivier et Tremblay, 2000). En ce qui concerne l'ethnométhodologie de façon plus spécifique, Coulon (2002) explique que son « projet scientifique [...] est d'analyser les méthodes, ou, si l'on veut, les procédures que les individus utilisent pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne » (p. 73). C'est donc par une méthode de recherche qui met en valeur les expériences de vie des femmes que nous cherchons à élucider les rapports qu'elles entretiennent avec leurs mondes sociaux. Ces rapports, rappelons-le, sont examinés à travers leur trajectoire sociale. Il s'agit ainsi de dévoiler « le secret du monde social » des femmes en mettant en perspective les procédures que celles-ci utilisent « pour produire et reconnaître leur monde, pour le rendre familier en l'assemblant » (Coulon, 1993, p. 127). Nous cherchons ainsi à comprendre le sens que donnent les participantes aux rapports qu'elles entretiennent dans leur pratique quotidienne avec leurs mondes sociaux et à découvrir si ces rapports sont transformés par un processus d'alphabetisation. C'est à partir de cette orientation méthodologique que nous nous sommes appuyés sur l'ethnométhodologie pour mener cette recherche, puisqu'elle tend à analyser « des façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires » (Coulon, 2002, p. 73). C'est en fait ce qu'explique Van Haecht (2006) lorsqu'elle écrit que « l'activité scientifique procède bel et bien du mode de connaissance pratique, c'est-à-dire d'une faculté d'interprétation dont tout individu, homme de science ou monsieur tout-le-monde (sic.), use dans la routine quotidienne » (p. 104).

En utilisant le discours des participantes comme données empiriques, nous respectons trois principes importants souvent mentionnés dans les recherches féministes, à savoir « (1) documenter la vie et les activités des femmes, (2) comprendre l'expérience des femmes à partir de leur propre point de vue et (3) conceptualiser le comportement des femmes comme l'expression d'un contexte social » (traduction libre, Reinharz, 1992, p. 51). Ces énoncés reflètent bien l'importance accordée au point de vue des femmes comme point de départ à la recherche. Ces trois principes conjugués avec l'ethnométhodologie orientent ainsi notre démarche, ce que nous voulons comprendre du phénomène à l'étude. C'est par « une description en profondeur de l'objet social qui prend en compte ses configurations internes de rapports sociaux, ses rapports de pouvoir, ses tensions internes, ses processus de reproduction permanente, ses dynamiques de transformation » (Bertaux, 2005, p. 25), que nous voulons saisir la trajectoire sociale des participantes ayant suivi un processus d'alphabétisation.

### **3.3 Les récits de vie**

Afin de bien saisir les différents parcours constituant la trajectoire sociale des participantes, nous avons eu recours aux récits de vie, que certains auteurs appellent également « approche biographique » (Desmarais, 1986; Digneffe et Beckers, 1995) et d'autres, « histoire de vie » (Reinharz, 1992; Ollivier et Tremblay, 2000). Bertaux (2005), quant à lui, parle de « récit de pratique en situation » (p. 49). Nous nous sommes référées, surtout et afin de mieux saisir comment les récits de vie peuvent porter un éclairage important sur notre objet de recherche, à la conceptualisation que Bertaux (2005) élabore à ce sujet et aux recherches de Grell (1999) et Grell et Wery (1993) menées à partir des récits de vie. D'entrée de jeu, Bertaux (2005) insiste sur le fait de bien distinguer les récits de vie des récits autobiographiques, deux démarches qui sont souvent confondues. Bertaux (2005) fait la distinction suivante :

Dans l'autobiographie, forme écrite et autoréflexive, le sujet qui projette en solitaire un regard rétrospectif sur sa vie passée la considère en totalité, et comme une totalité. En revanche, dans le récit de vie ethnosociologique, forme orale et plus spontanée, et surtout forme dialogique, le sujet est d'emblée invité par le chercheur à considérer ses expériences passées à travers un filtre. (p. 38-39)

Il ajoute à ceci qu'en raison de ce filtre, le récit de vie se veut « beaucoup moins foisonnant » et « beaucoup plus centré sur l'évocation des mécanismes sociaux » (p. 40). Cette distinction est importante puisqu'elle évoque une conception beaucoup plus « réaliste » dans l'utilisation des récits de vie, car en fait, il ne s'agit pas comme le propose l'approche autobiographique de « comprendre un individu donné », mais plutôt de saisir « un fragment de réalité sociale historique » (Bertaux, 2005, p. 48).

L'utilisation des récits de vie est fréquent autant en ethnométhodologie (Bertaux, 2005; Digneffe et Beckers, 1995; Emerson, 2003) qu'en recherche féministe (Ollivier et Tremblay, 2000; Reinharz, 1992). Les récits de vie sont liés à l'ethnométhodologie, puisqu'ils cherchent à « enquêter sur un fragment de réalité sociale historique dont on ne sait pas grand-chose a priori » (Bertaux, 2005, p. 22) et à la recherche féministe, car ils tendent à explorer le sens des événements vécus par les femmes à travers leur regard (Reinharz, 1992). Le recours aux récits de vie pour comprendre la trajectoire sociale des femmes fut d'autant plus approprié, dans le cadre de cette recherche, qu'ils ont permis d'entrer dans la vie intime des participantes pour comprendre comment les dynamiques des rapports sociaux se sont construits et de quelle manière leurs rapports aux mondes sociaux ont pu se transformer par un engagement en alphabétisation. De façon plus concrète, nous avons par les récits de vie et par leur narration, cherché à mettre en lumière des fragments de leur trajectoire sociale selon la vision personnelle qu'elles en ont. Ce sont donc des fragments de leur histoire de vie et non la totalité de leur expérience que nous avons visés dans nos interrogations. Il s'agit également de mettre l'accent « non pas sur l'intériorité (la ~~psychologie~~) des sujets, mais sur ce qui leur est extérieur : les *contextes sociaux* dont [elles] ont acquis par l'expérience une connaissance pratique » (Bertaux, 2005, p. 23).

### 3.3.1 L'entretien de recherche

L'entretien permet « une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux » qui par ailleurs est nécessaire à la compréhension du phénomène à l'étude et des « conduites sociales » qui s'y rattachent (Poupart, 1997, p. 173-174). Il vise également l'atteinte d'« une compréhension et [d']une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux » et devient par le fait

même, « un instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs » (Poupart, 1997, p. 174). Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de récits de vie puisque le point central de cette démarche est la reconnaissance du point de vue de l'acteur. En fait comme le mentionnent Digneffe et Beckers (1995), « on ne peut saisir le sens et la fonction d'un fait social qu'à travers une expérience vécue [...] de la parole qui permet d'en rendre compte » (p. 149).

Puisque ce qui est privilégié dans cette instance est l'histoire des femmes, les conditions pour faire émerger le témoignage doivent être mises en place. C'est en établissant une relation de collaboration et en développant une écoute empathique que la chercheuse peut créer un espace favorable à l'ouverture des participantes pour qu'elles puissent livrer leur témoignage dans un sentiment de sécurité. De plus, l'expérience de terrain acquise dans le cadre de cette recherche met en évidence l'importance de la relation entre la narrataire et la narratrice dans la construction du récit de vie. Cette relation prend son sens dans la mesure où les participantes ne racontent pas leur vie à un magnétophone, c'est à l'intérieur d'une « réciprocité relationnelle » que le récit prend forme (Ferrarotti, 1983, p. 52). Digneffe et Beckers (1995) précisent la position de la chercheuse et de la participante de la façon suivante : « il faut que l'interviewer occupe la « position basse » : écouter, s'informer, questionner. Et cela, pour que le narrateur puisse occuper la fonction savante, créatrice, active » (p. 151). Elles ajoutent, tout comme Bertaux (2005), que dans les récits de vie, cette inversion des positions constitue « le contrat de départ ».

Nous avons mené des entretiens semi-directifs. L'entretien par récit de vie renvoie toutefois à une position particulière puisque, d'une part, une large place est accordée aux participantes pour qu'elles puissent exprimer leur point de vue en toute liberté et, d'autre part, comme l'indiquent Bertaux (2005) et Digneffe et Beckers (1995), la chercheuse doit encadrer la discussion et surtout l'orienter « vers la description d'expériences pertinentes pour l'étude de son objet » (Bertaux, 2005, p. 68). Digneffe et Beckers (1995) expliquent les principes de la directivité dans l'utilisation des récits de vie de la façon suivante :

Le chercheur est amené à être tantôt directif, tantôt non directif [...]. Il sera directif à l'intérieur de chaque entretien s'il cherche à obtenir des informations précises sur certains épisodes de la vie de l'interviewé, non

directif quand il s'agit de l'expression des événements vécus ou d'éléments affectifs. Le principe [...], est d'arriver à ce que l'interviewé s'empare de la conduite de l'entretien. Quitte à ce qu'il soit de temps en temps recentré par l'interviewer. (p. 158)

Il importe donc de préciser que nous avons fait des entretiens, que Mayer et Saint-Jacques (2000) appellent « entretiens en profondeur », qui sont constitutifs à l'ethnométhodologie et aux récits de vie (p. 118). Ce type d'entretien exige de la chercheuse qu'elle mette en place des dispositifs d'entretien (avec des échanges préalables, une écoute active, un accueil chaleureux, un climat de confiance, une attitude empathique), créant ainsi un cadre permettant le dévoilement des séquences de vie qui reflètent des expériences et des pratiques quotidiennes. Les entretiens menés auprès des participantes étaient d'une durée moyenne de deux heures.

Les choix de lieux pour les entretiens ont été suggérés par les participantes et nous voulions, d'une part, respecter leur anonymat et, d'autre part, effectuer les entretiens dans un espace qui favorise l'intimité. Plusieurs participantes ont préféré accueillir la chercheuse à leur domicile (sept entretiens sur douze). Deux entretiens ont été réalisés dans une petite salle à l'intérieur de la bibliothèque d'une institution publique, un entretien a été fait au bureau de la chercheuse et enfin, à cause de certaines circonstances incontrôlables, deux entretiens ont eu lieu par téléphone. En ce qui a trait aux entretiens téléphoniques, nous ne croyons pas, après avoir réécouté les enregistrements et relu les verbatim, que ceux-ci furent moins réussis que les autres. Dans tous les cas, les participantes se sont généreusement dévoilées à la chercheuse et ont raconté des parties très intimes de leur vie. Ces entretiens, par leur richesse, démontrent que ces femmes ont des choses à dire sur leur expérience et qu'elles sont en réalité les expertes de leur vie.

### *3.3.2 Le guide d'entretien*

L'utilisation des récits de vie suppose le développement non pas d'un questionnaire, mais plutôt d'un guide d'entretien composé de grands thèmes et d'une « liste de points précis relatifs aux thèmes étudiés » élaborée à partir du cadre théorique (Quivy et Campenhoudt, 2006, p. 174). Tandis que le guide d'entretien doit être développé avec attention puisqu'il guide la collecte des données, comme le suggèrent Digneffe et Beckers (1995), il se veut aussi évolutif, comme l'indique Bertaux (2005),

puisque les questions peuvent se préciser et même changer à la lumière des témoignages recueillis et des phénomènes qui émergent. Ainsi et afin de mieux saisir les dimensions de leur trajectoire relative au développement de leur pouvoir d’agir, nous avons abordé les grands thèmes suivants : l’histoire actuelle de la participante; son histoire familiale; son histoire scolaire; son histoire de travail; sa réflexion menant vers l’engagement dans un processus d’alphabétisation; son histoire d’alphabétisation ; son rapport à soi et aux autres<sup>7</sup>. Dans chacun de ces grands thèmes, les dimensions qui touchent la trajectoire sociale des femmes ont été abordées (voir le guide d’entretien en annexe 2).

Bien que le guide d’entretien soit évolutif, nous croyons pertinent de souligner que les thèmes tels que présentés n’ont pas changé; nous les avons choisis en fonction d’une ligne évolutive que nous voulions faire ressortir dans l’entretien. Les sous-thèmes ont, quant à eux, progressé au fur et à mesure de l’avancement de la recherche. Pour bien ancrer notre démarche d’entretien, nous avons fait deux entretiens préliminaires avec des femmes qui participaient à un processus d’évaluation. Après ces deux entretiens, nous avons convenu que notre guide était approprié pour notre démarche et que nous pouvions procéder aux autres entretiens. Les deux entretiens du pré-test n’ont pas servi à l’analyse puisque les femmes en question étaient encore en formation et qu’elles n’avaient pas encore atteint le recul désiré.

### 3.3.3 *Le journal de bord*

Tout au long du processus de recherche, nous avons tenu un journal de bord afin de noter systématiquement toutes les remarques et les réflexions en lien avec notre démarche. Le journal de bord ou, comme le nomme Bertaux (2005), « le cahier de terrain » est un outil essentiel pour la cueillette des données et l’analyse qui s’en suivra. Il sert à noter toutes les démarches concernant la cueillette en passant par les premiers appels téléphoniques aux entretiens de recherche. De plus, le journal de bord a une fonction d’intégration des observations faites sur le terrain tout en tenant compte des réactions de la chercheuse (ses émotions, ses impressions, ses jugements) qui surviennent tout au long du processus de recherche. En utilisant cet outil, nous nous

---

<sup>7</sup> Nous nous sommes inspirées, pour ce guide d’entretien, des travaux en cours de Paul Grell portant sur la « mort volontaire » des jeunes du Nouveau-Brunswick et sur sa recherche menée auprès des jeunes en situation précaire des régions rurales francophones du Nouveau-Brunswick.

sommes donné un moyen pour noter notre subjectivité et réfléchir à ses conséquences dans le processus de recherche. Comme le rapporte Laperrière (1997), « là où la recherche conventionnelle tente d'évacuer la subjectivité en la neutralisant, la recherche qualitative, jugeant cette évacuation impossible, insiste plutôt sur une prise de conscience et une documentation systématique de l'impact de celle-ci sur l'évolution de la recherche » (p. 396).

Savoie-Zajc (2000) attribue au journal de bord les fonctions importantes de permettre à la chercheuse un regard « réflexif » sur son objet d'étude et lui donnant ainsi un « lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience » (p. 196). Nous nous en sommes servies pour enregistrer les différents événements qui se sont produits tout au long du processus et pour nous aider lors de la rédaction à « reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche » (Savoie-Zajc, 2000. p. 196). Finalement, Laperrière (1997) lui donne une autre fonction soit celle de servir d'instrument de validation interne permettant « la prise en compte de la subjectivité humaine » (p. 412). C'est donc pour suivre ces principes que notre démarche de recherche fut accompagnée de la tenue d'un journal de bord comme outil d'intégration et comme instrument de mémoire, ceci s'est avéré utile dans le processus d'analyse des données.

### **3.4 La sélection des participantes**

La sélection progressive des participantes selon les perspectives ethnométhodologique et féministe suppose que le nombre de participantes soit suffisamment diversifié « pour garantir la représentativité de l'ensemble de la problématique » (Digneffe, et Beckers, 1995, p. 151). Bertaux (2005) ajoute que pour bien comprendre le phénomène à l'étude, il faut s'assurer que le choix des participantes comporte des acteurs qui soient « porteurs non seulement d'expériences différentes des rapports sociaux selon leur position structurelle (et leurs cheminements passés), mais aussi qu'elles aient des visions différentes (voire opposées) des mêmes réalités sociales » (p. 28). Le point de vue des participantes, même si elles ont toutes suivi un processus d'alphabétisation, sera différent selon leur positionnement social, leur âge ou encore selon qu'elles soient mères, mariées, séparées, monoparentales, célibataires, etc.

C'est autant la diversité des positionnements des acteurs dans les rapports sociaux que la diversité des points de vue qui sont nécessaires afin d'assurer « la variété des positions » (Bertaux, 2005, p. 27-28). Cette dernière garantit « la validité du modèle » (Bertaux, 2005, p. 30) une fois appliqué et respecte le principe « du cas négatif » (Bertaux, 2005; Digneffe et Beckers, 1995) jusqu'à son point de saturation. La recherche du « cas négatif » suppose un constant effort de la part de la chercheuse (au mieux de ses possibilités) afin de « réaliser des entretiens qui viennent remettre en question les hypothèses ou représentations partielles » qu'elle s'est fait du phénomène jusque-là (Digneffe et Beckers, 1995, p. 152) ou encore comme le dit Bertaux (2005), un effort significatif « de donner au réel toutes les chances [d'être] déstabilis[é] » (p. 31). Ce principe du « cas négatif » fut scrupuleusement respecté dans la sélection progressive des participantes puisque nous avons à la fois tenu compte de la variété des situations de vie et de la « différentialité »<sup>8</sup> de leurs expériences. Nous avons interrogé des femmes en provenance de régions rurales francophones du Nouveau-Brunswick dont l'âge variait entre 21 et 75 ans, certaines étaient veuves, d'autres mariées ou célibataires, certaines étaient mères ou grand-mères, certaines travaillaient et d'autres étaient sur le chômage ou encore à la retraite. C'est cette « différentialité » des situations de vie « en fonction de parcours biographiques spécifiques et de totalisations subjectives spécifiques de ces parcours » (Bertaux, 2005, p. 30) qui permet de constituer une sélection de participantes représentatives des femmes porteuses de schèmes de conduites différents et qui donne ainsi à la méthodologie des récits de vie toute sa force.

La fonction du principe de saturation donne à la chercheuse la possibilité de revoir la sélection des participantes « au fur et à mesure que la recherche progresse » et cela, comme l'indiquent Digneffe et Beckers (1995), jusqu'à « saturation », c'est-à-dire jusqu'au moment où l'information « devient redondante » (p. 151-152). Dans le cadre de cette recherche et pour respecter les approches et la méthode que nous avons utilisée, la sélection des participantes ne s'est donc pas construite « a priori ». Nous avons procédé selon une « construction progressive » de l'échantillon (Bertaux, 2005 et Digneffe et Beckers, 1995) faisant, comme ceux-ci le suggèrent, l'analyse des entretiens

---

<sup>8</sup> La différentialité telle que défini par Bertaux (2005) résulte « de capitaux d'expérience spécifique [qui] ne concerne pas seulement la différenciation des conduites, à position égale : à moyen terme, elle régit sur la répartition des personnes dans les positions » (p. 30).

simultanément à la cueillette des données. Par conséquent, ceci a permis de nous imprégner, dès le départ, des interprétations des participantes en ce qui a trait à leur situation de vie et en même temps, nous a aidées à rencontrer l'exigence de variation, c'est-à-dire « la variété des témoignages possible » (Bertaux, 2005, p. 30).

Nous avons donc effectué douze entretiens auprès de femmes francophones du Nouveau-Brunswick ayant participé à un processus d'alphabétisation et ayant terminé un processus d'alphabétisation depuis au moins un an. Nous supposons que ce laps de temps était nécessaire pour que ces femmes aient pris un certain recul sur leur processus d'alphabétisation et qu'elles soient plus en mesure d'exprimer les différents processus qui se sont manifestés à travers leurs expériences (Annexe 1 Fiche des conditions objectives des participantes).

Nous sommes entrées sur le terrain en passant par la Fédération de l'alphabétisation du Nouveau-Brunswick par messagerie électronique afin de solliciter leur participation. Par la suite, les responsables à la Fédération nous ont convoquées à une rencontre pour que nous puissions leur faire part du but de notre recherche. Après avoir obtenu l'appui des représentantes de cet organisme, elles nous ont mis en contact avec d'autres intervenantes et enseignantes provenant de différentes régions du Nouveau-Brunswick. La directrice générale de la Fédération et quelques enseignantes en alphabétisation ont téléphoné à des femmes et leur ont expliqué le but de la recherche. Plusieurs ont accepté de donner leurs noms et nous leur avons téléphoné pour leur expliquer le cadre de la recherche en vue de susciter leur participation. Notons que les femmes qui ont choisi de participer à notre recherche proviennent toutes du milieu rural ce qui reflète bien la réalité des francophones du Nouveau-Brunswick. Puisque nous allions leur demander de raconter des fragments de leur vie, il s'avérait important de bien leur expliquer la démarche qu'engagent les récits de vie. Nous avons ensuite convenu ensemble du lieu et du moment idéal pour effectuer chacun des entretiens.

### **3.5 Le processus d'analyse des données**

Par l'analyse des données empiriques de notre projet, nous cherchons à donner un sens aux récits de vie racontées par les participantes. Comme l'explique Orofiamma (2000), ce « travail de production de sens » permet de saisir « les histoires singulières »

des participantes et vise à « explorer [leur] cheminement » en considérant « les appartenances multiples qui les ont marqué (familiale, sociale, culturelle, idéologique) et les choix qui l'ont guidé » (p. 122). Ainsi, comme l'indiquent Paillé et Mucchielli (2003), lors du travail d'analyse la chercheuse tente de comprendre non seulement le sens des expériences, mais également les interactions et les logiques « des évènements ou des vécus qu'[elle] étudie » (p. 147). De plus, cette démarche analytique implique qu'à l'intérieur du récit de vie, la chercheuse tente d'extraire les significations qui « sont pertinentes pour l'objet de la recherche et qui prennent le statut d'indice » (Bertaux, 2005. p. 68).

Les entretiens réalisés avec les participantes ont donné l'occasion d'entrer en contact avec leur vécu, c'est-à-dire avec leur histoire et leur réalité socio-historique. Comme l'indique Delory-Momberger (2005), les récits racontés par les femmes servent « à rapporter les étapes d'une genèse, le mouvement d'une formation en acte, autrement dit à raconter comment un être est devenu ce qu'il est » (p. 19). Lors des entretiens, nous avons exploré avec les participantes les mondes sociaux qu'elles ont traversés en passant de l'enfance à l'école, à l'entrée au monde des adultes jusqu'à leur processus d'alphabétisme. Dans le cadre des entretiens enregistrés, elles ont généreusement raconté différentes dimensions de leur vie et la présente analyse qualitative tente d'interpréter et de rapporter ce qu'elles ont raconté. L'analyse a commencé dès que les premiers entretiens ont été retranscrits et s'est poursuivie au fur et à mesure que les entretiens se réalisaient. Pour chaque entretien, nous avons écouté l'ensemble de leur histoire, réécouté certaines parties lorsqu'il s'avérait nécessaire et nous avons à maintes reprises relu des verbatim. Ces différentes formes d'écoute permettent de s'imprégner de la parole des narratrices pour mieux interpréter le sens de leur propos. Enfin, pour analyser les entretiens écrits, nous avons choisi trois niveaux d'analyse soit l'analyse diachronique, l'analyse compréhensive et l'analyse par catégories conceptualisantes.

### *3.5.1 L'analyse diachronique*

Dans le but de notre recherche, l'analyse diachronique consiste à structurer les histoires des participantes en tenant compte des évènements vécus selon une perspective temporelle (Bertaux, 2005). Cette première forme d'analyse est d'autant plus nécessaire

que tout récit de vie « vagabonde, saute en avant puis revient en arrière, prend des chemins de traverse comme tout récit spontané » (Bertaux, 2005, p. 74-75). Or, l'analyse diachronique permet de reconstituer le récit afin d'éclairer « la compréhension des mécanismes sociaux que l'on cherche à identifier » (Bertaux, 2005, p. 74-75). Bertaux (2005) ajoute que le récit contient des « évènements marquants » qui se succèdent dans le temps, « il existe donc entre eux des relations –avant/après» qui sont aussi factuelles que les évènements eux-mêmes » (p. 74). De plus, Bertaux (2005) mentionne que cette dynamique temporelle de l'avant et de l'après, produit l'action ou encore cause l'évènement qu'il interprète comme une « causalité séquentielle ». C'est dans ce sens que pour bien comprendre les causes de l'évènement, nous avons reconstitué « avec précision des enchaînements de situations, d'évènements et d'action » qui nous ont permis d'« ouvrir la voie à la compréhension séquentielle » (p. 75).

Ce travail exige une attention particulière afin d'inscrire de façon temporelle les scènes sociales retrouvées dans le récit. Pour ce faire, et puisque la chercheuse doit développer « ses propres techniques graphiques pour représenter la structure diachronique d'un parcours » (Bertaux, 2005, p. 76), nous avons, pour chaque récit, repris les grands thèmes du guide d'entretien et structuré la trajectoire à partir des mondes sociaux des participantes que nous avons constitués en histoires : histoire familiale, histoire scolaire, histoire de travail, histoire d'alphabétisation. Nous avons terminé cette structuration du récit par les dimensions qui touchent le rapport à soi et le rapport aux autres. La dimension temporelle des histoires de vie des femmes vise à construire « le premier principe d'intelligibilité d'une biographie » puisqu'elle offre une « séquence d'évènements objectivés qui constituent un cheminement de vie ou une trajectoire sociale » (Coninck et Godard, 1989, p. 24). Les trajectoires de vie ainsi reconstituées offrent également la possibilité d'examiner les processus sociaux qui touchent les pratiques des femmes ainsi que les différents rapports sociaux à l'intérieur de ces schèmes d'intelligibilité temporelle. Enfin, « la reconstruction de la structure diachronique n'est pas seulement une opération technique ; elle vise à préparer l'analyste à la recherche de chemins de causalité séquentielle, de processus d'enchaînements susceptibles d'être retrouvés sur d'autres récits de vie » (Bertaux, 2005, p. 85). Cette

reconstruction temporelle du récit a permis de former le premier niveau d'analyse et de jeter les bases pour passer au deuxième niveau soit celui de l'analyse compréhensive.

### 3.5.2 *L'analyse compréhensive*

L'analyse compréhensive nous a permis d'imaginer, à l'intérieur des témoignages, les phénomènes qui sont racontés sous forme allusive, d'en faire l'interprétation et de comprendre ainsi les processus sociaux en jeu. Dès lors, ces formes d'analyse illustrent les enchaînements probables d'actions et d'interactions des femmes placées en situation (Bertaux, 2005 et Kaufmann, 2006). C'est dans ce sens que Bertaux (2005) explique qu'un « des enjeux centraux de l'analyse compréhensive consiste précisément à identifier ceux qui renvoient à un mécanisme social ayant marqué l'expérience de vie, à les considérer comme autant d'*indices*, à s'interroger sur leur *signification* sociologique, c'est-à-dire sur ce à quoi ils réfèrent dans le monde socio-historique » (p. 86). Dans les témoignages, nous avons donc cherché les indices nous permettant de comprendre les différents événements de vie des participantes. De plus, lors de l'analyse, nous avons porté attention aux nombreuses dynamiques (relation avec les parents, la fratrie, les conjoints et ainsi de suite) vécues à l'intérieur de ces mondes sociaux qui mettent en jeu les rapports entre les genres afin de comprendre la place qu'occupent les participantes dans ces espaces de vie et la manière dont cette place est constituée. Les événements que nous tentions de cerner ont été examinés autour de deux axes d'analyse. Le premier cherche à saisir la manière dont les événements de la vie des participantes les amènent à se transformer, c'est-à-dire comment ils orientent le parcours de vie. Le deuxième cherche à éclairer les rapports sociaux en s'interrogeant sur la manière dont ces rapports structurent leur vie. Cette trame analytique renvoie aux situations de transitions vécues qui mettent en perspective les mondes sociaux qu'elles traversent.

Dans un premier temps, nous avons cherché les indices qui permettent de comprendre la trajectoire des participantes dans les trois mondes sociaux (famille à l'enfance, école et entrée dans le monde du travail) qui renvoie au chapitre quatre de cette thèse. À l'intérieur de ces mondes sociaux, nous avons examiné les représentations que les participantes se font de leur histoire pour mieux saisir comment elles racontent les événements vécus. Nous nous attardions aux indices qui permettent de saisir les différents

événements en lien avec les rapports sociaux. Une fois les indices repérés, nous avons fait une analyse transversale de ces mondes en regardant les grandes dimensions qui émergeaient et qui structuraient la vie des participantes. En lien avec notre problématique de recherche, nous avons dégagé les processus sociaux et les relations intersubjectives qui construisent leur vie. De chacun des trois mondes sociaux émanent des pratiques sociales, des expériences de socialisation et des interactions objectives et subjectives qui possèdent comme force d'analyse le sens de la trajectoire sociale des participantes et permettent de mieux saisir leur rapport et leur entrée dans un processus d'alphabétisation.

Puisque l'expérience des participantes à l'intérieur de ces trois mondes sociaux ne constituent qu'une partie de l'ensemble du corpus, l'analyse compréhensive nous a permis de structurer les autres parties des témoignages en tenant compte de l'avant, du pendant et de l'après du processus d'alphabétisation. Nous avons cherché à saisir les différentes dimensions qui constituent les expériences des participantes à travers la place et les rôles qu'elles occupent dans la vie sociale. L'exercice analytique suppose cette fois de cerner les moments charnières de leurs expériences afin d'accéder au « sens des expériences, des interactions ou des logiques des événements ou des vécues » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 147) que nous voulions étudier. Pour ce faire, nous avons fait appel à un troisième niveau d'analyse soit celui de l'analyse par catégories conceptualisantes.

### *3.5.3 L'analyse par catégories conceptualisantes*

Les récits ainsi segmentés en trois mondes sociaux (famille à l'enfance, école et travail) et en expérience de vie, offrent la possibilité d'approfondir nos interprétations en faisant appel à « l'induction théorique » qui suppose, selon Paillé et Mucchielli (2003), de mettre en place le « processus de genèse de catégories » (p. 160). Ce travail d'analyse d'« induction théorique » suppose que la chercheuse ne se rapporte pas à « des référents préexistants pour nommer le phénomène examiné [elle] cherche plutôt à les épeler [elle-même], à les amener à un niveau d'intelligibilité à l'intérieur de leur logique propre » (p. 160). C'est dans ce sens que Paillé et Mucchielli (2003) associent la catégorie comme étant intimement liée au phénomène : « elle représente la pratique par excellence à travers laquelle se déploie l'analyse en acte » (p. 148).

Afin de faire émerger les catégories de notre corpus, nous avons tout d'abord procédé à une restructuration des récits, c'est-à-dire des histoires racontées qui se situent en dehors des trois mondes sociaux abordés au préalable dans l'analyse. Pour décrire leur processus d'alphabétisation, les participantes ont parlé de leur conjoint, de leur famille, de leur vie sociale et des différents contextes de vie dans lesquels elles évoluent. Puisque le processus de catégorisation suppose, comme l'expliquent Paillé et Mucchielli (2003), de « faire surgir le sens en mettant en relation des événements et des contextes » (p. 163) ou encore, comme le rappelle Bertaux (2005), « de réduire le champ d'observation à un type particulier de parcours et de contexte » (p. 21), nous avons choisi d'éclairer ces interactions entre les événements de vie et leur contexte social en construisant des « portraits de femmes ». Ces portraits, qu'on pourrait comparer à ce que Paillé et Mucchielli (2003) nomment « séance de photographie », ne renvoient pas seulement « à bien viser le sujet », ils permettent plutôt de mettre l'accent sur « la profondeur du champ » que nous voulons observer (p. 164). Les événements marquants de la vie des participantes sont ainsi transposés dans des portraits de femmes qui forment l'« opérateur analytique » (Martuccelli, 2006, p. 15).

Or, pour bien comprendre cette démarche d'analyse, c'est-à-dire le processus de catégorisation, nous avons saisi que « les catégories conceptualisantes » (Paillé et Mucchielli, 2003), renvoient plutôt dans le cadre de notre recherche à « des catégories de situation », telles que définies par Bertaux (2005). Ces catégories de situation, nous voulons le rappeler, n'impliquent « pas nécessairement la formation d'un monde social », c'est plutôt « la situation elle-même qui leur est commune ». Bertaux (2005) explique à cet effet que cette « situation est sociale dans la mesure où elle engendre des contraintes et des logiques d'action qui présentent bien de points communs, où elle est perçue à travers des schèmes collectifs » (p. 21). Nous avons ainsi observé, pour bien définir nos catégories de situation, les « événements biographiques (naissance, famille, études, mariages, enfants...) et la liste personnalisée des sensations intimes (illusions, déceptions, gens rencontrés et perdus, moments pleins et creux...) » (Martuccelli, 2006, p. 18) qui forment les expériences de vie des participantes. En fait, nous ne cherchons pas à saisir ce que Martuccelli (2006) nomme « une galerie infinie de portraits » qui renvoie aux « étapes et processus franchis tout au long des vies [dont] on est en droit de

prêter une signification sociale majeure » (p. 18). Il s'agissait surtout d'« apprécier l'impact que ces étapes et processus ont eu sur [les participantes], afin de cerner à leur niveau, la manière dont le social les travaille » (p. 19). C'est donc à l'intérieur des portraits, en faisant appel aux « évènements biographiques » et « aux sensations intimes » que les catégories de situation ont émergées. Celles-ci nous ont permis de comprendre comment les rapports sociaux des participantes se forment et se transforment à partir de leur processus d'alphabétisation. Ce travail d'analyse se retrouve au chapitre cinq de la thèse.

### **3.6 Les limites de la recherche**

Les limites de la recherche sont associées à l'objet de recherche et à la désirabilité sociale des participantes. En ce qui concerne l'objet de recherche, étudier les rapports sociaux à travers la trajectoire sociale des femmes peut s'avérer un acte complexe dans le sens que nous nous engageons à saisir cette trajectoire tant dans « sa diversité que dans ses contradictions multiples » (Digneffe et Beckers, 1995, p. 149) tout en sachant que « le monde humain est un monde ouvert, en d'autres mots non programmé » (Van Haecht, 2006, p. 110). C'est donc à partir d'un point de vue, qui est partiel et qui mettra en lumière seulement certains aspects du phénomène, qu'il faut comprendre cette démarche, car « on ne peut pas tout dire sur une expérience, les discours en est presque inépuisable » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 37). Il faut donc être conscient de la complexité du social et d'en tenir compte.

En ce qui a trait à la désirabilité sociale, nous ne pouvons passer sous silence le fait que ce sont les enseignantes qui ont sollicité la majorité des femmes interviewées dans cette recherche. Puisque ce sont ces enseignantes qui ont formé ces femmes et qu'un lien intime entre ces dernières s'est construit, la participation à l'entretien de recherche supposait pour les participantes une forme de reconnaissance envers leur enseignante. Nous sentions, par les témoignages des participantes qu'elles voulaient mettre de l'avant le soutien et la contribution de leur enseignante dans leur cheminement. La proximité du lien entre les enseignantes et les participantes, et la gratitude de ces dernières a fait en sorte d'augmenter le risque de la désirabilité sociale. Nous croyons toutefois qu'au fil de l'entretien, les participantes dans leur rôle de

narratrice de leur vie en viennent à raconter leur histoire personnelle et oublient leur intention pour laquelle plusieurs d'entre elles avaient accepté de participer. Nous avons tout même tenu compte de cet élément dans l'analyse des données en étant sensible au discours qui reflétait cette appréciation de leur enseignante.

Les limites que nous venons de mentionner n'ont toutefois pas constitué un obstacle à la recherche, elles se sont plutôt posées en terme de défis qui ont su être relevés par la sensibilité de l'analyste face aux récits racontés. Le journal de bord et la rigueur de l'analyse ont permis de « rapporter, le plus complètement possible, le jeu complexe de la pensée, des actions et des interactions sur lesquels se fondent – et par lesquels se livre – l'expérience humaine et sociale » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 29), et ce, à partir de ce que les femmes interrogées ont bien voulu raconter.

### **3.7 Les considérations éthiques**

Dans la recherche en science humaine et sociale, l'éthique revêt non seulement un caractère impératif puisque chaque chercheur doit dans le cadre de l'exercice soumettre son projet à un comité pour approbation éthique, mais au-delà de cette obligation politique, lorsqu'on fait appel à la participation des êtres humains, les considérations éthiques reflètent une préoccupation essentielle pour le respect de la dignité humaine. Par la nature de leur recherche (violence, abus, viol, etc.), les chercheuses féministes ont depuis longtemps réfléchi à leur rôle comme chercheuses dans la vie des femmes. À cet effet, Ollivier et Tremblay (2000) énumèrent, dans un chapitre consacré à l'éthique, une liste de principes sous-jacents à la recherche féministe :

La valorisation de l'expérience et du vécu des femmes comme point de départ de la recherche, le regard critique sur les acquis disciplinaires, l'intersubjectivité, la recherche du changement social, l'engagement des participantes, le partage de pouvoir et des connaissances, la confiance, l'empathie, le respect mutuel, l'échange, le respect et la valorisation de la diversité parmi les femmes, ainsi que la pluridisciplinarité. (p. 105)

Ces principes font foi d'un souci affirmé d'une conduite éthique qui guide la chercheuse dans son interaction avec les participantes et de son engagement dans une recherche ayant un cadre féministe.

Dans cette recherche, puisque l'utilisation des récits de vie suppose de créer un espace de dialogue permettant aux participantes de raconter leur histoire, le respect et la

valorisation de leur expérience sont fondamentaux. Il s'agit ainsi « de s'introduire dans l'intimité affective et conceptuelle » de la participante en utilisant l'écoute active dans le but de comprendre ses expériences (Kaufmann, 2006, p. 51). Puisque la recherche opte pour « une perspective émique », c'est-à-dire à partir de la perspective des participantes, une attitude de non-jugement est essentielle à la bonne conduite des entretiens (Paillé et Mucchielli 2003, p. 75). Nous avons ainsi mis les mécanismes d'écoute en place pour que les femmes interviewées sentent qu'elles étaient respectées dans ce processus et que leur histoire avait une valeur réelle. Ceci suppose, comme l'indiquent Paillé et Mucchielli (2003), « d'honorer la situation observée et le témoignage rendu, d'accorder du crédit à ce qui est exprimé, plus encore de croire en ce qui a pris forme en dehors de soi au point de renoncer provisoirement à notre pouvoir et de nous laisser transformer » (p. 71). La compréhension de la trajectoire sociale des femmes se fonde sur cette démarche empathique qui s'insère dans la construction d'un rapport respectueux entre la chercheuse et les participantes.

Les femmes qui ont accepté de participer à cette recherche l'ont fait sur une base volontaire et en toute connaissance de cause. L'objectif général de la recherche leur a été expliqué dès le départ, de même que les attentes de la chercheuse, dans le but d'obtenir d'elles un consentement éclairé quant à leur participation. Les participantes ont aussi accepté formellement que l'entretien soit enregistré. Bien entendu un formulaire de consentement, qu'elles ont signé, a été préparé à cette intention. Elles ont été informées qu'elles pouvaient en tout temps refuser de participer ou se retirer de la recherche et la chercheuse leur a promis de respecter le principe de confidentialité et d'anonymat. En aucun cas, le nom des participantes ne sera dévoilé. Des noms fictifs ont été utilisés pour la transcription des entretiens et dans les extraits qui ont servi à la rédaction de la thèse. Enfin, nous nous sommes engagées à réduire les inconvénients susceptibles de survenir lors de leur participation. Comme l'indiquent Ollivier et Tremblay (2000) « la chercheuse ou le chercheur a le devoir de prévenir, d'éviter et de réduire au maximum les inconvénients pouvant être subis par les sujets en raison de leur participation à la recherche » (p. 101). Une demande éthique a d'ailleurs été soumise et approuvée par le Comité éthique de la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton.

Ces considérations éthiques ont été respectées dans le cadre de cette recherche. Lors du processus, nous avons mis en branle les conditions nécessaires pour que notre démarche soit conforme à un devis méthodologique respectant les rigueurs intellectuelles inhérentes à une telle démarche. Nous avons été sensibles aux vécus des participantes et tenté d'en respecter non seulement le contenu, mais le sens qu'elles lui attribuaient. Ce sont ces témoignages que nous mettrons en évidence dans la prochaine partie de la thèse.

## **PARTIE II - LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS**

Rappelons que l'objectif de la recherche vise à comprendre la trajectoire sociale des femmes francophones du Nouveau-Brunswick qui ont choisi de s'engager dans un processus d'alphabétisation. Comprendre cette trajectoire suppose de mettre en lumière les rapports que ces femmes entretiennent avec leurs mondes sociaux en voulant saisir la conception qu'elles se font des transformations potentielles qui peuvent apparaître suite à leur engagement dans ce processus. C'est dans cette perspective que nous nous interrogeons sur le sens que peut prendre *du point de vue de ces femmes* un tel processus d'alphabétisation. Qui plus est, nous chercherons à comprendre si ce processus d'alphabétisation leur permet de transformer leur manière d'appréhender le monde dans lequel elles se meuvent et à vérifier si des transformations se sont opérées dans leur vie au quotidien.

Dans la partie II de la thèse, nous cherchons à mettre en lumière les différentes dimensions des récits des femmes. Le chapitre quatre présente la trajectoire sociale des participantes de l'enfance à l'âge adulte. À l'intérieur de cette trajectoire, trois mondes sociaux sont à découvrir, soit celui de la famille à l'enfance, celui de l'école et celui du monde du travail. Le chapitre cinq expose six portraits de femmes qui mettent en valeur les catégories de situation qui ont émergé de l'analyse. Ces différents portraits, construits à partir des récits de vie des participantes, tentent d'éclairer leurs interactions sociales en lien avec les événements qu'elles ont vécus. Enfin, le chapitre six porte sur la mise en valeur théorique des différentes catégorisations ressorties du chapitre quatre et cinq en faisant le lien théorique entre les histoires de vie des femmes et les recherches qui portent sur le phénomène.

## **CHAPITRE 4 : LES MONDES SOCIAUX DES FEMMES DE L'ENFANCE À L'ADULTE**

Ce chapitre présente les histoires de douze femmes interrogées sur leurs mondes sociaux de l'enfance à l'adulte. Nous exposons dans un premier temps le premier monde social que ces participantes ont traversé, soit celui de la famille d'origine, et les différents événements qui s'y rattachent. Nous cherchons à saisir la manière dont les participantes racontent ces événements à l'intérieur de ce monde. Dans un deuxième temps, nous explorons le monde de l'école en tentant de comprendre les différents enjeux qui émergent et qui illustrent ce passage dans la vie scolaire. Enfin, nous présentons un troisième monde social soit celui du travail. Nous examinons plus particulièrement comment les femmes intègrent ce monde social et leur participation dans cet espace de vie. L'analyse de ces trois mondes sociaux nous révèle des pratiques sociales, des expériences de socialisation et des interactions objectives et subjectives qui donnent un sens à la trajectoire sociale de chaque femme.

### **4.1 La famille à l'enfance comme monde social**

Pour comprendre la trajectoire des participantes et comment la famille a influencé leur parcours, nous leur avons demandé de raconter leur histoire d'enfance afin d'examiner les expériences de socialisation familiale. Ce sont ces structures sociales qui ont été interrogées dans la mesure où nous tenons à cerner le point de départ de leur trajectoire et à comprendre comment les expériences vécues pendant l'enfance les ont façonnées. À la lecture des données, nous avons relevé trois grandes composantes de vie. La première composante touche *l'organisation familiale*, c'est-à-dire, les liens entre les différents membres d'une famille. Comme deuxième composante nous présentons *la place de la mère dans la famille*, notamment le rôle que cette dernière occupait dans l'organisation et le maintien du lien familial. Enfin, nous avons intitulé la troisième composante *la division des rôles selon le genre* relatant la place qu'occupent les filles dans l'espace familial et les différents rôles qu'elles adoptent.

#### 4.1.1 L'organisation familiale

La plupart des femmes interrogées exposent la manière dont se manifeste l'organisation familiale en parlant des différents liens qui se sont tissés dans cet espace. D'entrée de jeu, aucune de ces femmes n'a connu le divorce de leurs parents. Nous remarquons plutôt des liens serrés tels qu'illustrés par l'expérience de Suzanne. Elle est née dans une région rurale du Nouveau-Brunswick où elle a vécu pendant plusieurs années avec ses parents et ses quatre sœurs chez les grands-parents paternels. Quelques années plus tard, ils déménagent dans leur propre maison juste à côté de celle des grands-parents. La relation que Suzanne entretient avec ses grands-parents l'a profondément marquée et c'est avec émotion qu'elle nous raconte cet épisode de vie :

*Ma grand-mère c'était un cœur d'ange, c'était un ange du ciel, je vais brailler... Ça, ça été mes meilleures années avec mes grands-parents. Les grands-parents c'est des cœurs d'or, c'était chaleureux, c'était, c'était de l'amour qui se dégageait dans cette maison là (Suzanne, 42 ans, elle avait 4 sœurs et un frère adoptif, ce frère était le fils de la deuxième fille de la famille que les parents avaient pris en charge).<sup>9</sup>*

Dans son enfance, Suzanne se situe dans une relation d'amour et de respect avec ses proches. À l'instar de Suzanne, nous remarquons que les expériences familiales d'autres participantes reflètent aussi des relations plaisantes avec les membres de la famille immédiate. C'est ce que raconte Simone, qui est née du deuxième mariage de sa mère, en disant que la famille « *était assez proche* ». Corinne, quant à elle, issue d'une famille de quatre enfants, indique que pour chacun d'entre eux tout s'est bien déroulé durant son enfance, en fait elle considère qu'elle provient « *d'une bonne famille* » et qu'ils ont été de « *bons enfants, personne de nous autres ont pris de travers* ». En ce qui concerne Isabelle et Sylvie, qui proviennent d'une plus grande famille, elles sentent également que le climat familial était agréable. Voici comment elles racontent leur histoire :

*Nous autres on n'a pas vécu tu sais comme des chicanes pis, moi je m'en rappelle pas même que j'ai eu une tape même, tu sais là comme, des fois tu entends ça des autres, mais tu penses, on a été chanceux. (Isabelle, 66 ans, est la dernière d'une famille de seize enfants, elle est l'enfant du 2e mariage de son père).*

---

<sup>9</sup> La transcription de certains extraits a été légèrement modifiée en respectant le sens, dans le but d'adapter le langage oral au langage écrit. Par ailleurs, cette mesure permet aussi de mieux assurer l'anonymat des participantes en raison d'expressions ou de régionalismes récurrents dans leur discours.

*Nous autres, oh mon Dieu, on est une famille de dix, sept gars, trois filles. Mon père, ma mère, on était bien entouré là, mon père ça adonne, qu'il était spécial, ma mère pareille. Non, nous autres, dix enfants, on était bien. (Sylvie, 41 ans, vivait avec sept frères et 2 sœurs).*

Les liens familiaux étaient forts et donnaient un sentiment de sécurité. L'amour qui se dégageait entre les membres de la famille demeure pour ces femmes un souvenir agréable.

En ce qui a trait au statut économique de la famille, les moyens de production se limitent dans la majorité des cas, à la pêche, la ferme (agriculture) ou la forêt et constituent souvent, la principale source de revenus. Par ailleurs, même si ces femmes proviennent de milieux socioéconomiques plutôt faibles, elles n'estiment pas nécessairement avoir été pauvres. Pour Johanne, qui considère que sa famille appartenait à la classe moyenne, sa définition d'une personne pauvre « *c'est ne rien manger* » et dans sa famille « *ils avaient tout le temps de quoi manger pis nous avions chaud* ». La même situation se pose pour Micheline, fille unique et dont la mère était très malade, elle ne considère pas avoir vécu dans un contexte de pauvreté. Comme elle l'indique, la ferme, le jardin et les animaux aident à mettre du pain sur la table et c'est ce qui importe. Elle raconte que chez elle « *on a jamais manqué de lait, de beurre, de crème, des œufs, des patates, des légumes, on a toujours eu ça en masse. On a toujours bien mangé, moi je ne me suis jamais dite pauvre* ».

Pour Yvette, dont le père est décédé alors qu'elle avait quatre ans et que sa mère était seule pour subvenir aux besoins de neuf enfants, la pauvreté qu'elle vivait était relative. Elle parle de la débrouillardise de sa mère pour faire vivre la famille plutôt que de pauvreté :

*Elle avait un jardin, elle vendait des produits comme des légumes, elle avait des fraises aussi, elle avait un jardin de fraises, elle vendait ça aussi. Pendant ce temps-là il n'y avait pas de pensions comme maintenant là, elle avait reçu quatre-vingts dollars par mois, mais elle faisait du linge... elle nous faisait du linge qui était très très beau. (Yvette, 56 ans).*

Suzanne et Manon expriment également cette situation en disant que la pauvreté n'existait pas vraiment, tout le monde était égal dans le village, il n'y avait pas de familles pauvres ni de familles riches :

*Toutes les familles étaient à peu près égales dans ce temps-là je trouvais. Des gros salaires pis à comparer à ce temps-ci, ce n'était pas des gros salaires, mais dans ce temps-là c'était des gros salaires parce qu'il faisait la charpente mon père. Ça fait on n'a jamais rien manqué (Manon, 52 ans).*

*Ce temps-là, tout était égal au village. Il n'avait pas de riche, puis il n'avait pas de pauvre, on était tout égal. On n'était pas plus riche qu'un autre, on était tout égal (Suzanne, 42 ans).*

Les participantes définissent l'environnement socioéconomique dans lequel elles vivaient avec leurs familles comme un milieu qui n'était ni riche ni pauvre, mais dans lequel les liens affectifs entre les membres étaient présents. Dans la prochaine partie, nous explorons les perceptions des participantes quant aux rôles de leur mère et la manière dont elles les définissent.

#### *4.1.2 La place de la mère dans la famille*

Les regards que les participantes posent sur leur mère sont empreints de codes qui découlent du modèle naturel de la place des femmes. En d'autres mots, elles semblent avoir intériorisé et développé une façon de se comporter qui est liée à leur genre. Les participantes, à l'instar de leur mère, apprennent leurs rôles de femme tout naturellement, en intégrant les valeurs d'une époque sans remettre en question cette identité liée au genre. À cet effet, Suzanne illustre bien ceci en démontrant le rôle de sa mère dans la dynamique familiale, rôle qui est d'ailleurs grandement valorisé par cette participante :

*Ma mère a toujours été une mère au foyer, elle est jamais sortie, elle a toujours été à la maison pour nous autres, c'était comme une mère poule, ça c'était, on a jamais manqué de rien, notre manger ça ça toujours été sur la table, elle a toujours travaillé en étant une mère de foyer, je pense qu'elle a plus travaillé que ceux-là qui ont travaillé ailleurs. (Suzanne, 42 ans)*

En plus des responsabilités domestiques, la mère de Suzanne s'occupait de l'éducation des enfants, « *c'est toujours maman qui nous éduquait, pis papa, il ne parlait pas, il était assis, c'est plus maman qui nous a éduqués, pis c'est plus maman qui était comme le leader dans la maison* ». Johanne mentionne presque la même chose au sujet de sa mère puisque selon elle « *c'est ma mère qui portait les culottes, c'est ma mère qui était le boss* ». Johanne raconte la grande place qu'occupe sa mère dans sa famille :

*C'est ma mère qui mettait le haut là, c'était elle, pis a disait à mon père c'est ça là, ben il fallait qu'il disait comme elle. Lui, il ne disait pas le contraire. C'était ça pis c'était ça. C'était elle plutôt qui nous élevait, elle était boss...Lui, s'en allait au loin travailler des foins, tu sais dans le bois longtemps passé. Ça fait que c'est elle qui menait la famille. Elle était habituée à mener (Johanne, 48 ans).*

Les témoignages de Simone et d'Yvette font aussi ressortir le rôle déterminant qu'a joué leurs mères tout en évoquant, elles aussi, l'absence de leurs pères :

*Ma mère était une grosse couturière, ma mère a eu quand même un magasin. Ben, elle avait comme son magasin, c'était une petite épicerie qu'elle avait dans la maison. Elle a élevé les enfants toute seule oui. On était sept enfants. Elle avait un genre de diabète pis elle avait besoin d'aide à la maison. Elle était fatiguée, c'est cela. Elle faisait beaucoup de couture pis elle avait son magasin à y aller puis mon père était pratiquement jamais là (Simone, 57 ans).*

*Puis, maman nous a tous élevés, maman était super bonne, on a juste eu maman à aimer. Ça ça été très dur pour ma mère, elle a travaillé très très dur (Yvette, 56 ans).*

Nous remarquons, à travers ces témoignages, que non seulement ces mères doivent s'occuper de toutes les tâches ménagères, mais elles se trouvent souvent seules pour porter le poids de l'éducation des enfants. En regardant leurs mères assumer toutes ces responsabilités, les participantes apprennent, dès l'enfance, à valoriser les rôles féminins.

#### *4.1.3 La division des rôles selon le genre*

La division des rôles dans la famille selon que l'on soit fille ou garçon se manifeste d'une différente manière. Même si cette question n'est pas toujours clairement exprimée de la part des participantes. Les histoires de ces dernières reflètent toutefois cette division, surtout en ce qui a trait aux tâches qui sont attribuées à chacune et à chacun. À cet effet et par ses propos, Manon est un cas de figure intéressant pour refléter l'intériorisation des rôles chez les garçons et les filles dans la famille :

*Oh! Y n'avait pas de différence entre les gars et les filles. Les filles, les gars allaient rentraient le bois, les filles rentraient le bois. Les gars allaient arracher les patates, les filles rentraient les patates. Non, il n'y avait pas de différence, on avait les jobs égales, égales. Quand il y avait les foins, les filles allaient, papa gardait des animaux, il fallait que, quand c'était le temps des foins, fallait aller aux foins, quand c'était le temps d'arracher les*

*patates, on arrachait les patates, quand c'était le temps de désherber, on désherbait...Mais je ne voyais pas les gars faire la vaisselle moi là. Oui, on était sept filles, fallait que les filles fassent la vaisselle. Oui, c'est cela, c'est nous autres qui faisons cela, je ne voyais pas les gars, non, pantoute (Manon, 52 ans).*

Les propos de Manon démontrent bien cette double assignation liée aux différentes tâches familiales. Habituellement, les tâches ménagères sont assignées aux filles et les travaux de l'extérieur assignés aux garçons, bien que les filles soient souvent appelées à participer aux tâches extérieures. Toutefois, les participantes expriment bien la manière dont les tâches ménagères leur reviennent. Johanne à cet effet raconte que les garçons de la famille travaillent surtout à la ferme et qu'ils ne « *lavaient pas la vaisselle pis les planchers. C'était les filles qui faisaient la vaisselle, les planchers, elle (la mère) a fait le pain, le lavage, pis a s'occupait du train train* ».

Simone, quant à elle, se réfère à l'époque pour expliquer cette division des tâches selon le genre. Étant donné l'époque, il est tout naturel que les tâches domestiques soient assignées aux filles et que les autres tâches soient assignées aux garçons. Elle raconte que « *c'était dans le vieux temps, les filles quand elles arrivaient de l'école, elles faisaient le souper, elles faisaient le ménage* ». Sylvie utilise aussi le discours de l'époque pour normaliser cette désignation des rôles liés au genre, par contre, pour elle, ce type de désignation est injuste :

*Bien, à la maison les filles travaillaient plus que les gars. Comme les gars c'étaient dehors puis les filles s'étaient en dedans. Comme faire le ménage, dans ce temps-là les gars faisaient pas ça pis moi j'n'aimais pas ça. Ce n'est pas égal pour tout le monde. Dans ce temps-là, c'était la coutume, les gars n'auraient pas fait la vaisselle, les gars n'auraient pas fait leurs lits. Tu sais, c'est nous autres les filles (Sylvie, 41 ans).*

Il appert selon les discours des participantes que l'ordre normatif concernant les tâches désignées aux filles ou aux garçons n'est pas remis en question, pour les filles il va de soi qu'elles ont la responsabilité des tâches domestiques. Cette façon de concevoir sa place dans la famille est tellement intégrée que Micheline, par exemple, en est fière. Pour elle, c'est une forme d'émancipation d'être capable, dès un très jeune âge, d'assumer des tâches qui sont traditionnellement attribuées aux femmes. Elle allègue fièrement qu' « *à dix ans je faisais du pain! Dix ans, j'ai commencé à faire du pain, faire du lavage, maman était malade* ». C'est ainsi que dès le plus jeune âge à travers les

traditions familiales, les participantes ont appris quelle était leur position dans la famille. Elles demeurent les distributrices de soins, elles jouent le rôle de régulatrices de la famille et elles sont définies par ces fonctions étroitement liées à la sphère privée.

## 4.2 L'école comme monde social

Dans le monde de l'école, nous examinons comment le jeu d'interaction entre la socialisation familiale, leurs contextes de vie et leur statut social se reflète dans cet espace. Trois grands thèmes émergent des discours des participantes en lien avec ce monde. Dans un premier temps, nous tenons compte de *la dynamique relationnelle vécue à l'école*. Nous considérons, par exemple, la manière dont le type d'école fréquenté au primaire façonne leur scolarisation. Le deuxième thème abordé touche les *valeurs familiales liées à l'éducation*, c'est-à-dire les attentes que les parents ont envers les filles et le rapport que la famille entretient avec le monde de l'éducation. Finalement, nous examinons *la rupture avec la vie scolaire* dans la mesure où ce changement de trajectoire est influencé par l'école et la famille.

### 4.2.1 La dynamique relationnelle vécue à l'école

Dans leurs témoignages, plusieurs participantes racontent que l'école était au cœur du village et l'endroit où les enfants se rencontraient et se côtoyaient. Les enfants de différents niveaux scolaires partagent souvent le même espace de classe où tout le monde se connaît. Les frères et les sœurs, les cousins et les cousines, les voisins et les voisines fréquentent la même école, vivent de façon quotidienne dans ce même espace et reçoivent leur éducation par la même enseignante peu importe l'âge des enfants, leur niveau de scolarité ou leurs défis scolaires. Comme l'évoquent Simone et Micheline, cette situation est la leur, la petite école du village qui constitue l'endroit où elles reçoivent leur enseignement primaire :

*On était dans les classes d'un à huit, tous dans la même chambre. Un à huit! On était huit, les petits étaient en avant, t'avais grade deux (grade signifie ici année de scolarité), pis les grades trois pis les grades quatre, pis les gardes six, c'n'était pas évident!... Comme nous autres on était cinq chez nous, on était tous les cinq dans la même classe, dans la même salle... On était toujours ensemble! (Simone, 57 ans).*

*Les petites écoles oui, toutes les grades, y avait le petit côté qu'on appelait pis le grand côté, le petit côté c'était de un à quatre, pis le grand côté c'était de cinq à neuf, c'était cela qui était les écoles (Micheline, 63 ans).*

Pour Simone, ces petites écoles de village offrent un milieu de vie sécurisant où l'éducation offerte est satisfaisante, car elles apprennent en écoutant et en observant l'enseignante faire la classe aux enfants de niveaux plus élevés. Elle raconte même que cette forme d'enseignement les rend « *quand même débrouillards* » puisqu'en « *deuxième année, on savait qu'est-ce qui se passait en cinq, sixième année* ». Pour d'autres, ce type d'enseignement ne convient pas nécessairement à leur besoin d'apprentissage et comme l'explique Johanne, ce contexte scolaire rend difficile son expérience d'apprentissage :

*Des souvenirs de l'école... Nous autres, on a commencé dans une petite école. Ce n'était pas des professeurs, c'était peut-être ben du monde qui avait des sept, huit, neuf (années de scolarité) qui enseignaient. C'n'était pas des bons professeurs premièrement, tu sais là, pis on arrachait! On avait un petit livre, « Bébé, Marie, Jean », on a lit ça toute l'année, on le savait par cœur. Pis la math on apprenait à compter, un, deux, trois, quatre, tu sais là, on a appris ça par cœur (Johanne, 48 ans).*

Vivre dans des petits villages où tout le monde se connaît avait un côté certes sécurisant même si d'après Johanne l'apprentissage ne se situe pas à un très haut niveau. Les dynamiques relationnelles se vivent souvent en vase clos, dans un contexte homogène et les enfants n'ont pas à faire face à la diversité. Les liens sociaux semblent être structurés sur un mode de confiance et de sécurité.

Étant donné que la scolarisation, dans ces petites écoles, ne s'offre plus après l'enseignement primaire, les femmes concernées doivent quitter leur milieu pour intégrer une autre école qui rassemble tous les enfants des villages voisins. Bien qu'elles soient encore à proximité de leur village d'origine, ce changement constitue pour plusieurs d'entre elles, une étape importante dans leur parcours de vie. À l'arrivée dans cette autre école elles se sentent comme l'exprime si bien Suzanne comme « *les filles des backs* » (signifiant en anglais back road), une expression qui suppose pour elle que « *j'étais pauvre et j'étais rien de bonne* ». Pour Simone, ce changement d'école constitue un passage difficile puisque « *tu n'avais pas ta petite gang à toi là, nous on était habitué qu'on se connaissait tous parce que c'était toutes des familles proches* ». Ce

changement de « *la petite école à la grande école* » est pour Simone « *un gros choc* ».

En effet, pour elle, l'adaptation semble être plutôt pénible :

*C'est qu'on était un gros groupe d'étrangers puis l'enseignante était constamment sur nous autres tu sais comme on était habitué que le temps qu'elle enseignait aux sixièmes années ben nous autres on avait la paix. Tandis que là, c'était la même classe, le même grade. (Des gens) qu'on ne connaissait pas puis le professeur quand il enseignait aux autres, mais là, il fallait s'adapter que quand lui il parle, ben ce n'est plus aux autres, c'est à nous autres. C'était, il faut que je le dise, ça commençait à être difficile (Simone, 57 ans).*

En plus de se sentir isolées et de ne pas être à leur place dans cette grande école, les participantes qui vivent cette situation doivent s'habituer à un tout nouveau type d'enseignement qui diffère, selon Johanne, grandement de ce qu'elle avait reçu jusqu'alors :

*Pis fallait y aller dans les grandes écoles, appelions ça des grandes écoles, des vrais professeurs, pis on a arraché. ... Pis on n'avait jamais appris. Pis quand on est arrivé là, eux autres y avions toute, la math, français, la bio, l'histoire. Nous autres on arrivait là, on était écarté ben raide, y n'a beaucoup qui a abandonné. La math, on était perdu, eux autres étions beaucoup en avant. C'est pour ça qu'on a arraché autant (Johanne, 48 ans).*

En effet, Johanne sent bien que les enfants de son village n'ont pas leur place dans ce nouvel environnement. Elle s'exprime sur ce sujet en « on » qui représente le « nous » pour démontrer qu'elle et les autres enfants, garçons comme filles, se sentent infériorisés dans ce nouvel environnement :

*Ben on dirait qu'on avait toutes sortes de misère, pis c'est ça, on avait comme un manque de confiance, on était gêné, on était du monde qui sortait pas beaucoup, ça fait que quand on est tombé dans ces places là, on sentait comme dévalorisé (Johanne, 48 ans).*

Ce passage à la plus grande école, comme l'expriment Johanne et aussi Sylvie, se traduit également par la timidité, la peur et une perception de soi plutôt négative :

*La peur d'aller à l'école à (nom de la petite ville où était située la grande école). La gêne, trop gênée, je me disais que j'n'étais pas assez intelligente pis j'avais peur de rater. Tu sais, je ne me trouvais pas assez intelligente pour aller là. La peur, plutôt la gêne qui m'a arrêté d'aller à l'école (nom de l'école), parce que je voyais ça gros, immense (Sylvie, 41 ans).*

Or ce changement d'école pour ces participantes se vit dans l'incertitude quant à leur capacité d'apprentissage et leur réussite scolaire.

De plus, elles perçoivent leur timidité comme étant une façon d'être qui les empêche souvent de poursuivre leur scolarité. Cette timidité relatée par plusieurs des participantes se traduit par des mots employés comme « *la gêne* », « *la honte* », « *la peur* » et elles évoquent des souvenirs révélant un vécu scolaire difficile. Sylvie raconte qu'elle est « *beaucoup gênée à l'école parce que je n'faisais pas grand tapage à l'école, j'étais sage. Je n'parlais pas. À l'école, je ne me mêlais pas, je n'suis pas une personne qui va se mêler si je n'suis pas invitée* ». Cette façon d'être se manifeste aussi chez Juliette qui dit ne pas aimer l'école d'autant plus qu'elle ne se sent pas à sa place. Quant à Yvette, elle raconte qu'elle se sent tellement gênée que « *ça m'empêchait d'écrire pis ça m'empêchait, c'était comme si j'avais honte du ridicule, qui me fasse honte devant la classe* ». Suzanne et Johanne se sentent elles aussi mal à l'aise dans ce monde scolaire. Voici ce qu'elles en disent :

*Une élève bien tranquille et bien gênée, j'aurais jamais pris la place d'un autre ça ce n'est pas vrai... j'ai toujours été parce que veut veut pas, une personne gênée ne bouge pas de son pupitre là, elle ira jamais déranger personne pour dire regardes, je suis ben trop gênée (Suzanne, 42 ans).*

*Ben, il y a une couple de personnes à qui je parlais, mais pas mal de temps je restais toute seule. Parce que j'étais beaucoup gênée, je n'jaisais pas avec personne sauf s'ils me jasaient, c'est pour cela aussi, la gêne. (Josée, 45 ans).*

L'histoire de ces femmes suppose que leur parcours scolaire est coloré par une timidité, un repli sur soi-même, une peur de déranger ou d'être perçues négativement. Elles s'insèrent dans ce monde social tout en se tenant plutôt à l'écart et en ne s'engageant pas, car elles ressentent un certain malaise. Comme le mentionne Johanne « *on n'était pas assez intelligent moi je disais, on n'était pas assez débrouillardes pour participer. On aurait laissé la place à d'autres* ».

Qui plus est, ne pas avoir la capacité de réussir leurs travaux ou encore d'obtenir des notes tout juste assez élevées pour garantir leur passage d'un niveau à l'autre fait partie d'une réalité scolaire normale selon les propos de Suzanne :

*J'étais pas une bollée, je passais mes notes de justesse, pis des fois mon bulletin c'était soixante points un pour que je puisse passer mon année pour changer, mais c'était de justesse comme ça, pis j'ai toujours bûché, ben tout le temps bûché, j'n'étudiais pas c'est peut-être pour ça que je ne faisais pas des bonnes notes non plus, mais j'ai toujours adoré l'école (Suzanne, 42 ans).*

Alors comme le mentionne Suzanne, il ne s'agit pas d'aimer ou de ne pas aimer l'école, mais plutôt d'un défi que représentent les difficultés scolaires tel que vécu par plusieurs des femmes interrogées. Les difficultés jumelées au désengagement devant la réussite scolaire reflètent pour plusieurs, leur vécu à l'école et surtout à l'école secondaire. Johanne raconte qu'elle réussit tout juste à obtenir les notes de passage et c'est cette situation qu'elle a vécue tout au long de son parcours scolaire. C'est aussi la situation de Sylvie dont les notes comme elle le dit « *n'étaient pas hot* ». Elle explique ce fait par un manque d'engagement dans ces travaux scolaires puisqu'elle « *n'étudiait pas beaucoup* ». Quant à Juliette, elle se décrit comme une étudiante « *rebelle* » qui n'étudie pas et ne s'engage pas dans ses travaux scolaires. Les participantes sont ainsi confrontées à plusieurs difficultés d'ordre scolaire et personnel qui influence leur cheminement scolaire.

L'expérience d'apprentissage des participantes, selon leur propos, semble être marquée par leur passage dans les petites écoles du village qui proposent un espace de vie rassurant où les relations se structurent sur une base d'appartenance à un milieu social. Alors, le changement de milieu est vécu comme une transition difficile à surmonter. Ce mouvement d'une école à une autre fait en sorte qu'elles ne se sentent plus à la hauteur des attentes du milieu scolaire. La réussite scolaire ne va pas de soi pour ces femmes; elles sont plutôt confrontées à des difficultés scolaires et à l'échec. De plus, l'école semble ne pas avoir mis les dispositifs en place pour faciliter ce passage d'une école à l'autre. Nous verrons dans la prochaine partie comment la famille et les parents réagissent devant les obstacles auxquels ces femmes sont confrontées.

#### 4.2.2 *Les valeurs familiales liées à l'éducation*

La famille et plus particulièrement les parents ne s'engagent pas entièrement dans la vie scolaire de leur enfant. En effet, soit par un manque de formation, de compréhension ou d'intérêt ou encore à cause des valeurs éducatives de la famille, l'éducation ne représente pas nécessairement une priorité dans le milieu familial. La plupart des participantes grandissent dans des familles où le niveau de scolarité des parents n'est pas très élevé. En fait, aucun des parents ne possède un diplôme d'études secondaire. Les pères, pour la plupart, savent très peu lire et écrire et les mères, selon les

réécits racontés par les participantes, se débrouillent davantage en matière de lecture et d'écriture. Manon explique que son père par exemple « *savait juste signer ses chèques. Maman, elle en savait un petit peu plus* ». La même situation se présente dans la famille de Johanne qui raconte ceci : « *ma mère savait lire et écrire puis mon père ne savait pas lire, mais il se débrouillait* ». C'est à peu près la même chose que décrit Suzanne concernant les capacités de lecture et d'écriture de ses deux parents :

*Maman savait lire pis écrire, mais... Pis mon père, sait lire, sait écrire, mais je pense qu'il a juste été en quatrième année, ma mère elle, elle a été plus longtemps, mais dans ce temps-là maman elle dit que sa huitième année équivalait à une douzième (Suzanne, 42 ans).*

En plus de ne pas posséder un niveau de formation élevé, les pères sont souvent absents à cause de leur travail et les mères semblent très occupées à prendre soin de tous les besoins de la famille, dans cette situation l'engagement à l'école se pose difficilement. Bien que les mères possèdent un niveau d'éducation plus élevé que les pères, elles n'ont pas nécessairement le temps de se consacrer à l'aide aux devoirs scolaires des enfants. De plus, l'éducation ne semble pas faire partie des priorités et des valeurs familiales. Étant donné le niveau de scolarité des parents, ceux-ci ne possèdent probablement pas les ressources requises pour se sentir à la hauteur et s'impliquer pleinement comme l'expriment Juliette et Lucie :

*Ça, c'est une autre affaire comme à l'école mes parents pouvions pas m'aider avec mes leçons, mon père après un élan il ne comprenait pas sur beaucoup de stuff, so il ne pouvait pas m'aider. Ma mère comprenait pas, elle avait de la misère à lire le français, elle ne pouvait pas même m'aider (Juliette, 21 ans.)*

*Parce qu'ils ne savaient pas lire, ils n'savaient pas écrire, tu sais, qu'on faisait nos devoirs qu'on les faisait pas on dirait que, ils n'regardaient pas ça, ils s'en apercevaient pas (Lucie, 53 ans).*

Au-delà de la difficulté des parents à s'impliquer dans la vie scolaire des enfants, Isabelle, Suzanne, Micheline et Simone vivent une forme de discrimination liée au genre. L'éducation des filles n'étant pas valorisée, les parents s'attendent plutôt qu'elles s'occupent des autres enfants et des tâches ménagères. Le cas d'Isabelle illustre bien l'importance accordée à la scolarité des garçons par opposition à celle des filles dans sa famille :

*Ben la seule affaire qu'il y avait avec mon père c'est qu'il disait qu'une fille, ce n'était pas important parce que je pense que lui dans son temps c'était ça, parce qu'il disait qu'une fille ben elle se mariait puis elle ne travaillait plus, mes deux frères, les plus jeunes, eux autres, ont été au collège, tu sais, ils l'ont fait. Puis je pense que si j'avais été un gars, j'aurais été au collège moi aussi, plus loin pour continuer nos études tu sais, mais je pense que j'aurais pu aller plus loin si j'avais eu de l'éducation. Puis, je sais que mes sœurs aussi, y en a d'eux qui auraient aimé, il y en a une qui aurait aimé faire une garde malade pis elle n'avait pas, tu sais... pis ben souvent c'était comme les plus vieilles qui s'occupaient des plus jeunes puis c'est comme ça (Isabelle, 66 ans).*

Le même sort est réservé aux filles aînées si la mère tombe malade. Elles doivent prendre en charge les responsabilités familiales. C'est une situation qui illustre le traitement différent accordé aux filles dans la famille. Les filles ont appris très jeunes qu'elles doivent être responsables du bien-être des membres de la famille et donc ne remettent pas en question les décisions familiales parce que, pour elles, il s'agit d'une situation normale. C'est ce que racontent Suzanne, Simone, Micheline et Manon :

*Comme ma mère, elle a pogné le cancer dans un sein, j'étais en huitième année et veut, veut pas, y avait juste mon père à la maison, j'avais mes deux petites sœurs en arrière, puis elle avait pris le garçon de ma deuxième sœur à élever, puis, c'est de même que papa a dit, tu arrêtes l'école, pis tu vas rester à la maison pour pouvoir garder les trois derniers. Je n'voulais pas arrêter l'école, jamais, j'ai dit, non, moi pas aller à l'école, j'n'arrêtera pas, j'aimais trop l'école, j'aimais trop l'école pour arrêter pis... J'ai dit papa ne me demande pas ça, j'n'arrêterai pas l'école, c'n'est pas vrai parce que j'aime trop l'école pour arrêter l'école (Suzanne, 42 ans, elle a réussi à convaincre son père et est demeurée à l'école).*

*Quand elle est venue malade, ben là c'est que les études, dans ce temps-là, la plus vieille restait à la maison. Dans son temps là automatiquement, ben quand la maman était malade, ben c'est la plus vieille qui restait à la maison (Simone, 57 ans).*

*Quand maman était à la maison, les trois mois, je n'allais pas à l'école. Ça fait que je soignais maman, papa travaillait, ben je soignais maman, elle n'était pas malade comme tel, mais il ne fallait pas qu'elle travaille, il ne fallait pas qu'elle se fatigue, ça fait que je faisais la grosse ouvrage pour maman, puis je faisais le pain puis le lavage puis tout (Micheline, 63 ans).*

*Mais nous autres dans notre famille, on était une grosse famille, ça fait quand maman était malade, elle était enceinte tous les ans. Ça fait que si y en a une qui lâchait, elle était contente, elle avait une servante dans la maison (Manon, 52 ans).*

Ces récits aident à comprendre comment les filles ont été socialisées et les attentes des parents à leur égard. Le milieu familial n'est donc pas propice à la poursuite de leurs études en toute quiétude. Or, les participantes font valoir que la condition sociale d'une fille vivant à l'intérieur de milieux sociaux isolés constitue un des facteurs manifeste qui, dans le parcours des participantes, semblent avoir contribué à rendre l'expérience scolaire plus difficile. D'autant plus que le niveau de scolarité des parents et la valeur accordée à l'éducation apparaît comme un obstacle à la poursuite des études.

#### 4.2.3 La rupture avec la vie scolaire

La rupture avec la vie scolaire, telle que racontée par les participantes, découle des habitudes de la famille quant à la fréquentation de l'école. Les parents, n'étant pas tellement engagés dans le parcours scolaire des enfants n'émettent pas d'opposition lorsque les participantes décident de cesser la poursuite de leurs études. Il s'agit d'une occurrence courante et normale que les enfants quittent l'école pour intégrer le marché du travail. De plus, pour la plupart d'entre elles, les sœurs et les frères ont déjà quitté l'école. Le modèle familial vient ainsi justifier et légitimer leur changement de trajectoire, et ce, sans poser de problèmes. Comme le racontent Johanne et Juliette, cette situation est constituante des habitudes familiales :

*Mon frère répétait, il était plus vieux que moi, y avait répété pis moi j'étais dans sa classe pis ah seigneur, on était cinq six qui allaient à l'école en même temps, après ça eux autres ils ont lâché pis après ça moi pas longtemps après j'ai lâché. On a abandonné l'école jeune (Johanne, 48 ans).*

*Puis mon frère avait quitté l'école grade huit, pis... Parce qu'il s'était trouvé un job pis moi je voulais tout le temps faire ce que lui faisait, so quand lui a quitté, moi je voulais quitter, moi j'étais juste grade, ouff quand lui a quitté grade huit, moi j'étais juste grade quatre (Juliette, 21 ans).*

Le modèle familial expose les participantes à cette situation et le cas de Suzanne éclaire son influence sur cette pratique d'abandonner les études à un jeune âge. Elle reproduit les comportements de ses sœurs aînées et interrompt ses études à cause d'une grossesse imprévue à l'âge de 16 ans :

*On a toute quitté parce qu'on était enceinte. J'étais en dixième, c'est là que je suis tombée enceinte, c'est là que j'ai arrêté l'école en dix puis j'ai assez braillé! C'était la fin du monde pour moi, j'en ai rêvé, j'ai fait des cauchemars, j'ai tout fait (Suzanne, 42 ans).*

Comme le relatent les participantes, quitter l'école est normal même si ce n'est pas nécessairement la situation souhaitée. De plus, comme la majorité d'entre elles veulent intégrer le marché du travail, les parents ne s'opposent pas à leurs décisions. Lucie et Johanne expriment bien la réaction des parents :

*Mes parents n'y ont rien dit, parce que c'était, du plus vieux en descendant, tout le monde lâchait, l'école pis s'en allaient travailler. C'était comme ça, on décidait qu'on lâchait l'école pis on s'en allait travailler. On allait s'acheter du linge, pis on allait s'habiller, pis, de quoi qu'on n'avait pas (Lucie, 53 ans).*

*Mes parents disaient, regarde, tu n'veux pas aller à l'école, ben va t'en travailler. Ça fait que nous autres, mes sœurs allaient travailler dans les usines de poissons, moi j'ai suivi ça, à quinze ans et demi je m'en ai été dans les usines de poissons. Pis c'était comme ça, les parents ne nous poussaient pas à aller à l'école, on n'était pas motivé non plus, tu sais (Johanne, 48 ans).*

Alors, l'opportunité d'aller travailler offre à ces femmes l'occasion de quitter l'école et du coup, d'intégrer le marché du travail. Un autre facteur important qui contribue à cette rupture avec le monde scolaire est lié aux difficultés face aux apprentissages vécus en classe. Yvette raconte qu'elle décide de quitter à cause des difficultés dans ses travaux scolaires. Comme elle le mentionne : « *j'ai pris la décision de quitter, parce que j'avais, pour moi j'avais trop de misère à l'école, pour, tu sais en étant niaiseuse puis stupide, j'ai pensé j'suis aussi ben de m'en aller* ».

L'école secondaire ne semble pas offrir un environnement propice pour que ces jeunes femmes persistent et restent. Elles ne sont pas retenues ni même encouragées à poursuivre leur scolarité. Cette situation semble courante tant du point de vue de la famille et de son influence que de l'école qui n'a pas su mettre les structures en place pour les retenir. Enfin, l'histoire particulière de Manon et de Josée révèle les nombreuses difficultés qu'elles ont vécues tout au long de leur cheminement scolaire et le manque d'aide de la part de l'établissement scolaire. Par exemple, Manon subit de l'intimidation pendant son parcours scolaire et Josée se trouve dans une situation familiale difficile :

*Il y avait une gang de gars là puis c'était sauvage, non vraiment... Ben c'n'est pas tout le monde qui a la capacité de, je n'avais pas la capacité à faire face à des jacks (garçons qui sont grands et forts) qui te diminuaient, en haut de toi pis ça se moquaient ou... T'avais tellement envie d'étudier puis d'apprendre puis ça riait de toi en arrière. Je ne l'avais pas la maudite capacité de les laisser faire. Ça me mettait à terre. Mais je vais être franche*

*avec toi, j'adorais l'école, j'allais à l'école, je mangeais mes livres pis en septième année, y a quelque chose qui s'est passé, j'ai lâché l'école en septième année. J'avais quinze ans. J'ai lâché l'école à quinze ans puis là je me suis mise sur le marché du travail (Manon, 52 ans).*

*Ah ben la c'est parce que je suis sortie avec mon mari, pis mon mari, mon père était chaud (en état d'ébriété), et pis la il disait, si tu sors avec lui, tu ne rentres plus dans la maison. Fait, qu'on, c'est quoi tu veux faire là, fin de compte, j'ai pris ma décision que je ne rentrais plus pis là, j'allais plus à l'école. J'n'ai pas fini mon école... En dixième année! (Josée, 45 ans).*

Quoique toutes les participantes décrivent une histoire scolaire et de rupture qui diffère, il y a certains points communs dans leur trajectoire. Par exemple, le fait de vivre pour la plupart dans des milieux ruraux isolés, de grandir dans une classe sociale économiquement faible et d'être confrontées à des modèles sociaux traditionnels où la place des filles est façonnée par son genre. Ce sont les facteurs sociaux qui marquent leur trajectoire sociale à l'enfance. Nous pouvons constater que la rupture avec le monde scolaire de ces femmes représente une bifurcation biographique dans leur trajectoire puisqu'elles intègrent le marché du travail très rapidement.

### **4.3 Le marché du travail comme monde social**

L'histoire de travail des participantes est comprise à travers deux thèmes qui émergent de leur parcours. Dans un premier temps, *l'insertion dans des emplois traditionnellement féminins* constitue, pour la plupart des participantes, leur expérience d'emploi, et ce, dès l'entrée sur le marché du travail. Par la suite, leur vie au travail est souvent semée d'embûches, de difficultés à trouver du travail et à travailler le nombre d'heures nécessaires pour obtenir de l'assurance-emploi. Ces conditions de travail instables et précaires les renvoient *dans des emplois atypiques*.

#### *4.3.1 L'insertion dans des emplois traditionnellement féminins*

Puisqu'elles ont abandonné l'école à un très jeune âge et ne possèdent pas la scolarisation nécessaire pour s'intégrer dans une filière professionnelle de leur choix, les participantes s'orientent souvent vers des emplois dans les secteurs des services réservés aux femmes; le type de travail qui est généralement précaire et mal rémunéré. Dès leur entrée sur le marché du travail, la majorité d'entre elles occupent des emplois dont les

compétences requises sont apprises dans la sphère domestique. Elles deviennent dans certains cas des gardiennes d'enfants ou encore des femmes de ménage. Yvette par exemple, après avoir quitté l'école, occupe un emploi de gardienne d'enfants et de ménagère chez sa sœur. Quant à Simone, à l'âge de quinze ans et après avoir quitté l'école part travailler à la semaine comme gardienne d'enfants. C'est pour elle sa première expérience de travail et elle doit s'occuper de « *cinq petits garçons, pas un cadeau, je ne les ai jamais oubliés* ». L'histoire de Manon illustre comment les participantes intègrent ce type d'emploi :

*À l'âge de quinze ans, j'ai lâché l'école au mois d'octobre puis j'ai eu seize ans au mois de novembre. Ça fait qu'à la fin d'octobre, au début de novembre, j'ai commencé dans une maison privée, je suis restée là trois ans de temps. J'habitais là la semaine puis je décollais les fins de semaines, ça fait que la madame elle était malade, ça fait que je faisais son ménage, c'est moi qui lavais sa maison, je faisais ses repas, son mari travaillait. Elle avait deux enfants, je surveillais les enfants. J'ai travaillé là trois ans de temps. (Manon, 52 ans).*

Il arrive également que d'autres participantes poursuivent ce type d'emploi, après avoir fondé leur famille, mais en revanche elles tendent à s'occuper des aînées. Parfois, elles reçoivent et gardent des personnes âgées dans leur propre maison (foyer de soins privé) et à d'autres moments, elles se rendent à domicile pour s'occuper de ces personnes. D'une manière ou d'une autre, le travail d'aide aux personnes âgées constitue pour la plupart leur expérience de travail. Johanne et Josée racontent leur expérience de travail dans ce domaine des soins :

*Je me suis mise à prendre des personnes âgées à la maison. J'ai pris une vieille madame avec moi, tu sais une personne âgée, elle était toute seule. Fait que là, une secousse j'en avais trois, quand ils sont tombés malades, j'ai été obligée de les placer, j'ai dit non, pas de nouveau. C'est que j'étais seule, pis je trouvais que c'était sept jours, vingt-quatre sur vingt-quatre, je ne pouvais pas rien faire, je n'avais pas de vie, j'avais juste cela. Après cela, j'ai été travaillée deux voisins chez nous, de nuit quand même, je gardais un monsieur qui avait de l'Alzheimer, de nuit (Simone, 57 ans).*

*Prendre soin des personnes âgées je l'ai fait. Oui, j'en ai fait une les nuits, quand j'ai commencé, j'allais six jours par semaine dix heures par jour, j'ai fait cela pour un moyen bout de temps, la femme est morte après cela. J'en ai fait une autre et il fallait que je reste là vingt-quatre heures jusqu'à tant que j'aie dit, heille moi j'ai une famille à la maison je ne peux plus faire cela. Il a trouvé quelqu'un d'autre. (Josée, 45 ans).*

Pour d'autres participantes, l'option d'emploi la plus appropriée est le travail en usine, d'autant plus que ce travail n'exige pas de formation. Très souvent les sœurs et même la mère occupent déjà ce type d'emploi ce qui facilite leur intégration au travail. Fréquemment, cet emploi à l'usine se situe à proximité de leur demeure, ce qui permet à l'époque de gagner un revenu décent sans trop s'éloigner du domicile familial. Lucie quitte l'école pour aller travailler dans une usine à poisson. Elle raconte son histoire de travail à l'usine :

*J'ai arrêté l'école pour aller travailler dans une shop, comme de raison. Je m'en allais travailler, à la shop à poissons, j'ai été là dix-huit. J'ai fait ça dix-huit ans, j'ai été dans le poisson de fond pis là j'ai déménagé aux crabes. Dans ce temps-là, on travaillait dix semaines pis on avait notre chômage (Lucie, 16 ans à l'époque).*

À quatorze ans, Juliette occupe elle aussi un emploi dans une usine à poissons aussitôt après avoir quitté l'école. Johanne y travaille également même si elle raconte que « j'n'aimais pas ça, je détestais ça, mais tu n'avais pas le droit de dire que t'aimais pas ça, fallait que t'aïlles travailler. On n'connaissait rien d'autre ». Ce travail constitue pour Johanne la seule option après avoir pris soin des enfants de sa sœur. Elle cherche à obtenir un revenu supérieur à celui que lui procure l'emploi de gardienne d'enfants. Micheline, quant à elle, fonde sa famille et ensuite intègre l'usine, elle y a d'ailleurs travaillé pour une longue période :

*Trente-quatre ans dans les usines de poissons. J'ai commencé à vingt-sept ans dans les usines, j'avais quatre enfants pis j'ai été jusque, j'avais continué, mais quand l'usine a fermé, quand ça fermé ça été ma dernière année. J'ai travaillé, mais je ne suis pas retournée aux shops (Micheline, 63 ans).*

En fait, le travail d'usine constitue une des options la plus envisageables pour plusieurs femmes. C'est dans ce secteur qu'elles réussissent plus facilement à trouver un emploi.

Plusieurs participantes ont donc eu cette expérience de travail :

*Le jour j'allais travailler à la shop... Oui, une shop, c'était une shop des fers à friser, curling (Yvette, 56 ans).*

*J'ai pris un cours de couture pis là je travaillais dans une manufacture pour faire du linge pour les enfants... Après cela, là j'ai été travaillée pour faire couturière en même temps (Josée, 45 ans).*

*Je suis repartie dans les manufactures, j'ai travaillé dans les manufactures, les manufactures de dactylo, on faisait des dactylos pour IBM pis Eaton dans ce temps-là (Simone, 57 ans).*

*Je travaillais dans les usines, y a même des fois que je travaillais dans deux usines, je travaillais l'avant-midi dans une qui était à côté de ma maison pis l'après-midi, j'allais dans une autre, le soir, de trois à onze, je travaillais à une autre qui était plus loin (Isabelle, 66 ans).*

Le travail dans les secteurs des services dont le type d'emploi est surtout réservé aux femmes reflète le type de parcours professionnel qu'elles ont vécu. À plus forte raison que ces secteurs d'emploi supposent habituellement des perspectives d'avenir limitées et des conditions précaires où les femmes sont généralement sous-payées.

#### *4.3.2 Une vie de travail dans des emplois atypiques*

Les expériences de travail des participantes sont marquées par une variété de contextes qui, pour chacune d'entre elles, tracent leur vie au travail et construisent leur trajectoire. Plusieurs d'entre elles se retrouvent dans des emplois atypiques, signifiant qu'elles occupent des postes temporaires, saisonniers, coupés par des périodes de chômage ou encore d'aide au revenu. Nous constatons qu'elles tentent de se tailler une place sur le marché du travail malgré leur manque de formation et les difficultés liées à la conjoncture dans leur région respective. Elles composent donc avec des conditions de travail souvent précaires et des contextes où elles sont vulnérables aux fluctuations de l'emploi. Par exemple, les usines où elles travaillent ferment leurs portes en raison de la mécanisation des lignes de production ou à des mouvements occasionnés par l'instabilité des ressources naturelles. Dans ces circonstances, les participantes se tournent vers d'autres moyens pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille. Johanne par exemple, qui perd son emploi à cause de la mécanisation des lignes de production, passe d'une usine à l'autre et cherche d'autres emplois dans le but d'obtenir son assurance-emploi. Ainsi, elle vit des périodes d'assurance-emploi et elle travaille aussi au noir pour joindre financièrement les deux bouts :

*J'ai travaillé onze ans là (usine à poissons), après ça on a été lay-offé (mise à la porte), du jour au lendemain là, tu sais là avec leurs nouvelles machines, y avons toutes lay-offés les décaleuses (travailleuse d'usine qui décortique le crabe pour en extraire la chaire), moi j'étais une décaleuse. Y en avaient que ça faisait dix-huit ans, seize ans, qui travaillaient là. Moi, ça faisait onze*

*ans, en toute. Donc à la maison, pu de chômage pu rien là, pu de job pu rien avec deux enfants (Johanne, 48 ans).*

C'est durant cette période que Johanne met tout en branle pour essayer de gagner son assurance-emploi :

*Y avait pas grand ouvrage, on a été travailler dans le hareng, on a fait une couple de semaines là, là il me manquait encore des semaines ça fait que je les ai complétés dans les couronnes (elle fabriquait de couronnes de Noël pour gagner son assurance-emploi). C'était dur, couper des branches, on allait couper de la branche pis on faisait des couronnes. J'ai pu avoir une couple de timbres pour finir, pour pogner mon chômage. Ça fait que j'ai pogné mon chômage. En fin de compte, j'ai pu avoir du chômage l'automne tard, l'été, comme tout l'été, tout l'automne, j'n'avais pas d'argent, pas d'ouvrage, pas d'argent (Johanne, 48 ans).*

Johanne n'est pas la seule à subir des pertes d'emploi et des changements de toute sorte. La situation de Sylvie reflète cette instabilité d'emploi. Elle occupe un emploi dans une usine pendant plusieurs années, elle quitte ce travail pour travailler au poste de commis dans un petit magasin du coin et elle revient à l'usine, tout ça, entrecoupé de périodes de chômage et de recherche d'emploi :

*J'ai travaillé aux usines. J'ai fait ça plusieurs années, après quand la shop a eu de la difficulté, y a eu un lock-out. Moi, ces affaires-là j'n'aimais pas ça. Aussi je me dis, quelle sorte de métier, je vais-tu travailler dans les usines toute ma vie? Non, j'n'aime pas ça, l'usine j'n'aime pas ça, je veux sortir de là, travail saisonnier, t'es jamais sur de tes timbres, le chômage, tu en arraches. (Sylvie, 41 ans).*

Plusieurs des participantes cherchent à quitter l'usine, ainsi que les emplois instables de ménagère et de gardienne pour créer leur propre emploi en espérant améliorer leurs conditions. Certaines achètent des entreprises pour devenir des travailleuses indépendantes. Pour ces femmes, cette expérience d'entrepreneur ne constitue pas un réel succès. Celles qui s'y sont hasardées font faillite et perdent beaucoup dans cette aventure. Lucie, quant à elle, quitte le travail à l'usine et achète un petit casse-croute et par la suite, devient copropriétaire d'un restaurant. Dans cette aventure, elle perd non seulement beaucoup d'argent, mais elle vit aussi des problèmes de santé :

*Après dix-huit ans, ah mon dieu (travail dans les usines), j'ai travaillé dans la restauration, j'ai été essayer ça, j'ai travaillé six mois pour la petite*

*cantine du village icitte à côté, j'ai travaillé six mois pour le propriétaire pis après ça lui a décidé qui vendait, pis j'ai acheté ça, moi pis mon chum, pis on a été là sept ans. C'était à l'année pis c'était dur, ah c'était dure, il fallait tout le temps que tu sois là, c'était du sept jours pis tu comptais pu tes heures... Et après on a investi (dans l'achat d'un restaurant), à peu près une centaine de milles là-dedans, on a tout perdu. Ça pas marché, ça pas marché, pis ça fait qu'on a pas mal tout perdu... Quand on a perdu le deuxième restaurant, j'ai fait un genre de burn-out, j'étais drainée (vidée, en perte d'énergie), drainée (Lucie, 53 ans).*

Josée et Simone tentent également l'expérience en affaire et font face, elles aussi, à un échec :

*On a acheté une maison, un foyer pour les personnes âgées. Pis on avait le foyer, on a duré cela pour peut-être six mois à peu près, parce que ça c'est, on a acheté une maison en faillite pis on a acheté le foyer avec, on a vendu le foyer. Après cela, mon mari voulait faire un magasin, fait qu'on a fait le magasin à mon nom, pis on a marché. En fin de compte, là on a rentré la business avec quelqu'un d'autre pis là ils m'ont mise en faillite puis tout cela, ça fait que là j'ai fait une faillite (Josée, 45 ans).*

*Qu'est-ce qui est arrivé c'est que j'ai acheté un club. Ça fait que là, j'ai débarqué de chez l'usine, je travaillais de nuit pis à un moment donné j'ai acheté le club pis ça n'a pas marché notre affaire. Pis ça pas marché le club ça fait qu'on a tout perdu (Simone, 57 ans).*

Nous comprenons que les participantes occupent de multiples emplois, et ce, sans toujours avoir des conditions stables et avantageuses. Leur parcours professionnel n'étant pas linéaire, elles sont confrontées à un cheminement saccadé qui ressemble à une forme de spirale qui parfois les fait avancer vers des espoirs d'un avenir meilleur et d'autres fois les ramène en arrière. À l'intérieur de ces mouvements, certaines ont besoin de prendre des pauses et les périodes de chômage répondent à ce besoin. Pour d'autres, le goût de s'investir dans leur propre famille devient nécessaire. Enfin, pour certaines les emplois se chevauchent et les ruptures d'emploi sont difficiles. Le cas d'Isabelle, d'Yvette et de Josée illustre ce désir d'être à la maison, alors que celui de Simone montre explicitement les nombreuses pertes d'emploi dû à la situation du marché du travail :

*Puis moi j'ai été sur mon assurance-chômage, pis j'ai dit, je ne vais pas travailler parce que j'avais tout le temps travaillé. Parce que ma fille est venue au monde puis là j'ai dit, je vais être sur mon assurance-chômage*

*puis lorsque ça va arriver vers la fin j'irai voir pour une job (Isabelle, 66 ans).*

*J'allais travailler pis j'ai arrêté quand je me suis mariée, j'allais travailler, pis j'arrêtais là quand j'avais mon chômage parce que j'avais mes deux enfants à m'occuper, je tombais toujours malade quand que j'avais assez de chômage, j'allais voir le docteur, il m'arrêtait, c'était comique, j'allais voir le docteur puis il m'arrêtait, pis là quand j'avais pu de chômage, je pouvais encore recommencer (Yvette, 56 ans).*

*J'ai été sur le chômage, pis peut-être j'n'ai pas regardé trop pour un job, de toute façon j'étais bien à la maison (Josée, 45 ans).*

*Ben c'n'est pas que je changeais souvent d'emploi, c'est qu'à un moment donné, vois-tu, je travaillais dans une brasserie, la brasserie a fermé, j'ai été travailler dans un restaurant, ça fermé, tu sais, c'est comme, ça fermait c'est que, j'n'ai pas laissé une job, parce que quand je travaillais à la salle de pool (billard), c'est la même chose, ça fermé après tant d'années ben ça fermé. Ça fait que j'n'ai pas laissé de job pour dire là je laisse ça là et je m'en vais! Les entreprises fermaient. À un moment donné, je n'avais pas de job pantoute, c'est là que j'ai atterri sur l'aide au revenu! Je ne l'ai pas aimé! Oh ben non! J'n'étais pas habituée à ça moi, j'avais jamais... je travaillais toujours, je travaillais jusqu'à temps, mais là, à un moment donné, y avait plus rien. J'ai été peut-être un an, deux ans sur l'aide au revenu, quelque chose comme ça, j'ai trouvé ça dur parce que je n'avais jamais été sur le bien-être de ma vie (Simone, 57 ans)!*

Alors même si pour certaines demeurer à la maison en ayant des prestations d'assurance-emploi constitue un choix, pour d'autres ce sont les circonstances de travail qui font en sorte qu'elles subissent des périodes de sans-emploi sans revenu. Pourtant, trois des femmes interrogées réussissent à trouver des emplois stables. C'est ce qu'ont vécu Micheline, Isabelle et Corinne qui malgré des débuts mouvementés, trouvent un certain équilibre dans leur vie de travail. Micheline par exemple, travaille trente-cinq ans dans une usine de poissons, Isabelle décroche un emploi de concierge dans centre de formation alors que Corinne devient maîtresse de poste, un emploi qu'elle occupe à son domicile. Ces trois femmes considèrent avoir vécu une vie de travail intéressante et stable :

*J'ai travaillé trente-quatre ans dans une usine à poisson, sans jamais lâcher une autre job, j'ai tout le temps fait cela. Trente-quatre ans dans les usines de poissons. J'ai commencé à vingt-sept ans dans les usines, j'avais quatre enfants pis j'ai été jusque, j'aurais continué, mais quand l'usine a fermé, quand ça fermé ça été ma dernière année (Micheline, 63 ans).*

*J'ai travaillé un an comme concierge puis après j'étais chef d'équipe le restant du temps. J'étais en charge de la conciergerie. J'aimais ça, j'ai toujours aimé ça. J'ai été chanceuse que j'ai eu toutes ces portes d'ouvertes, ça c'est tout ouvert devant moi puis tu sais, à la fin, ça bien tourné (Isabelle, 66 ans).*

*J'ai pris le bureau de poste puis je l'ai gardé vingt ans, ici à la maison (Corinne, 75 ans).*

Alors, même si le parcours des femmes interrogées diffère l'une de l'autre, il n'en reste pas moins qu'elles se sont inscrites dans des secteurs d'emploi traditionnellement féminin, tant le travail d'usine, que l'aide familiale ou le secteur des services. Certaines connaissent la faillite, d'autres vivent des périodes de chômage ou d'aide au revenu. Leur vie de travail n'est pas nécessairement stable et les place dans la précarité, mais elles réussissent à se débrouiller et à s'insérer tant soit peu, dans le monde du travail. Cependant, les histoires de travail de ces femmes exposent explicitement comment elles vivent une forme de travail atypique et qu'elles œuvrent à l'intérieur de secteurs d'emploi traditionnellement féminins. Cette précarité d'emploi constitue pour certaines participantes un des éléments déclencheurs qui les motivent à retourner aux études. Ces parcours d'emplois atypiques et instables mettent la table pour qu'elles puissent réfléchir sur comment améliorer leur situation de vie. C'est alors que l'alphabétisation devient une stratégie qu'elles prennent en considération.

## **CHAPITRE 5 : DES PORTRAITS DE FEMMES DANS UN PROCESSUS D'ALPHABÉTISATION**

Ce chapitre présente six portraits de femmes qui mettent en lumière les catégories de situation qui ont émergé du processus d'analyse. L'utilisation d'une série de portraits permet selon Martucelli (2010) de « repérer la diversité des processus par lesquels le social travaille les individus » (p. 14). Il s'agit également de saisir que l'utilisation de portraits ne signifie aucunement de rendre compte d'un caractère fixe des histoires des participantes. Cette construction théorique explore en profondeur les événements biographiques et les sensations intimes qui traversent leur vie qui est constamment en mouvement. Ces portraits, du point de vue d'une construction théorique, soulignent « le poids du passé incorporé ou des socialisations multiples » (Martucelli, 2010, p. 14). C'est ainsi qu'à partir des catégories de situations dégagées de l'analyse, nous exposons ces portraits en tenant compte du processus de transformation des participantes avant, pendant et après le processus d'alphabétisation.

Le premier portrait que nous présentons est celui de participantes d'âge adulte au sein de la famille, qui montre comment elles en viennent à construire leur propre famille, leur vie conjugale et les rôles qu'elles occupent à l'intérieur de cet espace. Le deuxième portrait est celui de participantes en cheminement personnel, pour aider à la compréhension du désir qui les anime de transformer leur vie par un projet de formation, l'aide qu'elles reçoivent pour mettre leur projet en marche et comment elles effectuent la conciliation entre la famille et les études. Le troisième portrait est celui de femmes en formation. Il vient mettre en lumière leur parcours en formation, leurs réussites et défis et les stratégies d'adaptation qu'elles utilisent. Le quatrième portrait de femmes renvoie à l'univers relationnel qu'elle expérimente lors de leur formation. Nous mettons en lumière les relations qu'elles développent avec les enseignantes, les réseaux d'amitié qu'elles construisent ainsi que les différentes participations à des activités sociales. Quant au cinquième portrait, il met en perspective le processus d'affirmation de soi des participantes qui suppose de bien comprendre la timidité qui les habite, le processus de connaissance de soi ainsi que la prise de parole des femmes. Enfin, le sixième portrait est celui de participantes engagées et renvoie aux transformations qu'elles effectuent

dans leur vie quotidienne, du regard sur soi et de la prise de pouvoir sur leur vie. Ces portraits de femmes illustrent de manière significative les différents événements de vie racontés par les participantes.

### **5.1 Un portrait de femmes dans la famille**

Les femmes qui ont participé à notre étude possèdent une histoire de vie familiale qui traverse leur expérience d’alphabétisation. Nous remarquons qu’elles se définissent comme conjointes et mères avant tout. Par exemple, à un très jeune âge, elles forment leur couple et fondent une famille et, à cet égard, la rencontre de leurs conjoints constitue un tournant dans leur vie. Pour elles, il s’agit d’une étape de vie où leurs rôles de conjointes et de mères, pour lesquels elles ont été socialisées, occupent ainsi une grande place dans leur trajectoire.

#### *5.1.1 L’entrée dans la vie conjugale et la maternité*

Il importe ici de souligner que la vie de couple et l’arrivée de leur premier enfant, dans un laps de temps assez court, viennent bousculer leur vie. Plusieurs participantes disent que la rencontre de leur conjoint et la maternité mettent en place les conditions pour qu’elles sortent de l’emprise des parents et du milieu familial d’origine. Comme le relate Simone, « *je me suis mariée, c’est de même que je suis sortie de la maison* ». En effet, Simone s’est mariée vers l’âge de 17 ans et à 19 ans elle met au monde son premier enfant. Cet événement constitue donc pour elle l’occasion de fonder sa propre famille. Josée, suite à une enfance assez difficile, commence elle aussi sa vie de couple très jeune. À 17 ans elle rencontre son conjoint et quitte la maison familiale. Comme elle l’exprime « *je n’avais pas peur avec mon conjoint, il m’a sortie de ces affaires-là (sa vie familiale) et m’a apporté dans une autre province* ». Deux ans plus tard, Josée mettait au monde sa fille.

L’histoire de Micheline ressemble beaucoup à celle de Simone et de Josée puisqu’elle est, elle aussi très jeune, lorsqu’elle rencontre son mari et fonde sa propre famille :

*Je le connaissais déjà avant de sortir avec, à quatorze ans, j’allais à l’école puis je disais, moi là, lui je le marierai, pis c’est de même que ça l’a arrivé! Deux ans après on s’est marié! À vingt et un ans, j’avais six enfants, un*

*après l'autre. J'en ai perdu deux (Micheline, 63 ans, ses enfants sont décédés avant d'avoir atteint un mois).*

Micheline, enfant unique et orpheline de mère, souhaite fonder sa propre vie familiale parce que « *les enfants c'était la priorité, ça toujours* ». Suzanne rencontre également son conjoint alors qu'elle fréquente la petite école. La relation commence vers l'âge de 14 ans et à 16 ans elle accouche de son premier enfant. Comme son conjoint et elle sont alors très jeunes, elle habite chez son père pendant une période de 4 ans avant de s'installer dans sa maison avec son conjoint et son enfant. Yvette entre également dans la vie conjugale à un jeune âge. Après 9 mois de fréquentation et à l'âge de 17 ans, elle se marie juste avant d'avoir atteint l'âge de 18 ans. Elle raconte qu'à ce moment elle doit apprendre à se débrouiller comme épouse, car comme elle l'exprime « *j'ai eu de la misère quand je me suis mariée, tu sais, c'est maman qui faisait tout pour moi* ». Pour elle, la vie conjugale signifie un autre monde que celui de l'enfance, elle apprend à faire la cuisine, le ménage, et à s'occuper des finances. Elle met au monde son premier enfant, deux ans après son mariage.

Ces femmes intègrent donc leur vie d'adulte en assumant des responsabilités familiales, et ce, à un très jeune âge. La situation des femmes interrogées est dans ce sens assez semblable même si le désir de fonder leur propre famille prend des significations différentes. Comme le démontrent certains cas de figure que nous avons exposés, pour certaines le mariage offre l'occasion idéale pour sortir de l'emprise familiale tandis que pour d'autres l'idée d'avoir des enfants semble si profonde qu'elle influence leur trajectoire. Pour Lucie et Juliette, c'est la maternité qui provoque l'entrée en relation. Toutes les deux accouchent de leurs enfants à l'âge de 16 et se marient par la suite avec le père de l'enfant. Ces situations de vie illustrent la situation familiale des participantes. Très jeune, la vie les propulse dans des rôles d'épouse, de conjointe et de mère, des rôles qu'elles désirent et qui pour la plupart leur conviennent parfaitement.

### *5.1.2 La vie conjugale des participantes*

Pour certaines participantes la vie conjugale et familiale se déroule sans trop d'embuches, leur vie de couple et leur maternité font partie de leur parcours. Plusieurs de ces femmes mettent au monde des enfants et s'investissent pleinement dans la

famille. Pour Micheline et Manon, par exemple, la vie de famille et leur relation conjugale signifient la stabilité et la longévité :

*On a vécu quarante-quatre ans ensemble. Oui, très belle relation ensemble, on a élevé nos enfants ensemble, on a eu de la misère, on a eu des hauts pis des bas, mais on a travaillé pour garder notre ménage (couple), on a travaillé dans notre jardin (Micheline, 66 ans).*

*Ça fait trente et un ans qu'on est marié. Ah mon Dieu Seigneur! Il n'y en a pas deux comme lui. Il n'y a personne, n'y a personne qui m'endurerait moi là ! (Manon, 52 ans).*

Tout comme ces deux femmes, Yvette, Sylvie, Suzanne, Josée et Isabelle vivent, elles aussi, une relation conjugale stable et de longue durée. Ce qui n'est pas nécessairement le cas de Johanne, Lucie et Simone pour qui la vie en couple est plus tumultueuse, les amenant vers des séparations plutôt difficiles. Quant à Lucie et Simone, leur séparation se produit avant l'intégration en classe d'alphabétisation. Simone explique que cette expérience renforce son caractère, puisqu'en devenant seule responsable de la famille, elle apprend à se débrouiller et à être créative dans sa gestion familiale. La séparation de Lucie se vit tout autrement : « *mon mari est parti, ça fait que là je suis tombée toute seule et pas de métier* ». D'autant plus que pour Lucie, c'est un sentiment profond d'insécurité qu'elle éprouve envers son mari :

*Je ne me suis jamais sentie à sa hauteur, je l'ai tout le temps vu comme supérieur pis c'est ça qui me laissait sentir, qu'il était supérieur à moi. Ce n'était pas un bon conjoint pour moi, ça pas été une belle période, non ça pas été facile (Lucie, 53 ans).*

Johanne, qui traverse sa formation en étant dans une relation instable, trouve sa situation difficile. Comme elle l'exprime : « *tu sais il ne m'aidait pas et j'n'avais pas d'argent, j'étais pauvre, j'étais dans la pauvreté* ». Sa situation financière étant très précaire, la responsabilité du bien-être de ses deux enfants lui incombe entièrement et elle dit au sujet de son conjoint qu'« *il n'était jamais là, il arrivait tout le temps à deux trois heures du matin* ». Cette femme compose durant toute sa formation avec une situation conjugale instable et ce n'est qu'à la fin de sa formation postsecondaire qu'elle décide de quitter son mari.

En ce qui a trait à la vie de ces femmes, autant pour celles qui vivent une relation stable que pour celles qui se séparent, leur rôle de mère constitue une dimension qui

demeure toujours présente. En effet, ces femmes deviennent mères à un jeune âge et cette responsabilité et le lien qui les unit avec leurs enfants forment un point d'ancrage important dans leur trajectoire. Au sein de la famille, elles se chargent principalement du rôle de maternage avec toutes les responsabilités que celui-ci suppose. En plus des enfants, elles prennent soin, à plusieurs moments de leur parcours, d'autres personnes de leur entourage.

### 5.1.3 Le rôle d'aidante naturelle

La vie des participantes est marquée, pour plusieurs d'entre elles, par la prise en charge soit d'un enfant malade ou d'un autre membre de leur famille. Ce qui signifie que plusieurs d'elles assument un rôle d'aidante naturelle. Elles perçoivent souvent ce rôle comme naturellement lié à celui d'être une femme. La vie de Manon et d'Isabelle, par exemple, révèle la responsabilité que suppose la prise en charge d'un enfant souffrant de problèmes de santé mentale. Manon « *court les médecins* » pendant très longtemps et ensuite transige avec l'école de façon quotidienne pour faire en sorte que son enfant se porte bien. Son enfant, qui est maintenant dans la trentaine et qui vit seul en appartement, continue encore aujourd'hui d'être pour elle une grande source d'inquiétude. Manon raconte comment elle doit s'en occuper :

*Il peut me téléphoner comme quinze fois par jour, parce que je le surveille. Il n'est pas loin, s'il manque de quoi, j'y vais, pis s'il manque du pain je vais lui acheter du pain, mais au moins, il a sa petite vie. Quand son argent rentre, il faut qu'il aille payer son loyer puis c'est moi qui l'amène, faire son épicerie, je l'amène s'habiller, pis je vais chez lui, je sais qu'est-ce qu'il a besoin, mais ça fait du surplus, c'est de l'ouvrage (Manon, 52 ans).*

Cette situation constitue pour elle un engagement quotidien qui exige une présence et une attention soutenue afin de répondre à ses besoins. Isabelle est dans la même situation puisqu'elle s'occupe quotidiennement de son enfant qui souffre aussi de problèmes de santé mentale. En plus de son enfant qui demande une attention constante, Isabelle prend soin de sa mère qui est atteinte d'Alzheimer. Elle est placée devant la décision déchirante de placer sa mère en institution pour pouvoir se consacrer entièrement aux besoins de son enfant. Comme elle le mentionne, « *il fallait que je place ma mère, parce que là, j'avais plus le choix. Puis, c'était ma fille vraiment qu'il fallait que je garde après* ». La prise en charge d'un enfant à besoins spéciaux constitue ainsi une situation

de vie difficile pour ces deux femmes. D'autant plus que dans leur propos, il n'est nullement question de la place du conjoint, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il ne participe pas, mais elles semblent tout de même en assumer l'ensemble de la responsabilité.

Pour d'autres participantes, ce n'est pas tant la responsabilité de s'occuper d'un enfant à besoins spéciaux qui les plonge dans le rôle d'aidante naturelle, mais plutôt la prise en charge d'un parent malade ou âgé. Par exemple, Sylvie, Josée, Yvette et Isabelle se sont occupées ou s'occupent encore de leur mère vieillissante. En fonction de la situation, pour certaines l'engagement est plus exigeant que pour d'autres. Par exemple, la mère de Sylvie se porte bien jusqu'à maintenant, alors l'avoir à temps complet à la maison ne pose pas de problème. Toutefois, Josée et Isabelle se sont occupées de femmes qui souffraient d'Alzheimer, il s'agit d'une expérience qui s'est posée comme étant plus exigeante. Prendre soin des autres fait partie de la vie quotidienne de Micheline. Elle soigne d'abord son mari malade pendant plusieurs années et ensuite s'occupe à temps complet de son père. La relation avec son père est assez profonde puisque dans un premier temps elle est fille unique et dans un deuxième temps elle est orpheline de mère. Elle raconte sa maladie et les soins qu'elle lui procure dans les dernières années de sa vie :

*Après la mort de mon mari, mon père est tombé malade. On était proche aussi, c'était juste moi pis papa, mais ça faisait trente ans que je m'occupais de mon père. Ensuite, il s'est logé à côté de nous autres, mais c'est quand même moi qui faisais ses lavages, si je faisais des repas, papa venait manger à la maison. On était tout le temps, tout le temps collé. Quand il est tombé malade, il est resté ici avec moi pendant quinze mois. Je m'étais fait une petite chambre là, juste un petit lit dans la chambre de lavage ici, j'ai mis un lit là puis je lui avais donné ma chambre. Il avait quatre-vingt-six ans. Je l'ai gardé icitte, et après quinze mois, il a fait un infarctus. Puis j'avais appelé l'ambulance puis on l'a amené à l'hôpital. Ben là, il a été un an à l'hôpital. Tous les jours j'allais lui rendre visite (Micheline, 63 ans).*

Micheline réussit finalement à faire héberger son père dans un foyer de soin près de chez elle. Elle lui rend visite jusqu'à sa mort quelques mois plus tard. Suzanne joue, elle aussi, le rôle d'aidante naturelle auprès de son grand-père : « c'est moi qui m'en occupais, jour et nuit, il est venu rester icitte une secousse, après je l'ai placé en résidence, mais c'est toujours moi qu'il appelait, c'est toujours moi qui allais faire ses affaires ».

Nous constatons donc que ces femmes s'engagent à prendre soin d'un membre de leur famille. Prendre soin, aider, être responsable du bien-être d'un proche fait partie de leur tâche quotidienne. Ce rôle d'aidante constitue un point important dans la trajectoire de plusieurs participantes. Elles choisissent d'ailleurs d'en parler lors de l'entretien, de le raconter comme évènement significatif dans leur vie.

## **5.2 Un portrait de femmes dans une démarche de changement**

Au fur et à mesure que les participantes avancent en âge, elles sentent un certain malaise dans leur vie quotidienne et aspirent à d'autres défis. L'engagement dans leur vie familiale demeure certes une dimension importante, mais elles souhaitent dépasser cette situation et veulent autre chose. Plusieurs d'entre elles ont des rêves et à défaut de pouvoir définir concrètement ce qu'elles veulent, c'est ce sentiment de ne pas aller au bout de leur capacité qu'elles font valoir. Le manque d'éducation constitue également pour certaines une lacune, elles envient les autres qui ont atteint un certain degré de formation. Les femmes, peu importe les circonstances, décident donc d'entamer un cheminement en mettant en place les conditions nécessaires pour effectuer ce retour aux études. Pour ce faire, la majorité des participantes reçoivent de l'aide, soit de leur famille ou encore de personnes qui gravitent autour d'elles. De plus, chacune organise sa vie familiale en conséquence et a une façon qui lui est propre. Puisqu'elles tentent de réorganiser leur quotidien, elles arrangent leur vie de manière à faciliter leur retour aux études.

### *5.2.1 Le désir de transformer sa vie*

Le passage de « femmes dévouées à la famille » à « femmes en formation » se produit de différentes manières pour les participantes. Tout en songeant à un retour aux études déjà depuis un bon moment, elles ne savent ni vraiment comment s'y prendre ni si cela peut réellement se concrétiser. Yvette raconte qu'elle y rêve depuis un certain temps : « *quand mes enfants vont être grands, moi je vais aller à l'école* ». Tout comme Yvette, Suzanne a « *toujours eu une pensée de retourner à l'école* ». Elle veut recommencer sa scolarité pour obtenir un diplôme d'études secondaires. Ce rêve d'avoir un diplôme en main est également très fort chez Manon : « *le diplôme, ça je l'avais*

*toujours en tête, c'était une vraie maladie* ». C'est également ce que relate Isabelle en disant qu'elle rêve de retourner aux études, et ce, depuis au moins une quinzaine d'années. Enfin, Lucie exprime aussi ce désir de retourner aux études :

*J'y pensais tout le temps, j'y pensais tout le temps, tout le temps, après que je me suis divorcée, j'y ai pensé tout le temps. J'en rêvais tu ne me croiras pas, je rêvais ça au moins une fois par semaine, faut croire que je l'avais assez dans l'idée que j'ai tout le temps rêvé de faire ma douzième année (Lucie, 53 ans).*

Ce rêve d'un retour aux études est souvent mis en veille selon les circonstances de vie des participantes. Certaines d'entre elles veulent d'abord s'occuper de leur famille et de leurs enfants et c'est seulement au moment où ces derniers commencent l'école et qu'elles se retrouvent seules à la maison qu'elles considèrent un éventuel retour sur les bancs en formation. En ce qui a trait à Johanne, par exemple, c'est en étant sur l'assurance-emploi et une fois les enfants partis à l'école qu'elle se questionne si un retour aux études est faisable, tandis que Lucie attend plutôt que ces enfants soient autonomes :

*Quand mes enfants ont eu fini leurs études, je me suis décidée, je les ai fait passer avant moi parce que je trouvais que c'était plus important pour eux autres, mais après qu'ils ont fini, j'ai décidé que c'était à mon tour. Je me trouvais vieille un petit peu, mais (Lucie, 53 ans)!*

Nous constatons que la conception d'engagement familial pour plusieurs participantes suppose la mise en retrait de leur propre projet pour s'occuper avant tout de leurs enfants. La situation de Sylvie et de Juliette est différente puisqu'elles souhaitent retourner aux études afin d'accompagner leurs enfants dans les travaux scolaires, chose dont elles se sentent incapables de faire sans avoir acquis une meilleure formation. Elles retournent donc aux études même si leurs enfants sont en jeune âge. Juliette, qui n'a pas bénéficié d'aide parentale pour faire ses travaux scolaires, tient vraiment à soutenir son fils quand il commencera l'école. En ce qui concerne Sylvie, aider sa fille est très important :

*Ben moi pour aller à l'école, j'ai été à l'alpha pour elle (sa fille), elle avait juste deux ans trois ans, je me disais, elle va commencer l'école, ben tu sais, je n'en savais pas assez pour lui montrer. Je disais, quand ma fille va aller à l'école, faut que je sois capable de lui montrer comme il le faut, c'est pour ça que j'ai été à l'alpha. Parce que la mathématique, les maths je n'serais*

*pas capable d'y montrer, fait que j'ai commencé à l'alpha comme ça (Sylvie, 41 ans).*

Quant à ces femmes, la priorité accordée aux enfants se pose comme un enjeu important; soit elles ne veulent pas être à l'extérieur du foyer avant que ceux-ci deviennent plus autonomes soit elles souhaitent les accompagner en offrant de l'aide aux devoirs pour ainsi mieux participer à leurs apprentissages.

Pour ce qui est d'Isabelle et de Corinne, elles attendent la fin de leur carrière pour retourner aux études. Elles sentent depuis longtemps ce manque qui leur ont toujours fait sentir, comme l'exprime Corinne, « *mal à l'aise* ». Elle ajoute à ceci :

*Ah ben j'aurais souffert, j'ai souffert toute ma vie de ne pas être au niveau des autres, c'est ça que me faisait feeler et je ne le disais pas non plus! Tu sais comme, tu viens que tu t'abaises, puis tu t'abaises, comment je dirais ça? Tu n'voudrais pas te faire passer tout le temps si basse que ça. Tu vois que les autres s'instruisent autour de toi (Corinne, 75 ans).*

Nous comprenons, à la lumière de ces témoignages, que ce désir de formation peut prendre toutes sortes de forme et dépend des circonstances de vie. Une autre dimension importante se rajoute à celles déjà mentionnées soit celle de vouloir changer leur condition de travail et améliorer leur qualité de vie. Les situations de Johanne et Simone en sont des exemples concrets :

*Ben je n'avais pas une douzième année, mais tu sais, faire d'autres choses, je m'étais mis vingt ans dans les usines, vingt ans pis faire d'autres choses, mais quoi faire? Ben, j'ai faite dix-sept ans, tu sais là, parce que j'étais tannée de faire les usines, je n'avais jamais aimé ça. Ça fait que je voulais faire d'autres choses, mais quoi? (Johanne, 48 ans)?*

*Je regardais le monde du bien-être qui était là tout le temps, ce n'est pas du méchant monde, tu sais, je ne veux pas. Mais j'ai dit wow, minute là, sors d'ici parce que si tu tombes dans le pattern, tu es fini! Pour moi ça peut-être été un déclencheur sur ce côté j'ai dit, si je décolle de sur le bien-être pour m'en aller travailler, je vais encore faire des petites jobettes (Simone, 57 ans).*

Ces femmes mentionnent avoir partagé ce désir avec leur conjoint, leurs enfants ou d'autres membres de leur famille. Par contre, même si elles en parlent, elles ne passent pas nécessairement à l'action immédiatement. Certaines participantes ont besoin d'un coup de pouce pour réaliser leur projet.

### 5.2.2 L'aide reçue pour un retour aux études

L'aide qui a facilité le retour aux études des participantes se manifeste de diverses façons. Certaines reçoivent de l'aide financière en provenance de programmes subventionnés du chômage ou de l'aide au revenu et d'autres réalisent que des cours sont offerts dans leur région et saisissent l'occasion pour s'inscrire. Peu importe les motivations, plusieurs de ces femmes sont fortement incitées soit par leurs enfants soit par d'autres membres de leur famille qui connaissent leur aspiration. Par exemple, Micheline et Simone avouent avoir été fortement encouragées par leurs enfants. Pour sa part, Simone relate que sa fille, qui connaît très bien l'enseignante, effectue les démarches nécessaires pour lui obtenir une place dans la classe. Comme elle l'indique : « *ça m'a peut-être poussée plus vite parce que ma fille a fait les démarches pis elle m'a dit : tu as un rendez-vous telle journée* ». Simone intègre donc la classe d'alphabétisation grâce à l'intervention de sa fille. La même situation se présente pour Yvette qui hésite grandement à cause de son âge :

*Il disait, maman ne voulais-tu pas aller à l'école ? Il a dit, maman le jour que tu voulais aller à l'école il est arrivé, j'ai dit comment cela, pourquoi tu dis cela? Il dit, j'ai trouvé où est-ce que tu peux aller à l'école, c'est au sous-sol de l'église. Je vais t'amener, tu y vas pis ça finit là. Puis finalement le matin, il m'a dit, maman, j'ai du temps là, tu t'en viens avec moi, tu viens à l'école. Ça fait que j'ai embarqué dans l'auto, il m'a amenée au sous-sol de l'église, il a ouvert la porte, j'ai fait deux pas, j'ai reculé, j'ai dit à mon fils je n'peux pas rentrer, il dit maman, faut-il que je rentre avec toi, j'ai dit non laisse faire. Là, je suis entrée, j'ai pogné la porte pis je regardais mon fils et il a dit, vas-y maman pis je vais être icitte à quatre heures pour venir te chercher (Yvette, 56 ans).*

L'aide offerte par le fils d'Yvette et la fille de Simone fait en sorte qu'elles surmontent leurs craintes liées à leur retour aux études. La ténacité de leurs enfants contribue à concrétiser cette démarche qui pour ces femmes prend la teneur d'un risque puisque la crainte de l'échec demeure présente. Pour d'autres participantes, ce sont aussi des personnes de la famille qui les motivent à faire ce choix en les épaulant dans leur démarche. C'est le cas de Suzanne qui est solidement appuyée par sa sœur qui participe déjà à une formation en alphabétisation. Suzanne mentionne d'ailleurs « *que l'élément déclencheur ça été ma sœur* ». Cette assistance procure ainsi à Suzanne l'occasion idéale de mettre son rêve à exécution puisque sa sœur « *savait que j'avais toujours aimé*

*l'école* ». Suzanne hésite devant ce retour, elle n'est pas certaine que cette démarche lui donnera ce qu'elle souhaite obtenir, c'est-à-dire un diplôme de douzième année :

*Mais pourquoi j'irais là, ça ne compte rien ça. Je jugeais sans savoir que c'était du positif que ça m'aurait apporté dans la vie. J'ai dit, ah, pourquoi aller là, ça comptera rien pour moi. Anyway, même si j'allais là, où ça va aller en neuvième année? Ce n'est pas cela que je veux, c'est ma douzième année! Mais, il fallait que je commence en bas de l'échelle pour monter l'échelle, pour pouvoir obtenir ma douzième, mais moi je voulais avoir ma douzième en claquant des doigts, mais ça, c'est impossible (Suzanne, 42 ans).*

En exprimant aux membres de leur famille leur désir d'un retour éventuel aux études, ceux-ci prennent ce souhait au sérieux et les aident à faire le premier pas. Certaines de ces femmes, et c'est le cas d'Yvette, décide de mettre en avant son projet sans obtenir le consentement de son mari. Son conjoint n'est pas nécessairement en accord avec l'idée que son épouse parte de la maison pour aller étudier puisqu'il considère qu'elle « *n'a pas besoin de ça* » et qu'elle utilise ce prétexte tout simplement pour sortir de la maison. De plus, il lui reproche de vouloir faire des dépenses inutiles pour y arriver. Yvette explique la réaction de son mari par la peur : « *je pense qu'il a eu peur que je m'en aille, que je parte, parce que tu sais j'étais tout le temps en arrière de lui* ». Malgré la résistance, le mari d'Yvette change d'avis suite à sa réussite :

*Quand je suis arrivée chez nous, avec ma médaille et mon certificat, il me dit, Yvette, comment est-ce que ça te prendrait de temps pour graduer? J'ai dit, je n'sais pas? J'ai dit es-tu en train de me dire que tu veux que j'aie à l'école pis que je gradue. Il dit oui, j'aimerais cela! Après cela, il m'a tout le temps aidée (Yvette, 56 ans).*

Quant à Suzanne, son mari soulève aussi quelques résistances, mais il finit par accepter l'idée. Elle souligne à cet effet : « *mon mari lui est pas trop pour l'école, j'ai dit moi j'y vais, y dit OK il dit, vas-y* ». Pour leur part, Josée, Isabelle et Sylvie ont reçu le soutien de leurs conjoints qui appuient leur démarche et les encouragent dans leur formation. Sylvie raconte que son mari l'a « *beaucoup encouragé* » en lui disant « *si tu n'es pas bien tu peux toujours revenir à la maison, tu sais où tu habites* ». Isabelle, quant à elle, se considère chanceuse parce que : « *j'ai tout le temps fait ce que je voulais, je me sens libre* ». Enfin, Josée raconte l'encouragement reçu de son conjoint :

*Il savait que j'étais bien. Quand je suis bien, il dit, si tu aimes mieux faire cela, bien, fais-le, une chance que je l'ai, je peux dire une chance que j'avais*

*lui pour ça. En plus, il m'aidait, il m'aidait avec mes devoirs, pour les dictées puis tout cela mon mari il disait les mots puis là, j'écrivais (Josée, 45 ans).*

Or, la majorité des participantes commencent leur processus d'alphabétisation avec l'accord et l'appui des conjoints. Selon les femmes interrogées, le soutien de la famille devant cet engagement est essentiel, car ce retour aux études constitue pour elles une démarche importante qui demande une réorganisation de leur vie de couple et de famille. Elles doivent trouver des moyens pour que leur famille ne souffre pas de leur retrait familial.

### *5.2.3 La conciliation entre les études et la famille*

Les participantes qui effectuent un retour aux études et pour qui la famille constitue une priorité organisent leur vie en tenant compte de leurs responsabilités familiales. Certaines attendent que leurs enfants soient plus autonomes avant d'entreprendre leur formation, d'autres commencent leur formation avec des enfants encore à charge et, par conséquent, doivent gérer à la fois la famille et les études. Cependant, les cours d'alphabétisation s'offrent souvent dans le village où elles habitent ce qui facilite cette conciliation famille et étude. Sylvie réussit bien à concilier les deux puisque le cours d'alphabétisation s'offre au sous-sol de l'église juste devant chez elle : « *je n'avais pas de misère avec ça* ». Simone de son côté, semble aussi pouvoir facilement gérer la famille et la formation :

*Mon enfant allait encore à l'école dans ce temps là, lui partait prendre l'autobus le matin pis moi je partais et je prenais mon char, je m'en allais à la classe (Simone, 57 ans).*

Cette présence à la maison est importante pour ces femmes qui ont encore des jeunes enfants, puisqu'elles jugent que cette démarche ne doit pas nuire à leur rôle de mère. Johanne explique également cette conciliation qui, selon elle, se passe tout de même assez bien. Quant à elle, il est évident que son rôle de mère a préséance sur son rôle de femme en formation, mais elle réussit très bien à les concilier. Elle explique son organisation familiale :

*Je partais le matin en même temps que les enfants pis j'arrivais quasiment en même temps le soir. J'arrivais pis je faisais le souper, pis les devoirs, des lavages, tu sais là j'n'arrêtais pas, mais je m'apercevais pas de ça moi,*

*pourvu que j'étais à la maison en même temps que les enfants (Johanne, 48 ans).*

Pour d'autres participantes, le moyen choisi pour bien concilier ces deux mondes est d'opter pour la formation à temps partiel, tout au moins au début de leur participation. Par exemple, Suzanne commence sa formation en alphabétisation en y allant seulement quelques heures par semaine, lui permettant ainsi de bien gérer sa vie familiale et ses études :

*Quand j'ai commencé, c'était juste une quinzaine d'heures par semaine. On commençait à neuf heures puis on finissait à midi. Moi je m'organisais, je n'allais pas à la journée pleine (Suzanne, 42 ans).*

Toutefois en ce qui a trait aux participantes dont les enfants ont atteint l'âge de la maturité, la conciliation entre la famille et les études se passe sans poser de problèmes.

Josée et Manon l'expliquent comme suit :

*Ben, ce n'était pas dur, mon mari était à la maison, même ma fille était âgée assez qu'elle pouvait prendre soin d'elle-même, elle n'avait pas cinq six ans, elle était plus âgée, ça fait qu'elle pouvait prendre soin d'elle-même, fin de compte, je pouvais décoller ça ne dérangeait pas (Josée, 45 ans).*

*Ben, dans ce temps-là les enfants étaient âgés. On pouvait choisir les heures, on allait soit dans l'avant-midi ou dans l'après-midi. Moi, j'allais le matin jusqu'à deux heures et demie. Ça fait que j'avais le temps de faire à souper (Manon, 52 ans).*

En somme, la conciliation famille-études ne semble pas poser de problème pour la plupart de ces femmes pourvu qu'elles conservent l'équilibre familial et continuent à remplir certaines tâches au foyer. Il semble ainsi que leur engagement en alphabétisation ne doit pas interférer dans leur rôle d'épouse et de mère.

### **5.3 Un portrait de femmes en formation**

Malgré que certaines participantes sachent que le processus en alphabétisation est un tremplin pour se rendre aux études postsecondaires, plusieurs d'entre elles s'engagent sans nécessairement avoir défini d'objectifs clairs et précis quant à leur formation. Au début de la formation, c'est comme si plusieurs d'entre elles n'osent pas s'afficher clairement dans ce processus soit parce qu'elles ont peur de ne pas réussir soit parce qu'elles ne connaissent pas ce que l'avenir leur réserve au bout de cette démarche. Cependant, leur parcours scolaire et les objectifs de formation se précisent

par la suite et prennent un sens différent selon les expériences qu'elles vivent et les attentes qu'elles forgent. Dès lors, ces femmes définissent leur parcours scolaire au fil de leur expérience de formation et en accumulant des expériences de réussite.

### *5.3.1 Le parcours scolaire des participantes*

Pour bien comprendre les options qui se présentent aux femmes, soulignons que dans le contexte néo-brunswickois actuel, les classes d'alphabétisation offrent la possibilité de faire tous les modules pour atteindre un niveau de scolarité d'une 8<sup>e</sup> année. Les femmes qui souhaitent continuer leur formation afin d'obtenir leurs diplômes d'études secondaires pour adultes (DESPA) doivent s'inscrire dans un Collège communautaire du Nouveau-Brunswick qui offre la formation en récupération scolaire menant au DESPA. Pour celles qui ne veulent pas poursuivre jusqu'à cette formation, elles peuvent faire la préparation au Test d'évaluation en éducation générale (TEEG), plus communément appelée GED<sup>10</sup> et ainsi obtenir l'équivalence d'une 12<sup>e</sup> année. Voici comment se manifeste le parcours scolaire des participantes : quatre d'entre elles obtiennent l'équivalence de la 12<sup>e</sup> année soit le TEEG (Lucie, Juliette, Simone et Suzanne), quatre autres décrochent un DESPA (Sylvie, Johanne, Manon et Yvette) et quatre suivent la formation en alphabétisation en ayant comme objectif l'amélioration de leurs capacités de lecture et d'écriture sans nécessairement viser pour un de ces deux diplômes (Josée, Micheline, Isabelle et Corinne). Nous allons examiner leur parcours en formation et tenter de comprendre comment elles vivent cette expérience. Nous explorerons d'abord le parcours des participantes qui s'engagent en alphabétisation menant vers la préparation au TEEG, puis le parcours de celles qui obtiennent un DESPA et finalement celui des autres pour qui la participation en alphabétisation ne suppose pas l'obtention d'un diplôme.

En ce qui concerne les quatre femmes qui passent le test d'équivalence (TEEG), trois d'entre elles (Lucie, Juliette et Simone) intègrent les classes d'alphabétisation en ayant comme objectif d'obtenir leur TEEG. Par ailleurs, bien qu'elle n'ait pas d'objectif précis au départ, Suzanne commence sa formation et réalise un peu plus tard dans son

<sup>10</sup> Le Test d'évaluation en éducation générale appelé GED (General Educational Development) est reconnu au niveau national et offre, pour celles et ceux qui le réussissent, l'équivalence d'un diplôme d'études secondaires. Les participantes parlent du GED puisque c'est l'acronyme d'usage populaire.

parcours qu'elle souhaite obtenir le diplôme. Dans le cas de Lucie, son expérience en classe d'alphabétisation est de courte durée puisque quelques mois après sa participation à la préparation au TEEG elle passe l'épreuve d'équivalence avec succès. Juliette et Simone effectuent, en ce qui les concerne, un passage d'environ une année en alphabétisation en ayant comme objectif l'obtention du TEEG :

*J'ai fait ma première année, j'ai fait du upgrading (récupération) comme les livres, pis là, au mois de décembre on a discuté, moi et l'enseignante, puis j'ai dit que j'étais prête pour aller pour mon GED. On a tout organisé cela, moi et l'enseignante, pis j'ai été, j'ai été au mois de décembre deux mille cinq (Juliette, 21 ans).*

*J'aurai aimé avoir ma vraie douzième année, mais j'ai dit regarde, on va aller pour le GED, je n'avais pas trop de temps à perdre non plus à l'âge que j'étais. J'ai fait mon GED. J'ai passé mon GED le deux mai (Simone, 57 ans).*

Après avoir franchi une première étape, Juliette Lucie et Simone souhaitent obtenir les conditions d'admission nécessaires pour s'inscrire à une formation professionnelle au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB). La situation de Suzanne qui obtient son TEEG est quelque peu différente. Son passage dans une classe d'alphabétisation est de plus longue durée. Quoiqu'elle rêve depuis longtemps d'obtenir un diplôme, elle ne se fixe pas nécessairement les objectifs pour y arriver. Il faut souligner que comparativement à Lucie, Juliette et Simone, Suzanne éprouve plus de difficulté à passer d'un niveau à l'autre ce qui prolonge sa formation en alphabétisation. De plus, elle interrompt sa formation pour cause de maladie ce qui entraîne un retard dans son parcours scolaire. Une fois sa formation terminée, elle attend environ six ans avant de s'inscrire au TEEG. L'enseignante contribue d'ailleurs grandement à sa décision de passer le test et Suzanne raconte son expérience ainsi :

*Comment d'années que l'enseignante m'a poussée! Quand j'ai eu fini ma neuvième année, elle dit Suzanne, pour toi cette année, tout est frais, comme tout est frais dans ta tête, vas-y tout de suite. J'ai dit non, non, qu'est-ce que je vais aller faire là? Tu vas aller faire ton GED, tu ne vas pas tout faillir tes cours c'est impossible. Ah, pourquoi y aller, moi aller, je n'sais pas? Je n'sais pas si je vais y aller. Ça m'a ben pris six ans avant que j'ai pu me décider, dire, le déclencheur pis je dis tu y vas (Suzanne, 42 ans).*

Le parcours de Suzanne met en relief sa peur de l'échec; malgré tout, elle réussit à obtenir son diplôme d'équivalence du secondaire.

Nous notons que le parcours scolaire des participantes qui décident de poursuivre leurs études secondaires après le passage en alphabétisation s'étale sur une plus longue période. Yvette, Sylvie, Johanne et Manon travaillent très fort pour obtenir leur DESPA, ce qui constitue un engagement personnel à long terme dont elles assument tous les défis que cela suppose. Prenons le cas d'Yvette, qui commence en alphabétisation à la première année de scolarité et qui obtient son DESPA :

*On a commencé en alpha et j'ai aimé, j'ai vraiment aimé ça, heille moi j'en faisais beaucoup, j'aimais ça. À la neuvième, ça c'est en alpha, là je suis rentrée en dix<sup>11</sup> et le premier test que j'ai fait il n'était pas bon, fait qu'ils m'ont retourné faire toute ma neuvième de nouveau ils m'ont dit que je l'avais trop fait vite pendant l'été. J'ai tout refait ma neuvième et quand j'ai passé le test j'ai fait plus haut, là, ils m'ont remise dans la dixième année, mais j'avais assez peur de passer une dix (Yvette, 56 ans).*

Yvette obtient finalement son DESPA avec grande fierté malgré toutes les hésitations qui l'habitent durant ces années de formation. Johanne fait elle aussi les cours en alphabétisation et continue par la suite jusqu'à l'obtention de son DESPA. Elle vit les mêmes hésitations et les mêmes craintes qu'Yvette et elle doute de sa capacité à pouvoir obtenir son diplôme jusqu'à la fin de sa formation. Voici comment elle raconte son histoire :

*J'ai été en alpha tout l'été, tout l'automne, tout l'hiver, pis là au printemps ils ont dit, l'école arrête icitte là pour deux mois. Ils ont dit si vous avez fini votre neuvième année vous pouvez aller au collège (Collège communautaire du Nouveau-Brunswick) pour continuer. Ça fait que j'ai travaillé les soirs, les fins de semaine, donc, français, français, français, j'ai fini par finir ma neuvième année pour rentrer au collège il restait une place, j'ai pu rentrer faire dix, onze, douze. J'ai pris, en toute, d'après moi autour de cinq ans. Moi, c'était le diplôme. Pis c'est ça que j'ai fait! Jamais j'aurais dit que j'aurais une douzième année parce que j'ai été jusqu'à la douzième année sans dire oui je vais graduer, jamais, jamais, jusqu'à mon dernier module là j'ai dit oui je l'ai! Pour moi y aurait pu arriver n'importe quoi, je ne disais pas que j'allais graduer, non, moi la douzième année ce n'était pas pour moi. Je pensais qu'à un moment donné ça allait bloquer quelque part pis que je ne pourrais pas le faire, pour moi c'était ça (Johanne, 48 ans).*

Le parcours scolaire de Johanne reflète également cette insécurité devant la formation. Tant qu'elle n'a pas son diplôme en main, elle ne se donne pas la chance d'y croire. Elle

---

<sup>11</sup> Nous supposons ici qu'à l'époque où Yvette a fait sa formation en alphabétisation, les cours s'offraient jusqu'à la neuvième année.

appréhende des embûches et des difficultés pouvant entraver son objectif principal qui est d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Elle persiste pendant plusieurs années pour arriver à ses fins. Manon et Sylvie vivent également la même situation. Au départ, elles ne croient pas qu'elles sont en mesure d'obtenir le diplôme d'études secondaires. C'est grâce à des expériences de réussite et à des encouragements de la part des enseignantes, de la famille ou des amies, que les participantes décident de poursuivre leur formation. Suite à un travail acharné, elles finissent enfin par atteindre leur diplôme (DESPA) qui est si important pour elles. Voici comment elles racontent leur parcours de formation et comment elles arrivent à se tailler une place dans cet univers :

*Moi, je voulais commencer bas parce que ça faisait trop longtemps, j'avais peur de ne pas me rappeler, j'avais peur que les affaires avaient changé. Quand je suis arrivée au collège on a eu la math, le français, l'anglais, on a eu la géographie, l'histoire, la chimie, la physique. Tous des gros cours! Heille, ça y allait! Ça m'a pris un an et demi pour aller jusqu'en douzième année. Aujourd'hui, mon diplôme est dans le salon puis à tous les jours je le regarde. C'est à moi, j'ai travaillé pour (Manon, 52 ans).*

*Quand j'ai fini tout ce que j'avais à faire en alpha, l'enseignante a dit pourquoi tu ne t'enregistres pas au collège, pour dix, onze, douze. Ben non, j'ai dit, je n'serais jamais capable moi! Tu sais, pas capable, pas assez intelligente! J'n'avais pas de confiance, c'est un côté que j'n'avais pas de confiance en moi, là elle a dit, arrête toi donc, avec les belles notes que t'as faites t'es capable, regardes, quand on veut on peut. J'dis, oui je sais, mais pour moi aller au collège c'était juste des bolés qui allaient là, je n'suis pas la classe des bolés, je suis la classe des moyennes. Elle dit, arrête-toi donc tu serais capable, j'dis non je n'serais pas capable. A dit qu'est-ce que t'as à perde, enregistres-toi puis si tu trouves ça trop dur tu lâcheras. Heille là... Ça fait que je me suis inscrite pis j'ai été là deux ans, j'ai suivi ça deux ans. Dix, onze, douze, j'ai gradué, mon diplôme. J'ai fini, j'ai gradué l'année passée au mois de février, j'avais quarante ans (rire). Ah, j'ai travaillé fort (Sylvie, 41 ans)!*

Yvette, Johanne, Manon et Sylvie s'investissent pleinement dans leurs études, même si au début elles ne croient pas nécessairement obtenir un diplôme d'études secondaires. Elles craignent tout au long de ce parcours scolaire qu'un obstacle quelconque vienne perturber leur réussite. Le souvenir des échecs scolaires vécus est toujours présent et elles ont de la difficulté à croire en leur potentiel. Nous constatons que l'accumulation des succès scolaires lors de leur passage en alphabétisation fait en sorte qu'elles poursuivent jusqu'à la fin cette formation. Pour ces femmes, la participation en

alphabétisation sert ainsi de tremplin pour poursuivre leur formation. De plus, pour elles, ce n'est pas le test d'équivalence d'une douzième année qui signifie la réussite, mais plutôt « *le vrai diplôme* ».

Micheline, Josée, Isabelle et Corinne s'inscrivent dans un processus d'alphabétisation parce qu'elles souhaitent transformer leur rapport à l'écriture et à la lecture et aussi sentir qu'elles sont capables de mener à terme certains projets personnels. Il faut se rappeler qu'Isabelle et Corinne sont à la retraite lors de leur participation, alors que Micheline approche l'âge de la retraite. Josée, quant à elle, veut améliorer ses compétences en vue d'obtenir un travail. Bien que ces quatre femmes n'obtiennent pas de diplôme de fin d'études, elles fréquentent tout de même les classes pendant un certain temps et y retirent plusieurs avantages. La fin de leur formation se manifeste de plusieurs façons. Isabelle et Corinne ne peuvent plus poursuivre leur formation, car la classe déménage dans un autre village. Micheline a atteint sa huitième année et n'a donc plus de possibilité de poursuivre le processus en alphabétisation. Enfin, quant à Josée, elle ne se sent plus capable d'avancer et décide de mettre fin à sa formation.

Nous avons exposé ici le parcours de formation des participantes en alphabétisation et en récupération scolaire. Celles qui fréquentent une classe d'alphabétisation durant plusieurs années vivent des expériences de réussite. Chacune, avec son expérience propre, se dépasse et progresse et finit par atteindre les objectifs qu'elle se fixe selon ses besoins de formation. Elles racontent un parcours parsemé de défis et de moments positifs, qu'elles traduisent par des succès dont elles parlent encore avec grande fierté. Dans la prochaine partie, nous voyons comment ces femmes conçoivent leurs réussites.

### 5.3.2 *Les expériences de réussite*

Nous avons remarqué lors des entretiens que les participantes parlent abondamment de leurs réussites scolaires. Les situations de Micheline, Josée, Isabelle et Corinne sont des cas de figure intéressants. Elles n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires et ne réussissent pas le test d'équivalence, mais l'amélioration de leur capacité de lecture et d'écriture représente leur principal objectif. Les apprentissages

qu'elles disent avoir faits constituent à leurs yeux une réussite importante. Par exemple, pour Micheline, c'est au fil du temps qu'elle réalise les nombreux apprentissages qu'elle acquiert dans sa formation. Au début, comme elle l'exprime, elle trouve les cours «*enfantins, niais* », elle se demande pourquoi elle se trouve là : «*Je savais lire et écrire assez pour moi* ». Par contre, plus elle avance dans sa formation, plus elle se rend compte de sa faiblesse en lecture et en écriture. De plus, elle réalise qu'elle effectue des apprentissages : «*je m'apercevais câline, je ne savais pas lire moi* ». Elle ajoute :

*Plus j'avancais dans mes livres, plus je voulais en savoir. Dans la réussite de faire un test du ministère, regarde, aurais-tu osé ça là? J'n'aurais jamais osé ça, là je l'ose puis je le réussis. J'avais-tu peur de ça moi, faire des tests ! Je peux dire qu'aujourd'hui que je suis fière de moi (Micheline, 63 ans).*

Or, Micheline développe un sentiment d'accomplissement assez profond. Elle pose des actions que jamais elle n'avait osé imaginer pouvoir faire. Isabelle vit aussi des expériences d'apprentissage qui lui permettent d'améliorer son rapport à l'écriture. Elle compare son expérience d'apprentissage en classe d'alphabétisation avec son expérience scolaire. Elle estime que maintenant elle peut dépasser les difficultés qu'elle rencontrait lorsqu'elle fréquentait l'école à un jeune âge. Elle dit : «*aller en alphabétisation ce n'est pas la même chose que quand tu vas à l'école* ». En ce qui la concerne, l'environnement se veut différente et plus propice à l'apprentissage, ce qui lui permet d'apprendre davantage :

*Ça m'a fait beaucoup de bien, même que je peux écrire, une de mes enseignantes m'a dit que j'avais le don, que je pouvais écrire puis astheure, j'adore ça (Isabelle, 66 ans).*

Corinne, qui a souffert tout au long de sa vie de son manque de formation, considère que ses apprentissages font maintenant partie d'un bagage inestimable. C'est avec fierté qu'elle présente, lors de l'entretien, un petit texte qu'elle a écrit dans le cadre d'un concours d'écriture :

*Mon retour aux études a été plus doux que le retour des fleurs après un hiver long et dur. Lorsque j'ai ouvert la porte de la classe d'alpha, la première fois, je ne savais pas à quel point ce geste allait enrichir ma vie. Depuis, j'ai reçu les cadeaux que je n'avais jamais eus lorsque j'étais enfant. Il y a neuf ans que je suis retournée à l'école, aujourd'hui, c'est avec joie que j'ouvre les livres qui dorment sur les étagères pour découvrir leurs secrets. Ce n'est pas toujours facile, mais lorsque les choses deviennent difficiles je me dis,*

*vas-y, travaille, essaie encore, n'abandonne pas! Réalises-tu que si tu apprends une nouvelle chose par jour, ça t'en fera trois cent soixante-cinq à la fin de l'année? Pas pire pour une veille tête dure. Ce bout de chemin que j'ai fait, je ne l'ai jamais regretté, comment ne pas se sentir heureuse et reconnaissante d'un tel cadeau? Comment ne pas vouloir goûter à l'univers magique de la connaissance? À tous les jours, je continue de lire, d'écrire et de calculer, et je me réjouis d'avoir découvert un trésor de plus! Cherchez et vous trouverez, disait maman. L'éducation n'est pas un fardeau, c'est une délivrance, je remercie le ciel d'avoir mis sur mon chemin ce merveilleux trésor, trouver de nouveaux intérêts est un miracle (Corinne, 75 ans).*

Le témoignage de ces femmes reflète comment elles vivent leur expérience en alphabétisation. Bien que l'obtention du diplôme ne constitue pas le principal objectif de leur démarche, leur expérience en alphabétisation illustre l'amélioration de leurs capacités en lecture et en écriture ainsi qu'une augmentation de leur niveau de formation. Elles réussissent aussi à transférer ces apprentissages dans leur vie quotidienne ce qui constitue pour elles un événement considérable dans leur trajectoire sociale. Pour certaines, elles se sentent maintenant en mesure d'aider leurs enfants et leurs petits enfants dans leurs travaux scolaires. Pour d'autres, elles se construisent des projets personnels comme pour Isabelle, la recherche et la rédaction de la biographie familiale, ou encore pour Corinne qui écrit des histoires dans le journal local.

D'autres participantes expriment également le sentiment de réussite et la fierté devant leur apprentissage. Leur expérience à l'école leur a appris qu'elles étaient « *stupidés et niaiseuses* », comme le déclare Yvette. Manon exprime la même situation concernant sa réussite puisque les notes qu'elle obtient dépassent à bien des égards ce qu'elle a vécu lors de son passage à l'école. Elle exprime sa réussite de la façon suivante :

*Ah, mon Dieu! J'arrivais avec quatre-vingt-quatorze, quatre-vingt-douze, en tout cas, ça été mon best. Ah, c'n'est pas à cause que je veux me vanter, mais c'est rare que ça arrivé dans ma vie ça! (Manon, 52 ans).*

Cette réussite constitue un moment de gloire pour Manon et elle le dit avec affirmation : « *j'ai adoré cette période-là!* ». Simone vit la même sensation, pour elle, passer à travers le processus d'alphabétisation avec succès constitue une grande réussite. Voici comment elle l'exprime :

*Oui, j'ai mon diplôme d'alphabétisation d'affiché, ça été très important pour moi cela, je le voulais! AH! j'ai travaillé dur, je ne l'ai pas eu gratuit,*

*non, non, non, je ne l'ai pas eu gratuit, je ne l'ai pas eu facile, y a eu du travail de fait (Simone, 57 ans).*

La réussite dans les matières scolaires telle que l'expriment les participantes constitue une expérience de formation valorisante et déterminante. Or, peu importe leur objectif respectif, elles vivent des moments de réussite leur permettant d'aller plus loin dans leur formation malgré les nombreux défis que cela puisse comporter. Elles expriment leur appréciation de la formation. Juliette raconte sa fierté devant la réussite : « *je ne pouvais pas croire que je pouvais faire de si belles notes* ». De la même manière, Suzanne ajoute que sa formation en alphabétisation lui a permis d'apprendre. Johanne vit la même expérience et admet qu'elle fait quelque chose pour elle-même : « *ce que j'ai fait, je l'ai fait pour moi* ».

Une fois engagées dans ce processus d'alphabétisation, ces femmes persévèrent et reconnaissent leur capacité à réussir leurs apprentissages. Elles apprennent et réussissent les épreuves demandées. Pour elles, cette situation constitue une grande satisfaction, malgré les embuches sur leur parcours et les défis liés aux difficultés d'ordre scolaire ou personnelle. Dans la prochaine partie, nous décrivons les principaux défis rencontrés par les participantes ainsi que les stratégies qu'elles utilisent pour les surmonter.

### *5.3.3. Les défis et les stratégies d'adaptation*

Sur leur parcours pour réussir leur formation, les participantes rencontrent plusieurs défis. Par exemple, certains cours sont plus difficiles que d'autres et demandent un travail ardu. Elles se sont mises à la tâche et s'efforcent de dépasser leur peur et de surmonter les difficultés qui se présentent. Elles développent donc des stratégies gagnantes. Certaines d'entre elles demandent de l'aide de l'extérieur. Par exemple, Sylvie sollicite un ami pour l'aider avec son cours d'anglais. Pour elle, ce cours représente « *une phobie* ». Sylvie raconte qu'elle a failli quitter sa formation secondaire en raison du cours d'anglais, cours obligatoire pour l'obtention de son diplôme d'études secondaires. Manon éprouve la même difficulté avec son cours d'anglais, qui l'empêche, tout comme Sylvie, de dormir la nuit. Manon raconte comment elle réussit à traverser ce moment difficile :

*Il fallait que je passe ce cours-là pour graduer, j'avais tout passé les autres cours. Pis quand je suis rentrée dans ce cours là, je ne comprenais rien,*

*pour moi j'étais comme sur une autre planète, je paniquais ben raide. J'ai été les deux trois semaines, je braillais puis tout cela, j'ai pensé je passerai jamais, je n'aurais jamais mon diplôme, je ne la comprenais pas. Puis ma sœur était venue ici une soirée puis elle travaillait, elle avait fini le collège puis elle travaillait déjà pis elle dit Manon, si tu veux que je t'aide dans l'anglais, elle comprenait l'anglais, j'ai dit regardes, je passerai jamais ce cours-là, oui elle dit tu passeras (Manon, 52 ans).*

Grâce à l'aide reçue, Sylvie et Manon réussissent à relever ce défi particulier. Yvette, quant à elle, embauche un aide enseignant retraité pour lui donner des cours particuliers en mathématiques. Elle conduit plusieurs kilomètres par semaine pour rencontrer cet enseignant afin qu'il la soutienne dans sa démarche. Pour ces femmes, avoir recours à une aide extérieure renvoie à une des stratégies qu'elles développent pour affronter leurs difficultés scolaires. Cette aide extérieure leur permet de réussir les matières qui posent des défis.

En plus d'avoir recours à une forme d'aide externe, certaines participantes développent également des stratégies particulières pour réussir leur examen. C'est ce que raconte Yvette qui fait appel à la relaxation. Pour elle, la passation des tests est une grande source de stress. Elle utilise aussi la marche, avant chaque épreuve pour « *faire baisser sa pression* ». De cette façon, Yvette réussit à « *perdre beaucoup moins de points* ». Manon, qui rencontre aussi certaines difficultés, entre autres devant le bruit qui la dérange énormément, obtient l'accord de l'enseignante pour écrire ses examens dans un endroit tranquille. Manon raconte comment elle s'y est prise :

*Moi j'étais une personne que le bruit me dérangeait énormément, ça fait que ça ne me prenait pas grand-chose pour me déranger. Quand tu es solitaire, tous les bruits te dérangent. Quand moi j'arrivais dans le temps des tests, je prenais mon pupitre, je me virais la face par la fenêtre, je me mettais dos aux autres, je me mettais dans un coin toute seule par la fenêtre pis je faisais mon test. Après ça j'ai demandé de faire mon examen dans le bureau, j'étais toute seule puis l'enseignante me donnait tant d'heures, c'était deux heures son examen. C'est comme cela que je passais mes examens (Manon, 52 ans).*

Les défis que décrivent les participantes sont d'ordre scolaire et les stratégies qu'elles déploient pour y remédier fonctionnent. Ceci illustre leur détermination à réussir leur formation. De plus, quelques-unes font face à d'autres défis qui sont de nature plus personnelle. Comme elles sont parfois confrontées à des situations de vie difficile, elles doivent développer des stratégies particulières pour poursuivre leurs études. Certaines

ont à faire face à un deuil et doivent interrompre leur formation puisqu'elles ne se sentent plus capables d'assumer les épreuves de la vie personnelle. C'est le cas de Sylvie, par exemple, qui durant sa formation vit le deuil de son père. Pour traverser cette épreuve, Sylvie décide d'arrêter sa formation. Voici comment elle raconte cette période :

*Parce que moi quand mon père est mort, j'étais morte avec lui. Quand j'ai perdu mon père, j'ai perdu gros moi, j'ai perdu mon poteau, j'ai tout perdu. Puis quand mon père est mort en quatre-vingt-quinze, j'ai arrêté à l'alpha, j'ai arrêté pour deux, trois ans. Parce que je m'occupais de ma mère, j'avais pu la tête là, j'avais un down (Sylvie, 41 ans).*

Pour Sylvie, ceci constitue sa façon de composer avec cette expérience. Micheline, qui déjà avait vécu plusieurs deuils – sa mère qui est décédée alors qu'elle était jeune enfant, deux enfants morts avant trente jours de vie, sa belle mère qui est décédée dans un accident tragique et la mort d'autres membres de sa famille et amies très proches – a vécu la maladie et la mort de son mari à la fin de sa formation. Elle dit que c'est par la relaxation, une pratique qu'elle apprend en classe, qu'elle réussit à traverser ses deuils. Malgré les nombreuses pertes qu'elle a vécues, Micheline fait preuve de résilience et poursuit sa formation. Suzanne, quant à elle, subit aussi de nombreux deuils qui causent une « *dépression* ». Elle quitte la classe pendant un certain temps afin de s'en remettre. Comme le raconte Suzanne, elle ne peut plus continuer puisqu'elle n'a plus la force. Selon ses propos, elle se sent « *drainée, complètement à terre, avant que j'ai pu me remonter pis, j'ai pris des tonics en plus des antidépresseurs* ». Malgré une période de vie difficile, Suzanne raconte que cette expérience lui permet d'être plus forte. Voici comment elle l'exprime :

*Des fois, il faut avoir des expériences dans la vie pour te sortir plus forte, puis je pense que ça m'a sortie plus forte pis je me suis faite comme, je n'dirais pas comme une carapace, mais ça m'a donné plus de force pour pouvoir continuer (Suzanne, 42 ans).*

Ces femmes adultes, qui possèdent un bagage de vie, ne se trouvent pas toujours dans des conditions idéales pour réussir selon les normes exigées dans une classe d'alphabétisation. Les deuils, la maladie et d'autres événements significatifs dans leur vie viennent parfois déranger leur parcours, mais comme les témoignages le démontrent, elles trouvent les moyens de poursuivre et de s'en sortir. Ce vécu

particulier des femmes en formation et cette trajectoire singulière caractérisent leur cheminement qui, souvent, va au-delà des apprentissages scolaires. Elles possèdent un vécu, et celui-ci se transpose dans leur vie dans le processus d’alphabétisation. Au cours de leur formation, elles vivent des situations qui imposent des transformations et des stratégies de survie, tant dans leur rapport à l’apprentissage que dans leur rapport aux autres.

#### **5.4 Un portrait de femmes en formation dans l’univers relationnel**

L’expérience que vivent les participantes en classe d’alphabétisation dépasse, à bien des égards, le cadre des apprentissages scolaires. Dans les classes d’alphabétisation, des réseaux d’amitié et d’entraide se développent et leur permettent de construire des relations significatives avec les enseignantes ou encore avec les autres personnes en formation. Ces relations permettent aux participantes de dépasser les contraintes de leur vie personnelle et de se créer un univers relationnel qui leur appartient et dans lequel elles sentent qu’elles ont une place. De plus, les activités sociales auxquelles elles prennent part consolident ces réseaux d’amitié et leur offrent un espace de socialisation qui se situe à l’extérieur de leur réseau familial. C’est donc un univers relationnel où des dynamiques de solidarité se créent leur offrant ainsi la chance de se percevoir autrement.

##### *5.4.1 Les relations de confiance avec les enseignantes*

Par l’engagement et la confiance qu’elles accordent aux participantes, les enseignantes facilitent leur passage en alphabétisation. Dans les classes d’alphabétisation les enseignantes fournissent non seulement un encadrement académique, mais également un soutien personnel et émotionnel. À cet effet, Sylvie mentionne qu’en « *alpha, t’as des bons profs et c’est important* ». Elle souligne d’ailleurs qu’elle « *aimait bien sa prof* » et que cette dernière est « *spéciale* » parce qu’elle l’encourage et l’appuie dans l’ensemble de sa démarche. Sylvie explique son appréciation pour son enseignante de la façon suivante :

*Ma prof, elle faisait beaucoup plus qu’enseigner. Elle m’a beaucoup aidée dans mon cheminement personnel que professionnel. Elle a été deux. Pis elle fait beaucoup ça avec ses étudiantes. Si elle voit que l’étudiant a un problème dans une journée, ben elle va beaucoup l’aider. Elle m’a aidée sur*

*les deux côtés, je vivais des moments difficiles pis elle m'a beaucoup aidée sur ce côté là (Sylvie, 41 ans).*

En effet, lorsque Sylvie vit le décès de son père, c'est son enseignante qui l'aide à traverser cette épreuve : « *ma prof m'a beaucoup aidée, du côté spirituel aussi, je n'peux pas te dire comment elle m'a aidée!* ». C'est aussi ce que raconte Lucie concernant les deux enseignantes de sa classe. Pour Lucie, ces femmes sont plus que des enseignantes, elles deviennent des amies qui l'encouragent à cheminer et à aller plus loin :

*Elles sont assez fines pis assez smart, c'est tout le temps pour encourager, tu peux pis t'es capable, si jamais des fois, on disait ah non je ne peux pas, ben elles disaient oui tu peux, tu sais là, c'est une pousse, elles nous donnaient une poussée d'adrénaline. Pour elles, on dirait qu'il n'y avait jamais de barrières (Lucie, 53 ans).*

Juliette considère que l'aide que lui apporte son enseignante est d'une valeur inestimable. L'enseignante travaille avec elle de façon individuelle pour lui permettre de cheminer dans ses matières scolaires tout en lui prodiguant sans cesse des paroles encourageantes. Juliette raconte que son enseignante l'aide « *jusqu'à tant que je comprenne, cela m'a beaucoup aidée, elle m'a encouragée et ne me lâchait pas* ». Les participantes éprouvent une forte impression que les enseignantes sont là pour elles ce qui leur procure une grande fierté. Or, ces femmes attribuent une part de leur réussite à l'engagement que les enseignantes ont envers elles. Comme le raconte Suzanne :

*Mon enseignante, elle m'a poussée, elle m'a aidée beaucoup, beaucoup, je la remercierai jamais assez, pour tout ce qu'elle a fait, elle n'était pas seulement juste un professeur. Elle, elle serait bonne pour être une psychologue. Ah! c'est incroyable! Elle était bonne, elle avait ça dans la patte! Elle a aidé tous ceux-là qui ont touché à l'alpha au village. Elle a apporté quelque chose à tout le monde qui a touché l'alpha (Suzanne, 42 ans).*

Les enseignantes sont « *humaines* », selon Simone, elles les encouragent constamment d'autant plus que la réussite de ces dernières devient une « *gloire pour elles* » surtout lorsqu'elles constatent leur progrès. Isabelle et Corinne apprécient l'engagement des enseignantes dans leur formation tout autant que leurs collègues de classe. Comme l'indique Corinne « *elles veulent faire de quoi pour nous* » et Isabelle ajoute « *elles essayent tout le temps de nous aider* ». Micheline rejoint les autres participantes dans son appréciation :

*Avec les enseignantes, c'était très spécial. Ils nous ont fait passer des moments tuff, mais des beaux moments! Moi, celle qui m'enseignait, elle n'était pas comme une formatrice, c'était plutôt une amie, puis on avait autant de fun avec elle. Ah! Elles nous ont fait faire de belles affaires, on a vécu de belles expériences (Micheline, 63 ans)!*

Les rapports positifs que ces participantes entretiennent avec leur enseignante sont clairement énoncés dans leur discours. Elles apprécient grandement l'aide reçue et les nombreux encouragements de la part des formatrices. Celles qui vivent ce genre de relation sentent que ces enseignantes s'intéressent à leur réussite et s'engagent à tous les niveaux. Autrement dit, les relations développées avec les enseignantes des classes d'alphabétisation vont bien au-delà de l'encadrement dans leurs matières scolaires. Ces enseignantes se dévouent et offrent un soutien personnel, gestes fort appréciés des femmes. Qui plus est, ces enseignantes aident aussi les participantes à développer leur confiance en soi : « *de ne pas tout le temps rester au même point, de ne pas rester tout le temps dans mon cocon* » (Sylvie). Juliette, quant à elle, estime que son enseignante est « *bonne* » pour elle, « *elle a monté ma confiance, je pouvais lui parler* ». Suzanne et Josée expriment le même type de sentiment à l'égard de leurs enseignantes :

*À quatre-vingt-dix-neuf pour cent, c'est elle qui m'a dégénée, c'est elle qui m'a poussée. Quand j'ai été là, si j'avais un problème, elle m'aidait, tu fais ça. Pis, par chance à elle de où ce que je suis rendue, que j'ai obtenu mon diplôme, c'est elle. Ah! beaucoup, beaucoup, beaucoup (Suzanne, 42 ans)!*

*Toutes les affaires comme les conseils et comités (dans des comités auxquels elle a participé), je vais te dire, c'était mon enseignante, c'est elle qui m'a lancée là-dedans. Elle dit, oh Josée, tu peux faire cela. J'ai été lancée là-dedans. En fin de compte, je le faisais pis je pouvais le faire, mais, si elle ne m'avait pas forcée de le faire, je ne l'aurais jamais fait! Elle savait que je pouvais participer, elle dit oui tu peux faire cela (Josée, 45 ans).*

Les relations significatives entre les enseignantes et les participantes supposent l'établissement d'un lien de confiance. Les femmes dans la formation se sentent écoutées et respectées, elles confient leurs problèmes personnels. Par exemple, Juliette raconte à son enseignante ses difficultés familiales et cette dernière prend le temps de l'écouter et de la conseiller. Les enseignantes des classes d'alphabétisation contribuent ainsi à la réussite des participantes et du coup, valorisent leur parcours. Le dévouement et l'engagement des enseignantes font en sorte que les participantes se sentent plus confiantes. Leurs récits relatent également que la relation établie avec leur enseignante

dépasse à bien des égards le cadre institutionnel, ce sont des relations d'amitié qui se développent. De plus, les participantes vont étendre ces relations avec d'autres femmes de la classe.

#### 5.4.2 *Le développement de réseaux d'amitié*

En plus de développer une relation de confiance et d'amitié avec les enseignantes dans le cadre de leur classe d'alphabétisation, les participantes établissent également des relations significatives avec d'autres femmes dans leur groupe. D'ailleurs, plusieurs des femmes interrogées mentionnent que ces relations enrichissent leur vie en formation et leur vie personnelle. Corinne et Micheline illustrent le type d'amitié qui s'est développé dans un tel encadrement de formation. Toutes les deux se font une amie qui tient une place importante dans leur vie. Pour Micheline, par exemple, la relation qu'elle construit avec une autre participante est très significative pour elle puisque comme elle l'indique, cette femme est devenue sa « *meilleure amie du monde* ». D'autant plus que cette amie (que nous nommons Monique) vit des problèmes de santé assez sérieux. Micheline adopte un rôle d'aidante auprès de Monique. Lorsqu'elle arrive le matin en classe et qu'elle ne se sent pas bien, Micheline « *l'écoute, la conseille, et essaie de la soulager* ». Pour Micheline, ce sont des souvenirs « *que je ne peux pas oublier, ça reste en mémoire tout le temps* ». En fait, elles sont devenues « *inséparables* ». C'est la même histoire pour Corinne qui développe une amitié appréciable avec une autre participante qui devient son « *amie la plus proche* ». Cette relation se définit par l'entraide :

*Moi, j'ai une personne que j'ai beaucoup aidée, je l'ai tout le temps amené à l'école, j'ai tout le temps gardé après elle, je l'amenais partout avec moi. J'ai fait beaucoup de choses pour elle. Me semble qu'elle avait besoin de quelqu'un pour l'aider, elle était comme ma sœur pour moi » (Corinne, 75 ans).*

Ils se créent ainsi au fil des rencontres des relations d'entraide et de solidarité, elles s'appuient à leur manière et selon leurs moyens. Juliette, qui est une jeune adulte à l'époque de sa participation dans une classe d'alphabétisation, raconte la relation qui s'installe avec une madame plus âgée qu'elle :

*J'avais une amie qui avait cinquante-deux ans. Elle je l'ai vraiment aimée, elle aussi m'a beaucoup aidée. Comme elle aussi, elle était comme l'enseignante, elle me parlait et elle m'écoutait (Juliette, 21 ans).*

Juliette trouve dans cette relation une amie et une confidente avec qui elle peut partager ses secrets intimes. Selon la plupart des participantes, ce genre de relations semble assez courant dans les classes d'alphabétisation. Elles y rencontrent des personnes avec qui elles tissent des liens serrés et elles s'entraident tant dans leurs difficultés lors des travaux scolaires que dans des situations de vie personnelle. De plus, les discussions en dehors de la salle de classe permettent aux participantes de se côtoyer : « [L]a possibilité de se joindre aux autres m'a beaucoup aidée » dit Manon, qui ajoute qu'en étant une personne seule, fréquenter la classe lui permet de se faire des amies : « j'adorais ça, moi rencontrer du monde et de n'être plus dans mon cocon, j'adorais ça ».

Dans le cadre de sa formation, Micheline aide une jeune fille de seize ans qui a abandonné l'école et qui vient faire de la récupération scolaire dans la classe d'alphabétisation. Micheline raconte la manière dont elle a aidé cette jeune fille :

*Elle était dans la drogue par-dessus la tête. Quand elle est venue au centre là, elle est rentrée puis elle ne voulait rien savoir de personne. La première qu'elle a regardée c'est moi. J'ai dit toi, tu as quelque chose de spécial dans toi. Elle m'a regardée de même (de travers). J'ai dit tu as vraiment quelque chose de spécial en toi. Oui, pis le lendemain matin elle est venue pis elle est venue direct à moi, sans me parler, mais elle est venue directe à moi, juste à côté de moi. Ça prit une semaine avant que j'ai pu lui parler. Moi, je lui parlais tout le temps, mais elle ne me répondait pas. Pis la semaine tiens, la semaine a passé tiens, elle est venue me parler (Micheline, 63 ans).*

Isabelle, quant à elle, assiste une jeune femme schizophrène qui vit des difficultés familiales. L'enseignante demande alors à Isabelle si elle veut soutenir cette jeune femme non seulement dans ses travaux scolaires, mais également à l'extérieur de l'école. L'enseignante et Isabelle apportent toutes les deux un soutien à cette jeune fille pour qu'elle sorte de son milieu familial. Qui plus est, Isabelle l'assiste à l'extérieur de la classe en lui montrant, par exemple, la manière de se débrouiller en appartement. Isabelle affirme que c'est grâce à la classe d'alphabétisation que cette jeune fille s'en sort maintenant. Voici comment elle l'exprime :

*Ça c'est une autre affaire que l'alphabétisation fait, c'est pas juste apprendre le français puis apprendre les maths tu sais, comme pour elle, ça changé sa vie. Elle arrive presque finie, elle va finir l'année prochaine et va pouvoir passer son DEG » (Isabelle, 66 ans).*

Pour Isabelle, c'est grâce à sa participation en alphabétisation qu'elle apprend ce genre d'engagement. Pour elle, sa participation à sa formation l'amène à poser ce genre d'actions valorisantes.

Comme les témoignages de ces participantes le révèlent, elles s'entraident souvent d'une génération à l'autre et établissent des relations qui se poursuivent en dehors de la classe. Par exemple, Corinne invite son amie à venir passer des fins de semaine chez elle et ensemble elles s'organisent des sorties. Toutes les deux aiment bien faire des pique-niques en nature et se plaisent à faire du jardinage. En s'accompagnant ainsi, ces femmes se sentent ainsi moins seules.

Ces relations, comme nous venons de le voir, brisent l'isolement des participantes. Manon, qui noue aussi des liens d'amitié en classe, accorde beaucoup d'importance à se retrouver entre femmes pour pouvoir parler de sa vie personnelle. Voici ce qu'elle mentionne :

*Je me dis moi, qu'on aille une journée par mois, qu'on aille la patience de se mettre autour d'une table puis prendre ça au sérieux puis de dire, ça, c'est une autre chose que j'aimerais dire, un rêve là, aider les personnes qui sont seules et solitaires puis qu'elles ont vraiment le besoin de parler. Puis qu'elles ont des rêves qui ne peuvent pas se réaliser, s'asseoir à une table puis pas rire d'eux autres, prendre ça au sérieux puis de dire OK, aujourd'hui, c'est toi qui parles. Sur n'importe quoi, quand même que ça serait stupide, quand même que ça serait en dehors du bon sens, de dire ce que tu sens. Ça va te faire du bien puis ça va te dégager la tête. Je lève mon chapeau! Je lève mon chapeau à celle qui fera ça un jour parce que je sais qu'il y a beaucoup de monde qui en a besoin.*

Nous constatons, à la lumière de ces témoignages, que le besoin de cultiver des liens d'amitié est d'une grande importance pour les participantes. Or, pour elles, participer dans une classe d'alphabétisation leur permet de faire des nouvelles connaissances, de s'entraider, mais aussi de prendre part à des activités sociales.

#### 5.4.3 La participation aux activités sociales et culturelles

Dans les classes d'alphabétisation, il y a une vie sociale qui s'organise autour d'activités variées. Pour Suzanne, par exemple, la classe dépasse le cadre d'apprentissage : « *il y a des personnes qui vont aller au club de l'âge d'or ben pour moi c'était aller en classe, le vendredi on faisait des activités, tout le monde ensemble,*

*j'aimais ça* ». Micheline décrit cette vie sociale : elle fait du théâtre, elle visite des galeries d'art, elle fait des promenades en calèche, elle participe à des tournois de quilles, elle organise des sorties à la cabane à sucre. Ces exemples reflètent les nombreuses activités qui s'organisent et qui viennent enrichir la vie scolaire :

*Non, ça vraiment été une expérience, j'ai vraiment aimé ça, avoir du fun, ce faire de nouveaux amis, des activités qu'on faisait, d'aller visiter des choses. Oui, on avait des activités, on avait des après-midi à juste parler, se raconter des choses. On a été dans un tournoi de quilles. Tu sais, des journées de joie qu'on avait c'était vraiment super. J'ai vraiment aimé l'expérience. Je faisais une pièce de théâtre. On avait tout préparé nos affaires là, nos conjoints étaient invités. Des vraies affaires! Ça venait du cœur pis c'était spontané, puis ç'a été des expériences inoubliables, puis je n'oublierai jamais ça (Micheline, 63 ans)!*

Pour les participantes, ces expériences leur rappellent de bons souvenirs. Sylvie raconte qu'elle est « *le clown de la classe* », qu'elle organise toutes sortes d'activités avec ses collègues de classe. Par exemple, pour souligner la fête de Noël, les étudiantes préparent un repas spécial, un échange de cadeaux et pour la fête de l'Halloween, tout le monde se déguise. Ce que rapporte Josée va dans le même sens puisqu'ensemble les enseignantes et participantes à la formation organisent des croisières sur des bateaux où tout le monde part ensemble en mer. Isabelle raconte elle aussi son appréciation des activités diverses auxquelles elle participe :

*Nous avons visité le Centre d'études. Puis on a été au Centre culturel, voire une exposition de peinture. Moi, j'avais jamais été au Centre culturel, j'avais aucune idée qu'est-ce que c'était comme, tu sais là, c'est toutes des affaires qu'on a apprises. On a été sur des voyages, l'année passée on a été voir les éoliennes. Tu sais, tu vois ça sur la télévision, ben là on a été vraiment là puis on les a vues. On a rencontré une autre classe d'alphabétisation là, puis on a vu eux autres comment ça allait, tu sais là, c'est toutes des choses que tu apprends, tu apprends (Isabelle, 66 ans).*

Les classes deviennent ainsi des espaces où se crée un sentiment d'appartenance. Ce milieu leur appartient, elles se sentent autant valorisées qu'appréciées. Elles peuvent s'exprimer en toute liberté et sécurité. Les relations qu'elles établissent avec les enseignantes et les autres participantes en classe contribuent au développement de leur estime de soi et du coup, leur procurent un meilleur sentiment de confiance en elles. Tous ces apprentissages qu'elles vivent d'un point de vue scolaire et personnel

constituent un pas de plus vers une plus grande prise de pouvoir sur leur vie. De plus en plus, les participantes réussissent à s'affirmer, à se donner une voix.

### **5.5 Un portrait de femmes en formation dans un processus d'affirmation de soi**

Un des discours récurrents qui traverse plusieurs entretiens porte sur la timidité. Les participantes se disent vivre avec une gêne profonde qui les empêche souvent d'avancer et de prendre leur place. Ce discours sur la timidité révèle un malaise dans le rapport à soi et aux autres. Dans le cadre de leur formation, les participantes vivent des expériences de tous genres qui leur permettent de mieux se connaître et de saisir les nombreuses possibilités qui s'offrent à elles. En fait, leur expérience d'alphabétisation semble leur offrir l'occasion de développer une meilleure estime de soi, d'accroître leur confiance et ainsi d'acquérir des moyens d'affirmation de soi.

#### *5.5.1 L'univers de la timidité*

L'univers de la timidité en est un que les participantes connaissent bien. Lors de leur passage dans le monde de l'école, nous remarquons que cette timidité traverse leur trajectoire de plusieurs façons. Chacune d'entre elles raconte comment cette timidité s'ancre dans leur vie et de quelle manière, en s'engageant dans le processus d'alphabétisation, elles réussissent à transformer cette façon d'être. Cette manière de se définir ne se pose pas seulement dans leur formation, en fait, celle-ci constitue l'expression de leur vie quotidienne. Par exemple en ce qui concerne Yvette, elle se considère tellement timide que de se retrouver parmi d'autres lui fait peur :

*Au lieu de les rencontrer puis de leur parler au monde, j'aimais mieux marcher dans le fossé même si y avait des serpents là. Je trouvais que c'était trop énervant pour juste, tu sais c'était comme une jungle, tu sais c'est pareil comme si tu as jamais été à quelque part. Je les voyais venir pis là je disais, ah, ils vont me parler, je vais être obligée de leur parler, tu sais, c'était comme cela! Barrer la porte là, pour pas que quelqu'un cogne à la porte, parce que je ne voulais pas lui parler, je ne savais pas quoi leur dire. J'étais cela (Yvette, 56 ans)!*

Ces comportements liés à la gêne se manifestent également dans la vie privée de Suzanne. Elle raconte une histoire où son mari et elle magasinent dans une boutique et où tous deux sont trop timides pour demander de l'aide à un employé :

*Crois-moi pas, j'étais gênée, beaucoup, beaucoup gênée. Même dans un magasin, pis on n'aurait pas trouvé quelque chose, j'aurais jamais demandé à une personne pour venir m'aider, on aurait tourné de bord pis on serait parti. À la place de demander, excuse-moi madame je cherche quelque chose je ne le trouve pas, l'avez-vous ici? Je n'aurais jamais demandé cela, on aurait fermé la porte pis on serait sorti (Suzanne, 42 ans).*

Ces témoignages illustrent jusqu'à quel point cette timidité paralyse leur vie quotidienne. Isabelle, qui se considère aussi comme une personne timide, sent que cette gêne l'empêche de s'épanouir : « *j'étais tout le temps gênée, avec certaines personnes je n'aurais jamais parlé* ». Isabelle relate aussi ce malaise qu'elle éprouve en disant : « *ah pour l'amour, quand j'allais à des affaires (rencontres communautaires, spectacles et autres), je me sentais mal à l'aise puis assez gênée* ». Cette timidité entrave la vie sociale des participantes au point qu'il n'est pas question de s'engager et encore moins de communiquer avec des étrangers.

Au début, cette timidité est aussi présente dans les classes d'alphabétisation. Par exemple, Yvette qui s'est toujours perçue comme une personne « *stupide pis niaiseuse* », en participant dans sa formation, réalise qu'elle ne l'est pas, en fait « *j'étais juste gênée et timide* ». Elle raconte qu'au début de sa formation, elle est tellement gênée qu'elle ne se lève même pas de son pupitre durant les pauses, elle se sent intimidée devant les autres : « *même si je connaissais l'enseignante, j'étais gênée, je restais assise parce que les autres je ne les connaissais pas* ». La timidité qu'éprouve Yvette l'empêche d'avancer et d'entrer en contact avec ses collègues de classe et de prendre sa place. Voici comment elle le raconte :

*J'ai été de même toute ma vie, j'ai juste compris quand je suis allée en alpha, plus je me disais niaiseuse pis stupide, plus je l'étais, plus j'avais honte d'être avec le monde, puis plus je faisais des gaffes quand j'étais parmi le monde (Yvette, 56 ans).*

Suzanne ressent, tout comme Yvette, cette timidité qui alimente ses peurs, peur de lever la main en classe et de poser des questions, peur du ridicule et surtout, peur que les autres se moquent d'elle. Elle préfère « *bûcher un mois sur un problème au lieu de demander, je n'aurais jamais levé la main* ». De plus, selon l'expérience de Josée, qui siège au sein du conseil étudiant d'une classe d'alphabétisation, cette timidité constitue le lot de plusieurs personnes qui sont dans les classes. Elle explique que souvent ces personnes « *gardent leur gêne dans eux autres, elles cachent leur gêne, mais elles sont*

*gênées* ». La gêne suppose également pour Josée, une grande barrière, car durant toute son enfance, cette femme s'isole à cause de cette timidité. Pour elle, l'alphabétisation lui permet de la dépasser, surtout parce qu'elle s'implique comme représentante des participants et des participantes dans divers comités de la communauté d'alphabétisation. On lui demande de parler devant des classes et comme elle le dit si franchement « *quand tu vas dans les groupes pour parler, je vais te dire, ça sort la gêne* ».

Les participantes admettent vivre de nombreuses expériences en classe d'alphabétisation qui leur permettent dans un premier temps de comprendre cet aspect d'elles-mêmes et de tenter dans un deuxième temps par différents moyens de dépasser cette timidité qui les caractérise. C'est dans ce sens que la formation en développement personnel offerte en salle de classe donne l'occasion aux participantes de mieux se connaître. Toutes ces expériences leur permettent de modifier la perception qu'elles ont d'elles-mêmes et de réinventer une nouvelle façon d'être.

#### 5.5.2 *La connaissance de soi*

Par leur engagement dans un processus d'alphabétisation les participantes augmentent non seulement leur apprentissage scolaire, mais transforment également leur connaissance de soi. Dans ces classes et selon les propos de plusieurs d'entre elles, des ateliers de développement personnel sont proposés pour leur permettre de cheminer. Les participantes apprécient ainsi les différentes formations ou activités qui les aident à mieux comprendre leur vécu : que ce soit des discussions entre collègues, des activités proposées par l'enseignante ou encore des formations formelles offertes par d'autres professionnelles. Josée l'exprime ainsi : « *il y avait des discussions des fois, on discutait des affaires, ce n'était pas juste travaillé dans les livres* ». Pour elle, cela veut dire que « *tu peux jaser avec les autres, ce n'est pas juste apprendre, c'est une affaire d'humain, ça amène en toi l'humain, du travail sur soi* ». Pour Isabelle, ces discussions lui permettent de prendre conscience de son parcours de vie. En écoutant les histoires des autres, cela l'amène à voir sa vie de façon plus positive et d'apprécier davantage ce qu'elle est devenue.

Cette expérience « *humaine* », comme l'exprime Josée, est également reprise par d'autres participantes. Entre autres, Yvette partage qu'avec les cours d'alphabétisation

et particulièrement à travers les ateliers de développement personnel, elle comprend mieux plusieurs aspects d'elle-même. En suivant sa formation, elle a tout d'abord compris que dans la vie il ne s'agit pas seulement de donner, mais aussi de développer la capacité de recevoir. Yvette raconte qu'elle a toujours été gênée de recevoir un cadeau, car son attention est principalement sur les autres, mais maintenant elle comprend qu'il est possible de recevoir sans ce sentiment. Dans un autre ordre d'idée, lorsqu'Yvette parle à ses camarades de classe à propos de sa plus grande réussite dans la vie, elle ne l'attribue pas à sa propre expérience de retour aux études, mais plutôt à la réussite de ses enfants qui ont des diplômes universitaires et qui occupent des postes de professionnels. Maintenant elle réalise et comprend que son cheminement est aussi important que celui des autres et que sa réussite se veut aussi significative que celle de ses enfants. Elle ajoute que tout ce qu'elle apprend dans la formation en développement personnel « *va direct dans la tête et reste gravé là* ».

C'est ainsi que des expériences de développement personnel touchent la vie des participantes et les amènent à réaliser leur valeur. Ces formations contribuent également à mieux comprendre les différents événements qu'elles ont vécus et qu'elles vivent au quotidien. Par exemple, lors d'une activité de classe portant sur la ligne de vie, Micheline prend conscience des nombreuses épreuves qu'elle a vécues et qui ont marqué sa trajectoire :

*C'était à l'école, on faisait le chemin de ta vie. Les autres faisaient le leur, mon Dieu, elles contaient de quoi qui était arrivé pis c'était comique, quand moi j'ai fait le mien, ce n'était pas si comique que ça, tu sais! Je suis venue au monde, j'ai été baptisée, j'ai été confirmée, j'ai perdu une petite sœur à trois mois après cela j'ai perdu ma mère à quatorze ans, là je me suis mariée, j'ai eu des enfants, oh j'ai perdu un enfant, j'ai perdu un autre enfant, j'ai perdu une de mes belles-sœurs, on était quasiment sœur parce qu'on était marié aux deux frères, elle avait juste quarante-trois ans, j'ai perdu elle, j'ai perdu ma deuxième mère, j'ai perdu ma grand-mère, mon grand-père, ma belle-mère, tu sais, c'était tout, c'était pas évident de faire, puis quand je suis arrivée à ma belle-mère, ouf, tout a sorti, je n'ai pas été capable de continuer. Ils ont dit, heille, tu n'as pas eu une belle vie toi! Oui, j'ai eu une belle vie! Mais j'ai eu beaucoup de pertes dans ma vie, mais à travers cela, j'ai vécu. Pis avec de la volonté (Micheline, 63 ans)!*

Faire cet exercice est une expérience difficile pour Micheline, mais en le faisant elle se rend compte que malgré tout, elle s'en sort. Elle réussit ainsi à découvrir sa force

intérieure et bien qu'elle vive des événements difficiles, ceci donne un sens à sa vie. Pour Suzanne, c'est en participant à un atelier de développement personnel qu'elle réussit à poser un regard plus positif sur elle-même. Suzanne raconte comment elle vit cette formation :

*Pis y avait une femme qui est venue parler de l'estime de soi, elle est venue à l'école parler, pis elle est comique, ah, je l'ai aimé, pis elle a parlé beaucoup sur l'estime de soi. Des fois, ça ne prend pas grand-chose, étant adolescente des fois tu oublies pis il s'est passée quelque chose qui aurait pu te toucher sans réaliser, ça peut-être là que, puis l'alpha m'a beaucoup aidé (Suzanne, 42 ans).*

Ces femmes expriment sans équivoque comment certains ateliers en développement personnel les aident à poursuivre leur cheminement en touchant à des dimensions sensibles de leur vie. La formation personnelle en classe amène les participantes à réfléchir non seulement à leur parcours scolaire, mais également à leur trajectoire de vie. Les discussions entre collègues offrent tout autant un cadre sécuritaire permettant le développement d'une meilleure estime de soi et, par le fait même, l'accroissement de leur confiance en leur potentiel. En vivant ces expériences, les participantes parviennent en plus à dépasser leur timidité. Tranquillement, elles prennent conscience que des changements se manifestent, qu'elles font des choses qu'elles n'auraient jamais osé imaginer pouvoir faire. En plus, elles réalisent que leur voix est importante; elles apprennent à prendre la parole.

### *5.5.3 La prise de parole menant à l'émancipation*

À travers diverses expériences, les participantes apprennent à s'exprimer et ainsi à prendre la parole. Elles prennent conscience qu'elles ont des choses à dire, que leur parole est signifiante et entendue, et qu'elles peuvent s'exprimer sans se faire juger. À cet effet, Manon relate qu'elle ne reste plus isolée dans son coin : « *je me suis aperçue, regardes tu es une personne, tu as des idées, tu es intelligente, tu peux faire des choses, je ne reviendrais plus dans mon cocon* ». Sylvie, à qui on demande de raconter son histoire devant une nouvelle classe d'alphabétisation, réussit à s'exprimer librement et sans trop de gêne : « *parler devant une foule de monde je n'aurais jamais fait ça avant, là je l'ai fait, astheure je suis capable* ». Cette possibilité de s'adresser à un auditoire plus large que la famille s'ouvre aux participantes. On leur demande de raconter leur

expérience devant de nouveaux groupes en formation, ce qui constitue pour les participantes, une nouvelle forme d'expérience. En ce qui concerne Josée, cette prise de parole se manifeste par sa participation active dans la classe d'alphabétisation en étant nommée représentante des élèves de toutes les classes d'alphabétisation de sa région. Cet engagement lui ouvre la porte à des expériences qu'elle qualifie d'inoubliables. Elle participe ainsi à différents ateliers dont le contenu est ensuite discuté en classe. Pour elle, faire ce travail est un défi de taille :

*Dans les conseils avec les cours, j'ai été à des meeting pour le monde qui veut se suicider, j'ai tout été dans les meetings de même avec les groupes, c'est comme une personne dans le groupe qu'il fallait qui y aille, fin de compte c'était moi, pis là il fallait que j'aille expliqué ça dans les groupes puis dans les classes puis tout cela. J'ai appris pas mal avec cela. Ben là, je suis venue moins gênée pis là, chaque année y avait des nouveaux élèves, fait que là, fallait que je me dégène avec des nouveaux élèves (Josée, 45 ans).*

D'autres occasions pour prendre la parole s'offrent à Yvette et Corinne. Elles prennent conscience de leur potentiel grâce à diverses expériences qui mettent en valeur ce qu'elles sont devenues. Yvette, par exemple, étant récipiendaire de plusieurs prix décernés aux étudiants ou étudiantes en alphabétisation, est invitée à raconter publiquement son expérience lors de la réception des prix. À cette occasion, elle parle de la journée où on lui demande d'être conférencière :

*C'est quelqu'un d'Ottawa qui m'a appelée. J'avais eu le message, j'étais à l'école, alors j'ai été à la cabine téléphonique et j'ai appelé. J'étais assise, baissée à terre dans la cabine téléphonique et je riais aux éclats. J'ai dit bonjour et tout cela, elle a dit oui bonjour Yvette, je suis Louise, j'aimerais vous inviter pour une conférence. Une conférence? Moi, une conférence? Oui, parce qu'elle dit, vous avez gagné le prix. Mais qu'est-ce que je vais faire là? Je pouvais pas arrêter, j'ai dit à deux fois, excusez-moi, mais j'ai dit je ne comprends pas que moi, tu sais, parce que pour moi j'étais niaiseuse et stupide et pis que je commençais juste à sortir un peu, et j'allais être une conférencière, tu sais. Puis là, elle m'explique un petit peu, ah ben OK, je vais accepter. Ça se peut-tu que je vais aller conférencière, moi, moi... à Ottawa (Yvette, 56 ans).*

Cette expérience, vécue par Yvette, fait en sorte qu'elle transforme sa façon de se percevoir, ceci lui donne ainsi l'occasion de se réinventer, c'est-à-dire qu'au lieu d'être « *stupide et niaiseuse* » elle est dorénavant une femme qui a des choses pertinentes à dire. Corinne, qui elle aussi gagne des prix, raconte également ce type d'expérience :

*On a des surprises dans la vie des fois, on sait jamais qu'est-ce qui se passe. Oui, puis j'ai gagné à Fredericton, puis à Ottawa, ça, c'était des gros prix. C'était toute une surprise! Fallait en faire cinq pages d'histoire. Ben là, je les ai faits plus sur ma vie puis la classe puis toute ça, ça fait, je te dis, j'ai eu une moyenne surprise quand ils m'ont appelée, que j'avais gagnée (Corinne, 75 ans).*

La plupart des participantes commencent à prendre la parole non seulement dans des occasions où elles gagnent des prix, mais aussi dans leur vie privée, avec les personnes qui les entourent. Corinne raconte qu'auparavant elle se sentait inférieure, surtout devant les personnes éduquées. Elle dit que sa participation en alphabétisation lui donne « *de l'intérêt dans la vie* ». Elle ajoute avoir vécu une grande souffrance liée à son manque d'éducation surtout lorsqu'elle entend parler quelqu'un « *avec beaucoup de grandeur* », elle n'ose pas s'approcher « *parce que je pensais que je n'avais pas assez de belles paroles* ». Maintenant, elle se sent plus confiante et ne recule plus devant personne. Quant à Lucie, qui a vécu un sentiment d'infériorité devant son ex-mari, réussit grâce à sa formation à dépasser cette image négative qu'elle entretient d'elle-même. Il faut dire qu'à l'époque son conjoint est un travailleur professionnel et lui rappelle constamment son manque de formation en lui disant qu'elle ne fera rien dans la vie. Comme elle le dit, maintenant que « *j'ai été faire ma douzième année, je vais te montrer que je peux faire quelque chose, tu penses que je ne suis rien, mais je suis quelqu'un maintenant* » et effectivement, avec l'obtention de son diplôme elle a vraiment l'impression d'avoir gagné sa bataille.

Tranquillement, les participantes se transforment et Sylvie l'illustre bien lorsqu'elle raconte l'histoire d'un souper avec de jeunes filles de sa famille qui possèdent toutes un diplôme universitaire. Lors d'un souper au restaurant, elles écoutent ces jeunes femmes raconter leur expérience universitaire. Elle mentionne que l'université lui a « *toujours manqué* » et ajoute qu'elle aurait bien aimé la fréquenter. Malgré le fait qu'elle n'est pas une universitaire et, selon elle, pour la première fois, elle s'affiche comme une femme possédant un savoir. Voici comment elle raconte son expérience :

*Le langage, tu sais, je trouvais que c'était beau leur langage. Je les écoutais tu sais là. Avant ça, je n'aurais pas été à l'aise, j'aurais dit c'est pas à ma place icitte, parce que j'aurais dit, mettons si je n'avais pas ma douzième année, je ne me serais pas sentie à ma place, j'aurais été là dans mon petit*

*coin, j'aurais écouté. Si on m'avait posé une question, je n'aurais pas répondu. Pis là, j'étais à l'aise, j'ai fini ma douzième année. Comme je leur ai dit, regarde-moi ma vie, j'n'ai pas eu honte de leur dire, à quarante ans ma vie a commencé. À quarante ans moi j'ai gradué. Mais, avant ça j'n'aurais pas dit ça, j'aurais été calée dans ma chaise, pis j'aurais yinque observé, pour une parure (Sylvie, 41 ans).*

Les paroles de Sylvie démontrent une capacité de s'affirmer, elle ne se laisse plus intimider par des personnes qui possèdent une formation universitaire. Comme elle l'indique : « *je ne voulais pas tout le temps rester dans mon cocon, et c'est vrai, j'en suis sortie* ». Sylvie va encore plus loin lorsqu'elle ajoute qu'elle est maintenant capable de s'exprimer. Non seulement elle peut parler devant un groupe de personnes et s'exprimer devant des amies, mais elle se sent maintenant capable de s'affirmer :

*Ça ne me gêne pas de dire ce que je ressens aujourd'hui. Que ça plait ou ça déplaît, c'est ça que moi je vis et pis ce que je ressens aujourd'hui, c'est ça ! Je ne veux pas déplaire à personne, mais je dis ce que je ressens aujourd'hui pis je suis de même maintenant (Sylvie, 41 ans).*

Sylvie n'est pas la seule participante qui dit avoir fait cette transformation. Suzanne l'exprime lorsqu'elle dit que sa participation à la formation ne l'a pas seulement transformée « *à cent pour cent, c'est à cent cinquante pour cent que ça m'a donné du positif dans ma vie* ». Suzanne vit une transformation réelle et lors de l'entretien, elle utilise des images intéressantes pour faire comprendre ce changement dans sa vie. Elle dit qu'à un moment donné elle prend conscience que cette timidité l'empêche d'avancer et c'est à cet instant qu'elle dit « *wow, ça suffit là, c'est moi qui est malheureuse là-dedans, tu te sens pris, mais maintenant c'est comme les photos avant et après, quelle grosse différence* ». Pour démontrer ce changement, elle affirme que cela n'arrive pas tout d'un coup, qu'elle ne saute pas de « *bonne à méchante* », elle raconte plutôt qu'elle passe de trop timide à une personne qui peut maintenant s'affirmer. Voici comment elle décrit cette transformation dans sa vie :

*Ça ne s'est pas fait aujourd'hui je suis gênée, l'année d'après je suis plus gênée, ah non! Ça s'est fait sur plusieurs longueurs d'années, je te parle d'une quinzaine d'années, ah oui! J'ai été de trop gênée, de pas parler, de ne pas avancer, je ne faisais pas un pas sans qu'il y avait quelqu'un à côté de moi, jamais j'aurais fait un pas toute seule. J'aurais même pas été prendre une marche toute seule, ben trop gênée. J'avais peur que quelqu'un s'arrête pour me parler, qu'est-ce que j'aurais dit, comme si l'autre parlait en allemand pis moi en français, on est tous des français par icitte.*

*Maintenant je suis capable de me débrouiller toute seule, je suis capable de foncer, je suis capable de faire toute seule sans avoir besoin de quelqu'un dans mon fond de culotte, je suis capable de foncer. Je te dis, c'est le jour puis la nuit (Suzanne, 42 ans)!*

En ce qui concerne Suzanne, réaliser son potentiel et être en relation avec les autres dans la classe, contribue à augmenter son niveau de confiance personnelle et, selon ses propos, c'est grâce au programme d'alphabétisation si elle y arrive. De plus, comme elle l'indique, ce n'est pas une transformation qui se fait du jour au lendemain, c'est un processus de changement graduel qui s'opère surtout lorsque les participantes fréquentent un autre univers que celui de la famille. C'est à peu près la même chose qu'exprime Johanne lorsqu'elle dit que maintenant elle a gagné « *la confiance, beaucoup de confiance, j'ai plus de confiance en moi, ah oui, ça c'est, tu te sens pas comme une personne à part, tu dis moi aussi je suis capable* ». Pour Johanne cette transformation se traduit par sa conquête de l'indépendance. Comme elle l'exprime : « *l'indépendance, l'indépendance pis la fierté, ah oui c'est primordial que j'ai cette indépendance là, pis je peux vivre par moi-même. Tu sais, j'n'ai pas besoin d'un homme pour me faire vivre, no way, pis je n'en ferai pas vivre un non plus (rire)* ».

Cette capacité de s'affirmer s'affiche aussi pour Yvette, particulièrement dans sa relation conjugale. Aujourd'hui, elle ne se sent plus prisonnière de cette timidité et elle s'invente des moyens pour s'affirmer davantage devant son conjoint. Elle raconte une conversation entretenue avec ce dernier :

*Écoute, je ne suis plus la Yvette d'avant, je peux vivre sans toi maintenant. Je n'ai pu besoin d'accepter ces affaires-là (remarques négatives de son conjoint), on peut bien vivre, tu n'as pas besoin de me dire cela, je suis plus stupide, je suis plus niaiseuse maintenant! Puis là, il rit, tu sais, c'est toutes ces choses là qui fait que lui, tu sais, c'est peut-être qu'il était comme ça parce que moi j'étais comme cela, j'étais assez insécure que, il pensait ben, il va lui arriver quelque chose puis elle, elle ne pourra pas reculer, elle est trop gênée, tu sais. Mais asteure, je fais face pis je peux plus expliquer mes sentiments au lieu de pleurer (Yvette, 56 ans).*

Yvette réalise vraiment qu'elle chemine et que sa vie se transforme. Elle réussit à vaincre sa grande timidité, à modifier le regard négatif qu'elle entretient à son sujet tel que, « *je suis stupide pis niaiseuse* », et à transformer sa peur de « *faire face au monde* ». Pour elle, comme pour plusieurs autres participantes, cette facilité grandissante à s'affirmer, à revendiquer, à aller de l'avant constitue une rupture

importante dans leur trajectoire. C'est de la même manière que le décrit Suzanne : « *j'ai maintenant le droit de m'exprimer* ». Pour elle, cela n'est pas nécessairement acquis et elle fait le lien avec sa réussite en formation : « *je n'avais pas de bac, pas de douzième année alors je n'avais pas le droit de m'exprimer, c'est du négatif que je plaçais dans ma vie* ». Maintenant, elle possède un diplôme et pour elle cela lui « *donne le droit* » de prendre la parole. C'est ainsi, comme l'évoquent Yvette et Suzanne, qu'un changement se produit au fil des expériences. Les participantes, de façon générale, se rendent compte de leur potentiel et donnent ainsi un autre sens à leur vie. Elles s'engagent maintenant, dans différentes sphères sociales, à travers leur façon singulière de cheminer et de trouver une autre voie.

## **5.6 Un portrait de femmes engagées dans un processus de transformation**

Les participantes sentent maintenant qu'elles augmentent leur capacité de s'engager dans leur monde. Cette prise d'action n'est pas nécessairement une chose acquise pour elles, c'est à travers de petits changements qui s'effectuent au quotidien que tranquillement elles prennent conscience d'elles et de leur pouvoir. Cette prise de conscience qui permet de se voir autrement, de se réinventer une vie, les pousse vers une autre forme d'action que celle vécue auparavant. Ce processus d'action qui se pose différemment pour chacune d'elles sert de tremplin à un engagement non seulement auprès de la communauté, mais également dans les sphères de vie personnelle. De cette façon, les participantes gèrent leur espace familial et social différemment et gagnent un certain pouvoir sur leur vie. Ce pouvoir ne se manifeste pas toujours par une grande révolution dans la vie de tous les jours, mais s'illustre certes par une transformation de leur rapport avec elles-mêmes et avec les autres.

### *5.6.1 La transformation des participantes dans leur quotidien*

Dans leurs différents types d'engagement, les participantes ont commencé à transformer leur condition de vie. Ces changements donnent un nouveau sens à leur quotidien et à leur façon d'être dans le monde. Le passage par le processus d'alphabétisation leur a permis de prendre certaines actions concrètes qui font en sorte que leur quotidien se réorganise. Prenons l'exemple de Micheline, qui a commencé son

processus d'alphabétisation sans avoir d'objectifs précis et qui n'avait pas l'intention d'aller se chercher un diplôme. Elle a toutefois pris une décision très importante qui a transformé sa vie, soit celle de suivre un cours de conduite pour obtenir son permis. Selon Micheline, c'est sa formation qui lui a permis de prendre cette décision. Cette action lui permet d'exercer un certain contrôle sur sa vie et surtout d'être plus autonome vis-à-vis de son mari. Comme elle le dit : *« je suis plus fonceuse et plus autonome »* et en plus *« qu'est que je ferais aujourd'hui si ne n'avais pas passé mes licences »*. Micheline reçoit beaucoup d'encouragement de la part de ses collègues et des enseignantes dans l'accomplissement de ce projet. Elle peut maintenant faire des sorties sans toujours avoir recours à son conjoint ou à ses enfants.

Manon raconte que l'expérience de formation en alphabétisation et en récupération scolaire offre la possibilité d'aller de l'avant : *« quand je parle de quelque chose si je ne suis pas sûre de mon affaire, je vais chercher de l'aide où il faut. Avant, je n'avancerais pas, aujourd'hui, je sais que je suis capable »*. Cette capacité d'avancer et de prendre du pouvoir sur leur vie est assez manifeste chez les participantes. Suzanne raconte une histoire à propos de quand elle a dû faire face à la justice pour une situation personnelle. Jamais auparavant elle n'aurait entamé cette démarche. Elle dit à cet effet : *« quand j'ai été en cour pour défendre ma cause, c'était stressant, j'avais jamais été là-dedans, mais j'ai été, j'ai foncé pareil. Asteure je vais foncer, je vais pouvoir lutter, je suis plus fonceuse que je l'étais avant »*. Cet exemple illustre que devant ces situations quotidiennes, les participantes prennent conscience qu'elles ont la possibilité d'agir autrement en effectuant des actions concrètes qui leur permet de mieux vivre leur quotidien. La formation en alphabétisation fait en sorte qu'elles se sentent plus confiantes, plus autonomes et donc mieux préparées à faire des choses pour elles-mêmes. La même situation se présente pour Isabelle, qui rêve depuis longtemps d'écrire la généalogie de sa famille et de sa belle-famille. Maintenant, elle met son projet à exécution et a bien l'espoir que son livre sera un jour publié.

C'est d'ailleurs dans cette optique que plusieurs participantes s'engagent dans leur communauté. Elles se sentent maintenant capables de contribuer socialement à leur monde. En fait, pour plusieurs et en écoutant leur histoire respective, elles attribuent cette participation à leur passage en alphabétisation. Cet engagement communautaire se

situé à plusieurs niveaux. Pour Isabelle, par exemple, c'est l'engagement dans la vie de sa paroisse et le courage de lire des textes religieux lors de la célébration eucharistique. Comme elle l'indique, « *je me suis mise ça dans l'idée* », elle tient vraiment à s'engager de cette façon. Elle raconte qu'au début elle éprouve une grande nervosité, mais elle réussit à dépasser ses craintes et maintenant elle sent qu'elle a cheminé. Voici comment elle raconte cette histoire :

*Comme je suis fière, on dirait que ça t'apporte une joie, tu sais que tu peux faire quelque chose comme ça, avant ça tu voyais les autres le faire puis tu pensais jamais que tu pourrais le faire. Puis astheure quand tu vois que tu peux, tu sais, ça fait du bien (Isabelle, 66 ans)!*

Isabelle n'est pas la seule à vouloir s'engager dans la vie paroissiale. Pour Sylvie, elle dit que sa participation en alphabétisation lui a permis d'enseigner la catéchèse aux enfants de sa communauté. Elle n'aurait jamais entrepris cette démarche auparavant : « *ça m'a permis de le faire, c'est du bénévole, pis la catéchèse faut que tu lis bien aux enfants parce que c'est important* ». Sylvie développe ainsi le sentiment de faire sa part, ce qui lui procure une grande satisfaction. Elle mentionne d'ailleurs qu'elle est fière d'elle-même et que ça lui a « *permis d'avancer* ».

Quant à Manon, elle s'implique différemment puisque c'est comme membre du Conseil d'administration du centre communautaire de sa région qu'elle s'engage. Ceci lui procure une grande fierté, d'autant plus qu'elle se sent reconnue par les autres membres du comité. Manon raconte :

*Comme secrétaire, je n'aurais jamais fait la secrétaire, jamais, jamais. Mais l'année passée, j'ai rentré secrétaire. J'ai rentré là-dedans, j'ai été dans mon bureau, j'ai toutes mis les affaires à jour, j'ai mis ça dans les livres, c'était assez facile. Je savais où mes dépenses, mes recettes, mes cahiers, j'étais là pis je regardais ça puis me semble, j'étais dans mon best. Pis quand ça été fini, je lui ai donné pis le président a regardé cela puis ils m'ont tous félicitée. Ça, si je n'avais pas été faire cela (alphabétisation), je n'aurais pas pu le faire. Je n'aurais pas pu m'avancer à ce point là, aller prendre des livres d'un comité pis d'un centre, puis l'argent, pis aller mettre ça à la caisse puis d'aller rentrer ça dans un livre, non. Ça je le sais astheure que j'ai la capacité de le faire, j'ai été chercher les moyens de le faire (Manon, 52 ans).*

Dans la situation de Manon, cet engagement suppose une nouvelle expérience qui lui fait prendre conscience qu'elle est capable d'accomplir du bon travail et, grâce à ceci, elle se sent reconnue. Isabelle aussi obtient un poste de secrétaire bénévole dans un organisme

communautaire de sa région. Cette tâche requiert qu'elle prenne des notes pendant les réunions ce qui présente pour elle un défi. Elle sait toutefois où aller chercher de l'aide et en vient à faire un travail qui la satisfait. Auparavant, Isabelle faisait une forme particulière de bénévolat qui était d'aller visiter les personnes âgées dans les foyers de soin par exemple. Maintenant, son engagement comme secrétaire bénévole suppose autre chose et elle dit que c'est plus valorisant, même si les défis sont plus grands. Corinne s'engage également dans sa communauté. Son implication se situe surtout dans sa participation à différentes activités et dans l'organisation des déjeuners du dimanche matin. Les multiples activités auxquelles s'engagent les participantes contribuent à ce qu'elles sortent de leur routine quotidienne et, par conséquent, se sentent moins isolées. Corinne ajoute que même si elle n'est pas membre d'un conseil d'administration, elle participe à toutes les réunions du club de l'âge d'or de sa région, ce qui enrichit sa vie sociale.

Or, que ce soit par des projets plus personnels ou par des engagements communautaires, les participantes transforment certaines dimensions de leur vie. De plus, elles reçoivent une forme de reconnaissance, elles se sentent valorisées ce qui leur permet de changer la façon dont elles se perçoivent. Elles se réalisent davantage ce qui leur procure une sensation de bien-être et une conscience de soi plus aiguisée.

### *5.6.2 La transformation du regard sur soi et sur le monde*

Les participantes s'engagent de plus en plus dans leur vie personnelle et dans leur communauté. Alors, au-delà de cette implication, elles font également des prises de conscience qui se manifestent par un autre regard sur soi qui leur permet d'envisager des projets personnels. Cette prise de conscience transforme entre autres leur façon de se percevoir et de percevoir le monde qui les entoure. Suzanne illustre dans son discours cette forme de prise de conscience :

*Avant je voyais, je ne dis pas que je voyais juste du négatif, je n'aurais pas cela, mais je ne voyais pas la vie en couleur comme je la vois aujourd'hui. Comme avant, la seule chose que je voyais c'était icitte, mes enfants, comme, je n'étais pas comme ouverte dans le monde. J'étais dans mon petit cocon pis j'étais ben, j'étais au chaud, pis je n'avais pas besoin de personne d'autre. J'étais ben ! Mais, en allant à l'alpha, c'est comme-ci j'ai ouvert comme l'univers pis je peux voir plus grand puis plus immense. C'est, comment je dirais, c'est comme si tu étais un petit poussin, tu es un œuf, pis*

*quand l'œuf casse ben là le petit poussin il regarde partout puis il voit plus grand. Ben, j'étais dans mon petit cocon icitte, pis j'étais là, mais quand j'ai touché à l'alpha, j'ai dit wow, y a pas juste du négatif, y a du positif aussi dans la vie! J'ai pu voir plus grand, pis c'est là que j'ai pu voir que le monde existe autour de moi, que je peux voir plus grand, la lumière, plus de monde pis ça ouvert plus grand (Suzanne, 42 ans).*

Le discours de Suzanne reflète ceux de plusieurs participantes. Leur participation en alphabétisation change bien des aspects de leur vie, mais c'est dans leur regard sur soi et sur les autres qui apparaissent les plus révélateurs. Comme le mentionne Josée : « *j'ai beaucoup avancé, j'ai plus de contrôle sur moi, je suis plus relaxe, je suis plus calme* ». Ce regard sur soi est important pour Josée puisqu'elle a vécu une enfance difficile et a fait face à différents événements qui l'ont rendue très nerveuse. À partir des différents ateliers auxquels elle participe, grâce à la confiance qu'on lui accorde, Josée contrôle beaucoup mieux différents aspects de sa vie. Simone exprime aussi ce changement : « *je me sentais tout le temps écrasée* », maintenant « *je suis fière de moi* ». Selon elle, avoir réussi sa formation est une grande source de valorisation puisqu'elle ne « *tire plus le diable par la queue* ». Tout comme Josée, elle « *se sent plus tranquille et plus à l'aise dans le monde* ». La plupart de ses peurs s'estompent et elle se sent maintenant beaucoup plus forte.

Transformer le regard sur soi et sur le monde constitue un pas important qui suppose un engagement envers soi-même. Comme l'exprime Yvette, à un moment donné lors de sa formation elle a pris conscience qu'elle peut rêver pour elle-même et ose l'affirmer :

*J'ai jamais eu un rêve moi dans ma vie, maintenant j'en ai un. J'en ai eu pour ma mère, je voulais qu'elle soit heureuse, j'en ai eu pour mes enfants puis mon mari, mais moi ce n'était pas important. Mais aujourd'hui j'aimerais aller pour avoir mon diplôme de douzième année (Yvette, 56).*

Voilà le rêve qu'un jour Yvette exprime, rêve qui devient d'ailleurs une réalité. Maintenant, grâce à un travail acharné, elle a son diplôme en mains. Pour elle, ceci poursuit une grande réalisation et voici comment elle l'exprime :

*L'alphabétisation ça changé quelque chose, ça changé que maintenant je peux fonctionner dans une société! Avant, je ne pouvais pas, ils m'ont ouvert une porte, maintenant, je suis une femme à part égale qui fonctionne dans la société. C'est le plus beau mot que je puisse dire, ça résume tout. J'ai appris à vivre en alpha (Yvette, 56 ans)!*

Lors de l'entretien, ces paroles prononcées par Yvette sont comme un cri du cœur pour exprimer la réussite de son parcours scolaire, de la première année jusqu'à l'obtention de son diplôme d'étude secondaire pour adultes. Par exemple, elle se sent mieux préparée pour aller chercher un emploi sans être accompagnée par quelqu'un de sa famille. Suite à l'accident de son mari, elle peut transiger avec le personnel médical sans avoir peur. Elle sait maintenant revendiquer ces besoins. Il s'agit ici d'une grande transformation pour Yvette. Comme elle le mentionne, maintenant *« je peux me battre »*...*« je pose des questions maintenant ! Tu sais si je suis prise quelque part, je vais m'informer »*.

D'autres participantes répètent ainsi ce genre de commentaires. Par exemple, Johanne exprime comment elle a plus confiance en elle maintenant : *« tu ne te sens plus comme une personne à part »*. Aujourd'hui, Johanne considère qu'elle mène une belle vie, elle a un travail qu'elle aime, elle a un amoureux, ses enfants sont maintenant autonomes, elle peut donc penser à elle-même. De plus, elle se sent en sécurité; s'il lui arrive quelque chose, elle a l'impression de posséder la formation nécessaire pour s'en sortir. Johanne affirme que maintenant *« je n'ai plus peur comme avant, j'ai pu la peur que j'avais, la peur d'essayer, la peur de foncer, asteure je sais que je suis capable »*. Cette même sensation de sécurité est aussi vécue par Suzanne qui dit que maintenant avec une douzième année et tout son cheminement, elle n'a plus peur de cogner aux portes et elle sent qu'elle se débrouiller. Ce dépassement de la peur qu'on trouve chez Johanne et Suzanne est aussi relaté par Lucie, qui l'exprime de la façon suivante :

*Dans ma vie à moi personnelle, ça changé quelque chose. Je me sens plus indépendante, je ne suis pas obligé à personne, je travaille, je peux gagner ma vie, je n'ai pas peur, comme j'aurais eu longtemps passé des peurs, j'ai pu ça, c'est parti, je suis plus sereine, aujourd'hui je peux dire je me sens ben tranquille (Lucie, 53 ans).*

C'est également dans ce sens que Josée raconte que maintenant elle *« est plus tranquille »*. Selon elle, *« les cours m'ont aidé »* et maintenant *« je peux mieux prendre soin de moi, je pense plus à moi et je connais mes limites asteure »*. Manon exprime la même chose, elle dit avoir appris *« à balayer les choses sur mon épaule »*. Elle prend son temps maintenant, le temps de prendre ses décisions, de choisir ce qui est bien pour elle. Les femmes interrogées prennent ainsi conscience qu'elles peuvent se changer,

qu'elles ont la possibilité de se réinventer. Elles réussissent à dépasser leurs peurs, ce qui leur procure un sentiment de sécurité et, par conséquent, elles acquièrent un pouvoir sur leur vie.

### 5.6.3 Les réussites et les aspirations des participantes

Dans le cadre de leur passage par l'alphabétisation, les participantes transforment leur vie à plusieurs niveaux. Comme nous l'avons mentionné, certaines poursuivent une formation secondaire et certaines continuent jusqu'à l'obtention d'un diplôme professionnel. Pour d'autres participantes, c'est la capacité de se chercher du travail qui fait en sorte qu'elles transforment leur condition de vie. La situation de Suzanne illustre cette perspective. C'est en suivant sa formation en alphabétisation qu'elle décide de trouver du travail dans une usine. En fait, sa participation en alphabétisation l'aide à faire ce pas qui vient en rupture avec la vie qu'elle a toujours vécue. Pour Suzanne, ce travail d'usine transforme sa vie de façon concrète. Cette transformation s'observe à trois niveaux. Dans un premier temps, l'intégration à l'emploi transforme son rôle de mère. Voici comment elle le raconte :

*J'aime mes enfants, j'adore mes petits-enfants. Mais quand tu es toujours à la maison, tu es une mère au foyer, tu te lèves avec tes enfants, tu te couches avec tes enfants, c'est maman, maman, maman, maman, maman, c'est toujours comme ça. Quand je suis allée travailler la première journée, j'ai trouvé cela dur parce qu'il n'y plus de maman en arrière, après ça j'ai fait comme oufs, ça fait comme du bien! Ça fait une grosse différence, comme un détachement, un évènement, ça fait une coupure un peu, ça m'a fait du bien. Après cela, tu revenais et ils t'appréciaient mieux comme maman. J'ai toujours hâte au printemps pour recommencer à travailler. Pour moi, je m'en vais travailler, c'est comme-ci je m'en vais en vacances (Suzanne, 42 ans).*

Dans un deuxième temps, la transformation se situe dans son rôle de femme au foyer. Elle n'est plus aussi disponible pour les tâches ménagères. Comme elle le mentionne, en ce qui a trait à son conjoint : « *il arrivait pis y avait pu rien de prêt, disons que ça fait un changement de vie* ». Dans un troisième temps, Suzanne explique qu'il y a également un changement sur le plan de son autonomie; elle n'a plus besoin de demander à son conjoint pour de l'argent. Elle affirme : « *je suis femme astreuse parce que là je m'occupe de mes dépenses toute seule, j'ai jamais eu d'argent à moi-même* ». Ce revenu

permet à Suzanne de se gâter, de penser un peu plus à elle : « *je travaille, je peux me gâter* ». Le témoignage de Suzanne révèle cette dimension d'indépendance et d'autonomie acquise par sa participation au marché du travail : « *quel soulagement d'être enfin maître de son destin* ».

En ce qui concerne Johanne, elle réussit à obtenir un diplôme d'infirmière auxiliaire, une formation d'une année qu'elle a suivie dans sa région. La route n'a pas été facile, mais ce cheminement lui permet d'avoir un emploi stable, de se faire construire une petite maison et de devenir complètement autonome. Johanne continue à vouloir apprendre, elle ne manque pas d'occasion pour s'inscrire à de la formation professionnelle pour améliorer ses conditions de travail et augmenter ses chances d'avancement. Pour Lucie et Manon, elles ont toutes deux suivi une formation de six mois pour travailler avec les personnes âgées. Elles travaillent à temps complet dans des emplois qui leur permettent de répondre à leurs besoins matériels. Ces deux femmes trouvent toutefois que dans les foyers de soins, les conditions de travail sont difficiles. Juliette, qui décide de suivre une formation en bureautique, travaille maintenant pour une compagnie où elle se sent valorisée. Elle désire travailler dans des conditions normales, c'est-à-dire du lundi au vendredi de 8 h 30 à 4 h 30. Elle tient à être libre les fins de semaine pour passer du temps avec son enfant. Juliette continue sa formation puisque son milieu de travail lui offre la chance de se perfectionner et elle continue à vouloir avancer. Dans la situation de Josée, c'est aussi la possibilité d'intégrer le marché du travail qui devient important. Elle travaille maintenant dans un endroit public où elle sert des gens. Pour elle, ce genre de travail n'avait pas été possible puisque sa timidité l'empêchait de faire ce pas : « *sans cela (l'alphabétisation) je n'aurais pas pu travailler en public, je jase avec tout le monde moi asteure* ». Quant à Manon, elle indique que maintenant elle sait qu'elle est capable, si elle veut quelque chose, elle peut aller le chercher, car elle en a les moyens.

De son côté, les conditions de travail d'Yvette ne changent pas vraiment; elle occupe le même type d'emploi qu'auparavant soit femme à tout faire dans des maisons privées. Selon elle, l'important c'est de ne pas laisser tomber les personnes pour qui elle travaille : « *j'avais commencé un cours, mais je trouve que cette personne-là (personne âgée dont elle s'occupe) est importante alors, j'ai continué là et je travaille* ». Yvette se

sent valorisée dans ce qu'elle fait, elle est appréciée par les personnes auprès de qui elle travaille. Elle raconte qu'elle souhaitait être infirmière, mais elle a changé d'idée « *je pense que je peux faire plus de bien dans la communauté* » en travaillant auprès des personnes âgées de sa communauté.

Peu importe la destination des participantes, les chemins qu'elles empruntent les mènent à des prises de décision sur leur vie et pour plusieurs d'entre elles la route est encore ouverte pour rêver à un autre avenir. Par exemple, Suzanne indique qu'elle rêve de retourner aux études. Voici comment elle l'exprime :

*Si jamais j'ai l'idée de m'en aller prendre des cours, mais c'est juste des idées, ça peut prendre encore plusieurs années avant que je puisse dire oui je veux y aller, mais j'aimerais m'en aller travailler avec les personnes âgées. Je peux y aller l'année prochaine, je peux y aller dans cinq ans, je ne sais pas quand. Lorsque je me sentirai prête (Suzanne, 42 ans).*

Simone entretient un rêve similaire, même si elle a déjà une formation en santé et qu'elle travaille auprès des personnes âgées, elle veut retourner aux études et changer son orientation professionnelle :

*Si j'avais une baguette magique, je crois que je m'en irais dans l'enseignement, comme aide enseignante ou quelque chose comme cela, oui si j'avais une baguette magique là! Je suis bien, c'est juste que là, mon travail, je ne suis pas satisfaite. C'est comme, je trouve ça trop dur, j'aimerais me diriger dans d'autre chose, mais là c'est comment commencer? Tu sais ce que je veux dire. J'aimerais d'aller plus loin (Simone, 57 ans).*

Manon aussi exprime son rêve d'effectuer une formation en comptabilité : « *pourtant ce n'est pas un gros rêve* ». Toutefois, sa situation financière l'empêche de faire le pas. Elle garde tout de même ce projet en tête, car comme elle l'ajoute « *qui sait* », peut-être qu'un jour elle trouvera une solution. En ce qui a trait à Sylvie, elle vient tout juste, depuis une année, de recevoir son diplôme de douzième année. Elle est prête, malgré ses craintes, à commencer sa formation en santé. Elle rêve elle aussi de travailler dans un foyer de soins, elle aime « *prendre soin des personnes âgées ou des personnes handicapées* ». Elle entreprend donc cette formation en étant toujours un peu craintive, mais puisque ses expériences lui ont démontré qu'elle possède cette capacité d'apprendre, elle y va de façon déterminée.

Quant à Micheline, Corinne et Isabelle, qui sont maintenant à la retraite, la capacité d'exercer un pouvoir sur leur vie passe par d'autres dimensions. Micheline, par exemple, a maintenant l'impression que sa grande expérience de vie lui permet d'aider davantage les autres et surtout ses enfants et ses petits-enfants. Micheline, rappelons-le, a vécu de nombreux deuils qui l'ont fait souffrir, voici ce qu'elle raconte :

*J'ai appris à me relaxer, la réflexologie, les massages, puis lire des livres. Je me suis achetée des livres sur la mort, après la mort comment vivre après la mort, comment vivre après le deuil. J'ai appris, dans ces deuils-là, puis dans ça, j'ai appris beaucoup. Ça fait qu'asteure je peux apprendre aux autres (Micheline, 63 ans).*

Micheline ajoute qu'elle fait maintenant confiance au monde et elle entend pouvoir « partager ma confiance », surtout auprès de ses petits-enfants avec qui elle entretient une très bonne relation. Corinne opte aussi pour la lecture comme passe-temps, elle aime lire, écrire et peindre. Comme cadeau de Noël, elle dit préférer recevoir des livres, d'autant plus que son enfant est écrivain, elle peut maintenant lire sans difficulté les livres qu'il a publiés. Selon Corinne, cette capacité de lire est « un cadeau » qu'elle s'offre. Enfin, en ce qui concerne Isabelle, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture prend une place importante dans sa vie :

*J'adore les livres, je me suis achetée des livres surtout sur une biographie de quelqu'un, pour l'histoire de l'Acadie ou de quoi même, j'avais beaucoup de livres puis on dirait que je prenais pas le temps de les lire, mais asteure je lis beaucoup, je m'assois un soir je lisais, y a des livres que j'avais je sais pas combien d'années passées pis, je les lis maintenant (Isabelle, 66 ans).*

Ce qui est encore plus révélateur pour Isabelle, c'est qu'elle associe sa participation en alphabétisation à une meilleure santé mentale pour elle. Puisque dans sa famille il y a des histoires de démence et d'Alzheimer, elle a vraiment l'impression, en faisant travailler son cerveau, qu'elle réussit comme elle le dit « à me sauver une couple d'années ». De plus, Isabelle poursuit son rêve d'écrire un livre. Elle désire toujours continuer à apprendre, en s'initiant davantage à l'informatique et en poursuivant ses recherches généalogiques. Pour Isabelle, c'est d'avoir repris le contrôle sur sa vie, sur sa santé et sur son bien-être qui est important.

D'après les témoignages que les participantes nous ont généreusement livrés, nous remarquons que chacune, à sa manière, a l'impression d'avoir acquis un pouvoir certain

sur sa vie. Elles s'engagent dans des projets personnels, professionnels et sociaux qu'elles n'avaient pas imaginé pouvoir accomplir. Pour elles, toutes ces petites réussites au quotidien les amènent à prendre conscience de leur potentiel et de leur valeur et par conséquent permettent d'augmenter leur pouvoir d'agir sur elles-mêmes et sur leur entourage.

Ces portraits de femmes résument les récits de vie et les trajectoires sociales des participantes. Ils mettent en valeur leurs expériences de vie, les événements significatifs qui les composent et les enlignements biographiques qui en donnent le sens. La trajectoire sociale des participantes saisie à partir des mondes sociaux et des portraits de femmes permet de décrire « *une histoire de vie collective* à partir des récits individuels » (Martucelli, 2006, p. 19, souligné par l'auteur). L'analyse souligne ainsi les événements et le sens que les participantes leur donnent afin d'en saisir les significations profondes. C'est ainsi que les différentes dimensions que nous avons cernées à partir de l'analyse permettent de dégager des pistes de sens qui sont discutées dans le prochain chapitre.

## CHAPITRE 6 : LA DISCUSSION

Comprendre la trajectoire sociale des femmes qui s'engagent dans un processus d'alphabétisation à partir de leurs histoires de vie permet de saisir plus en profondeur comment les diverses expériences de vie sont liées entre elles et ne peuvent pas être dissociées de ce qu'elles vivent depuis l'enfance, des contextes sociaux dans lesquels elles évoluent et du type de famille dans lequel elles grandissent (Hayes et al., 2002; Horsman, 2004; Stromquist, 1997). Autrement dit, les dynamiques personnelles et sociales avec lesquelles elles ont évolué depuis la naissance façonnent la manière dont elles s'appréhendent et se définissent comme femmes et comme femmes en formation. Dans le chapitre cinq, les récits des participantes nous ont permis de peindre des portraits de femmes et à partir de ceux-ci nous sommes en mesure de dégager des éléments et de faire des liens avec les différentes dimensions du modèle de Barton et al. (2007) tout en révélant ce que Stromquist (1997) identifie comme « la vie ordinaire des femmes ». Cette vie ordinaire rend possible la compréhension des ramifications qui se tissent au quotidien et qui interagissent ensemble dans les diverses dimensions de leurs mondes sociaux. Nous partons ainsi du principe de Krumer-Nevo (2005) qui met en relief la compréhension de la complexité et de la singularité de la vie des femmes. Lorsque les participantes choisissent de vivre une expérience de formation en s'engageant dans un processus d'alphabétisation, elles arrivent avec une panoplie d'expériences et de connaissances qu'elles ont acquises de façon informelle.

Or, c'est dans cette perspective que nous témoignons du sens que prend cet engagement pour les participantes en voulant également saisir comment ce processus sert de levier pour leur ouvrir d'autres horizons. En fait, nous cherchons à mettre en lumière le genre de bifurcation biographique que le processus en alphabétisation suppose et la manière dont celui-ci transforme le rapport à soi et aux autres. Ensuite, nous exposons ces transformations et soulignons comment les participantes arrivent à redéfinir les frontières entre leur engagement dans la vie privée et dans la vie sociale. Enfin, nous terminons cette discussion en abordant la manière dont les femmes prennent conscience de leur situation pour la transformer.

## 6.1 La trajectoire sociale des femmes de l'enfance à la vie adulte

La trajectoire des femmes avant le processus d'alphabétisation permet d'identifier trois dimensions importantes qui interagissent comme force socialisante : la question du genre, la position sociale de la famille qui renvoie à la condition socioéconomique et au niveau de scolarité des parents et enfin, le contexte rural dans lequel les participantes vivent. Ces trois dimensions n'agissent pas de la même façon et dans les mêmes contextes pour toutes les participantes. Chacune rencontre des situations de vie qu'elle gère à sa manière et qui éclaire son mode d'agir. Il s'agit donc d'aller à la rencontre des expériences de vie plurielles qui sont identifiées au chapitre quatre et au chapitre cinq. Ceci amène également à découvrir, par exemple, des pratiques sociales influencées par ces dimensions et la manière dont elles sont profondément ancrées dans leur quotidien.

### 6.1.1 La question du genre

La question du genre constitue une des dimensions importantes de la trajectoire sociale des participantes. Elle se pose tout d'abord dans le monde de la famille à l'enfance et se poursuit autour d'événements significatifs tout au long de leur vie. En ce qui concerne la famille d'origine par exemple, elle possède une force d'influence pour les participantes, qui selon Blöss (2001), Darmon (2006) et Lahire (2001), forme leur premier monde de référence. Flannery et Hayes (2001), Hayes et al. (2002), Horsman (2004), Krumer-Nevo (2005), Siltanen et Doucet (2008), Stromquist (1997) soulèvent d'ailleurs la centralité des structures familiales dans le parcours social des femmes et dans la construction de leur identité liée au genre. C'est ainsi que les résultats de cette recherche démontrent que les participantes apprennent leurs rôles tout doucement, en intégrant les valeurs d'une époque et d'un contexte qu'elles ne remettent pas en question et qui, par conséquent, façonnent le développement de leur identité selon une division des rôles sociaux dans la famille. Blöss (2001) explique ainsi que la famille d'origine « apparaît centrale comme lieu –primaire” où l'intériorisation des modèles de comportement sexués est la plus –silencieuse” et donc celle qui a le plus de chance de s'imposer » (p. 2). C'est aussi dans ce sens que Morrish et Buchanan (2001) arguent que le développement du processus identitaire des femmes est imprégné d'images et de rôles

sociaux véhiculés par la société, mais surtout par la famille. La famille d'origine, lieu de socialisation primaire, met en lumière la division des rôles liés au genre et cette recherche le révèle de façon évidente. La place des participantes dans leur famille d'origine constitue ainsi le premier lieu de compréhension de leur trajectoire sociale.

Toutes les participantes ont vécu dans des familles qui reflètent le caractère traditionnel où les rôles de chacun sont liés au fait d'être un garçon ou une fille. Cette structure familiale, qui accorde une place à chacun et chacune selon son appartenance à un genre, forge des représentations de ce que doit être un garçon ou une fille. Qui plus est, ces représentations influencent les pratiques sociales et constituent une force de socialisation dans la trajectoire sociale des femmes. Par exemple, le témoignage de Manon illustre bien cette condition lorsqu'elle mentionne que la division des tâches est similaire pour les garçons et les filles dans sa famille tout en ajoutant que les garçons ne participent pas aux travaux ménagers. Dans la famille de Manon, comme dans bien d'autres familles de notre recherche, les filles sont responsables non seulement des tâches ménagères, mais aussi de celles exécutées à l'extérieur de la maison; situation qu'elles contestent rarement, sauf pour Sylvie qui y voit une forme d'injustice.

Or, pour ces femmes, il semble que le processus d'identification au genre qui se manifeste à travers les récits ne relève pas nécessairement d'« un choix parmi d'autres possibles », mais se pose plutôt « comme une évidente nécessité » (Lahire, 2001, p. 13). La socialisation aux rôles féminins se veut ainsi intériorisée de telle sorte que leur position est vécue comme étant une condition naturelle. La valorisation des rôles traditionnellement féminins est mise de l'avant et prend la forme de l'une de ces « évidences que l'on tient pour invariables et universelles » (Blöss, 2001, p. 61). Les femmes apprennent très tôt dans leur vie que les rôles féminins, liés aux tâches domestiques et aux soins prodigués aux autres, sont deux fonctions importantes qui définissent leur place dans la famille et dans la société. Qui plus est, comme l'ajoute Blöss (2001), les tâches attribuées à chacun et chacune se développent selon de « prétendues dispositions naturelles (d'autorité pour l'homme, d'affection pour la femme) qui marquent ou contribuent à reproduire une économie domestique inégalitaire » (p. 61). D'autant plus, soulignons-le, que ces rôles traditionnels féminins qu'on attribue aux femmes sont très peu reconnus socialement et les portent souvent à

croire qu'elles sont inutiles dans la société. Tout de même, la famille demeure au cœur de leurs préoccupations, donc centrale dans leur trajectoire, et c'est à travers ce prisme qu'elles se définissent et se réalisent. À cet effet, nous remarquons que les relations familiales — avec leurs parents, frères et sœurs — prennent une place considérable dans la vie des femmes en racontant la manière dont les relations se structurent. Elles évoquent ce noyau comme étant le lieu d'ancrage de leur trajectoire.

À l'enfance par exemple, la majorité des participantes considèrent que le rôle de la mère est central. Elles perçoivent leur mère comme l'image de la femme forte, responsable et solide; des femmes qui savent maintenir l'équilibre familial et qui s'acquittent de la majeure partie des responsabilités liées à la famille. Pour plusieurs participantes, le désir d'être mère se manifeste très tôt après l'enfance. Cette expérience de mère et celles de conjointe et d'aidante influencera la suite de leur trajectoire sociale. Il appert ainsi qu'être mère de famille est une source de valorisation profonde pour ces femmes. Les rôles d'aidante qu'elles adoptent une fois devenues adultes servent aussi dans la définition de leur soi. Pour ces femmes, l'aide qu'elles apportent à des parents, des amies et des membres de leur communauté leur offre la possibilité de se faire reconnaître comme une femme accomplie. Elles se sentent ainsi appréciées et reconnues et ceci leur procure un moyen de gratification personnelle.

### *6.1.2 La position sociale des participantes dans la famille d'origine*

La question du genre n'est pas le seul facteur en jeu dans le développement identitaire des femmes tout au long de leur trajectoire sociale. En effet, la position sociale de la famille joue aussi un rôle, tout aussi important que le genre, sur les conditions de vie des femmes. Les femmes racontent qu'elles proviennent de milieux socioéconomiques faibles et que leur père tient le rôle de pourvoyeur principal, travaillant dans le secteur de la pêche, de la forêt ou de l'agriculture. Aussi, tous les entretiens mettent en perspective le faible niveau d'éducation des parents puisqu'aucun ne possède un diplôme d'études secondaires ou une formation professionnelle. Cette position sociale de la famille ainsi que le fait d'être une fille sont deux facteurs qui viendront influencer les expériences dans le monde scolaire. À ce sujet, Duru-Bellat et Jarlégan (2001) expliquent qu'à « l'entrée à l'école primaire, filles et garçons semblent

déjà largement façonnés par une socialisation différenciée » (p. 75) et par la position sociale des parents (Charlot, 2005).

La position sociale des parents à l'école s'avère donc une dimension qui apparaît comme un enjeu important puisque c'est dans le monde scolaire que plusieurs participantes disent se sentir rejetées. Plusieurs participantes racontent leur expérience à l'école secondaire en relatant qu'elles ne s'y sentent pas toujours à leur place. Juliette exprime ce sentiment lorsqu'elle dit qu'à l'école « *je feélais (sentais) comme si ce n'était pas ma place* » ou encore Sylvie qui exprime qu'« *à l'école je ne me mêlais pas avec les autres* » et Suzanne d'ajouter « *je n'aurais jamais pris ma place* » et enfin Yvette qui a « *honte devant la classe* ». Ces déclarations illustrent un regard sur soi qui contribue au développement d'une faible estime, comme quoi elles ne sont pas à la hauteur de ce que l'école leur propose. Plusieurs des participantes ont ainsi tendance à se déprécier et à poser un regard négatif sur elles et tel regard, influence leur sentiment devant leur réussite scolaire. D'autant plus que plusieurs d'entre elles affirment avoir rencontré des obstacles importants dans leurs parcours scolaires. Par exemple, la difficulté à obtenir les notes de passage d'un niveau à l'autre, le fait de ne pas réussir dans certaines matières ou encore d'échouer leur année scolaire font partie des expériences vécues par plusieurs participantes. Selon leurs propos, la faible valeur attribuée à l'éducation par la famille peut expliquer en partie ces difficultés. Elles estiment que les parents, ne possédant pas un niveau d'éducation assez élevé et étant davantage préoccupés par le travail, n'étaient pas en mesure de les accompagner dans leur réussite scolaire.

En effet, dans presque toutes les histoires, les femmes racontent que frères et sœurs quittent l'école sans terminer leur scolarité. Elles jugent que cette situation est liée au fait que les parents ne possèdent pas un niveau d'éducation assez élevé pour leur venir en aide et pour s'engager dans le monde de l'école. C'est d'ailleurs dans ce sens que Lahire (1998) indique qu'à l'école « l'«-échec» (ou «-la réussite») est le produit de l'interaction entre des configurations familiales déterminées et des formes de vie scolaire telles qu'elles existent à un moment donné » (p. 108). Le moment biographique du passage à l'école, dans le cas de la plupart des femmes, est caractérisé par un regard passif des parents sur l'éducation, ces dernières sont surtout laissées à elles-mêmes. À

cet effet, Charlot (2005) affirme qu'« il est montré, de façon claire et irréfutable, qu'il existe une corrélation statistique entre la position des parents et la position de l'enfant dans l'espace scolaire » (p. 20), mais comme l'évoque cet auteur, ceci n'explique pas tout. C'est dans ce sens qu'il nuance ces données statistiques en disant que « l'origine sociale ne produit pas l'échec » puisque ce lien, établi statistiquement, fait peu de place aux rapports sociaux inégalitaires qui sont reproduits au sein même de l'école.

Donc, en ce qui concerne les récits des femmes, il appert que ces dernières sont souvent laissées seules devant les défis que pose l'école. Les parents, ne possédant pas eux-mêmes les connaissances de base pour intervenir dans le milieu scolaire, dans la plupart des cas, les femmes confrontent seules les difficultés. Lahire (1998) explique ce phénomène par « une double solitude ». La première solitude est liée à la faible valeur des parents devant l'éducation et le peu d'implication dans le monde de l'école. Selon cet auteur, « l'enfant se retrouve seul pour affronter les exigences de ce nouvel univers; rien ou très peu de sa socialisation familiale antérieure ne l'a préparé à faire face aux demandes scolaires » (p. 107). Des femmes expriment cette situation assez clairement, Juliette explique que ses parents ne sachant ni lire ni écrire ne peuvent pas l'aider en ce qui a trait aux exigences scolaires. Lucie quant à elle, raconte que ses parents ne regardent même pas ses travaux, ni ses résultats, cela ne les intéresse tout simplement pas. L'exemple de Lucie renvoie cette fois à la deuxième solitude de Lahire (1998) qui signifie que lorsque l'enfant ramène dans « l'univers familial » ses « acquis scolaires », ceux-ci n'ont pas de valeur aux yeux des parents (p. 107). Cette double solitude est vécue par la plupart des femmes. Elles ne se sentent pas appuyées, ni même encouragées à poursuivre leur scolarité puisque très tôt dans leur trajectoire scolaire et volontairement, elles quittent l'école. Cyr, Legros, Groupe Alpha, Lalonde et Entraide Pont-Viau (2002) indiquent à cet effet que plusieurs recherches indiquent « une corrélation positive entre les conditions socio-économiques, un milieu familial dépourvu de ressources et le décrochage scolaire » (p. 291). Enfin, à la lumière des témoignages, la question du genre et la position sociale de la famille d'origine sont deux dimensions importantes à souligner qui influencent à bien des égards le parcours scolaire des participantes. Les récits des femmes dans le monde scolaire supposent donc, à l'instar de Duru-Bellat, Kieffer et Marry (2001), que le sexe et la classe sociale ne doivent pas être

« appréhendés comme des «déterminants» ou des «variables» qui se juxtaposent, mais comme agissant de manière indissociable » (p. 253). Ces deux caractéristiques qui traversent la trajectoire d'enfance des femmes sont souvent à l'origine des nombreuses difficultés qu'elles vivent comme expérience dans le monde de l'école.

### 6.1.3 *Le contexte de ruralité des participantes*

Une troisième dimension qui se révèle importante pour comprendre la trajectoire sociale des participantes est la ruralité. Avant l'entrée à l'école, ce facteur ne semble pas les préoccuper puisqu'elles parlent de leur village comme un milieu où elles se sentent bien à l'aise. Par contre, c'est lorsqu'elles doivent quitter l'école du village pour fréquenter une plus grande école que cette dimension prend toute son importance. Dans le contexte homogène de l'école du village, la plupart des enfants se connaissent faisant en sorte que les participantes se sentent en sécurité. Par contre, leur récit met en perspective la stigmatisation qu'elles subissent par leurs camarades de classe et par les enseignants lorsqu'elles partent pour l'école secondaire. La désignation de « *filles des backs* » soulevée par Suzanne reflète cette mise à l'écart dans ce nouvel environnement éducatif. Cette stigmatisation prend plusieurs formes et vient toucher le mode d'agir des participantes. Par exemple, la timidité, si souvent évoquée dans les récits, influence à bien des égards leur comportement dans le monde de l'école. Plusieurs participantes racontent qu'elles se sentent intimidées par les exigences de l'école secondaire et que leurs rapports avec les autres élèves et les enseignantes et les enseignants sont plutôt difficiles. C'est aussi à ce moment que plusieurs participantes décident de quitter l'école. D'autant plus que le fait de partir ne leur pose aucun problème dans la mesure où leur décision n'est aucunement contestée, ni par la famille, ni par le milieu scolaire. Ce passage semble tout à fait naturel puisque plusieurs participantes retournent à la maison aider financièrement la famille en intégrant le marché du travail. Cette rupture avec l'école les amène très tôt dans leur trajectoire à être confrontées aux impératifs et aux obligations que suppose la vie adulte. De plus, une majorité de participantes se marient ou vivent en union de fait avant l'âge de vingt ans. Elles ont des enfants et doivent composer avec les responsabilités que cette situation impose.

Elles intègrent le marché du travail à un jeune âge. Le parcours de travail doit être compris en considérant la ruralité et le faible niveau de scolarité que possèdent les participantes. Ce capital scolaire apparaît central quant au choix qu'elles font dans leur recherche d'emploi. Or, les participantes en provenance de régions rurales se voient limitées quant aux occasions qui s'offrent à elles n'ayant pas les compétences ni de diplôme. Le manque d'emplois en région rurale conjugué à leur niveau de scolarité les contraignent à accepter des emplois moins bien rémunérés, signifiants pour plusieurs des périodes de chômage et d'autres formes de précarité. Celles qui réussissent à obtenir un emploi travaillent dans des secteurs qui exigent des compétences associées « à la nature féminine » (Daune-Richard, 2001, p. 137), c'est-à-dire celles qui sont généralement apprises dans les rôles attribués aux filles dans la famille. Autrement dit, plusieurs occupent donc des postes de gardiennes d'enfants, femmes de ménage, ou préposées aux personnes âgées, tandis que pour d'autres, le travail d'usine constitue leur première expérience d'emploi. Ces emplois sont souvent mal rémunérés et offrent peu de stabilité. Par conséquent, la condition de vie de plusieurs d'entre elles se voit précarisée et fragilisée. Les participantes occupent un travail à temps partiel ou un emploi qui signifie « une réduction des avantages sociaux, de la rémunération et des perspectives d'avancement, de même [qu'] une plus grande insécurité » (Développement des ressources humaines Canada, 2002, p. 2). D'autant plus que l'insertion dans ce parcours de travail ne constitue pas nécessairement un choix réel. Il est surtout lié aux contraintes que proposent les facteurs sociaux tels que les possibilités d'emploi dans une région particulière, la stabilité de certains emplois, le niveau de scolarité atteint et plus particulièrement pour les participantes, ce sont des offres d'emploi liés au travail de service, d'usine ou de soins. Voilà d'ailleurs ce que nous racontent les participantes lorsqu'elles parlent de leur vie de travail.

Les rôles traditionnels attribuables au genre, la position sociale et la ruralité ont traversé les mondes sociaux des participantes, de l'enfance, de l'école et du travail. Ces contextes, comme l'exprime Kaufmann (2008), ne représentent pas « un simple décor », ils sont porteurs d'« une très longue et profonde mémoire historique, lentement cristallisée dans des mots, des attitudes, des formes de perceptions » (p. 64). Les participantes font face à des situations dans lesquelles les rôles qu'elles apprennent et

qu'elles adoptent orientent leurs conduites et leurs pratiques sociales. Elles utilisent des stratégies singulières pour composer avec les événements de la vie, or cette socialisation « signale le comportement attendu [...] en fonction de la place [que la femme] occupe dans un système social donné » (Martuccelli, 2002, p. 141). Comme le précise Kaufmann (2004), « la perception des rôles médiatise la plupart des interactions » (p. 73) et les rapports sociaux sont structurés selon cette perspective. Le genre, le statut social, la question de la ruralité ainsi que leur niveau de certification et celui des parents interagissent ensemble et produisent des moments d'apprentissage importants qui influencent leurs rapports à soi et aux autres. Finalement, les participantes agissent selon des normes apprises dans la famille, à l'école et celles-ci influencent la place qu'elles occupent en société.

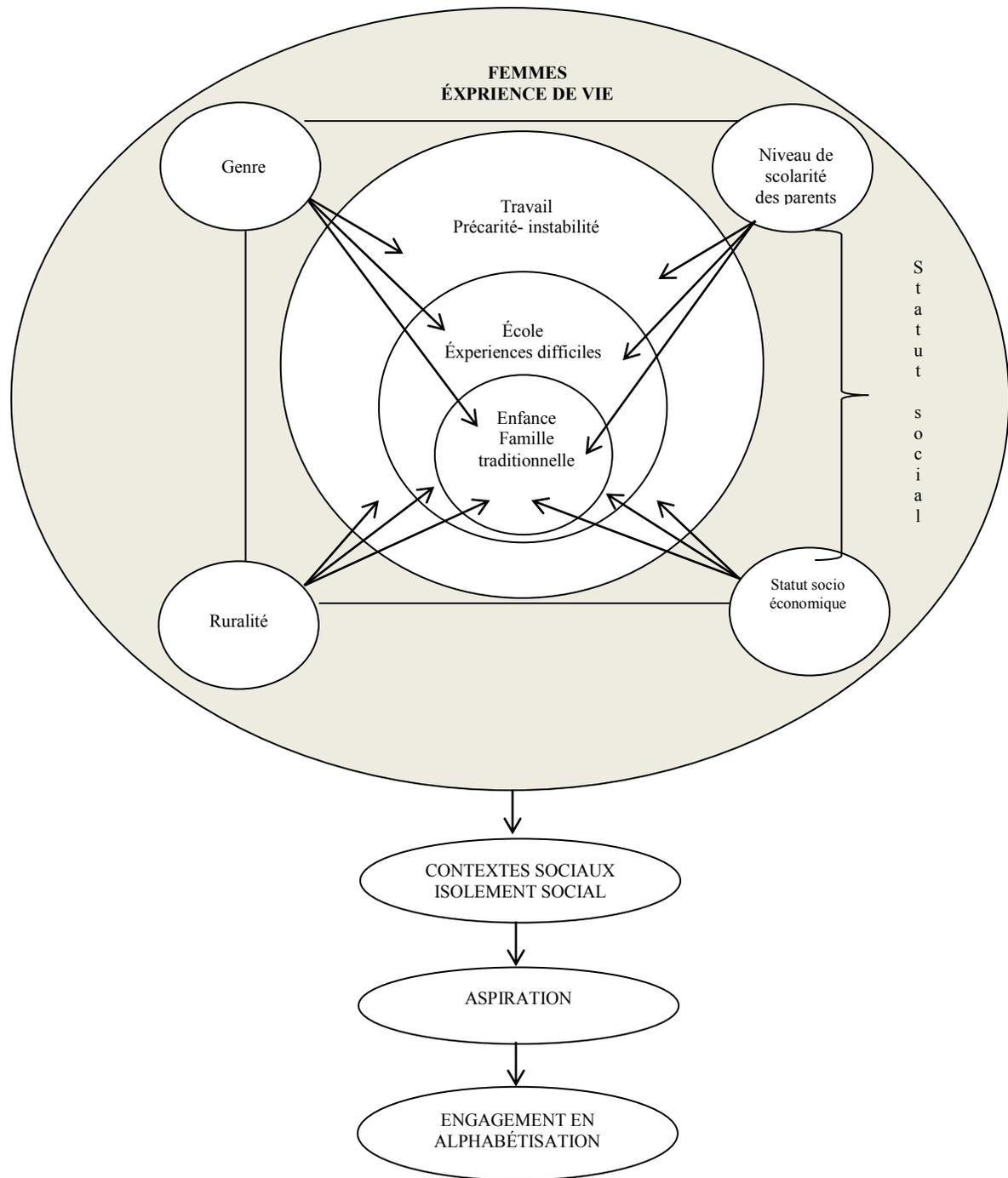
Les récits des participantes, plus particulièrement ceux qui font référence à leur passage à l'école et dans le monde du travail, révèlent des conditions de vie fragilisées. Ces lieux présentent des expériences où les participantes ne réussissent pas à s'épanouir pleinement. Être fille ou femme oriente la façon de se mouvoir dans ces mondes et suppose des défis importants à surmonter. Autrement dit, l'échec scolaire, la précarisation de leur condition de vie devant l'instabilité d'emploi contribuent à former une image de soi négative. Toutefois, selon les propos de la majorité des participantes, c'est dans la famille où elles se sentent davantage en sécurité et, dans la plupart des cas, leur rôle de mère et d'aidante contribue à donner un sens à leur vie. D'ailleurs, lors des entretiens, nous remarquons que ces participantes placent les fonctions de femmes aidantes et de femmes responsables de la famille au cœur même de leur récit. Néanmoins, les participantes expriment généreusement le souhait d'aller plus loin pour connaître et s'engager dans d'autres espaces, aspirations qui les motivent à reprendre leurs études. C'est comme si la rupture avec l'école leur donne le sentiment qu'une partie de leur vie est demeurée inachevée. Elles s'engagent ainsi dans un processus d'alphabétisation pour imaginer leur futur autrement (Barton et al., 2007).

Certaines participantes désirent donc effectuer un retour aux études et cela se manifeste plutôt sous forme de manque (« *j'ai souffert toute ma vie de ne pas être au niveau des autres* ») et pour d'autres sous forme de rêve (« *j'y pensais tout le temps, j'en rêvais* »). Les propos évoqués par les participantes renvoient à ce que Kaufmann (2008)

appel « le rêve éveillé » qui suppose « de revisiter le passé ou d'envisager l'avenir » de façon à permettre un nouveau regard sur soi (p. 105). Alors, même si cette décision se pose différemment selon les histoires de vie, elle n'est jamais anodine puisqu'elle s'inscrit dans « l'émergence au départ d'un besoin ressenti de se former » (Bélanger et al., 2007, p. 75). Ce nouveau besoin se produit par « le biais de l'imaginaire et des représentations » (Goudron-Monfrais, 2001, p. 32). Or, cet imaginaire demeure très profondément « créateur de nouveaux univers » (Kaufmann, 2008, p. 108) et agit comme producteur d'une nouvelle réalité. Cette nouvelle réalité des femmes en formation s'offre comme un nouveau départ et s'inscrit dans leur trajectoire sociale dans une perspective de changement ou de transformation.

Dès le début de leur formation, les participantes doivent confronter une perception de soi négative qui provient entre autres des expériences difficiles vécues à l'école, des nombreuses expériences de précarité d'emploi qui les ont fragilisées et de la non-reconnaissance sociale des savoirs acquis. Ce sont ces contextes sociaux qui font en sorte qu'elles se sentent marginalisées et parfois même isolées dans leur monde quotidien. Étant insatisfaites de ces conditions, elles rêvent de poursuivre une formation qui leur permettra de transformer leur rapport à soi et aux autres. La figure 1 représente la trajectoire sociale des participantes et leur interaction dans les mondes sociaux avant de s'engager dans un processus d'alphabétisation.

Figure 1 : Trajectoire sociale des femmes et leurs mondes sociaux



## 6.2 Le sens du processus d'alphabétisation dans la trajectoire sociale

Cette partie de la discussion vient répondre à la première question de recherche relative au sens que prend le processus d'alphabétisation dans la trajectoire sociale des femmes. Les résultats de la recherche permettent de mieux comprendre que le sens que prend le processus d'alphabétisation est intimement lié aux diverses expériences qui composent la trajectoire sociale des participantes. Elles intègrent une classe en possédant tout un bagage d'expériences personnelles riches qui définit la manière dont elles se situent dans cet espace ainsi que la façon dont elles participent à leurs apprentissages. L'engagement en alphabétisation se comprend ainsi en lien avec la place qu'elles accordent à leurs rôles de mère, de conjointe et d'aidante. Ces rôles deviennent le cœur même du sens de leur participation à cette formation. C'est d'ailleurs ce qu'explique Tett (2006) lorsqu'elle écrit que les femmes ont beaucoup de difficulté à se voir autrement que comme une épouse et une mère. Pour plusieurs participantes, elles ont du mal à se reconnaître comme femmes en formation possédant un potentiel de réussite. La majorité d'entre elles intègrent ainsi ce milieu avec une grande prudence et en gardant l'option d'un retour à la maison si elles jugent que la formation ne répond pas à leur besoin.

Devant ce nouveau projet de vie, les participantes semblent demeurer prudentes ce qui peut s'expliquer par les expériences négatives qu'elles ont vécues dans le monde de l'école pour celles qui ont atteint le secondaire. Pour plusieurs, la première étape consiste à contrer le poids du passé scolaire qui les rend vulnérables par un manque de confiance quant à leur capacité de réussir un programme de formation. Au départ, nous constatons que plusieurs participantes ne se fixent pas d'objectifs précis à l'égard de leur formation. Le poids de ce lourd passé scolaire conjugué à la perception qu'elles portent sur elles-mêmes les fait douter de « leur parcours futur » qui tend à se répercuter sur leur « biographie éducative » (Bélanger et al., 2007, p. 71-72). Dominicé (2007) établit le même lien et explique : « quand on a vécu des échecs scolaires, le sentiment premier, lorsqu'on s'assoit à nouveau sur des chaises dans un lieu de formation c'est l'angoisse » et la question qui se pose est la suivante : « vais-je être capable? » (Dominicé, 2007, p. 101). Les participantes ont aussi intériorisé des messages sociaux quant à leur place et leur rôle dans la société et bien souvent ces messages ne les placent pas comme des

femmes possédant la capacité d'apprendre et de se former. L'entrée en formation prend ainsi la forme d'un risque, le risque de l'échec qui pourrait davantage fragiliser les participantes (Tett, 2006).

Nous remarquons que ce sont généralement les expériences de réussite que les femmes vivent en formation qui transforment leur regard et déterminent leurs attentes de façon positive. En fait, leur réussite vient modifier la conception négative d'elles-mêmes qu'elles ont intégrée suite aux diverses difficultés rencontrées à l'école secondaire. Leur réussite produit un effet d'entraînement qui se manifeste pour les participantes par ce cycle : plus je prends conscience de ma capacité de répondre aux exigences scolaires, plus je m'investis dans ma formation et plus je gagne confiance en mon potentiel. Toutefois, le sens de la réussite ne s'exprime pas de la même manière pour toutes les participantes puisque la valeur singulière que chacune accorde ou non au diplôme d'études secondaires nuance les expériences de réussite. Pour les participantes qui obtiennent un diplôme de douzième année, que ce soit le diplôme d'études secondaires pour adultes ou le DEG, cette réussite revêt une grande importance et elles considèrent l'obtention de ce diplôme comme une grande source de valorisation. Elles peuvent maintenant s'afficher comme femmes diplômées et ce renouvellement identitaire permet d'envisager une insertion dans une trajectoire professionnelle. Ce type de parcours renvoie à ce que Bélanger et al. (2007) nomment une logique d'action « instrumentale ». Pour les autres, celles qui décident de ne pas poursuivre une formation à la suite de l'obtention de leur diplôme ou encore celles qui arrêtent leur formation en cours de route, la valeur accordée à la réussite s'insère dans une autre logique d'action qui renvoie à « la valeur formative et culturelle de l'expérience » (Bélanger et al., p. 74, 2007). L'amélioration de leur capacité de lecture et d'écriture, la capacité de répondre aux exigences scolaires, les rencontres significatives et la participation à diverses activités culturelles permettent aux participantes de s'accomplir dans des sphères de vie qui leur apparaissaient inaccessibles.

Les résultats montrent également que peu importe si elles obtiennent ou non un diplôme, le sens que prend leur processus d'alphabétisation est très fortement lié à la valeur formative et culturelle de l'expérience et s'ancre particulièrement dans les relations sociales que les participantes développent. Ces relations s'articulent autour de

quatre types d'expériences que nous nommons « apprentissages expérientiels » : l'entraide entre elles et les enseignantes, les relations d'amitié qui se développent entre elles et les autres participantes à la formation, leur participation à des activités sociales et culturelles, et les expériences de développement personnel par l'entremise d'ateliers portant sur la connaissance de soi.

### *6.2.1 Le soutien des enseignantes*

Comme première expérience, la majorité des participantes expriment très clairement comment les enseignantes renforcent leurs capacités d'apprendre en offrant la possibilité de se définir comme des femmes possédant le potentiel de réussite. L'aide offerte par des enseignantes va au-delà d'une contribution pédagogique, elles deviennent des personnes sur qui les participantes peuvent compter et avec qui elles peuvent partager différentes dimensions de leur vie. De plus, selon les propos de plusieurs participantes, ces enseignantes offrent une écoute empathique sans poser de jugements sur les différentes situations de leur vie. C'est dans cette perspective que dans l'expérience des participantes en formation, il y a des pédagogues et « des situations pédagogiques marquées à chaque fois par la dynamique propre s'instaurant entre ceux qui les vivent » (Dominicé, 2007, p. 76). L'auteur ajoute que l'influence de ces pédagogues « est indéniable sur le cours de l'histoire de vie; dont le souvenir ne tient pas à une pédagogie, mais à ce qu'ils ont été pour le devenir d'autres » (p. 77). La façon positive dont plusieurs participantes parlent de leurs enseignantes et que renforcent les propos de Dominicé (2007) permet de saisir que l'influence des enseignantes dans leur formation est indéniable, non seulement en matière d'aide au contenu, mais également en ce qui concerne des dimensions personnelles de l'expérience qu'elles y vivent.

### *6.2.2 Le développement de relations d'amitié*

La classe d'alphabétisation offre également un cadre dans lequel les participantes développent de nouvelles relations d'amitié qui se transforment souvent en relation d'entraide. Ces relations d'entraide contribuent à enrichir leur formation puisqu'en ayant le sentiment d'appartenir à un groupe, elles développent un nouveau sens de la solidarité. L'entraide entre les femmes qui participent à une classe d'alphabétisation

apparaît ainsi comme une dimension centrale dans leur cheminement. Les témoignages des participantes quant à cette dimension sont assez révélateurs et mettent en lumière des réseaux de solidarité qu'elles construisent entre elles et leur permettent d'échanger sur des aspects plus personnels de leur vie. La participation à des classes d'alphabétisation donne bien souvent la possibilité aux participantes de rencontrer d'autres groupes de femmes qui vivent des situations de vie similaires menant vers une première prise de conscience que leur situation est loin d'être unique. La création des relations d'amitié et de solidarité permet également aux participantes de sortir de l'isolement. Elles réalisent qu'en appartenant à un groupe, elles se construisent un réseau où elles sont reconnues et appréciées. En effet, les relations d'amitié qu'elles développent avec les enseignantes et les autres participantes viennent enrichir leur vie quotidienne et leur permettent de participer à une vie sociale en dehors du cercle familial. Dans leur expérience d'alphabétisation, la majorité des participantes construisent des relations sociales significatives. Celles-ci représentent une condition indispensable pour faciliter les apprentissages tout en augmentant l'épanouissement personnel.

### *6.2.3 La vie sociale dans les classes d'alphabétisation*

Plusieurs participantes évoquent de façon très positive leur participation à une vie sociale dans les classes d'alphabétisation. Pour certaines, c'est tout un monde culturel qu'elles découvrent. D'autres visitent des musées, des galeries d'art ou encore elles font du théâtre. Pour ces participantes, ces expériences de vie ouvrent la voie à d'autres types d'apprentissage et offrent un nouvel espace de découverte. Ces différentes activités contribuent également à renforcer leur réseau social et répondent encore davantage à leur besoin d'affiliation. L'espace d'alphabétisation, comme le décrivent plusieurs participantes, encourage ce type d'interaction sociale et la mise en place d'un système d'appui pour les femmes qui leur permet de s'ouvrir à un monde qu'elles ne connaissent pas très bien. Ce développement relationnel dépasse l'expérience d'une histoire scolaire et rend les contraintes individuelles moins oppressives. C'est tout un univers social qui se développe à l'intérieur des classes, qui s'avèrent un espace propice à la transformation personnelle. Les résultats qui émanent de notre recherche viennent renforcer les idées d'autres chercheuses et contribuent à mettre en évidence l'apport

fondamental de ces apprentissages, non seulement dans le cadre de la formation, mais aussi dans les transformations qu'elles produisent au quotidien. Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule (1986) révèlent d'ailleurs l'importance de la dimension relationnelle dans le processus d'apprentissage des femmes et comment cette dimension construit leur rapport au savoir. Gaudet, Mujawamariya et Lapointe (2010), font également valoir par leur recherche, l'importance que revêt la dimension relationnelle dans les apprentissages des femmes tout en ajoutant que cette dimension doit être prise en considération si nous tenons à mettre les femmes au cœur de nos recherches.

#### 6.2.4 *L'expérience des participantes dans les ateliers de développement personnel*

En plus des relations significatives développées avec des enseignantes ainsi qu'avec d'autres femmes en formation; en plus de leur participation à des activités culturelles; plusieurs participantes racontent ce qu'elles vivent dans les ateliers de développement personnel qu'elles reçoivent. Ceux-ci portent sur la connaissance de soi et contribuent à une prise de conscience personnelle offrant ainsi la possibilité de comprendre plus en profondeur leurs conditions d'existence et les forces qu'elles possèdent. Comme le mentionne Josée, ce sont « *des affaires humaines* » qui mènent à un « *travail sur soi* ». Yvette, quant à elle, prend conscience que sa vie est aussi importante que celle de ses enfants ou de son conjoint; elle se perçoit maintenant comme une personne de valeur qui va bien au-delà du fait d'être mère ou conjointe. Ces ateliers incitent les participantes à jeter un autre regard sur leur vie quotidienne et sur leur trajectoire. L'expérience de Micheline, à qui l'on demande dans le cadre d'une activité de développement personnel de raconter sa trajectoire de vie, se surprend devant l'ampleur des deuils qu'elle a vécus et la façon dont elle compose avec ces épreuves. Ce faisant, elle prend conscience de ses forces et donne un nouveau sens à ses expériences. Pour sa part, Suzanne exprime que ces ateliers sur l'estime de soi lui donnent l'occasion de prendre conscience que son histoire, c'est-à-dire ses expériences personnelles et sociales, influence sa façon d'être.

Les histoires vécues dans le cadre des ateliers de développement personnel renvoient à ce que Kaufmann (2008) nomme « une lente réforme » qui « peut faire place à une véritable révolution : par la vertu d'une seule image, *je* peut radicalement

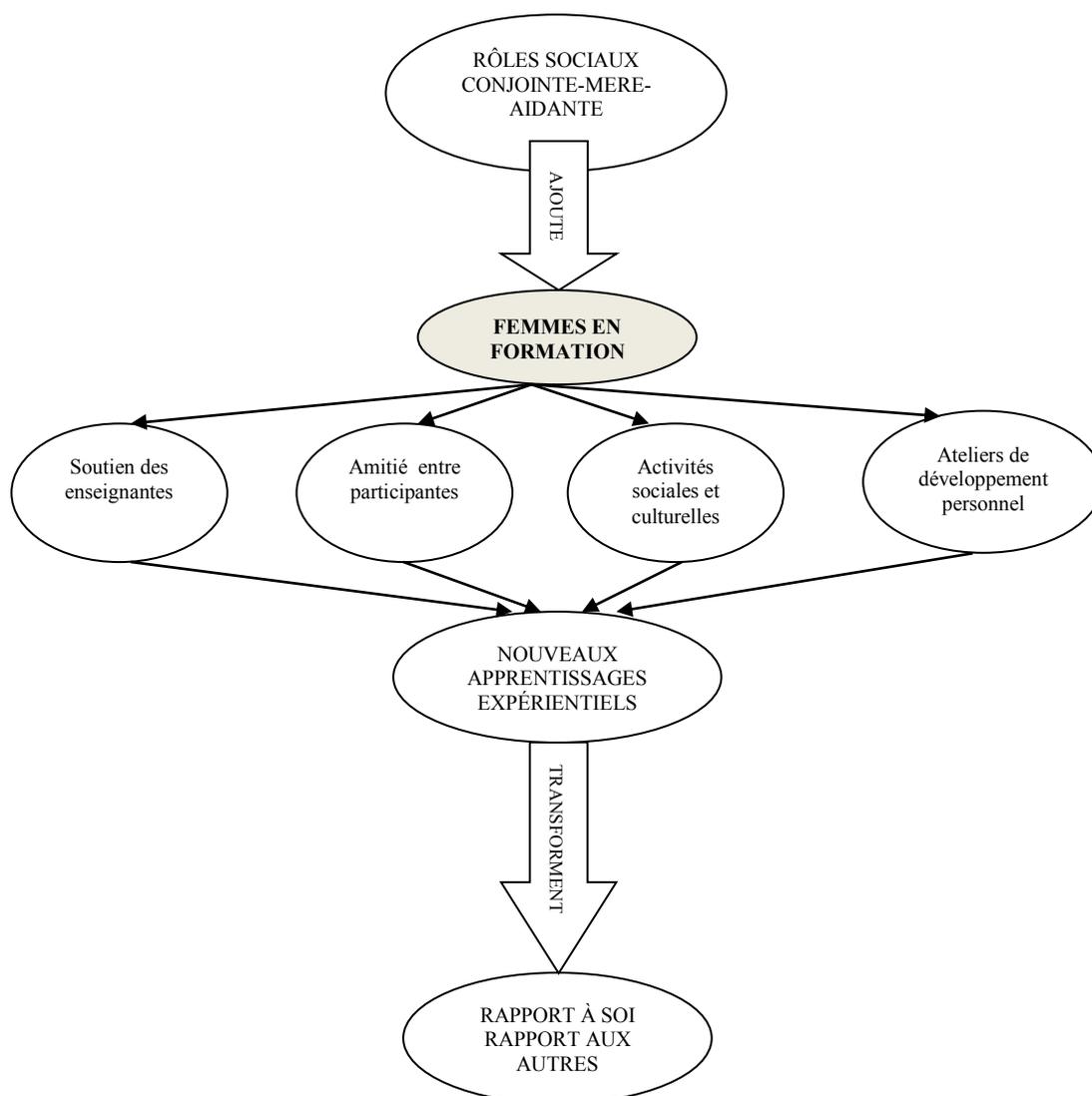
s'engager dans un travail de reformulation biographique et devenir durablement autre » (p. 98). En effet, les participantes prennent conscience de leur valeur et cherchent à exprimer leur façon d'être de manière plus positive. Les activités de développement personnel ont d'ailleurs été soulevées par plusieurs d'entre elles comme étant une source de transformation. Il appert ainsi que pour elles, il ne s'agit pas seulement de faire des apprentissages scolaires pour transformer le regard sur soi, mais il s'agit de moments privilégiés qui leur permettent de réfléchir sur divers aspects de leur vie où elles peuvent réévaluer leurs conditions de vie dans le cadre de ce processus d'alphabetisation.

Ainsi, les apprentissages expérientiels agissent comme élément déclencheur d'une prise de conscience de soi et de ses conditions d'existence dans le cadre d'une formation (Prins et al., 2009; Stromquist, 1997). Dans sa recherche auprès de femmes brésiliennes qui suivent une formation à partir d'objectifs émancipateurs et qui utilise une approche basée sur les théories de Freire, Stromquist (1997) fait valoir que la classe d'alphabetisation leur offre « un groupe d'entraide », « un club social informel » ou encore « un espace de distraction sociale » (Traduction libre, p. 94). De la même manière, la recherche de Prins et al. (2009) faite auprès de femmes pauvres de la Pennsylvanie, aux États-Unis, qui suivent un programme d'alphabetisation familiale démontre que cette formation offre un espace où il est possible de sortir de leur milieu familial, de développer un réseau social et d'entraide, de créer des relations de support avec les enseignantes, de se découvrir et de se développer. Ces deux recherches, bien que réalisées dans d'autres contextes, mettent en lumière l'importance de ces apprentissages expérientiels dans le cadre d'un programme d'alphabetisation. Hayes et al. (2002) indiquent également que les femmes développent leur sens de soi en entrant en relation avec les autres. Ces auteures soulignent que les femmes préfèrent apprendre dans un contexte qui leur permet de bâtir et de maintenir des relations significatives avec les autres. Les participantes qui ont raconté leur expérience d'alphabetisation ont insisté sur ces aspects pour expliquer comment leur participation en alphabetisation et leurs différents apprentissages expérientiels ont contribué à les sortir de leur quotidien, à transformer leur regard sur soi et à développer leur confiance en elles.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu saisir comment ce type d'apprentissage sert de tremplin à la transformation du regard que les participantes

portent sur elles ainsi que sur leurs interactions avec les autres. Ces différents niveaux d'expériences s'insèrent dans la trajectoire sociale des participantes et donnent un sens au processus d'alphabétisation, car les apprentissages sont non seulement d'ordre scolaire, mais tout autant d'ordre personnel et affectif, c'est-à-dire existentiel. D'autant plus que ces expériences qui s'ajoutent à leur trajectoire sociale créent un tournant biographique qui est important de comprendre tant dans le rapport à soi que dans les rapports sociaux qu'elles réussissent à transformer. Ainsi, outre le côté objectif des connaissances scolaires, les participantes vivent une mise à l'épreuve de soi qui signifie pour elles de comparer leur vécu à celui des autres et qui transforme leurs rapports à soi et aux mondes sociaux. La figure 2 représente le sens que prend le processus d'alphabétisation dans la vie des participantes.

Figure 2 : Le sens donné au processus d'alphabétisation



### 6.3 Transformation du rapport à soi et aux autres

La transformation du rapport à soi et aux autres que nous présentons ici vient répondre à la deuxième question de recherche à savoir si l'expérience d'alphabétisation a modifié les rapports des femmes avec les mondes sociaux. Depuis l'enfance, la trajectoire sociale des participantes se dessine à partir des divers types de rapports sociaux qu'elles entretiennent à l'intérieur de leurs mondes. Ces rapports, comme nous l'avons déjà mentionné, sont intimement liés aux rôles qu'elles adoptent en raison de leur genre, de leur position sociale, du contexte rural et de leur niveau de scolarité, et ce, tout au long de leur trajectoire sociale. Le processus d'alphabétisation dans lequel elles se sont engagées les amène à se percevoir et à voir leur monde d'une manière différente. Par exemple, en ce qui concerne le rapport à soi, plusieurs participantes ont abondamment parlé la timidité. Selon les histoires des participantes, la timidité constitue une façon de se définir qui a grandement influencé leurs pratiques individuelles et sociales tout au long de leur vie. Celles qui avouent être timides ajoutent que cette gêne les empêche trop souvent de fonctionner comme elles le souhaitent. Prenons l'exemple d'Yvette qui mentionne qu'elle préférerait « *marcher dans le fossé même s'il y avait des serpents* » plutôt que de parler à des étrangers, ou encore Suzanne qui dit préférer sortir du magasin plutôt que de demander de l'aide lorsqu'elle fait des emplettes. La participation à un processus d'alphabétisation modifie tranquillement cette image de soi et cette façon de se percevoir. Pour plusieurs, leur façon d'agir était marquée par cette représentation d'elles-mêmes et par conséquent influençait nettement la manière dont elles se situaient dans le monde. C'est en tenant compte des expériences qu'elles vivent en formation, expériences qui les amènent à projeter un regard plus positif sur elles-mêmes, que ces participantes prennent conscience qu'elles sont en mesure de dépasser cette gêne.

Cette prise de conscience constitue d'ailleurs une dimension nécessaire à la transformation de soi (Carr, 2003; Stromquist, 2002; Walters, 1996). Comme le révèle Walters (1996), elle représente la condition *sine qua non* à l'émergence du processus de transformation. C'est ainsi que ces expériences ouvrent « sur des univers nouveaux et dégagent les perspectives de la reformulation personnelle sur des horizons infinis » (Kaufmann, 2004, p. 205). Les participantes élargissent ainsi leurs horizons et tentent de

nouvelles expériences, notamment par l'affirmation de soi et la prise de parole qui constituent des dimensions importantes au processus d'émancipation des femmes. Une transformation essentielle qui permet de changer leur rapport à soi et aux autres par la prise de conscience que leur voix est signifiante, c'est-à-dire qu'elles réalisent qu'elles possèdent d'autres possibilités de prise de parole.

Cette prise de parole se manifeste différemment selon les participantes, mais leurs récits permettent de constater qu'une transformation s'est opérée dans leur vie puisqu'elles racontent qu'aujourd'hui elles s'expriment davantage dans de nouveaux espaces sociaux. Manon, par exemple, réalise qu'elle est une personne intelligente qui possède ses propres idées qu'elle peut exprimer sans peur du jugement. Elle dit aussi ne plus vouloir vivre dans son « *cocon* ». L'image du cocon est d'ailleurs évoquée par plusieurs participantes pour exprimer leur retrait ou encore cette timidité. Sylvie y fait référence lorsqu'elle cherche à démontrer qu'elle aspire à autre chose, « *je ne veux pas rester au même point, dans mon cocon* » ou encore Suzanne qui dit bien vivre dans son « *cocon* » jusqu'au moment où elle réalise pouvoir prétendre à autre chose qu'être une mère et une conjointe. Or, sortir de leur quotidien signifie pour bien des participantes une manifestation de l'affirmation de soi. Elles développent la capacité de s'exprimer, de dire ce qu'elles ont à dire et ce qu'elles sont. À cet effet, Tett (2006) explique qu'à la suite d'une formation en alphabétisation les femmes développent cette capacité à prendre la parole, à se donner une voix, tant dans la sphère sociale que dans celle du privé.

C'est ainsi que plusieurs participantes réussissent à transcender leur timidité pour prendre la parole et sortir de leur « *cocon* » pour participer à la sphère sociale. Elles disent qu'elles se sentent plus confiantes lorsqu'elles ont à s'exprimer devant un public, que ce soit en racontant leur histoire d'alphabétisation dans les petits cercles privés des classes d'alphabétisation ou devant un auditoire en recevant des prix. Le fait d'être invitée à donner une conférence, comme c'est le cas d'Yvette, change considérablement la perception qu'elle s'était faite d'elle-même puisque maintenant l'image de femme conférencière lui offre une tout autre appréciation d'elle. Une situation similaire se pose pour Corinne qui, depuis un certain temps, publie des articles dans les journaux locaux; ceci constitue un acte d'affirmation assez important pour cette participante. Cette forme d'engagement l'amène à transcender un sentiment d'infériorité souvent ressenti devant

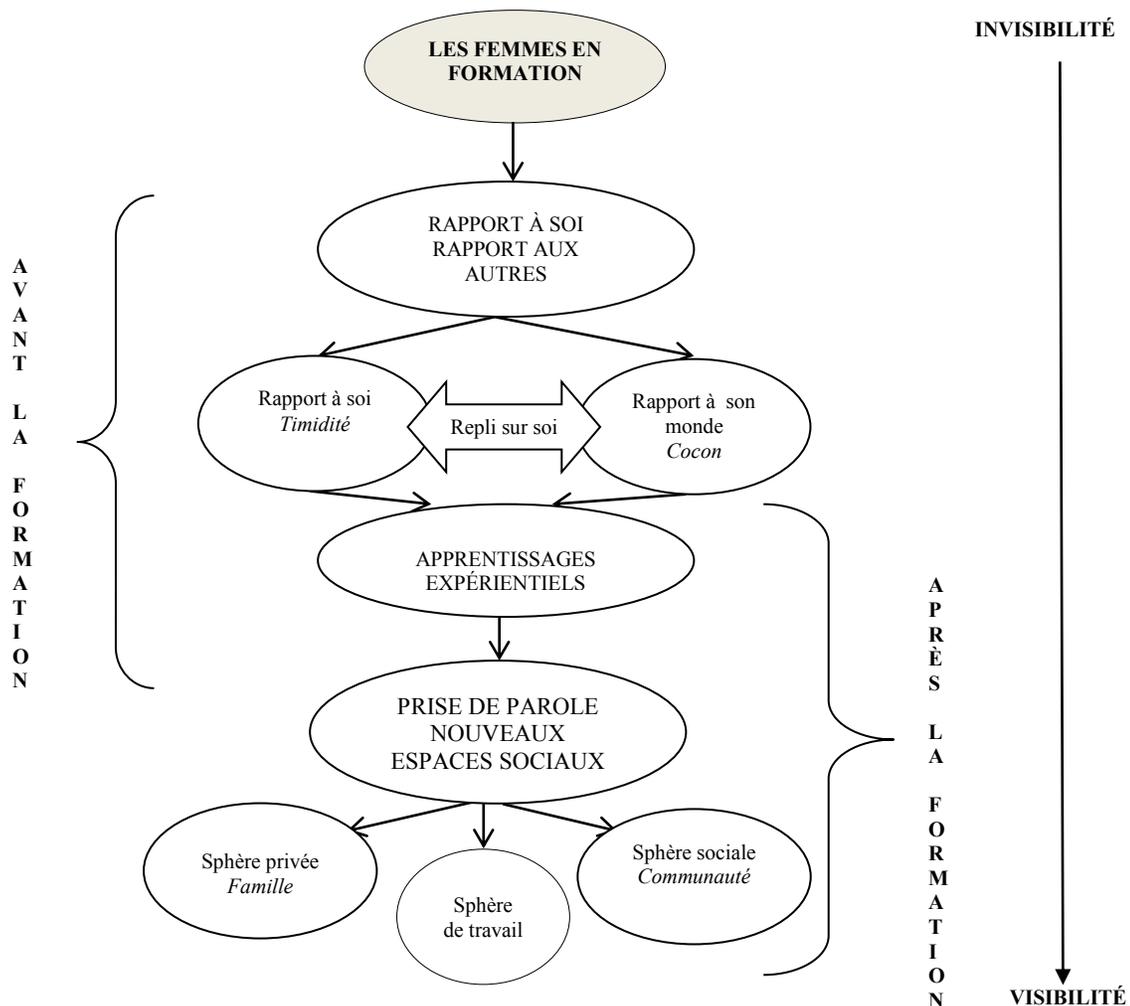
les personnes possédant une « *éducation* ». Des situations semblables de prise de parole se posent pour plusieurs participantes soit pendant le processus d’alphabétisation soit après. Quel que soit le moment, la majorité des participantes affirment que cette prise de parole est un phénomène nouveau dans leur vie. Jamais auparavant n’auraient-elles pu s’imaginer prendre la parole de cette façon devant des inconnus ou encore prendre une position par écrit. Cette forme d’affirmation qu’elles développent se transpose dans un regard sur soi renouvelé qui leur permet de se situer socialement comme une femme possédant un savoir reconnu.

La plupart des participantes admettent que cette transformation s’est aussi manifestée dans leur vie privée. Elles attestent que maintenant elles sont plus en mesure de faire face aux personnes qui selon Isabelle « *parlent en grandeur* ». Lucie indique qu’elle est plus confiante devant son ex-mari. Quant à Sylvie, elle réussit aujourd’hui à discuter avec des proches qui sont des diplômés universitaires, tandis qu’auparavant elle se sentait intimidée au point de rester silencieuse en leur présence. Cette capacité de s’affirmer reflète l’acquisition d’une plus grande confiance en soi. Comme le dit Sylvie « *aujourd’hui je dis ce que je ressens* ». Cette confiance qui se développe par la prise de parole aide Yvette à s’affirmer devant son mari. En passant au-delà de l’image d’elle-même qu’elle entretient depuis l’enfance — « *stupide et niaiseuse* » — et de sa grande timidité, elle atteint un état où elle peut maintenant « *expliquer mes sentiments au lieu de pleurer* ». Quant à Suzanne, elle reconnaît avoir « *le droit* » de s’exprimer, de dire ce qu’elle pense et comment elle se sent. Pour ces participantes, ce passage de la timidité à la capacité de s’affirmer, du retrait (le cocon) à la prise de confiance, devient un signe d’indépendance et d’autonomie. Johanne dans son récit l’indique bien : « *J’ai cette indépendance... je peux vivre par moi-même... j’n’ai pas besoin d’un homme pour me faire vivre* ».

C’est ainsi que le processus identitaire des participantes se transforme; elles possèdent la possibilité de se réinventer, ce qui mène à « un tournant biographique » qui permet de « basculer irrévocablement dans un nouvel univers d’existence » (Kaufmann, 2008, p. 191). Or, c’est par la prise de conscience et le développement de nouvelles attitudes personnelles que les participantes acquièrent une autre forme de pouvoir sur leur vie. Ces dernières prennent conscience du riche bagage qu’elles possèdent et se

donnent une voix. Elles reconstruisent ainsi leur rapport à soi et leur rapport aux autres, ce qui leur permet d'acquérir une forme de pouvoir qui élargit leurs possibilités d'agir. En fait, ce que nous observons chez les participantes c'est qu'elles passent d'une situation où elles se sentaient invisibles, puisque leur monde se construisait surtout autour de la famille, à une situation où elles deviennent plus visibles en intégrant de nouveaux lieux à l'intérieur d'espaces sociaux divers. La Figure 3 illustre les grandes lignes d'une transformation du rapport à soi et aux autres, selon le discours des participantes.

Figure 3 : Le processus de transformation du rapport à soi et aux autres



#### 6.4 Une nouvelle forme de pouvoir d'agir des femmes

L'analyse des résultats présentée dans cette partie renvoie à la troisième question de recherche qui s'interroge si à l'intérieur du processus d'alphabétisation une prise de conscience est possible et si cette dernière permet le développement du pouvoir d'agir des femmes. Les résultats montrent que les participantes prennent conscience qu'elles ont la possibilité d'élargir leur cercle en dehors de celui de la famille. Chacune à leur manière, elles réussissent à élargir leur champ d'affirmation dans la sphère privée comme dans la vie sociale, à prendre des décisions pour elles et à augmenter leur capacité d'agir. En fait, l'acquisition d'une plus grande autonomie se traduit justement par « la capacité de s'exprimer, de donner son opinion, de défendre une position » (Dominicé, 2007, p. 94). Elles deviennent ainsi actrices de leur monde renvoyant à la « conquête du plus être » (Freire, 1977, p. 25) qui suppose le dépassement de soi et des situations qui leur imposaient des limites. Leur capacité de poser des actions concrètes transforme ainsi leurs pratiques quotidiennes et elles en viennent à se reconnaître comme des femmes qui possèdent un savoir. Cette transformation se reflète dans les décisions qu'elles prennent pour améliorer leurs conditions de vie en passant par l'engagement communautaire qui les amène à sortir de la sphère familiale et à se reconnaître comme une personne qui contribue plus largement à son environnement social. Cette acquisition d'un nouveau pouvoir sur leur vie leur permet de donner un nouveau sens à leur trajectoire.

Grâce à leur capacité de prendre des décisions, les participantes en sont venues à poser des gestes concrets leur permettant d'augmenter leur autonomie dans leur vie quotidienne. Micheline par exemple, grandement encouragée par les autres participantes et l'enseignante de la classe d'alphabétisation, décide de s'inscrire dans un cours de conduite automobile afin d'obtenir son permis. L'obtention d'un permis de conduire représente pour elle une plus grande autonomie et en conséquence une plus grande prise en charge de sa vie. Son quotidien se transforme et elle a maintenant la possibilité de faire des choses pour elle-même. Cette décision d'apprendre à conduire une voiture est d'autant plus importante pour sa liberté depuis qu'elle est devenue veuve : « *qu'est-ce que je ferais aujourd'hui* » sans permis de conduire? Cette confiance et cette autonomie

que les participantes développent leur permettent également de gérer différemment les défis qui se présentent dans leur vie. Par exemple, Suzanne réussit à utiliser des services juridiques pour régler un problème familial. Elle mentionne qu'elle « *réussit à défendre* » sa cause et peut maintenant « *foncer et lutter* » pour ses droits. Cette situation renvoie à l'idée que l'augmentation de la confiance en soi et de l'autonomie prend son sens surtout lorsque les femmes réalisent qu'elles ont des droits et qu'elles peuvent exercer leur pouvoir de citoyenne (Kollins et Hansman, 2005). La possibilité de prendre des décisions qui sont davantage axées sur leurs propres besoins et selon les modes d'agir qu'elles choisissent est intimement liée aux nouveaux engagements qu'elles prennent.

Le développement du pouvoir d'agir incite également les femmes à s'engager dans la communauté. Pour plusieurs participantes, cet engagement communautaire est appréciable dans la mesure où elles ont l'impression de faire quelque chose pour elles-mêmes tout en se réalisant. En fait, elles étaient actives dans le monde plus restreint de la famille et maintenant elles participent dans le monde élargi de la communauté. Par exemple, Sylvie s'investit dans une activité scolaire de sa fille en enseignant la catéchèse à un groupe de jeunes enfants. Pour Sylvie, cet engagement est considérablement significatif puisqu'elle contribue non seulement au cheminement de sa fille, mais elle a le sentiment de participer aussi au développement de sa communauté. Pour sa part, en prenant le risque de s'exposer devant les membres de sa communauté en faisant des lectures religieuses lors de célébration eucharistique, Isabelle brise une impression entretenue d'autodépréciation. De plus, cette femme passe d'un poste comme bénévole d'entraide à un poste de secrétaire dans un conseil d'administration, où ses fonctions lui posent des défis plus intéressants et plus valorisants. D'autres participantes s'engagent aussi dans la communauté et contribuent ainsi à leur développement. D'un point de vue personnel, cette forme d'agir leur procure une grande satisfaction, surtout en ce qui a trait à la reconnaissance qu'elles en retirent. À travers ces différents projets, les participantes prennent conscience de leur pouvoir d'agir et du fait qu'il peut se transposer à l'extérieur de la sphère privée.

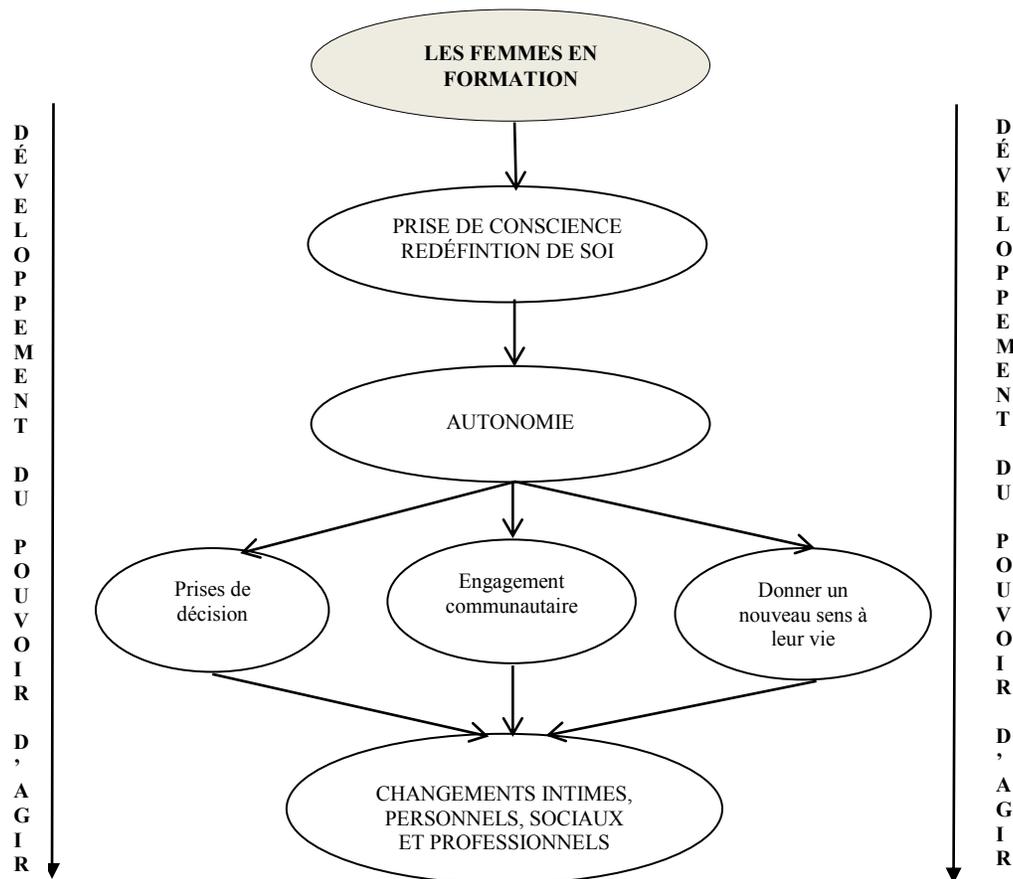
Les participantes donnent donc un nouveau sens à leur vie qui est intimement lié à l'acquisition d'une plus grande confiance et d'une plus grande autonomie. Le fait de

prendre elles-mêmes des décisions en ce qui les concerne et de s'engager dans la communauté conduit les participantes à inventer ce nouveau sens qui s'inscrit cette fois dans la dimension intime de leur vie. Yvette, par exemple, mentionne que dans sa vie elle a toujours fait passer les besoins des autres avant les siens. Maintenant, elle est capable de penser à elle et d'avoir ses propres rêves : « *maintenant je suis une femme à parts égales qui fonctionne dans la société* ». Ces mots reflètent son parcours et sa nouvelle façon de se positionner. Elle attribue cette transformation à sa démarche dans le processus d'alphabétisation. À cet effet, Prins et al. (2009) révèlent que lorsque les femmes consacrent leur vie à leur conjoint ou à leur enfant, l'accès à la formation devient pour elles une façon de reprendre un certain contrôle sur leur vie, une chance de faire quelque chose pour elles, d'atteindre des objectifs qu'elles ont jusqu'ici mis de côté. Il s'agit pour ces auteures d'un moment dans leur parcours qui leur permet de penser à elles et qui leur donne la possibilité de se définir autrement (Prins et al., 2009). Josée, par exemple, se sent « *plus tranquille...* » et affirme : « *je peux prendre soin de moi et je pense plus à moi* ». Pour sa part, Lucie se dit « *plus sereine... et je n'ai plus peur* », tandis que Johanne « *je me sens plus comme une personne à part* ». Cette prise de pouvoir sur leur vie, qui se situe dans l'espace plus personnel, doit être grandement prise en compte dans l'expérience de formation des femmes puisqu'elle constitue le point d'ancrage pour des transformations sociales plus larges (Stromquist, 2006).

Les participantes en viennent ainsi, à partir de leur expérience d'alphabétisation, à développer leur pouvoir d'agir qui se déploie aussi bien dans un espace personnel de leur vie que dans les espaces sociaux auxquels elles participent maintenant de façon active. Cette forme de pouvoir d'agir permet aux femmes de devenir plus confiantes quant à leurs capacités à s'affirmer. Elles deviennent plus indépendantes par rapport à leur entourage et plus ouvertes à vivre de nouvelles expériences. Stromquist (2002) reconnaît d'ailleurs que l'expérience des femmes dans une classe d'alphabétisation favorise la prise de conscience de leur capacité permettant de poser des actions et de se faire reconnaître en dehors du contexte familial. En fait, l'analyse des récits des femmes permet de constater que le pouvoir d'agir des participantes renvoie à des changements intimes et personnels qui sont « fondamentaux » dans leur trajectoire sociale (Collins, 1990). Ces changements intimes et personnels favorisent une redéfinition de soi qui leur

donne l'occasion d'augmenter leur autonomie, ce qui suppose finalement une capacité de prendre des décisions (pour transformer le cours de leur trajectoire), de s'engager dans des espaces sociaux (faisant en sorte qu'elles se sentent reconnues) et enfin à donner un nouveau sens à leur vie (favorisant un sentiment de sécurité qui les rend capables d'envisager leur quotidien autrement). Ce développement du pouvoir d'agir des femmes renvoie au processus d'émancipation dans la mesure où elles se sentent maintenant mieux en mesure de prendre la parole, de se donner une voix qui a trop souvent et dans différentes sphères de vie, été niée. La figure 4 représente le processus de développement du pouvoir d'agir des participantes.

Figure 4 : Développement du pouvoir d'agir

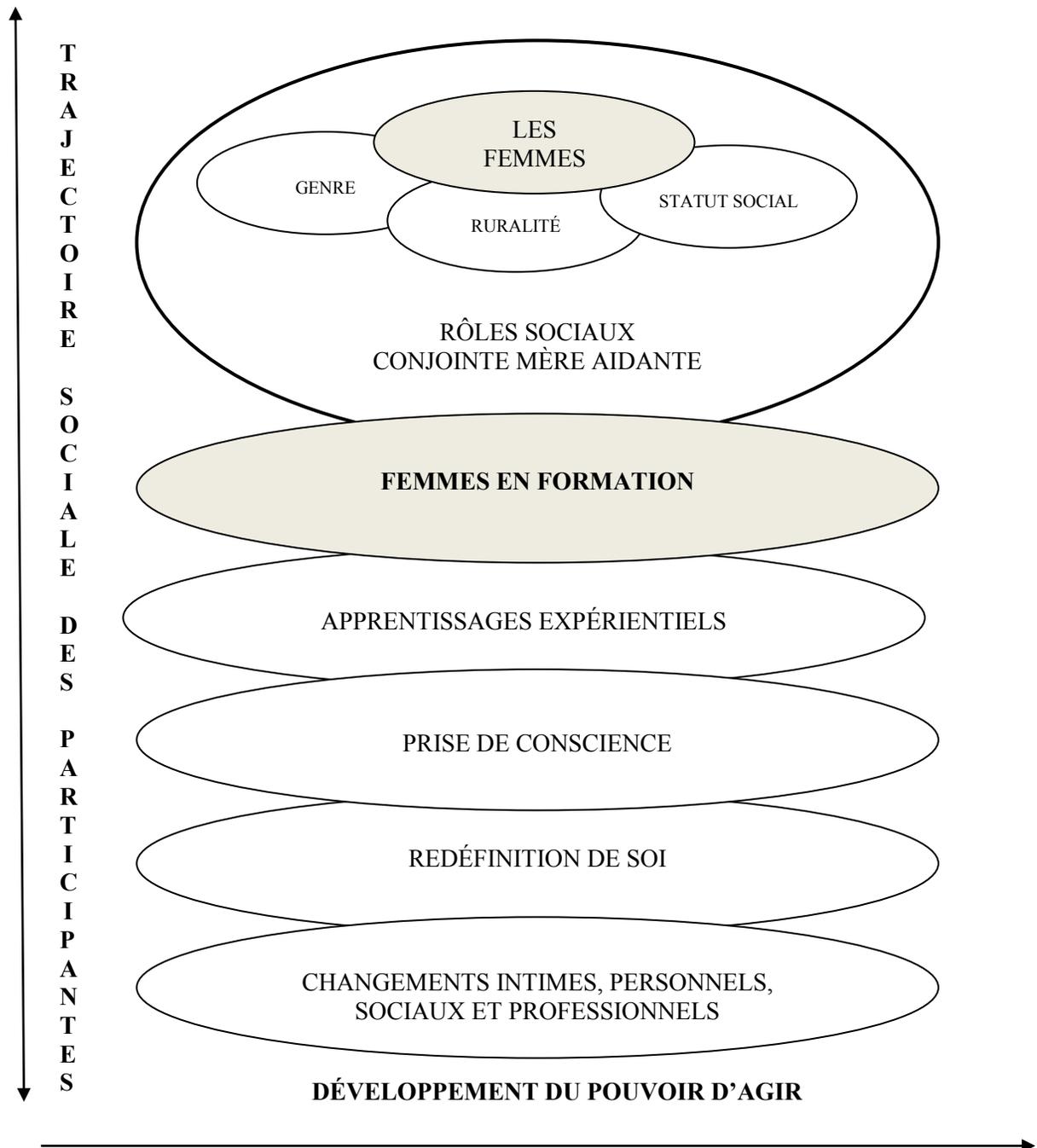


En résumé, les trajectoires sociales, que nous avons présentées dans la première partie de ce chapitre, mettent en valeur trois mondes sociaux qui sont liés entre eux et dans lesquelles les participantes interagissent avant leur participation en alphabétisation. L'analyse de ces mondes sociaux (enfance, école et travail) permet de saisir que leur trajectoire est clairement influencée par le genre, la ruralité, le niveau socioéconomique ainsi que le niveau de scolarité des parents. Ces contextes sociaux pris en interconnexion mettent en lumière les expériences de vie des participantes et la manière dont elles se sont engagées dans un processus d'alphabétisation. Étudier leur trajectoire sociale aide à saisir comment nous devons examiner les contraintes individuelles et surtout structurelles si nous voulons bien comprendre comment se construit une trajectoire collective et singulière de la vie des femmes. Cette étude permet aussi de saisir comment les participantes transforment leur regard sur soi et sur le monde en utilisant diverses stratégies pour composer avec les événements de leur vie. Bien que les participantes possèdent chacune leur histoire, leurs récits, analysés de façon transversale, mettent bien en évidence les divers rôles qu'elles adoptent et qui sont importants dans la définition de soi.

Selon ce que les participantes rapportent, elles intègrent la formation en alphabétisation en possédant déjà un bagage expérientiel significatif. Leur engagement leur donne l'espoir qu'elles ont maintenant la possibilité d'apprendre et c'est ainsi que le poids négatif du parcours scolaire s'estompe peu à peu. Elles vivent, à l'intérieur de cet espace d'apprentissage des relations de soutien avec leur enseignante, des relations d'amitié avec des camarades de classe, elles découvrent des univers culturels différents et elles apprennent à mieux se connaître par des ateliers de développement personnel. Ces apprentissages expérientiels font en sorte qu'elles transforment leur rapport à soi et aux autres. Maintenant elles comprennent la possibilité qui leur appartient de prendre la parole. Elles se donnent une voix, tant dans la sphère privée que dans la sphère sociale. Cette prise de parole permet aux participantes de développer une nouvelle forme de pouvoir d'agir. Le pouvoir d'agir qui agit dans un processus de développement commence par la prise de conscience qu'elles peuvent redéfinir leur image d'elles-mêmes pour la rendre plus positive. Les participantes deviennent des femmes beaucoup plus autonomes et cela se manifeste dans des décisions prises par elles et pour elles, dans

l'engagement communautaire et dans la création d'un nouveau sens à leur vie. Enfin, elles en viennent à effectuer des changements intimes et personnels leur permettant d'élargir l'horizon des possibilités. Comme le dit Yvette : « *je suis une femme à part entière maintenant* ». La dernière figure représente la trajectoire sociale des participantes.

Figure 5 : La trajectoire sociale des participantes et leur processus de formation



## CONCLUSION

Dans cette thèse, nous avons postulé que l'engagement dans un processus d'alphabétisation signifiait autre chose qu'une simple acquisition de compétences liées à une réinsertion au marché du travail. Selon nous, l'étude d'un phénomène aussi complexe que l'alphabétisme suppose de saisir les nombreux enjeux dont il est porteur et également de mettre les personnes et leurs vécus au centre du phénomène. Dans notre cas, nous nous sommes plus particulièrement arrêtés sur les femmes qui choisissent de retourner en formation. En nous appuyant sur des recherches qui tiennent compte à la fois des approches sociales en alphabétisme et d'une perspective féministe, notre étude permet de mieux comprendre comment la trajectoire sociale des femmes francophones au Nouveau-Brunswick ayant participé à un processus d'alphabétisation se transforme.

Pour mieux comprendre comment le processus d'alphabétisation agit dans la vie des femmes, nous supposons que « connaître le processus de formation des apprenant[es] requiert la compréhension de sa manière de vivre les apprentissages de la vie, en entrant dans la dynamique personnelle de son rapport au savoir, aux autres, au monde » (Dominicé, 2007, p. 23). Cette perspective est d'autant plus pertinente que la socialisation liée au genre renvoie pour les femmes à une organisation sociale qui façonne leur histoire de vie et leur position dans le monde social (Brugère, 2008). C'est dans ce sens que la conception féministe de l'alphabétisme critique l'approche instrumentale et fonctionnelle parce qu'elle ne prend pas en compte les contextes sociaux des femmes. Pourtant, selon des auteures, les pratiques sociales et culturelles de leur existence les confrontent à des rôles et des normes qui s'inscrivent dans leur expérience (Hayes et al., 2002; Kollins et Hansman, 2005; Morrish et Buchanan, 2001; Prins, 2006 et 2001; Robinson-Pant, 2004a et 2004b; Rogers et al., 2004; Stromquist, 1997, 2006).

Pour bien apprécier les ramifications qui entourent le processus d'alphabétisation des participantes, nous avons eu recours aux récits de vie. Les histoires biographiques des participantes révèlent leurs expériences de vie et aident à saisir la force de ces expériences dans la signification que prend leur engagement en formation. À cet égard, Dominicé (2007) offre l'explication suivante :

L'attention biographique conduit, en outre, à accorder une importance primordiale au temps de construction du savoir. Ce que la vie vous apprend ne peut être réduit au contenu d'unités modulaires d'un programme. L'expérience est à la fois celle du passé, celle qui est travaillée dans le présent et celle que l'avenir requiert. (p. 179)

L'attention posée sur la temporalité de la vie des participantes — le passé, le présent et l'avenir — incite à prendre en considération la trajectoire sociale des femmes à travers les mondes sociaux pour saisir comment elles vivent et comprennent leur processus d'alphabétisation. Ceci explique le sens de cette recherche qui n'a pas voulu cibler les programmes dans lesquels les femmes s'engagent, mais plutôt l'ensemble des expériences qu'elles vivent pour établir le rapport entre ces composantes souvent ignorées par les décideurs socioéconomiques. Autrement dit, nous tenions précisément à cerner leurs expériences personnelles avant, pendant et après ce processus d'alphabétisation pour mieux saisir comment celles-ci s'intègrent à leur trajectoire sociale.

Le regard que nous posons sur le vécu des participantes se comprend par un fait sociologique tenant compte des rapports et des tensions que cela suppose. En d'autres mots, les analyses font dégager des rapports sociaux qui se construisent à partir des principes de socialisation liés au genre, au statut social et à la ruralité. Cette dernière dimension ne signifie pas simplement une situation géographique, mais plutôt une formation d'une représentation qui sous-tend une pensée collective, une façon d'être, de se percevoir et de comprendre le moi intérieur et extérieur. L'espace familial et scolaire des participantes est empreint de cette représentation et construit en quelque sorte leur façon d'appréhender le monde. Les participantes apprennent dès leur enfance, dans la famille et à l'école, qu'être une fille en provenance de petits milieux contribue à les marginaliser. Leur timidité, leur peur d'être confrontées à l'Autre, leur rupture précoce avec le monde scolaire témoignent toutes de cette représentation.

Selon les résultats, les participantes vivent dans des milieux où les valeurs traditionnelles liées au genre sont influentes et celles liées à l'éducation peu importantes. Elles ont été façonnées très jeunes par ces positions et par les rôles sociaux qu'elles ont intégrés. Est-ce que la famille et l'école, deux espaces importants de socialisation, influencent leur manière de s'émanciper et leur capacité de prendre leur place en tant

que femme, et ce, dès leur plus jeune âge? Le discours des participantes interrogées semble le confirmer. Leur engagement en alphabétisation se comprend ainsi par la place prépondérante qu'elles accordent à leur famille et à leur rôle de mère. L'engagement envers la famille représente pour elles une dimension de premier plan dans la construction de leur projet de formation et du type de participation qu'elles sont prêtes à faire. Ce point a fait l'objet de nombreuses études sur les enjeux des filles et des femmes. Par exemple, l'étude de Gaudet, Mujawamariya et Lapointe (2010), qui a porté sur les choix de carrière des jeunes filles acadiennes et francophones, montre l'importance que les jeunes filles accordent à la famille. Les résultats de cette thèse révèlent que l'engagement des participantes dans leur famille qui se pose comme important à leurs yeux ne doit pas constituer un obstacle à leur projet. Au contraire, les concepteurs et conceptrices de programmes doivent considérer cette dimension pour faire tomber les obstacles d'ordre culturel et structurel qui les empêchent d'accéder aux classes et encore plus de réussir leur formation.

L'analyse du discours des femmes met en perspective la manière dont leur rapport au savoir s'est développé dans leur trajectoire sociale. Les mondes sociaux qu'elles ont traversés ont permis de construire un savoir qui est en lien aux rôles sociaux appris et adoptés au fait d'être une femme. Les récits des femmes mettent en évidence, dans le cadre de leur formation, l'importance de dépasser un savoir scolaire et d'acquérir un savoir élargi (Freire, 1977), c'est-à-dire un savoir qui permet d'interroger et d'examiner avec un regard critique les modes d'agir actuel tout en développant d'autres possibilités d'agir. Il est également nécessaire pour ces femmes en formation d'accéder à une démarche qui s'ouvre à « un savoir inclusif » (Solar, 2010), un savoir qui s'inscrit dans la mémoire pour que les femmes puissent « avoir prise sur leur vie et sur leurs apprentissages » (p. 59). Enfin, il convient de reconnaître que la formation doit offrir un rapport au savoir lié à l'histoire de vie (Mosconi, 2005) cherchant à ce que les femmes se reconnaissent comme sujet pensant ayant la capacité de produire sa propre façon de comprendre le monde. Ces trois formes de savoirs renvoient à ce que nous nommons un savoir émancipateur, un savoir qui permet aux femmes le droit de prendre la parole et de se donner une voix.

Les résultats de la présente recherche exposent également que ce processus va bien au-delà de l'acquisition de compétences liées à une réinsertion sur le marché du travail. Les participantes prennent conscience qu'elles ont du potentiel et leur processus identitaire prend un nouveau sens. Elles sont maintenant capables de se définir comme des femmes possédant un savoir. En vivant des réussites, elles se sentent valorisées ce qui leur permet de contrer leur timidité si souvent exprimée, de se tailler une nouvelle place dans la sphère sociale et de se sentir ainsi plus visibles. Elles participent davantage dans leur communauté, elles deviennent des citoyennes plus actives. Le sens qu'elles attribuent à leur formation se situe dans ce cadre où le développement tant social que personnel propose des tournants biographiques qui mènent vers une plus grande liberté d'action.

Si nous mettons en avant plan le développement du pouvoir d'agir des femmes tel que défini par Stromquist (1995) et repris par Morrish et Buchanan (2001), c'est-à-dire celui qui permet de cultiver un sens de soi, d'appliquer un certain pouvoir dans ses relations et de mettre en place un travail collectif en vue d'un changement social, suivre une formation suppose dès lors la création d'un projet personnel et la possibilité d'un devenir autre. La formation s'offre ainsi comme un outil de transformation et d'émancipation. C'est dans ce sens que nous pensons que le processus d'alphabétisation doit tenir compte du vécu des participantes et ne peut être compris de manière désincarnée. Cette conception de l'alphabétisme donne la possibilité de changer les conditions de vie et ainsi de développer un pouvoir économique, politique et culturel pour enfin participer à des prises de décision dans la sphère privée et sociale. De cette façon, une éducation qui mise sur le développement du pouvoir d'agir des femmes est aussi une éducation qui favorise une justice sociale (Walters, 1996, p. 32).

Cette thèse offre également la possibilité de mieux connaître certaines histoires de participantes qui sont touchées par le phénomène de l'alphabétisme et d'apprécier les conditions d'existence leur permettant d'intégrer ou non une classe d'alphabétisation et d'y demeurer ou non. Dans la mesure où le gouvernement du Nouveau-Brunswick (2009), dans sa stratégie en matière d'alphabétisme et par ses objectifs, cherche à mieux définir cette population qu'il caractérise sans plus comme étant « analphabètes » (p. 6), les histoires de ces participantes éclairent et aident à mieux saisir les défis que ces

femmes rencontrent lorsqu'elles s'intègrent à une classe d'alphabétisation. La trajectoire sociale des participantes révèle qu'elles ne sont pas de *simples apprenantes* qui vont chercher un diplôme pour obtenir un emploi. Elles ne désirent pas seulement apprendre à lire et à écrire pour répondre aux normes sociales ou aux exigences du développement économique d'une province ou d'un pays, comme le stipule la vision prédominante. Les femmes représentent conséquemment toute une partie de la population qui est stigmatisée et mise à l'écart par ce discours. Il est donc essentiel de comprendre d'où elles proviennent, quelles sont leurs conditions d'existence et quels sont leurs besoins, si on souhaite mettre en place des stratégies en matière d'alphabétisme qui servent à favoriser le développement du pouvoir d'agir.

À la lumière de ces résultats, les programmes d'alphabétisation doivent surtout permettre le développement d'une meilleure connaissance de soi pour mener les femmes à prendre conscience de leur force et augmenter la prise de pouvoir dans leur vie. Nous avons observé chez les participantes que cette prise de pouvoir nécessite une redéfinition des frontières entre le privé et le social. Les résultats de notre thèse indiquent que la modalité de fonctionnement des participantes dans ces deux sphères est reconstruite et qu'elles s'investissent ensuite différemment dans leur vie familiale et dans les espaces sociaux. Il s'agit pour elles de devenir des citoyennes engagées qui contribuent à l'ensemble de la société.

Nous reconnaissons toutefois que comprendre la vie des participantes est un processus complexe. Tout de leur histoire n'a pas pu être soulevé dans l'analyse et dans la discussion. De plus, nous comprenons qu'il existe un arbitraire à l'intérieur même du récit : en racontant leur histoire, les participantes reviennent à des événements qui les affectent émotionnellement et doivent réinventer leur biographie à partir des expériences accumulées et de souvenirs qui sont remodelés pour donner un sens à leur vie actuelle. Ces dynamiques internes, qui surviennent durant l'entretien, interpellent la chercheuse lors du traitement et de l'interprétation des récits puisque la méthodologie ne lui permet pas toujours de bien cerner les nuances et de valider la cohérence narrative. Même si l'analyse exige de bien structurer lors les événements racontés pour en saisir le sens, les récits de vie nous apparaissent tout de même pertinents dans la mesure où ils permettent

de comprendre l'articulation du social et de l'individuel. En fait, comme l'illustre Delory-Momberger (2005) :

« [Le récit tire sa force] de la forme historiquement et socialement construite qu'il permet de donner aux expériences individuelles, des langages partagés dans lesquels il fait entendre des histoires singulières, du lien qu'il permet de manifester et parfois de restaurer entre les composantes existentielles et les composantes sociohistoriques de la vie individuelle » (p. 97).

Alors, malgré les défis que présentent l'analyse et l'interprétation, les récits de vie contribuent à mieux comprendre la trajectoire sociale des participantes et la manière dont elle se modifie à la suite d'une expérience d'alphabétisation.

À la lumière des résultats de recherche, plusieurs questions s'imposent dans le but de contribuer à l'amélioration des programmes d'alphabétisation et peut-être même transformer cette vision néolibérale concernant la formation aux adultes. Par exemple, comment pouvons-nous envisager le développement d'une vision provinciale dont les différents types de programmes auraient comme fondements une approche conscientisante permettant aux femmes de comprendre de façon critique le monde dans lequel elles participent? L'élaboration de stratégies en matière d'alphabétisme au Nouveau-Brunswick se concentre sur une approche normative où les objectifs visent davantage la mise en place de pratiques d'alphabétisation permettant l'intégration sur le marché du travail. Bien que nous reconnaissons que l'indépendance économique des femmes constitue un des facteurs menant vers le développement de leur pouvoir d'agir, de quelle manière la vision actuelle de la province, orientés vers l'insertion, peuvent-ils répondre plus efficacement aux besoins des femmes? Dans le même ordre d'idée, alors que les résultats démontrent que les femmes en formation vivent des apprentissages expérientiels, est-il possible de planifier et d'implanter de manière officielle dans des classes d'alphabétisation des ateliers de connaissance de soi et des activités sociales et culturelles afin que celles-ci n'incombent pas seulement à la bonne volonté des enseignantes? À quel point les politiques sociales permettent-elles aux femmes d'entreprendre le projet de modifier leurs conditions de vie par l'engagement en alphabétisation tout en facilitant la conciliation entre les études et la famille?

Cette thèse doctorale nous amène à réfléchir à des pistes éventuelles de recherche en alphabétisme et aux pratiques éducatives dans les salles de classe d'alphabétisation.

Une des pistes intéressantes à poursuivre est l'étude des pratiques éducatives dans un programme de formation pour mieux comprendre si celles-ci influencent la façon de poursuivre leur formation et de faire de nouveaux apprentissages. Nous nous posons les questions suivantes : quelles sont les dimensions pédagogiques qui tiennent compte des expériences des femmes et quels liens peuvent être établis entre celles-ci et la prise de conscience des femmes et leurs transformations? Une autre piste qui nous semble pertinente est de comprendre comment les femmes en alphabétisation composent avec les différentes dimensions de leur vie en misant sur la conciliation entre leur rôle de mère, de conjointe et leur projet de formation. À titre d'exemple, nous présentons la question suivante : de quelle manière ces femmes, à l'intérieur de leur engagement en formation, composent-elles avec leurs rôles et comment ces rôles sont-ils reconnus par l'institution? Finalement, une dernière piste intéressante à considérer est celle d'établir le lien entre les histoires de travail passées ou actuelles des femmes, leur désir de transformer cet aspect de leur vie à travers une formation et leur orientation de carrière. Comment le projet de formation réussit-il à répondre à ce besoin de transformation professionnelle et surtout comment transforme-t-il leur statut professionnel et aussi matériel? Quels sont les choix de carrière qui s'offrent aux femmes? De quelle manière les professionnels (enseignantes et enseignants, conseillers et conseillères) en orientation s'acquittent-ils d'un tel mandat?

Enfin, puisque que l'État reconnaît que le développement de la citoyenneté des femmes est un enjeu important (Stromquist, 2006) et que cette citoyenneté se développe en grande partie par la formation, pourrait-on envisager des programmes en alphabétisation qui miseraient sur la discussion, la délibération et le dialogue permettant selon Stromquist (2006) une réflexion citoyenne? Cette auteure indique à cet effet que même si la citoyenneté des femmes fait partie du discours de l'État, ce dernier insiste surtout sur leurs responsabilités individuelles et non sur la prise de conscience de leurs droits en tant que citoyennes. Stromquist ajoute que le modèle néolibéral de la démocratie permet seulement l'intégration d'une minorité de femmes, c'est-à-dire celles possédant des compétences élevées et des ressources abondantes. Ce genre d'intégration fait en sorte que plusieurs femmes participent moins à l'action citoyenne dans notre société, surtout celles qui sont peu alphabétisées et qui vivent en situation de pauvreté.

Pour contrer les inégalités sociales qui persistent entre les genres et dans le but de construire une société plus juste pour les personnes mises à l'écart, les programmes d'alphabétisation doivent viser l'acquisition d'une plus grande autonomie chez les femmes, laquelle les mènera vers un engagement citoyenne. Nous terminons cette thèse par une citation de bell hooks<sup>12</sup> (1994) qui reflète à bien des égards ce que les participantes à cette recherche ont vécu dans leur processus d'alphabétisation :

À l'époque, j'étais heureuse d'aller à l'école. J'aimais être étudiante. J'aimais apprendre. L'école était un lieu de joie, de plaisir et de danger. Le fait d'être transformé par des idées représentait pour moi le bonheur total. Cependant, l'apprentissage d'idées à contre-courant des valeurs et des croyances apprises chez soi signifiait se placer dans une situation de risque, entrer dans une zone de danger. À la maison, je devais me conformer à l'image de quelqu'un d'autre de ce que je devais être. À l'école, je pouvais oublier cette image et grâce aux idées me réinventer. (Traduction libre, p. 3)

---

<sup>12</sup> Cette théoricienne, militante et professeure féministe américaine utilise par choix des lettres minuscules pour se nommer dans une volonté de contester la norme. Nous respectons ici l'orthographe d'usage pour nommer cette auteure.

## BIBLIOGRAPHIE

- Barton, D. (2006). The significance of a social practice view of language, literacy and numeracy. In L. Tett, M. Hamilton, & Y. Hiller (Eds.), *Adult literacy, numeracy and language: policy, practice and research* (p. 21-30). England: Open University Press.
- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R., & Tusting, K. (2007). *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In N. Mosconi, J. Beillerot, & C. Blanchard-Laville (Éds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris: L'Harmattan.
- Bélanger, P., Carignan, P., & Staiculescu, R., (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente.
- Belenky, M.F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., ET Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of Knowing. The development of Self, Voici, and Mind*. New :York :Basic Book.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Québec.
- Bélisle, R., & Bourdon, S. (2006). Variété, diversité et pluralité des pratiques et de l'apprentissage de l'écrit. Introduction. In R. Bélisle, & S. Bourdon (Éds.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 1-27). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bellotti, G. E. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris: Éditions des femmes.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2008). *Introduction aux gender studies. Manuel d'étude sur le genre*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1992). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens Klinckieck.
- Bertaux, D. (1997). *Destins personnels et structures de classe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Éditions Armand Colin.

- Berthelot, J-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Blöss, T. (2001). L'égalité parentale au cœur des contradictions de la vie privée et des politiques publiques. In T. Blöss (Éd.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 45-70). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bouchard, P. (1997). La dimension sociopolitique de l'éducation. In Le collectif Laure-Gaudreault (éds.), *Femmes éducation et transformations sociales* (p. 47-53). Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21-37.
- Brugère, F. (2008). *Le sexe de la sollicitude*. Paris: Éditions du Seuil.
- Carr, E. S. (2003). Rethinking empowerment theory using a feminist lens: the importance of process. *AFFILIA*, 18(1), 8-20.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Éditions Economica.
- Clegg, S., & McNulty, K. (2002). The creation of learner identities as part of social inclusion: gender, ethnicity and social space. *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 572-585.
- Collin, F. (1992). Parmi les femmes et les sciences. In F. Collin (Éd.), *Le sexe des sciences* (p. 10-27). Paris: Éditions Autrement.
- Collin, F. (2004). Le philosophe travesti ou le féminin sans les femmes. *Multitudes* [En ligne]. Disponible : <http://multitudes.samizdat.net>
- Cornet, A. (2008). Le service social sous le regard du genre. *Les politiques sociales*, 1&2, 9-28.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (2002). Ethnométhodologie. In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 73-77). Paris: Éditions Armand Colin.

- Cromer, S. (2005). Vies privées des filles et des garçons: des socialisations toujours différentielles? In M. Maruani (Éd.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs* (p. 192-199). Paris: La Découverte.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., & Merrill, B. (2003). Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: learning careers and the construction of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 55-67.
- Cyr, A., Legros, J., Groupe Alpha Laval, Lalonde, S., & Entraide Pont-Viau. (2002). L'écho du silence. Les parents peu scolarisés en regard du suivi de leurs enfants. In C. Lacharité, & G. Pronovost (Éds.), *Comprendre la famille. Actes du 6<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 217-294). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dagenais, H. (1987). Méthodologie féministe et anthropologie: une alliance possible. *Anthropologie et Sociétés*, 11(1), 19-44.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris: Éditions Armand Colin.
- Daune-Richard, A-M. (2001). Hommes et femmes devant le travail et l'emploi. In T. Blöss (Éd.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 127-150). Paris: Presses Universitaires de France.
- De Beauvoir, S. (1976) [1<sup>ière</sup> éd. 1949]. *Le deuxième sexe II. Les faits et les mythes*. Paris: Gallimard.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique*. Paris: Economica Anthropos.
- Desmarais, D. (1986). L'entretien biographique comme instrument analytique. Chômage, travail salarié et vie domestique. In D. Desmarais, & P. Grell (Éds.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types* (p. 55-83). Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Développement des ressources humaines Canada. (2002). *L'égalité entre les sexes sur le marché du travail*. Ottawa: Développement des ressources humaines Canada.
- Dighe, A. (1995). Alphabétisation et autonomisation des femmes: l'expérience de Nellore. In C. Medel-Añonuevo (Éd.), *Femmes, éducation et autonomisation: voies menant vers l'autonomie* (p. 45-52). Hambourg: Institut de l'UNESCO.

- Digneffe, F., & Beckers, M. (1995). De l'individu au social: l'approche biographique. *In* L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Éds.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (p. 145-173). Paris: Éditions Armand Colin.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris: L'Harmattan.
- Druine, N. & Wildemeersch, D. (2000). The vocational turn in adult literacy education and the impact of the international adult literacy survey. *International Review of Education*. 46(5), 391-405.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Jarlégan, A. (2001). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. *In* T. Blöss (Éd.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 73-88). Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles: Le double handicap questionne. *Revue française de sociologie*, 42(2), 251-280.
- Emerson, R. (2003). Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométrologiques et interactionnistes. *In* D. Cafai (Éd.), *L'enquête de terrain* (p. 398-424). Paris: Éditions La Découverte.
- Fahmy, F., & Veillette, D. (1997). Les femmes et le monde du travail rémunéré: l'indispensable conciliation entre vie et carrière. *In* Collectif Laure-Gaudreau (Éd.), *Femmes, éducation et transformations sociales* (p. 225-245). Montréal: Éditions du remue-ménage.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Ferrer, C., & Allard, R. (2002). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie – La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites. *Éducation et francophonie*, 30(2), 95-133.
- Fijalkow, J., & Vogler, J. (2000). Vous avez dit « littératie »? *Contradictions*, 90-91, 43-57.
- Fink, M. (1992). Women and popular education in Latin America. *In* N. P. Stromquist (Ed.), *Women and education in Latina America: knowledge, power, and change* (p. 171-193). Boulder, CO: Lynne Rienner.

- Flannery, D., & Hayes, E. (2001). Challenging adult learning: A feminist perspective. In V. Sheared, & P. A. Sissel (Eds.), *Making space. Merging theory and practice in adult education* (p. 29-41). London: Bergin & Garvey.
- Fortin-Pellerin, L. (2006). Contributions théoriques des représentations sociales à l'étude de l'empowerment: le cas du mouvement des femmes. *Journal international des représentations sociales*, 3(1), 57-67.
- Fraisse, G. (1992). *La raison des femmes*. Paris: Librairie Plon.
- Fraisse, G. (2005). Le devenir sujet et la permanence de l'objet. *Nouvelles questions féministes*, 24(1), 14-23.
- Freire, P. (1971). *L'éducation: pratique de liberté*. France: Éditions du Cerf.
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : Librairie François Maspero.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: reading the word and the world*. New York: Bergin & Garvey.
- Gallacher, J., Crossan, B., Field, J., & Merrill, B. (2002). Learning careers and the social space: exploring the fragile identities of adult returners in the new further education. *International Journal of Lifelong Learning Education*, 21(6), 493-509.
- Gaudet, J. d'A., & Lafortune, L. (2010). Pour une réflexion sur les femmes et le développement durable. In J. d'A. Gaudet et L. Lafortune (Eds.), *Les grands enjeux des femmes pour un développement durable* (p. 1-6). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudet, J. d'A., & Lapointe, C. (2005). La parole aux jeunes filles francophones et acadiennes concernant leur choix professionnel. *Éducation et francophonie*, 33(1), 20-36.
- Gaudet, J. d'A., & Legault, M-J. (1998). Modèles d'équité pour l'intégration des femmes dans les domaines non traditionnels d'études et de travail. *Revue de l'Université de Moncton*, 31(1-2), 309-336.
- Gaudet, J. d'A., Mujawamariya, D. & Lapointe, C. (2010). Les perceptions des conseillères et conseillers en orientation face à leurs pratiques d'intervention en milieu scolaire : une analyse féministe. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 365-387.

- Giroux, A. H. (1987). Introduction. Literacy and the pedagogy of political empowerment. In P. Freire, & D. Macedo (Eds.), *Literacy: reading the word and the world* (p. 1-27). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Goudron-Monfrais, D. (2001). *Des adultes en formation. En quête de quelle reconnaissance?* Paris : L'Harmattan.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2009). *Travailler ensemble à l'alphabétisation des adultes: Stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick* [En ligne]. Disponible : [http://www.gnb.ca/0105/Alphabetisationdesadultes\\_web\\_Fr.pdf](http://www.gnb.ca/0105/Alphabetisationdesadultes_web_Fr.pdf)
- Grell, P. (1999). *Les jeunes face à un monde précaire. Récits de vie en périphérie des grands centres*. Paris: L'Harmattan.
- Grell, P., & Wery, A. (1993). *Héros obscurs de la précarité. Des sans-travail se racontent, des sociologues analysent*. Paris: L'Harmattan.
- Guilbert, L. (1997). Le choc des approches méthodologiques ou l'incompatibilité des paradigmes? In R. Féger (Éd.), *L'éducation face aux nouveaux défis* (p. 164-170). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Hauteceur, J.-P. (1996). L'alphabétisation, une bonne affaire? Critique du discours sur l'alphabétisme au Canada. In J.-P. Hauteceur (Éd.), *Alpha 96* (p. 69-93). Québec: Ministère de l'éducation, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Hayes, E., Flannery, D. D., Brooks, K. A., Tisdell, J. E., & Hugo, M. J. (2002). *Women as learners: The significance of gender in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hill Collins, P. (1990). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Boston: Unwin Hyman.
- hooks, bell (1994). *Teaching transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Horsman, J. (1995). Réflexion sur les femmes et l'alphabétisation: soutien et défi. In C. Medel-Añonuevo (Éd.), *Femmes, éducation et autonomisation: voie menant à l'autonomie* (p. 71-78). Hambourg: Institut de l'UNESCO.
- Horsman, J. (2000). *Too scared to learn: women, violence and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Horsman, J. (2004). –But is it education??: the challenge of creating effective learning for survivors of trauma. *Women's Studies Quarterly*, 33(1-2), 130-146.

- Horsman, J. (2006). Moving beyond “stupid”: taking account of the impact of violence on women’s learning. *International Journal of Education Development*, 26, 177-188.
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Éditions Armand Colin.
- Kaufmann, J-C. (2006). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien compréhensif*. Paris: Éditions Armand Colin.
- Kaufmann, J-C. (2008). *Quand Je est un autre: pourquoi et comment ça change en nous*. Paris: Éditions Armand Colin.
- Kergoat, D. (2000). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (Éds.), *Dictionnaire critique du féminisme* (p. 34-44). Paris: Presses Universitaires de France.
- Kollins, M. J., & Hansman, A. C. (2005). The role of women in popular education in Bolivia: A case study of the Oficina Juridica para la Mujer. *Adult Basic Education*, 15(1), 3-20.
- Krumer-Nevo, M. (2005). Reading a poor woman’s life: issues and dilemmas. *AFFILIA*, 20(1), 87-102.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d’une schizophrénie heureuse. *Ville-École-Intégration*, 114, 104-109.
- Lahire, B. (2001). Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances. In T. Blöss (Éd.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 9-24). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lahire, B. (2005). *L'invention de « l'illettrisme ». Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: La Découverte/Poche.
- Lahire, B. (2006). Cartographie de la pluralité des mondes de l’écrit. In R. Bélisle, & S. Bourdon (Éds.), *Pratiques et apprentissage de l’écrit dans les sociétés éducatives* (p. 31-49). Québec: Les presses de l’Université Laval.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d’autres approches apparentées. In J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Lapierre, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-340). Québec: Gaëtan Morin Éditeur.

- Larocque, M.-J. (1997). Les projets scolaires des femmes à l'éducation des adultes : contraintes et stratégies. In Le collectif Laure-Gaudeault (éds.), *Femmes éducation et transformations sociales* (p. 195-224). Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., & Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés: un faisceau d'obstacles. *Éducation et société*, 22, 161-178.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir »: vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment: de quoi s'agit-il? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 137-149.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Éditions Guérin.
- Lind, A. (2006). Reflections on mainstreaming gender equality in adult basic education programmes. *International Journal of Education Development*, 26, 166-176.
- Marchand, L. (2000). La nécessité d'un apprentissage tout au long de la vie. *Canadian Education Association*, 40(2), 36-39.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Éditions Gallimard.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris: Éditions Armand Colin.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (2000). La recherche dite « alternative ». La recherche action, la recherche participative, l'intervention sociologique, la recherche féministe et la recherche conscientisante. In R. Mayer, F. Ouellet, M-C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (Éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 287-325). Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Mayer, R., & Saint-Jacques, C. (2000). L'entrevue de recherche. In R. Mayer, F. Ouellet, M-C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (Éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Medel-Añonuevo, C., & Bochynek, B. (1995). Séminaire international sur l'éducation et l'autonomisation des femmes. In C. Medel-Añonuevo (Éd.), *Femmes, éducation et autonomisation: voies menant vers l'autonomie* (p. 5-13). Hambourg: Institut de l'UNESCO.

- Millican, J. (2004). "I will stay here until I die": A critical analysis of Muthande Literacy Programme. In A. Robinson-Pant (Ed.), *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives* (p. 195-205). New York: Routledge.
- Merrill, B. (2004). Biographies, class and learning: the experiences of adult learners. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(1), 73-94.
- Morrish, M., & Buchanan, N. (2001). Women's empowerment and adult education. In H. D. Poonwassie, & A. Poonwassie (Eds.), *Fundamentals of Adult Education: Issues and Practice for Lifelong Learning* (256-259). Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe: études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*, 33(1), 73-88.
- Mujawamariya, D., & Guilbert, L. (2002). L'enseignement des sciences dans une perspective constructiviste: vers l'établissement du rééquilibrage des inégalités entre les sexes en sciences. *Recherches féministes*, 15(1), 25-45.
- Mullaly, R. (1997). The Politics of Workfare: NB Works. In E. Shragge (Eds.), *Workfare. Ideology for a New Under-Class* (p. 35-57). Toronto: Garamond Press Ltd.
- Murray, T. S., Clermont, Y., & Binkley, M. (2005). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Mesurer la littératie et les compétences des adultes: des nouveaux cadres d'évaluation*. Ottawa: Statistique Canada.
- Nussbaum, M. (2004). Women's education: A global challenge. *Signs*, 29(2), 325-355.
- Nussbaum, M. (2008). *Femmes et développement humain. L'approche des capacités* (A. Fouque, trad.). Paris: Des femmes.
- Ollivier, M., & Tremblay, M. (2000). *Questionnements féministes et méthodologie de la recherche*. Montréal: L'Harmattan.
- Organisation de coopération et de développement économique et Statistique Canada (1995). *Littératie, économie et société: résultats de la première enquête internationale en alphabétisation des adultes*. Paris/Ottawa: OCDE et ministère de l'Industrie Canada.
- Orofiamma, R. (2000). Comment le sens vient au récit. *Éducation permanente*, 142, 115-130.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Éditions Armand Colin.
- Parpart, L. J., Rai, M. S., & Staudt, K. (2002). Rethinking em(power)ment, gender and development. In J. L. Parpart, S. M. Rai, & K. Staudt (Eds.), *Rethinking empowerment: gender and development in a global/local world* (p. 3-20). New York: Routledge.
- Patel, S. (1996). From a seed to a tree: building community organization in India's cities. In S. Walters, & L. Manicom (Eds.), *Gender in popular education: methods for empowerment* (p. 95-109). Atlantic Highlands, NJ: Zed Books.
- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation: les recherches récentes. *Carrefours de l'éducation*, 17, 77-100.
- Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes*. Paris: La Dispute.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Lapierre, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 172-206). Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2002). Compréhensif (paradigme). In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 33-34). Paris: Éditions Armand Colin.
- Prins, E. (2001). Critical perspectives on women's literacy education in Latin America. *Adult Education Quarterly*, 52(2), 55-69.
- Prins, E. (2006). Relieving isolation, avoiding vices: the social purpose of participation in a Salvadoran literacy program. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 5-25.
- Prins, E., Willson, B., & Schafft, A. K. (2009). "It feels like a little family to me". Social interaction and support among women in adult education and family literacy. *Adult Education Quarterly*, 59(4), 335-352.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris: Éditions Dunod.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New-York: Oxford University Press.
- Robinson-Pant, A. (2004a). Education for women: whose values count? *Gender and Education*, 16(4), 473-489.

- Robinson-Pant, A. (2004b). "The illiterate woman". Changing approaches to researching women's literacy. In A. Robinson-Pant (Ed.), *Women, literacy and development: alternative perspectives* (p. 15-34). New York: Routledge.
- Rogers, A., Patkar, A., & Saraswathi, L. S. (2004). Functional literacy, gender and identities: policy and practice. In A. Robinson-Pant (Ed.), *Women, literacy and development: alternative perspectives* (p. 117-138). New York: Routledge.
- Sato, C. (2004). Rethinking adult literacy training: An analysis through a third world feminist perspective. *Women's Studies Quarterly*, 32(1-2), 73-89.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Québec: Éditions du CRP.
- Siltanen, J., & Doucet, A. (2008). *Gender relations in Canada: intersectionality and beyond*. Toronto: Oxford University Press.
- Solar, C. (2010). Apport des études genre à l'éducation et à la formation des adultes. *Savoirs*, 22(1), 53-62.
- Solar, C., Solar-Pelletier, L., & Solar-Pelletier, M. (2006). *Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada: 1994-2005*. Montréal: Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine.
- Statistique Canada. (1996). *Lire l'avenir: un portrait de l'alphabétisme au Canada* [En ligne].  
Disponible : [http://www.statcan.ca/francais/freepub/89F009\\_3XIF/highlf.pdf](http://www.statcan.ca/francais/freepub/89F009_3XIF/highlf.pdf)
- Statistique Canada. (2001). *Les Canadiens peu alphabétisés. Série de profils du Centre canadien de la statistique juridique*. Ottawa: Statistique Canada et Ministère de l'industrie.
- Statistique Canada. (2005a). *Miser sur nos compétences: résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Ottawa: Statistique Canada et Ressources humaines et développement des compétences humaines.
- Statistique Canada. (2005b). Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. *Le Quotidien* [En ligne].  
Disponible : <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/051109/q051109a.htm>
- Statistique Canada & Développement des ressources humaines Canada. (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada*. Ottawa: Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.

- Statistique Canada & Organisation de coopération et de développement économique. (2005). *Apprentissage et réussite: premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa: Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économique.
- Street, V. B. (1989). Literacy – “autonomous” v. “ideological” model. In C. M. Taylor (Ed.), *Adult literacy perspectives* (p. 57-69). Toronto: University Press.
- Street, V. B. (2001). Literacy empowerment in developing societies. In L. Verhoeven, & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (p. 291-300). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Street, V. B. (2003). What’s “new” in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Street, V. B. (2004). Implications of the new literacy studies for researching women’s literacy programmes. In A. Robinson-Pant (Ed.), *Women, literacy and development* (p. 57-67). New York: Routledge.
- Stromquist, P. N. (1992). Women literacy: promises and constraints. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 520, 54-65.
- Stromquist, P. N. (1995a). Women’s literacy and empowerment in Latin America. In C. A. Torres (Ed.), *Education and social change in Latin America* (p. 47-61). Australia: James Nicholas.
- Stromquist, P. N. (1995b). Fondements théoriques et pratiques de l’autonomisation. In C. Medel-Añonuevo (Éd.), *Femmes, éducation et autonomisation: voies menant vers l’autonomie* (p. 15-26). Hambourg: Institut de l’UNESCO.
- Stromquist, P. N. (1997). *Literacy for citizenship: gender and grassroots dynamics in Brazil*. New York: University of New York Press.
- Stromquist, P. N. (2002). Education as means for empowering women. In J. L. Parpart, S. M. Rai, & K. Staudt (Eds.), *Rethinking empowerment: gender and development in a global/local world* (p. 22-38). New York: Routledge.
- Stromquist, P. N. (2006). Women’s rights to adult education as a means to citizenship. *International Journal of Educational Development*, 26, 140-152.
- Tett, L. (2006). Community education: participation, risk and desire. In C. Leathwood, & B. Francis (Eds.), *Gender and lifelong learning: critical feminist engagements* (p. 97-107). New-York: Routledge.
- Townson, M. (2003). *Les femmes occupant des emplois atypiques: le défi de la politique gouvernementale*. Ottawa: Condition féminine Canada.

- Van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie. La sociologie de l'éducation et ses évolutions* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Vanderplaat, M. (1999). Locating the feminist scholar: relational empowerment and social activism. *Qualitative Health Research*, 9(6), 773-785.
- Vautour, C., & Wagner, S. (2002). *Société acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick pleinement alphabétisée: une approche globale et intersectorielle au développement de l'alphabétisation*. Nouveau-Brunswick: Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick.
- Wagner, D. (2001). *Études thématique. Alphabétisation et éducation des adultes*. France : Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Wagner, S. (2001). *L'alphabétisation et la formation de base en français au Canada*. Ottawa: Commission canadienne pour l'UNESCO.
- Wagner, S. (2003). Alphabétisme recherche et francophonie minoritaire. In R. Allard (Éd.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives* (p. 66-76). Ottawa et Moncton: Association canadienne d'éducation de langue française et Centre de recherche et de développement en éducation. Moncton: Université de Moncton.
- Wagner, S., Corbeil, J-P., Dorey, P., & Fortin, É. (2002). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*. Ottawa: Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- Wallach Bologh, R. (1992). The promise and failure of ethnomethodology from a feminist perspective. *Gender and society*, 6(2), 199-206.
- Walters, S. (1996). Training gender-sensitive adult educators in South Africa. In S. Walters, & L. Manicom (Eds.), *Gender in popular education: methods for empowerment* (p. 31-47). Highlands, NJ: Zed Books.
- Zaidman, C. (2000). Éducation et socialisation. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré, & D. Senotier (Éds.), *Dictionnaire critique du féminisme* (p. 49-54). Paris: Presses Universitaires de France.
- Zubair, S. (2004). Qualitative methods in researching women's literacy. In A. Robinson-Pant (Ed.), *Women, literacy and development: alternative perspectives* (p. 85-99). New York: Routledge.

## ANNEXE 1 : FICHE DES CONDITIONS OBJECTIVES DES PARTICIPANTES

Identification participantes	Situation familiale	Scolarité des parents	Capital Scolaire	Début l'alphabétisation âge et niveau	Nombre d'années de participation	Scolarité obtenue
Sylvie 41 ans	Mariée Un enfant	Parents sans diplôme Mère sait lire et écrire Père ne sait pas lire ni écrire	16 ans 9e année	28 ans 3e année	6ans en alpha (temps partiel-une semaine sur deux) 2 ans récupération scolaire	Diplôme d'études secondaire pour adultes
Johanne 48 ans	Célibataire 2 enfants	Parents sans diplôme Mère sait lire et écrire Père ne sait pas lire ni écrire	15 ans 7e année	34 ans 6e année	2 ans 2 ans récupération scolaire	Diplôme d'études secondaire pour adultes Infirmière auxiliaire
Lucie 53 ans	Séparée vit avec un autre conjoint Trois enfants et trois petits enfants	Parents sans diplôme Mère ne sait pas lire ni écrire Père ne sait pas lire ni écrire	15 ans 10e année	48 ans Préparation au DEG	5 mois	DEG Aide en santé
Juliette 21 ans	Conjoint de fait, prévoit se marier à l'été 1 enfant	Parents sans diplôme Mère sait très peu lire et écrire Père ne sait pas lire ni écrire	15 ans 10e année	19 ans Préparation au DEG	1 an et demi	GED Secrétariat
Yvette R05 56 ans	Mariée 2 enfants	Parents sans diplôme Mère sait lire et écrire Père ne sait pas lire ni écrire	14 ans 7e année	43 ans 1re année en mathématique et un peu plus haut en français	6 ans (environ) 2 ans en récupération scolaire	Diplôme d'études secondaire pour adultes
Suzanne P06 42 ans	Conjoint de fait 2 enfants Garde sa petite fille et est grand-maman d'un autre petit	Parents sans diplôme Mère sait lire et écrire Père ne sait pas lire ni écrire	17 ans 10e année	26 ans 1re année en mathématique et en français	10 ans environ	GED

Josée 45 ans	Mariée 1 enfant	Parents sans diplôme N'indique pas le niveau de lecture et d'écriture de ses parents	10e année 18 ans	1re année en mathématique et en français	5 à 6 ans	8e année
Simone 57 ans	Séparée et vie avec un nouveau conjoint 2enfants.	Parents sans diplôme Mère sait lire et écrire Père ne sait pas lire ni écrire	7e année 15 ans	52 ans environ Préparation au GED	1 année	GED Aide en santé
Manon 52 ans	Mariée, 2 enfants	Parents sans diplôme Mère sait très peu lire et écrire Père ne sait pas lire ni écrire	7e année 15 ans	36 ans environ 4e année	2 ans (environ) 1 an et demi en récupération scolaire	Diplôme d'études secondaires
Micheline 63 ans	Veuve 4 enfants 8 petits enfants	Parents sans diplôme Mère sait un peu lire et écrire Père ne sait pas lire ni écrire	7e année 14 ans	48 ans 1re année en mathématique et en français	6 ans	8e année
Isabelle 66 ans	Mariée Un enfant	Parents sans diplôme Mère sait lire et écrire Père sait un peu lire et écrire (signer son nom)	15 ans 8e	62 ans 1re année en mathématique et en français	3 ans	8e année
Corinne 75 ans	Veuve 2 enfant dont un décédé	Parents sans diplômes Mère sait lire et écrire Père ne sait pas lire ni écrire	14 ans	67 ans environ 1re année en mathématique et en français	5 ans environ	8e année

## **ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN**

### **Comprendre la trajectoire sociale des femmes ayant participé à un processus d'alphabétisation : une perspective féministe**

Ce guide d'entretien est composé de grands thèmes permettant de toucher certaines dimensions de la vie des femmes. À l'intérieur de chacun de ces grands thèmes, une liste de sous-thèmes ou questions est élaborée pour que les femmes puissent raconter leurs expériences et à travers ces expériences, leurs pratiques quotidiennes.

#### **1. SA SITUATION ACTUELLE**

- Sa principale activité actuellement, si elle travaille ou si elle poursuit ses études? Si non, est-ce qu'elle reçoit de l'assurance emploi, reçoit de l'assistance sociale ou autre?
- Est-ce qu'elle vit seule, avec un conjoint? Est-ce qu'elle a des enfants, si oui combien et quel âge?
- Sa participation sociale, participe-t-elle à des activités communautaires ou autres?

\* Ce premier thème qui est composé d'éléments factuels sert à rompre la glace et met les bases pour mieux entrer dans le récit de vie.

#### **2. SON HISTOIRE FAMILIALE**

- Demande de raconter ses souvenirs de famille en commençant par les plus éloignés, quels sont les souvenirs les plus significatifs?
- Quel était le statut social de la famille? Est-ce que ces parents travaillaient, quels genres d'emploi occupaient-ils?
- Sa place dans la famille, avait-elle des sœurs ou des frères? Quel est son rang (aînée, deuxième etc.)?
- De façon générale, dans ta famille la place des filles (femmes) et garçons (hommes) était-elle différente? Raconte-moi les rôles des différents membres de ta famille en commençant par tes parents et en poursuivant avec tes frères et sœurs en allant de l'aîné.e à la plus jeune ou au plus jeune.

#### **3. SON HISTOIRE SCOLAIRE**

- Demander de raconter ses souvenirs scolaires en commençant par le primaire? Quelles sont les expériences significatives que tu as vécues et dont tu te souviens?
- As-tu rencontré des personnes significatives à l'intérieur de l'école? Raconte-moi les expériences que tu as vécues avec les enseignantes et les enseignants.

- Ses relations avec les autres élèves, quel genre de relation entretenais-tu avec les autres élèves? Raconte-moi tes expériences avec les amis.es, les garçons, les filles. Est-ce que tu appartenais à un groupe particulier (gang)? De quelle manière vivais-tu ta vie sociale à l'école?
- Son implication dans la vie scolaire, est-ce qu'elle participait à des activités para scolaires, sportives? De quelle manière s'impliquait-elle?
- Les raisons du décrochage scolaire, quelles sont les causes qu'ils l'ont amené à décrocher de l'école? Comment as-tu vécu le fait d'avoir quitté l'école, quelle est ton expérience à ce sujet?
- Le monde des filles, ton rapport à l'école aurait-il été différent si tu avais été un garçon?

#### **4. SON HISTOIRE DE TRAVAIL**

- Demander de raconter son histoire de travail, quand a-t-elle eu son premier emploi, quel était cet emploi?
- Est-ce qu'elle a occupé plusieurs types d'emploi, demander d'en faire le récit chronologique des différents emplois qu'elle a occupé. Ces emplois étaient-ils à temps plein, à temps partiel, temporaires, saisonniers?
- De quelle manière obtenait-elle ces emplois?
- Est-ce qu'elle a dû quitter certains de ces emplois, si oui pourquoi?
- Voir quels sont les emplois qu'elle a le plus appréciés et en faire raconter les raisons.
- Quelle était sa relation avec les employeurs et les autres employés.es?
- Le fait d'être une femme a-t-il influencé son histoire de travail?

#### **5. SA RÉFLEXION QUI A MENÉ VERS L'ENGAGEMENT DANS UN PROCESSUS D'ALPHABÉTISATION**

- Demander de raconter sa réflexion et les circonstances qui ont mené vers un engagement en alphabétisation, à quel moment cette réflexion a commencé, est-ce qu'il a eu un élément déclencheur, comment a-t-elle pris sa décision? Était-ce un choix difficile?
- Est-ce qu'il y a eu des personnes significatives dans son entourage qui ont aidé à sa prise de décision ?
- Quelle était la réaction de son entourage et qu'a-t-elle fait eu égard à ces réactions?
- Quelles sont les démarches qu'elle a prises pour débiter sa formation?
- Est-ce qu'elle a eu besoin de changer quelque chose dans sa vie pour entreprendre cette formation?

## **6. SON HISTOIRE D'ALPHABÉTISATION**

- Demander de raconter son histoire en salle de classe, comment réussissait-elle, comment évoluait-elle? Quel est le niveau de scolarité atteint?
- Quelles étaient ses relations avec les enseignantes et les enseignants? Raconte-moi les relations que tu entretenais avec les collègues de classe?
- Par rapport à tes attentes que tu avais au début du cours, comment évalue ta formation?
- De quelle manière réussissait-elle à conjuguer sa vie personnelle ou familiale avec sa vie scolaire?
- Comment appréciait-elle le fait d'être en formation?

## **7. SON RAPPORT À SOI ET AUX AUTRES**

- Est-ce que sa participation a changé quelque chose dans sa vie? Ses relations avec son entourage ont-elles changé?
- Est-ce que sa participation lui a ouvert d'autres portes? Comment envisage-t-elle son avenir?
- Est-ce que son regard sur elle et sur le monde s'est transformé?